



# Jezyk i wychowanie

*Księga jubileuszowa  
z okazji 45-lecia pracy naukowej  
Profesor Kazimiery Krakowiak*

*Język*  
*i wychowanie*

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II  
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH



# Język i wychowanie

*Księga jubileuszowa  
z okazji 45-lecia pracy naukowej  
Profesor Kazimierzy Krakowiak*

Redakcja  
Ewa Domagała-Zyśk, Aleksandra Borowicz,  
Renata Kołodziejczyk

Wydawnictwo KUL  
Lublin 2016

Recenzent  
dr hab. Zofia Palak, prof. UMCS  
dr hab. Józef Binnebesel prof. UMK  
ks. prof. dr hab. Marian Nowak

Opracowanie redakcyjne  
Magdalena Ryszkowska

Opracowanie komputerowe  
Ewa Karaś

Projekt okładki  
Łukasz Krakowiak

© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2016

ISBN 978-83-8061-234-1

Wydawnictwo KUL, ul. Konstantynów 1 H, 20-708 Lublin, tel. 81 740-93-40, fax 81 740-93-50,  
e-mail: [wydawnictwo@kul.lublin.pl](mailto:wydawnictwo@kul.lublin.pl), <http://wydawnictwo.kul.lublin.pl>

Druk i oprawa: [volumina.pl](http://volumina.pl) Daniel Krzanowski  
ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin, tel. 91 812 09 08, e-mail: [druk@volumina.pl](mailto:druk@volumina.pl)







REKTOR  
KATOLICKIEGO UNIWERSYTETU LUBELSKIEGO JANA PAWŁA II

Lublin, dnia 31 marca 2016 r.

Szanowna Pani Profesor,  
Czcigodna Jubilatko!

Pragnąc uczcić jubileusze, które są Pani udziałem w tym roku, z radością przyłączam się do zasługującej na uznanie inicjatywy pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej, jaką jest niniejsza księga pamiątkowa. Publikacja przygotowana przez środowisko naukowe zajmujące się zagadnieniami bliskimi zainteresowaniom badawczym Pani Profesor będzie zapewne kolejną znaczącą interdyscyplinarną pozycją książkową, ale przede wszystkim stanie się też dla Pani cenną pamiątką, postrzeganą jako wyraz życzliwości, serdeczności i wdzięczności pracowników nauki, przyjaciół i uczniów.

Jubileusze stanowią zawsze okazję do swego rodzaju bilansów, podsumowań, spojrzenia na przeszłość z perspektywy lat. W Pani biografii naukowej wyraziście rysują się wszechstronne zaangażowania i ogromne zasługi w zakresie nauk skoncentrowanych na osobach niesłyszącym i słabosłyszącym, a zwłaszcza w dziedzinie logopedii i surdopedagogiki. Teoretyczny i empiryczny wymiar dorobku Pani Profesor znakomicie wpisuje się w nauczanie Kościoła odnośnie do osób cierpiących, którym niezbędne są: pomoc, towarzyszenie i solidarność. Jak przypominał Jan Paweł II w homilii skierowanej do chorych: „Wciąż jesteśmy wzywani. Wszyscy, poniekąd wszyscy jesteśmy wzywani – chociaż każdy w inny sposób”, by iść do człowieka, który cierpi, który „woła drugiego człowieka”, który „potrzebuje jego obecności”.

Gratuluję serdecznie znaczących osiągnięć naukowych, inicjatyw akademickich i organizacyjnych, nagród państwowych i resortowych, licznych publikacji, wypromowania grona doktorów oraz rzeszy magistrów i absolwentów studiów podyplomowych. Dziękuję jednocześnie za wieloletnią pracę naukowo-dydaktyczną w Instytucie Pedagogiki KUL, za zorganizowanie Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących przy Katedrze Pedagogiki Specjalnej i za pełnienie funkcji prodziekana Wydziału Nauk Społecznych.

W imieniu własnym i całej społeczności Katolickiego Uniwersytetu Jana Pawła II życzę radosnego jubileuszowego świętowania, satysfakcji z dotychczasowych osiągnięć, dalszej owocnej aktywności na niwie naukowej oraz wielu dowodów szczerzej życzliwości i wdzięczności.

Z wyrazami głębokiego szacunku

Rektor  
  
ks. prof. dr hab. Antoni Dębiński

Szanowna Pani  
Prof. Kazimiera Krakowiak  
Wydział Nauk Społecznych KUL  
Instytut Pedagogiki







Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

**Wydział Nauk Społecznych**

Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin, tel.:+ 48 81 4453548

fax: + 48 81 4454293, e-mail: wns@kul.lublin.pl

Lublin, dnia 4.03.2016 r.

**Pani Profesor Kazimiera Krakowiak**  
**Kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej**

Wielce Szanowna Pani Profesor!

W związku z jubileuszem 45-lecia pracy naukowej i 70. urodzin, Dziekan, Rada Wydziału i cała społeczność Wydziału Nauk Społecznych KUL pragnie złożyć Pani Profesor najserdeczniejsze gratulacje oraz podziękowanie za dotychczasową aktywność na naszym Wydziale.

Podwaliny pod Pani działalność naukową dały studia polonistyczne odbyte na UJ (1964-1969). Na tej samej uczelni odbyła Pani studia doktoranckie (1971-1974) uwieńczone uzyskaniem doktoratu (1979). W 1974 roku podjęła Pani pracę nauczyciela akademickiego w Instytucie Kształcenia Nauczycieli i Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej, pełniąc m.in. funkcję wicedyrektora Polonijnego Centrum Kulturalno-Oświatowego UMCS. Ukończyła Pani Podyplomowe Studium Szkolnej Psychologii Defektologicznej na UW (1983-1984). W wieńczącej je pracy dyplomowej przedstawiła Pani autorską metodę fonogestów, inspirowaną koncepcją Cued Speech Roberta O. Cornetta. Dążąc do udoskonalenia tej metody podjęła Pani dodatkową pracę jako nauczyciel w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Głuchych i Niedosłyszących w Lublinie. Zorganizowała i przeprowadziła Pani wówczas 10-letnie badania longitudinalne w ramach eksperymentu surdopedagogicznego. W latach 1991-1998 pracowała Pani w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS. W roku 1996 uzyskała Pani stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa.

Wydział Nauk Społecznych jest szczególnie wdzięczny Pani Profesor za współtworzenie Instytutu Pedagogiki, w którym została Pani zatrudniona 1998 roku, obejmując kierownictwo Katedry Pedagogiki Specjalnej. Swoim bogatym doświadczeniem pedagogicznym oraz znakomitą wiedzą z zakresu językoznawstwa i pedagogiki specjalnej znacząco wzmocniła Pani Profesor kulowską pedagogikę. Wkład ten miał niebagatelne znaczenie, gdyż umożliwił utworzenie na KUL nowego nurtu badawczego i dydaktycznego. Pani kompetencje w zakresie pedagogiki zostały również potwierdzone formalnie w 2009 roku przez CKdsSiT. Ustawicznie przez Panią doskonalona oryginalna koncepcja edukacji i wychowania językowego dzieci młodzieży została w wyczerpujący sposób przedstawiona w dorobku stanowiącym podstawę uzyskania w 2014 roku tytułu profesora nauk społecznych. Dokonania Pani Profesor i stworzona przez Panią szkoła dały mocny fundament pod utworzenie nowego kierunku – pedagogiki specjalnej w Instytucie Pedagogiki KUL. Nie mogę zapomnieć również o wkładzie Pani Profesor w prace Rady Wydziału Nauk Społecznych, zwłaszcza poprzez pełnienie funkcji prodziekana w latach 2003-2005.

Zaangażowanie i dorobek Pani Profesor przekraczały mury naszej uczelni. Jest Pani bowiem członkiem założycielem Polskiego Komitetu Audiofonologii, członkiem Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy przy Komitecie Językoznawstwa PAN oraz Academic Advisory Council of National Cued Speech Association.

Dokonania Pani Profesor były doceniane przez władze uniwersyteckie i publiczne. Została Pani m.in. odznaczona Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (2005) oraz Medalem Komisji Edukacji Narodowej (2007).

Dziekan, Rada Wydziału Nauk Społecznych i cała społeczność Wydziału wyraża Pani Profesor głęboką wdzięczność za tak owocną pracę dydaktyczną i naukową oraz trud włożony w kształtowanie nowych pokoleń uczonych specjalistów oraz adeptów pedagogiki. Zapewniamy o życzliwej, także modlitewnej pamięci, jaką będziemy otaczać Osobę i dalsze działania Pani Profesor. Życzymy wiele zdrowia i radości na polu życia naukowego i rodzinnego.

DZIEKAN  
Wydziału Nauk Społecznych  
*e.s. tel.*  
ks. dr hab. Stanisław Fel, prof. KUL



X. prof. dr hab. Marian Nowak  
Dyrektor Instytutu Pedagogiki KUL  
w Lublinie

**Dostojnej Jubilatce,  
Szanownej Pani Profesor Kazimierze Wiesławie KRAKOWIAK  
Kierownikowi Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL,**

W związku ze wspianym Jubileuszem Pani Profesor, wraz z *Księgą Pamiątkową*, w imieniu Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Pracowników tegoż Instytutu i Studentów, wyrażam najserdeczniejsze słowa podziękowania, gratulacji i życzeń w związku z okolicznością Jubileuszu Siedemdziesięciolecia Urodzin oraz 45-lecia pracy naukowo-dydaktycznej – okresu naznaczonego Życiem zaangażowanym w *posłudze prawdy* w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki KUL w Lublinie i wcześniej w wielu innych środowiskach.

Obecność Pani Profesor w naszym środowisku akademickim w KUL od 1998 r. do chwili obecnej jako kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej w znaczący sposób wpłynęła i wpływa na jego postać – zwłaszcza w Instytucie Pedagogiki. Jest to obecność wielokształtna i wieloraka, a tę wielorakość odzwierciedla podjęta w *Księdze pamiątkowej* tematyka oraz autorzy zamieszczonych w niej tekstów, wyrażających swoim darem publikacyjnym wdzięczność Pani Profesor za posługiwanie środowiskom akademickim w Polsce a zwłaszcza w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II – realizowanego przez pracę naukowo-badawczą, dydaktyczną i wychowawczą oraz działalność społeczną.

Wydatne zaangażowanie Pani Profesor w badania naukowe i pracę naukowo-dydaktyczną oraz organizacyjną w naszej Uczelni nie przeszkodziło w różnorodnej aktywności na szerszym, pozauniwersyteckim forum, przybierając wymiar międzynarodowy, jak chociażby to ma miejsce we współpracy z National Cued Speech Association w USA i wyraża się m.in. w niesieniu pomocy osobom niesłyszącym i słabosłyszącym, a zarazem wyraziło się m.in. w utworzeniu Centrum Edukacji Niesłyszących i w szeregu innych inicjatywach naukowych i organizacyjnych w naszej Uczelni. Pięćdziesięciolecie Metody Cued Speech na świecie i trzydziestolecie Metody Fonogestów wpisane w przeżywanie okolicznościowej i związanej z Jubileuszem Pani Profesor – Konferencji, stanowi szczególnie ubogacenie naszych obecnych Uroczystości, czczących Osobę Pani Profesor.

Czterdzieści pięć lat pracy Pani Profesor w kontekście Jubileuszu Siedemdziesięciolecia Urodzin, to sam w sobie długi i wiele mówiący okres czasu, w którym wnosila Pani Profesor cały intelektualny, duchowy i osobowy potencjał i dorobek wypracowany przez lata studiów, badań i własnych poszukiwań naukowo-badawczych. Wobec tego dorobku i posługiwania przezeń stajemy z wdzięcznością, a wyraża ją już samo słowo *Jubileusz*.

Należy też podkreślić, że podjęcie przez Panią Profesor pracy naukowo-dydaktycznej w Instytucie Pedagogiki, zbiega się ze szczególnie dynamicznym jego rozwojem, wraz z uzyskaniem przezeń uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora w dziedzinie nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Jest to także okres rozwoju Instytutu Pedagogiki KUL i rozszerzenia jego działalności na Filię Wydziału Nauk Społecznych w Stalowej Woli, czy w punktach konsultacyjnych w Katowicach i we Lwowie, a także wzrostu liczby studentów i pracowników, realizowanych programów studiów oraz coraz większego zapotrzebowania społecznego na wydatniejszą obecności naszego środowiska akademickiego w życiu społecznym – w czym niemalą rolę odgrywała działalność i obecność Pani Profesor w tym środowisku.

Jubileusz Pracownika Akademickiego, Pani Profesor, jest szczególną okazją do spojrzenia wstecz i zachęca do podjęcia próby dokonania charakterystyki tej działalności i samej sylwetki Jubilatki. A chociaż nie jest możliwe by zrozumieć i ująć tajemnicę drugiej Osoby – w tym wypadku Pani Profesor Kazimierzy Krakowiak, chcę posłużyć się pewnymi kategoriami, które haslowo okazują się pomocne w ujęciu charakterystycznych rysów osobowości Jubilatki, za które szczególnie czujemy

się wdzięczni. Jedną z takich kategorii, jest „pasja”, która wiąże się ze świadectwem życia konfrontowanego przez bezwarunkowe zaangażowanie, zasmakowaniem w przekazie mądrości z trudem nabytej w przeszłości, jak również miłością do wychowanków i ich przyszłości.

W tego rodzaju osobistym zaangażowaniu, chcemy przyznać prawdziwe MISTRZOSTWO Pani Profesor, przejawiające się i wyrażane w licznych inicjatywach, publikacjach i aktywności na wielorakich polach, poczynszy od własnej rodziny, przez salę wykładową i grupę seminaryjną, aż po szerokie pola życia społecznego i narodowego, w których Pani Profesor odkrywała coraz wyraźniej swoją rolę i potrzebę zaangażowania się dla dobra innych – dla dobra akademickiej wspólnoty, a w niej szczególnie tych, którzy znajdowali się w punkcie wyjścia w sytuacjach wymagających wsparcia.

Z szacunkiem odnosimy się do dorobku Pani Profesor, wzbogacającego rozwój pedagogiki specjalnej w Polsce, a zarazem dającego naukową autoryzacje uruchomionemu w Instytucie kierunkowi studiów w zakresie pedagogiki specjalnej, nawiązującemu do dorobku kształcenia w tym zakresie do dorobku zwłaszcza Profesor Zofii Sękowskiej. Wyrażając uznanie dla szerokiego zainteresowań Pani Profesor, wyrażamy zarazem przekonanie, że stanowiły one i nadal będą stanowić źródło twórczej aktywności i oryginalnych poszukiwań dla rozwiązywania problemów wychowania współczesnych pokoleń.

Jeszcze raz gratulując Jubileuszu, życzę Pani Profesor dalszych sukcesów, długich lat w zdrowiu, w zasłużonym cieple życia rodzinnego oraz w otoczeniu przyjaciół, zarówno w Instytucie Pedagogiki jak i poza nim, a ponadto życząc satysfakcji z dokonań dotychczasowych, życzę dalszych twórczych działań dla dobra pedagogiki specjalnej w Polsce, radości z uruchomionego w Instytucie Pedagogiki kierunku pedagogika specjalna i jego reprezentowania w KUL-owskim środowisku naukowym. Dziękując natomiast Pani Profesor w obecnym momencie za utrudnienie w pracy wśród nas, życzę, aby dzieło już dokonane było źródłem satysfakcji, radości i poczucia dobrego wypełnienia swoich obowiązków.

Opatrzność, która obdarowała i nieustannie obdarowuje nasz Instytut Pedagogiki wieloma szansami, wśród nich dała nam także szansę spotkania Pani Profesor, Pani myślenia, świadectwa życia i determinacji działania. W tych też kategoriach obdarowania i wdzięczności Opatrzności chcemy ujmować przesłanie Pani Profesor wyrażone w inicjatywie serii wydawniczej pod tytułem: „nie głos, ale słowo”, przywracającej wagę i moc Słowa, „które było na początku”, a które stwarza i tkwi w człowieku, oczekując na wyrażenie go i na przyjęcie przez drugiego człowieka lub wspólnotę.

Proszę zatem Panią Profesor o przyjęcie najserdeczniejszych życzeń zdrowia i wielu dalszych sukcesów, które składam w imieniu całej społeczności Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego i swoim własnym, z wyrazami ogromnej wdzięczności, nade wszystko za jasną i wyrazistą postawę, za przyjaźń i mądre MISTRZOSTWO.

Lublin, 12 maja 2016 r.

Dyrektor  
Instytutu Pedagogiki  
*Marian Nowak*  
ks. prof. dr hab. Marian Nowak



15 March 2016

Dear Prof. Kazimiera Krakowiak:

It is with great pleasure that we join Cued Speech supporters around the world in recognizing you for your many accomplishments over the last 30 years researching and developing Cued Polish to provide “the gift of language” to children and improve the lives of adults who are deaf and hard of hearing.

We hope you will continue your pursuits to expand the study and use of Cued Polish. Thanks to your efforts, children and adults who are deaf and hard of hearing have visual access to the phonological and linguistic aspects of the Polish language and culture of their home.

We wish you well in the future wherever your paths may take you and at some point we hope they will bring you to America!

With warmest regards and happiest 70<sup>th</sup> birthday wishes,

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'P. Earl', is written over a light blue circular stamp.

Polly J. Earl, EdD  
Chair, Academic Advisory Council – NCSA  
[pearl@cuedspeech.org](mailto:pearl@cuedspeech.org)

National Cued Speech Association  
3603 Quentin Road  
Brooklyn, NY 11234 USA  
[www.cuedspeech.org](http://www.cuedspeech.org)



Profesor dr hab. Kazimiera Krakowiak  
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Wielce Szanowna i Droga Pani Profesor,

z okazji 45-lecia pracy naukowej i dydaktycznej składamy Pani najserdeczniejsze gratulacje wraz z gorącymi życzeniami radości i satysfakcji z pracy, dobrego zdrowia i wszelkiej pomyślności w życiu osobistym. Oddzielne wyrazy szacunku i uznania składamy z okazji 30-lecia „mówienia z fonogestami”, które mają szczególne znaczenie w Pani wyjątkowej działalności na rzecz osób z uszkodzeniami słuchu.

*Ty uwierzyłaś, że można  
dziecku, które nie słyszy,  
dar słowa dać w świecie ciszy.*

*Ty uwierzyłaś, że można  
tak gestem odróżnić głoski,  
by niedostępność fonemów  
przestała być źródłem troski.*

*Ty do fonemów w polszczyźnie  
dodałaś gesty prócz głosek  
i pierwsza uczyłaś synka,  
czym różni się młotek od płotek.*

*Już od trzydziestu lat wiemy,  
że ta podpora gestowa  
pozwala dziecku bez słuchu  
poznawać nie tylko słowa.*

*Jak więc nie przyznać racji,  
tym, którzy mówią te słowa:  
to CUED oraz CUD metoda.*

Barbara Ostapiuk, Liwiana Szargala, Mirosław Stefan, Małgorzata Wizan





Okolicznościowe słowo uznania dla Pani Profesor Kazimiery Krakowiak  
na jubileusz 70-lecia i 45-lecia pracy naukowej

Panią Profesor poznałem, gdy pełniła funkcję prodziekana WNS do spraw studenckich, efektywna w tym obszarze, a także w roli przewodniczącego Radzie Wydziału, gdy sam nie mogłem tego pełnić. W moim odczuciu była to nasza dobra współpraca w prowadzeniu spraw wydziałowych.

Początkowo kojarzyłem Jej osobę z literaturą (polonistyka), co nie było błędne, bacząc na wykształcenie, ale mocno zredukowane, bo jako pedagog Pani Profesor wzniosła skrzydła w obszarze surdopedagogiki, rozwijając teorię i metodologię fonogestów, nieocenionych w doskonaleniu języka i komunikacji osób z uszkodzonym słuchem. Niełatwy to odcinek pedagogiki i tu K. Krakowiak ma nieocenione zasługi. Zakładam, że jej „polonistyczny” *background* nie był ciężarem, ale raczej pomocą. Opanowanie języka i używanie go w relacjach międzyludzkich to klucz funkcjonowania osób niepełnosprawnych nie tylko słuchowo, ale też nieuprzywilejowanych w innych aspektach. Jednocześnie Pani Profesor nie zapomniała o problemie formowania języka ładnego, eleganckiego, oczyszczonego z „ulicznych” naleciałości, wulgaryzmów i zbytecznych wypełniaczy.

Cztery i pół dekady poświęcenia się temu szczytnemu celowi zasługuje na uznanie i gratulacje. O ile my psychologowie chcemy badać i opisywać człowieka takim jaki jest, o tyle pedagog w osobie Jubilatki stawia sobie cel, aby ten człowiek stawał się coraz doskonalszy, by sięgał wysokich pułapów i szczytów (ideałów) potencjalności, aby podejmował do maksimum wysiłki w auto rozwoju, by mimo ograniczeń nie być różnym od osób nienaznaczonych przez los jakimś brakiem. Pani Profesor dała instrument i narzędzie tym ludziom, za co obecne i przyszłe pokolenia będą Jej wdzięczne.

Ze swej strony dziękuję za współpracę, ciepłą atmosferę, gdy nas los połączył w urzędzie, i gratuluję dokonań spełnionego życia naukowego.

Plurimos Annos  
Serdecznie  
Zbigniew Zaleski



Wielce Szanowna Pani  
prof. zw. dr hab. Kazimiera Krakowiak  
Instytut Pedagogiki  
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Jako były Dziekan Wydziału Nauk Społecznych KUL z wielkim zadowoleniem zapraszałem Panią Profesor do grona profesorskiego na naszym Wydziale. Już po pierwszym naszym spotkaniu w gabinecie dziekana, na zasadzie psychologicznego mechanizmu prawa pierwszych połączeń, odniosłem intuicyjne przeświadczenie, że nowo przyjęty samodzielny pracownik naukowy nie tylko „podniesie” formalnie liczbę samodzielnych pracowników w Instytucie Pedagogiki KUL, lecz również wniesie swoje „wartości dodane”.

Przed wszystkim byłem zadowolony z tego, że Pani profil zainteresowań naukowych ma charakter interdyscyplinarny, gdyż właśnie na styku różnych dyscyplin najczęściej dochodzi do najbardziej twórczych odkryć naukowych. Tak też było i w przypadku łączenia w Pani sytuacji polonistyki o specjalności językoznawczej z surdopedagogiką. Połączenie to zaowocowało rozwinięciem w sposób trafny teoretycznie skutecznej metody uczenia mowy osób niesłyszących i niedosłyszących, zwanej fonogestami. Cieszymy się, że dokonała tego Pani Profesor właśnie na Wydziale Nauk Społecznych KUL.

Niebagatelne znaczenie miało też dla mnie, i nie tylko dla mnie, żywe świadectwo, które Pani Profesor nam dała i wciąż daje, łącząc obowiązki matki swoich niesłyszących synów, a potem żony również chorego męża, z pracą naukową i dydaktyczną w Instytucie Pedagogiki KUL. To była właśnie ta druga „wartość dodana”, którą wniosła Pani do naszego środowiska akademickiego.

Jest jeszcze trzecia „wartość dodana”, którą odczuwałem wyraźnie w kontaktach z Panią. Jest ona związana z tym, że bardzo szybko zaadoptowała się Pani Profesor do kultury organizacyjnej i klimatu psychospołecznego naszej Uczelni. I co więcej, to dzięki Pani zaczęliśmy sami lepiej dostrzegać wartości, na których oparta jest ta kultura, oraz atmosferę naszego wydziałowego klimatu.

Z okazji przypadającego w tym roku jubileuszu Pani Profesor chciałbym życzyć zdrowia oraz dalszych darów Ducha Świętego w rozwijaniu swoich osiągnięć naukowych, a także nieustającej radości i mocy paschalnej w dawaniu siebie wszystkim potrzebującym Pani talentu naukowego i dydaktycznego oraz życzliwości i przyjaźni ze strony świata naukowego oraz Osób najbliższych.

Dalszego SZCZĘŚĆ BOŻE życzy dla Pani Profesor

b. Dziekan Wydziału Nauk Społecznych KUL  
prof. zw. dr hab. Adam Biela

Lublin, 10 kwietnia 2016 roku



## Wstęp

Język to byt umysłowy wszechogarniający człowieka i determinujący sposób postrzegania przez niego rzeczywistości. Pełni on funkcję reprezentowania świata w umyśle człowieka, umożliwia porozumiewanie się społeczne, pozwala realizować różne intencje oraz rozpoznawać i wyrażać emocje. Jest zatem niezbędnym ogniwem w procesie wychowania, rozumianego jako wspieranie człowieka w aktualizowaniu jego potencjału, głównie w obszarze tworzenia i podtrzymywania relacji z innymi osobami. Nie sposób wyobrazić sobie procesu wychowania pozbawionego językowego postrzegania rzeczywistości oraz wymiany myśli w aktach komunikacyjnych.

Właśnie te dwa słowa – język i wychowanie – charakteryzują najpełniej dorobek czterdziestu pięciu lat pracy naukowej Profesor Kazimiery Krakowiak. Jej zainteresowanie językiem poprowadziło ją na studia w zakresie filologii polskiej w Uniwersytecie Jagiellońskim, zakończone doktoratem. W kolejnym okresie pracy pasja poznawania i badania języka polskiego związała się u Profesor Kazimiery Krakowiak z wyraźnym wątkiem praktycznym – uprzystępnianiem języka polskiego osobom z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu. Dokonywało się to zarówno poprzez opracowanie i propagowanie metody fonogestów, jak i troskę o właściwe nazywanie i opisywanie zjawisk i nurtów myślowych w zakresie surdopedagogiki i surdologopedii.

Księga Jubileuszowa przygotowana z okazji czterdziestopięciolecia pracy naukowej Profesor Kazimiery Krakowiak składa się z ośmiu części, przygotowanych przez Współpracowników i Uczniów Pani Profesor z kilku uniwersytetów w Polsce. W pierwszej z nich zebrano informacje dotyczące biografii naukowej oraz głównych osiągnięć Pani Profesor: artykułów i publikacji książkowych oraz prac doktorskich, magisterskich i dyplomowych, których była promotorem.

W drugiej części zgromadzono artykuły odnoszące się do najwcześniejszych fascynacji Profesor Kazimiery Krakowiak – tych związanych z językiem, jego pięknem, ale i metodyką nauczania. Współpracownicy Pani Profesor przygotowali teksty dotyczące relacji między kulturą a językiem, wychowawczej aktualności aforyzmów Maeterlincka, sztuki deklamacji oraz aspektów metodycznych: inteligencji językowej, narracyjnych form komunikacji w pracy pedagoga, Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauki Czytania® i glottodydaktyki w systemie edukacyjnym B. Ročławskiego.

Część trzecia publikacji *Logopedyczne aspekty rozwoju mowy* odzwierciedla ściśle związek Profesora Kazimierzy Krakowiak ze środowiskiem logopedycznym, szczególnie silnie budowane przez lata pracy w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS. Przyjaciele i uczniowie w przygotowanych tekstach dzielą się swoimi najnowszymi odkryciami badawczymi z zakresu teorii zaburzeń mowy oraz prawidłowości rozwojowych w różnych aspektach, od kompetencji fonologicznych aż do ciekawego zjawiska dziecięcej argumentacji. Wyłania się również problematyka wczesnego wspomagania rozwoju języka dziecka poprzez wczesną interwencję logopedyczną i zajęcia z integracji sensorycznej. Trudności w zakresie realizacyjnych aspektów mowy przejawiają się w różnych typach dyslalii audiogennej czy rozszczepowej, a także w przypadku niepełności mówienia. Podejmowane są zarówno rozważania dotyczące etiologii jąkania, jak również diagnozy i terapii tego zaburzenia.

W części czwartej zatytułowanej *Duchowe i psychopedagogiczne wsparcie rozwoju osób z uszkodzeniami słuchu* Czytelnik odnajdzie treści dotyczące m.in. konstruowania pierwszych inwentarzy osobowości dla dzieci niesłyszących oraz refleksji o roli symboli w procesie wychowania osób z uszkodzonym słuchem. Ponadto znalazły się w niej teksty przybliżające zagadnienia praktycznego zastosowania metodyki nauczania religii w przybliżaniu pojęcia Logosu dorosłym z trudnościami wysławiania się oraz wyzwń duszpasterskich wobec osób z uszkodzonym słuchem w ujęciu Profesora Kazimierzy Krakowiak. Dopełnienie rozdziału stanowią teksty odnoszące się do roli ojca, potraumatycznego rozwoju słyszących rodziców, dorastania młodzieży z uszkodzeniami słuchu oraz odnajdywania wspólnego języka z osobą z uszkodzonym słuchem. Zakończenie rozdziału stanowią dwa teksty, jeden dotyczący asystencji pedagogicznej św. Jana Bosko w zastosowaniu do pracy z młodzieżą niesłyszącą, a drugi będący przykładem dobrych praktyk.

Część piąta poświęcona jest komunikacji językowej z osobami z uszkodzeniami słuchu. Jest to główny nurt badawczy Pani Profesor Kazimierzy Krakowiak. Od początku pracy w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim prowadziła seminarium doktorskie o takiej właśnie nazwie. W części tej znajdują się teksty dotyczące alternatywnych i wspomagających środków komunikowania z dziećmi z uszkodzeniem słuchu oraz kreatywności językowej tej grupy osób. Ponadto Czytelnik odnajdzie tu ważne informacje na temat roli języka w opanowywaniu umiejętności rozumienia czytanego tekstu oraz tekst zatytułowany *Od głosek słuchanych do fonemów w znaczących jednostkach języka u dzieci z uszkodzeniami słuchu*. W rozdziale tym znalazły się także dwa teksty dotyczące metody fonogestów oraz metody matki *Cued Speech* wykorzystywanej w różnych krajach świata. Tematyka ta jest szczególnie ważna dla Jubilatki jako autorki polskiej adaptacji tej metody. Zakończenie stanowią dwa teksty na temat nauczania języków obcych studentów słyszących i niesłyszących.

Kolejna – szósta – część publikacji obejmuje teksty poświęcone wychowawczemu wsparciu osób o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych. Pani Profesor Kazimiera Krakowiak od 1999 roku pełni funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL, stąd współpracuje z szerokim gronem specjalistów w zakresie badań

nad niepełnosprawnością. Teksty zgromadzone w tej części Księgi Jubileuszowej mają jedną cechę wspólną: podstawą proponowanych metod i modeli wsparcia zawsze jest personalistyczna koncepcja osoby, zakładająca pełną godność i podmiotowość osób z niepełnosprawnością we wszystkich obszarach funkcjonowania. Prace tej części dotyczą różnorodnych zagadnień, wysoce aktualnych i będących przedmiotem szczególnego zainteresowania autorów, którzy je przygotowali, są to: metodologiczna analiza stanowiska pracy w zawodach dla osób z niepełnosprawnością, rozpoznawalność rysunków dzieci z wrodzonymi zaburzeniami wzroku, komunikacja i rozwój mowy osób z niepełnosprawnością intelektualną, analiza biograficzna narracji osoby z niepełnosprawnością intelektualną, świadomość językowa osoby z niepełnosprawnością intelektualną, potrzeby i możliwości wychowawczego wsparcia uczniów przeżywających trudności szkolne, analiza transgeneracyjnych kodów socjokulturowych w rodzinach zagrożonych demoralizacją oraz rola arteterapii we wspieraniu dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Przedostatnia część Księgi Jubileuszowej także dotyczy wsparcia wychowawczego dla osób ze specjalnymi potrzebami, tym razem jednak refleksje autorów sięgają obszarów religii i historii. Podejmowane zagadnienia obejmują analizę rozwoju pedagogiki katolickiej w Polsce w dwudziestolecie międzywojennym, katolickie inspiracje w skautingu i wsparcie osób ubogich w przedrozbiorowej Rzeczypospolitej. Religijne aspekty wsparcia poruszane są z kolei w tekstach dotyczących metodyki nauczania religii osób z trudnościami językowymi oraz w analizie szczęścia i cierpienia w refleksji teologiczno-pedagogicznej.

Teksty zebrane w końcowej części Księgi Jubileuszowej mają charakter wspomnieniowy. Ukazują one Profesor Kazimierę Krakowiak na różnych etapach jej pracy zawodowej, zawsze jednak w służbie człowiekowi i wsparciu go w aktualizacji jego możliwości.

Jako redaktorki tego tomu składamy serdeczne podziękowania Autorom wszystkich tekstów za życzliwe włączenie się – pomimo wielu innych pilnych zadań zawodowych i osobistych – w to dzieło przygotowania Księgi Jubileuszowej. Wyrazy wdzięczności kierujemy także do recenzentów – Pani Profesor Zofii Palak, Pana Profesora Józefa Binnebesela oraz Księdza Profesora Mariana Nowaka, którzy wydatnie przyczynili się do powstania tego dzieła poprzez przygotowanie recenzji wydawniczych.





# I

Z życia i działalności naukowej  
prof. dr hab. Kazimierzy Krakowiak



## Biogram prof. dr hab. Kazimiery Krakowiak

**Prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak**, polonistka, językoznawca i pedagog specjalny; specjalistka w dziedzinie surdopedagogiki i surdologopedii oraz językoznawstwa stosowanego i audiofonologii; profesor nauk społecznych, doktor habilitowany nauk humanistycznych. Zajmuje się zastosowaniem teorii lingwistycznych i neurolingwistycznych oraz wyników badań językoznawczych w wychowaniu językowym dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu.

Urodziła się 4 marca 1946 roku w Bychawie. Tam też ukończyła Liceum Ogólnokształcące (obecnie im. Ks. Antoniego Kwiatkowskiego). Absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego. Studiowała filologię polską w latach 1964–1969. Pracę magisterką pt. *Główne motywy poezji Jerzego Lieberta* napisała pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Dłuskiej. Po ukończeniu studiów odbyła dwuletni staż jako nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej w Bystrzycy Starej. W latach 1971–1974 ukończyła studia doktoranckie na Wydziale Filologicznym UJ. W roku 1979 uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych na podstawie rozprawy pt. *Jan Lechoń – twórczość i osobowość. Wyznaczniki konkretyzacji postaci autora w liryce*, napisanej pod kierunkiem prof. Marii Dłuskiej. Obszerne fragmenty tej pracy zostały opublikowane w wydawnictwach polonistycznych.

W latach 1974–1991 pracowała w Lublinie jako nauczyciel akademicki w Instytucie Kształcenia Nauczycieli i Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej, prowadząc zajęcia z zakresu wiedzy o języku polskim na różnych formach kształcenia i doskonalenia nauczycieli nauczania początkowego, nauczycieli polonijnych, pedagogów specjalnych i logopedów. W latach 1981–1983 pełniła funkcję wicedyrektora Polonijnego Centrum Kulturalno-Oświatowego UMCS. W tym czasie zdobyła także doświadczenie w zakresie glottodydaktyki, pracując jako lektor języka polskiego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UMCS. Wówczas również włączyła się do działalności Polskiego Towarzystwa Logopedycznego.

W latach 1983–1984 ukończyła Podyplomowe Studium Szkolnej Psychologii Defektologicznej (ze specjalnością audiofonologia i psychologia dzieci głuchych) na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Pracę dyplomową pt. *Gesty wspomagające odczytywanie wypowiedzi z ust i możliwość ich zastosowania w nauczaniu niesłyszących*

*dzieci języka polskiego* napisała pod kierunkiem prof. dr hab. Tadeusza Gałkowskiego. Przedstawiła w niej opracowaną przez siebie polską metodę fonogestów, wzorowaną na koncepcji *Cued Speech* R.O. Cornetta. Metoda ta umożliwia osobom z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu przyswojenie języka polskiego w mowie i piśmie.

W celu sprawdzenia w praktyce skuteczności metody fonogestów podjęła dodatkową pracę na stanowisku nauczyciela w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Głuchych i Niedosłyszących w Lublinie oraz nawiązała współpracę z zespołami nauczycieli w kilku innych szkołach specjalnych w Polsce. Przeprowadziła szereg kursów oraz szkoleń dla nauczycieli i zorganizowała trwający 10 lat eksperyment pedagogiczny w dziedzinie surdopedagogiki, prowadząc longitudinalne badania w działaniu.

W roku 1991 podjęła pracę w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS na stanowisku adiunkta. W zespole kierowanym przez prof. dr hab. Stanisława Grabiasa znalazła środowisko sprzyjające naukowej dyskusji. Pełniła funkcję kierownika Podyplomowego Studium Surdologopedii; prowadziła zajęcia z zakresu surdologopedii, podstaw logopedii i fonetyki wizualnej języka polskiego. Analizę oraz interpretację wyników przeprowadzonych badań eksperymentalnych przedstawiła w licznych artykułach oraz w monografii pt. *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Na tej podstawie uzyskała w 1996 roku stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa stosowanego.

W roku 1998 podjęła pracę w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych KUL na stanowisku profesora nadzwyczajnego z funkcją kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej. W latach 2003–2005 pełniła także funkcję prodziekana Wydziału Nauk Społecznych.

W środowisku akademickim KUL przeprowadziła kolejny długotrwały eksperyment pedagogiczny polegający na zorganizowaniu środowiska akademickiego przyjaznego edukacji studentów niesłyszących i słabosłyszących w warunkach inkluzji społecznej oraz na wypracowaniu i wdrożeniu do praktyki oryginalnego programu kompleksowego wsparcia tej grupy studentów z zastosowaniem indywidualnie dobranych form doskonalenia komunikowania się językowego i udostępniania treści nauczania z użyciem uniwersalnych środków komunikacji, różnych form pisanie i notowania, transliteracji fonogestowej, translacji na język migowy (tej odmiany, której używa student), dodatkowych konsultacji i specjalnego kształcenia językowego na lektoratach języków polskiego i angielskiego. Zorganizowała Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących przy Katedrze Pedagogiki Specjalnej. Przyczyniła się do stworzenia warunków do specjalnego nauczania niesłyszących języka angielskiego i zainicjowała pracę nad rozwojem glottodydaktyki skoncentrowanej na nauczaniu niesłyszących, którą podjęła i rozwija dr hab. Ewa Domagała-Zyśk. Opracowała zasady i program zindywidualizowanej pomocy dla studentów z uszkodzeniami słuchu w pokonywaniu barier komunikacyjnych i ich włączaniu się do wspólnoty akademickiej. Zorganizowała pracę zespołu specjalistów – pracowników katedry oraz doktorantów, studentów i absolwentów współpracujących z katedrą. Założenia tej działalności przedstawiła w publikacji *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej* Katolickie-

go Uniwersytetu Lubelskiego. Głównymi realizatorkami tego programu są asystentki zatrudnione w Katedrze Pedagogiki Specjalnej: dr Aleksandra Borowicz i dr Renata Kołodziejczyk (początkowo także dr Amelia Dziurda-Multan). Efekty działalności zostały przedstawione w pracy zbiorowej *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu* (pod zespołową redakcją: K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk).

Jest autorką oryginalnej koncepcji teoretycznej oraz metodyki i programu wychowania językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu opartego na solidarnym współuczestnictwie w ich niepełnosprawności i podwójnym dostosowaniu się (dopasowaniu) rozmówców – słyszącego i niesłyszącego – w procesie porozumiewania się w języku narodowym w toku ustawicznego dialogu. Zaprezentowała ją w monografii, która jest jednocześnie podręcznikiem akademickim, pt. *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*.

Stworzyła teoretyczne podstawy opisu systemu komunikacyjnego wspólnoty niesłyszących. Opracowała logopedyczną typologię sposobów funkcjonowania słuchowo-językowych osób z uszkodzeniami słuchu. Do opisu trudności w przyswajaniu języka i uczeniu się mowy u dzieci z uszkodzeniami słuchu wprowadziła kategorię afonemii/dysfonemii oraz synchronii/asynchronii czynności komunikacyjnych. Opracowała kilkanaście metod diagnozy kompetencji i sprawności językowych oraz komunikacyjnych dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu. Jest główną autorką polskiej części dzieła pt. *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem* (red. E. Domagała-Zyśk).

W roku 2009 Centralna Komisja do spraw Stopni i Tytułów Naukowych formalnie uznała jej kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej na podstawie dorobku naukowego. 19 grudnia 2014 roku otrzymała tytuł profesora nauk społecznych.

Opublikowała ponad 120 prac (w tym 5 monografii), przygotowała kilka prac zbiorowych. Pod jej kierunkiem 14 osób napisało prace doktorskie, a 286 osób – prace magisterskie oraz ponad 200 osób – prace dyplomowe (na studiach podyplomowych z logopedii i surdopedagogiki).

Profesor Kazimiera Krakowiak jest członkiem założycielem Polskiego Komitetu Audiofonologii. Otrzymała też tytuł honorowego członka tego stowarzyszenia naukowego. W ciągu czterech kadencji była członkiem Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy przy Komitecie Językoznawstwa PAN. Od 2006 roku jest członkiem Academic Advisory Council of National Cued Speech Association w USA. W roku 2005 została odznaczona Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, a w 2007 – Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

Najważniejsze osiągnięcia prof. dr hab. Kazimierzy Krakowiak:

1. Opracowanie polskiej metody fonogestów, wzorowanej na koncepcji *Cued Speech* R.O. Cornetta i „znakach ręczno-ustnych” Jana Sistrzyńskiego, która pomaga osobom z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu biegle opanować język polski w mowie i piśmie (skuteczność metody została sprawdzona w eksperymencie pedagogicznym trwającym 10 lat).

2. Zorganizowanie środowiska akademickiego przyjaznego edukacji studentów niesłyszących i słabosłyszących w warunkach inkluzji społecznej oraz wypracowanie i wdrożenie do praktyki oryginalnego programu kompleksowego wsparcia tej grupy studentów z zastosowaniem indywidualnie dobranych form doskonalenia komunikowania się językowego i udostępniania treści nauczania z użyciem uniwersalnych środków komunikacji, różnych form pisania i notowania, transliteracji fonogestowej, translacji na język migowy (tej odmiany, której używa student), dodatkowych konsultacji i specjalnego kształcenia językowego na lektoratach języków polskiego i angielskiego.

3. Opracowanie logopedycznej typologii uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych, opartej na interpretacji wyników diagnozy audiologicznej oraz na diagnozie psycholingwistycznej i na logopedycznej analizie funkcjonowania językowego<sup>1</sup>. Typologia ta jest coraz powszechniej wykorzystywana zarówno w interpretacji wyników badań dotyczących problemów osób z uszkodzeniami słuchu, jak i w tworzeniu indywidualnych programów terapii logopedycznej.

4. Opracowanie teorii wyjaśniającej przyczyny zaburzenia rozwoju mowy i ich zróżnicowania u osób z uszkodzeniami słuchu w ujęciu logopedycznym (na podstawie analizy stopnia afonemii/dysfonemii, czyli ograniczenia sprawności słyszenia dźwięków artykułowanych, spowodowanego przez barierę fonologiczną).

5. Opracowanie pełnego opisu, podręcznika (wspólnie z Jadwigą Sękowską), kompletu materiałów metodycznych i pomocniczych (ilustracyjnych, filmowych) polskiej metody fonogestów oraz licznych artykułów wyjaśniających i promujących tę metodę w środowiskach praktyków.

6. Udział w przygotowaniu książki *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce*.

7. Opracowanie koncepcji teoretycznej oraz metodyki i programu wychowania językowego dziecka z uszkodzeniem słuchu, opartych na solidarnym współuczestnictwie w jego niepełnosprawności i podwójnym dostosowaniu się (dopasowaniu) rozmówców – słyszącego i niesłyszącego – w procesie porozumiewania się w języku narodowym w toku ustawicznego dialogu<sup>2</sup>.

8. Stworzenie teoretycznych podstaw opisu systemu komunikacyjnego wspólnoty niesłyszących<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> K. Krakowiak. *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.). *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Seria: *Nie głos, ale słowo...* 1. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2006, s. 255–288.

<sup>2</sup> *Taż*. *Przemiany kompetencji i postaw surdopedagogów i logopedów związane ze stosowaniem metody fonogestów*. W: Z. Palak (red.). *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: UMCS, 2008, s. 72–82. Wyd. 2 w: E. Domagała-Zyśk (red. i tłum.). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009, s. 75–95.

<sup>3</sup> *Taż*. *Wspólnota komunikacyjna i język dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.). *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*. Seria: *Nie głos, ale słowo...* 2. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2011, s. 57–79.

9. Opieka promotorska nad rozwojem naukowym czternastu doktorantów, których przewody doktorskie zostały zakończone, oraz kilku kolejnych, którzy finalizują przygotowanie prac doktorskich.

10. Uczestnictwo w opracowaniu rządowego programu *Wczesna, Wielospecjalistyczna, Kompleksowa, Skoordynowana i Ciągła Pomoc Dziecku Zagrożonemu Niepełnosprawnością lub Niepełnosprawnemu oraz Jego Rodzinie* (przygotowanego z inicjatywy Rzecznika Praw Obywatelskich – prof. dr. Andrzeja Zolla, projekt wdrażany od 2004 roku).

11. Udział w międzynarodowym projekcie badawczym *Experiencing a suffering*<sup>4</sup> realizowanym wspólnie przez: Wyższą Szkołę Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych w Łodzi i Instituto di Psicologia – Facoltà di Scienze dell’Educazione Università Pontificia Salesiana Roma.

12. Przygotowanie do druku (wspólnie z Amelią Dziurdą-Multan) trzech tomów serii *Nie głos, ale słowo...*

13. Napisanie monografii pt. *Dar języka*, która jest pierwszym polskim podręcznikiem metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu.

14. Skupienie w kręgu Katedry Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Jana Pawła II zespołu młodych specjalistów – będących jednocześnie praktykami i badaczami – podejmujących z pełną odpowiedzialnością i dobrym przygotowaniem metodologicznym problematykę wychowania językowego i edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu.

Tytuł naukowy profesora nauk społecznych Kazimiera Krakowiak otrzymała decyzją Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej 19 grudnia 2014 roku na podstawie postępowania przeprowadzonego na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Na podkreślenie zasługuje też fakt, iż dorobek naukowy Profesor K. Krakowiak, zarówno empiryczny, jak i teoretyczny, został w całości włączony do osiągnięć polskiej logopedii i pedagogiki specjalnej (surdopedagogiki), o czym świadczy wykorzystywanie go w najnowszych podręcznikach akademickich<sup>5</sup> i innych publikacjach z zakresu tych dwóch dyscyplin naukowych należących do nauk o wychowaniu. Dorobek ten stał się też elementem naukowej podstawy programu nowego kierunku studiów powołanego w Instytucie Pedagogiki KUL, a mianowicie pedagogiki specjalnej.

---

<sup>4</sup> J. Binnebesel, Z. Formella, P. Krakowiak, Z. Domżał (red.). *Experiencing a Suffering*. T. 1–2. Roma–Łódź: Libera Ateneo Salesiano, Wydawnictwo WSEZiNS, 2012.

<sup>5</sup> Zob. np. I. Chrzanowska. *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2015; E. Muzyka-Furtak (red.). *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Seria: *Logopedia XXI Wieku*. Red. S. Milewski, E. Czaplewska. Gdańsk: Harmonia Universalis, 2015.





## Spis publikacji prof. dr hab. Kazimiery Krakowiak

### Monografie autorskie

- Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu.* Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012.
- Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu.* Wyd. 2 rozsz. i popr. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2006.
- Kim jest moje niesłyszące dziecko? Rozważania o ukrytych założeniach antropologicznych współczesnych koncepcji surdopedagogiki i audiofonologii.* Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003.
- O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.* Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003.
- Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu.* Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej KUL, 2003.
- W sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem. Dla rodziców, lekarzy, logopedów, psychologów i nauczycieli.* Seria: *Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia* 14. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1998.
- Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem (wspólnie z Jadwigą Sękowską).* Warszawa: WSiP, 1996.
- Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem.* Seria: *Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia* 9. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1995 (książka, praca habilitacyjna).
- Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem (wspólnie z Marią Panaśniuk).* Seria: *Komunikacja Językowa i jej Zaburzenia* 3. Lublin: Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS, 1992.
- Fonogesty. Gesty wspomagające odczytywanie wypowiedzi z ust. Poradnik dla logopedów, nauczycieli i rodziców dzieci niesłyszących.* Lublin: IKN ODN, 1986.

### Książki pod redakcją

- Wychowanie dzieci z uszkodzeniami słuchu – nowe wyzwania dla rodziców i specjalistów (wspólnie z Amelią Dziurdą-Multan).* Seria: *Nie głos, ale słowo...* 3. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012.

- Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących* (wspólnie z Amelią Dziurdą-Multan). Seria: *Nie głos, ale słowo...* 2. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2011.
- Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu* (wspólnie z Renatą Kołodziejczyk, Aleksandrą Borowicz i Ewą Domagałą-Zyśk). Lublin: Wydawnictwo KUL, 2011.
- Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu* (wspólnie z Amelią Dziurdą-Multan). Seria: *Nie głos, ale słowo...* 1. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2006.
- Praca z dziećmi z uszkodzonym słuchem. Z doświadczeń nauczycieli*. Lublin: CDN, 1990.

### Artykuły w publikacjach pod redakcją i czasopismach:

#### 2015

- Rozmowa człowieka słyszącego z niesłyszącym jako zjawisko kluczowe dla pedagogiki specjalnej i logopedii*. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.). *Z problematyki teatrolologii i pedagogiki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Marii Barbarze Styk*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 529–551.
- Typologia zaburzeń mowy u osób z uszkodzonym słuchem*. W: E. Muzyka-Furtak (red.). *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Seria: *Logopedia XXI wieku*. Red. S. Milewski, E. Czaplewska. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 114–133.
- Diagnoza surdologopedyczna* (wspólnie z Ewą Muzyką-Furtak i Renatą Kołodziejczyk). W: E. Muzyka-Furtak (red.). *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Seria: *Logopedia XXI wieku*. Red. S. Milewski, E. Czaplewska. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 134–155.
- Metody wychowania językowego osób niesłyszących*. W: E. Muzyka-Furtak (red.). *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Seria: *Logopedia XXI wieku*. Red. S. Milewski, E. Czaplewska. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 230–248.
- Wizualizacja mówienia i wychowanie językowe z zastosowaniem fonogestów*. W: E. Muzyka-Furtak (red.). *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Seria: *Logopedia XXI wieku*. Red. S. Milewski, E. Czaplewska. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 284–297.

#### 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*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 49–64.

#### 2013

- My deaf child – who is he? Who is he?* W: E. Domagała-Zyśk (red.). *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wizualizacja mówienia i wielozmysłowe wspomaganie słuchania z zastosowaniem fonogestów*. „Nowa Audiofonologia”, 2 (1), s. 11–15.

- 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*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 489–511.
- Mistrz, któremu nie było dane mieć uczniów – refleksja o doktorze Janie Siostrzyńskim (1788–1824)*. W: M. Nowak, R. Jusiak, J. Mazur (red.). *Źródła wielkości mistrzów. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Piotrowi Pawłowi Gachowi*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 309–333.

## 2012

- Suffering on the deaf as a challenge for life-long dialogue* (wspólnie z Łukaszem Krakowiakiem). W: J. Binnebesel, Z. Formella, P. Krakowiak, Z. Domżał (red.). *Experiencing a suffering*. Vol. 1. Roma–Łódź: Libera Ateneo Salesiano, Wydawnictwo WSEZiNS 2012, s. 211–228.
- Typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.). *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 215–248.
- “Cued Speech” – a tool to enhance development, education and full family life* (wspólnie z Ewą Domagałą-Zyśk i Anną Podlewską). W: E. Domagała-Zyśk, D. Bis, A. Ryńio (red.). *Social and educational support in life-long human development*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 141–179.

## 2011

- Głuchoniemi czy wielojęzyczni? Problemy osób z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka*. „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego”, nr 36: *Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych*. Red. K. Karpińska-Szaj. Poznań 2011, s. 73–89.
- Trudności niesłyszących jako wyzwanie do odpowiedzialności i ustawicznego dialogu* (wspólnie z Łukaszem Krakowiakiem). 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*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 8–34.
- Porozumiewanie się z niesłyszącymi studentami na egzaminach*. 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*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 92–104.
- Wychowanie językowe dzieci z głębokimi uszkodzeniami mi słuchu jako problem teoretyczny. Przedmiot badań empirycznych i zadanie praktyczne surdopedagogiki*. „Zeszyty Naukowe”, t. 11. Lublin: WSPP im. Wincentego Pola, s. 83–102.
- Wspólnota komunikacyjna i język dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.). *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*. Seria: *Nie głos ale słowo...* 2. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 57–79.

**2010**

*Autonomia i emancypacja społeczna osób niesłyszących a ich język.* W: Z. Palak, A. Bujanowska, A. Pawlak (red.). *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnością w różnych okresach życia.* Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 143–152.

*Care by Priestes in Poland for People with Damage to their Hearing Faculties the New Areas of Special Needs.* "Dolentium Hominum", 25, nr 1 (73) s. 56–63. Wydawnictwo w j. francuskim: *L'assistance sacerdotale accordée en Pologne aux personnes atteintes de troubles de l'appareil auditif Nouveaux domaines des nécessités particulières.* "Dolentium Hominum: église et santé dans le monde", 25, nr 1 (73), s. 56–63. Wydawnictwo w j. polskim: *Nowe obszary potrzeb specjalnych osób z uszkodzonym słuchem w zakresie opieki duszpasterskiej.* W: M. Białas (red.). *Specjalne potrzeby niepełnosprawnych.* Kraków: Wydawnictwo Arson, s. 113–129.

**2009**

*Polskie fonogesty.* W: E. Domagała-Zyśk (red.). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem.* Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 51–73.

*Dlaczego wybrałam „Cued Speech” i opracowałam polskie fonogesty.* W: E. Domagała-Zyśk (red.). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem.* Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 271–281.

*Ucieczki do i ze „świata ciszy” – w poszukiwaniu wspólnoty.* W: J. Kobosko (red.). *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie. Dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców.* Warszawa: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, s. 181–198.

*Jak rozmawiać z osobą niesłyszącą? – warunki skutecznej komunikacji (wspólnie z Ewą Muzyką i Piotrem Wojdą).* W: J. Kobosko (red.). *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie. Dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców.* Warszawa: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, s. 199–211.

**2008**

*Przemiany kompetencji i postaw surdopedagogów i logopedów związane ze stosowaniem metody fonogestów.* W: Z. Palak (red.). *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji.* Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 72–82. Wyd. 2 w: E. Domagała-Zyśk (red.). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem.* Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 75–95.

*Ucieczki do i ze „świata ciszy”. Uwarunkowania życiowych wyborów młodzieży z niepełnosprawnością słuchu w Polsce.* W: F.W. Wawro (red.). *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych.* Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 163–180.

## 2007

Sytuacja młodzieży niepełnosprawnej w społeczeństwie konsumpcyjnym. W: F.W. Wawro (red.). *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 187–193.

„Cued Speech” in Poland (wspólnie z Justyną Leszką i Marcinem Białasem). „Revista Portuguesa de Psicologia”, R. 2007/2008, nr 40, s. 121–139.

## 2006

Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych. W K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.). *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Seria: *Nie głos, ale słowo...* 1. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 255–288.

Sposoby komunikowania się z niesłyszącymi studentami w czasie egzaminów a jakość kształcenia. W: Z. Palak (red.). *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 121–130.

Fonogesty – metoda komunikowania się słyszących rodziców z niesłyszącymi dziećmi i budowania w dziecięcych umysłach sensoryczno-motorycznej bazy mowy. W: J.J. Błeszyński (red.). *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 211–241. Wyd. 2 rozsz. i popr.: Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2006, s. 185–210.

Opieka pedagoga nad dziećmi z zaburzeniami mowy. „Zeszyty Naukowe”, t. 2. Lublin: WSSP im. Wincentego Pola, s. 247–263.

Kim jest moje niesłyszące dziecko? Rozważania o ukrytych założeniach antropologicznych współczesnych koncepcji surdopedagogiki i audiofonologii. Wyd. 2. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.). *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Seria: *Nie głos, ale słowo...* 1. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 53–69.

## 2005

Niepełnosprawni. W: M. Kalinowski (red.). *Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 261–276.

Antynomie poznawcze w surdopedagogice i sposoby radzenia sobie z ich dolegliwościami. W: P. Dehnel, P. Gutowski (red.). *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, s. 151–170.

## 2004

Społeczne wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. W: Z. Palak, Z. Bartkiewicz (red.). *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 85–94.

Szansa młodzieży niepełnosprawnej na uczestnictwo w kulturze. W: F.W. Wawro (red.). *Młdzież w kontekście formowania się nowoczesnych społeczeństw*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 193–201.

Rola eurytmii w komunikowaniu się. W: L. Bednarczuk, E. Stachurski, T. Szymański (red.). *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Folia 19. Studia Linguistica. II*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 191–198.

Czy potrafimy nauczyć niesłyszące dzieci czytać? *Lingwistyczne przesłanki metodyki językowego wychowania osób z uszkodzeniami słuchu*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.). *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 281–290.

Rola sylaby w procesie opanowywania języka przez dziecko niesłyszące. „*Logopedia*”, t. 33, s. 192–203.

Nowe podstawy wychowania językowego dzieci z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu. „*Audiofonologia*”, t. 25, s. 1–9.

### 2003

Podstawowe pytania surdopedagogiki jako problemy lingwistyczne. W: E. Górniewicz, A. Krause (red.). *Konteksty teoretyczne. Dyskursy pedagogiki specjalnej*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 84–91.

Współczesne metody rehabilitacji osób z uszkodzeniami słuchu a ideał integralnego wychowania człowieka. W: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.). *W trosce o integralne wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 501–515.

Transliteracja jako sposób przekraczania barier między osobami słyszącymi i niesłyszącymi (wspólnie z Renatą Kołodziejczyk). W: J. Bergier (red.). *Sport powszechny w integracji z niepełnosprawnymi we wspólnej Europie*. Biała Podlaska: PWSZ, s. 29–43.

### 2002

Metoda fonogestów jako szansa na pełne i wszechstronne wykształcenie osób niesłyszących. „*Szkoła Specjalna*”, nr 2 (marzec–kwiecień), s. 68–79. Wyd. 2 uzup. i popr.: W. Dykcik, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.). *Pedagogika specjalna. Szansa na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*. Olsztyn–Poznań–Warszawa, s. 511–525.

Oczekiwania rozmówców niesłyszących i słyszących wobec siebie jako przesłanki do programów pracy logopedycznej (wspólnie z Ewą Muzyką i Piotrem Wojdą). „*Logopedia*”, t. 30, s. 67–85.

Pedagog jako partner w rozmowie z osobą niesłyszącą. W: M. Gonczarska (red.). *Pedagog – terapeuta XXI wieku*. Opole: UO, s. 6–20.

W poszukiwaniu własnej drogi wychowania dziecka z uszkodzeniem słuchu (próba oceny współczesnych metod wychowania językowego). „*Audiofonologia*”, t. 21, s. 33–53.

### 2001

Strategie przewyżczania barier w komunikowaniu się językowym osób niesłyszących i słyszących. W: G. Dryżałowska (red.). *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej, Warszawa, 24–25 maja 1999 r.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 58–81.

Sposoby przewyżczania społecznej izolacji osób niesłyszących. W: J. Bergier (red.). *Praca, sport i wypoczynek osób niepełnosprawnych. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji*

- Naukowo-Metodycznej w Białej Podlaskiej w dniach 14–15 grudnia 2001 r.* Biała Podlaska: PWSZ, s. 9–22.
- Metoda fonogestów jako urzeczywistnienie myśli Jana Siostrzyńskiego.* W: D. Szymerowski (red.), *Symposium naukowe z okazji 80. rocznicy powstania Szkoły dla Nieśłyszących w Wejherowie.* Wejherowo, s. 10–25.
- Dziecko nieśłyszące: przedmiot zabiegów usprawniających czy podmiot wychowania?* W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza dzieciństwa.* Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 413–428.
- O korzyściach z używania fonogestów.* W: A. Kobosko (red.), *Bliżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem.* Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Nieśłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, s. 187–196.
- O sztuce mówienia z fonogestami.* W: A. Kobosko (red.), *Bliżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem.* Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Nieśłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, s. 197–216.
- Fonogesty. Ruchy ręki, które pomagają nieśłyszącym dokładnie zobaczyć wypowiedziane słowa i nauczyć się języka.* „Świat Ciszy”, styczeń–luty, s. 16–19.
- Czy istnieje fonogestowa odmiana polszczyzny?* „Audiofonologia”, t. 20, s. 51–72.

## 2000

- O potrzebie pomocy dla rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu.* W: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości.* Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 339–358.
- Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci nieśłyszących (wspólnie z Justyną Leszką).* „Audiofonologia”, t. 17, s. 11–32.
- Nie słyszę, ale myślę.* „Przegląd Uniwersytecki”, R. 12, nr 6 (68), s. 18–19.

## 1999

- Rozważania o udostępnianiu języka narodowego dzieciom z uszkodzeniem słuchu.* W: J. Kobosko (red.), *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu.* Wyd. 2. zm. i rozsz. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Nieśłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, s. 133–147.

## 1998

- Istota kształcenia języka osób z uszkodzeniem narządu słuchu. Program opieki nad osobami z uszkodzeniem słuchu w Polsce.* Cz. 1. „Słyszę...”, nr 4 (6), s. 2–5. Cz. 2. „Słyszę...”, nr 5 (7), s. 2–5.

## 1997

- Fonogesty – klucze do języka polskiego dla nieśłyszących.* „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej”, 2 (152), s. 75–86.
- Podstawowe informacje o fonogestach.* W: M. Piszczek (red.) *Metody komunikacji alternatywnej w pracy z osobami niepełnosprawnymi.* Warszawa: Centrum Metodyczne



pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, s. 44–63. Wyd. 2 zm.: *Podstawowe informacje o fonogestach*. W: T. Zacharuk (red.). *Student niepełnosprawny. Szkice i rozprawy*. Siedlce: Akademia Podlaska, s. 20–43.

### 1996

*Idea wspomagania mowy dzieci z uszkodzonym narządem słuchu*. „Logopedia”, 23, s. 109–120.

*Fonogesty jako metoda wychowania werbalnego*. W: R. Ossowski (red.). *Trudności w komunikowaniu się osób z uszkodzonym słuchem. Socjalizacja i rehabilitacja. Materiały z II Ogólnopolskiej Konferencji lekarzy, psychologów, pedagogów specjalnych i logopedów*. Bydgoszcz: WSP, s. 165–179.

### 1995

*Szkolna ocena umiejętności komunikacyjnych dziecka z uszkodzonym słuchem* (wspólnie z Marią Panasiuk). W: Z. Sękowska (red.). *Przygotowanie pedagogów specjalnych do nowych form kształcenia dzieci niepełnosprawnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 83–89.

*Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem*. W: II Międzynarodowa Konferencja: *Wybrane problemy leczenia zaburzeń słuchu, 30 września – 2 października 1994. Wybrane materiały*. (Biuletyn Cochlear Center w Warszawie, wydawnictwo Specjalne). Warszawa: Fundacja Rozwoju Medycyny „Człowiek – Człowiekowi”, s. 166–171.

*Logopedia w UMCS* (wspólnie ze Stanisławem Grabiasem). „Wiadomości Uniwersyteckie” (wydanie specjalne), R. 5, 2–3 czerwca, s. 13–14.

### 1994

*Stereotypy myślowe i mity społeczne a perspektywy kształcenia językowego głuchych* (wspólnie z Marią Panasiuk). W: S. Grabias (red.). *Głuchota a język*. Seria: *Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia* 7. Lublin: UMCS, PZG, s. 33–50.

*Bariery kształcenia językowego dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem*. W: S. Grabias (red.). *Głuchota a język*. Seria: *Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia* 7. Lublin: UMCS, PZG, s. 131–175.

*Dwanaście zadań dla mamy Asi. Przygotowanie małego dziecka z uszkodzonym słuchem do mówienia z zastosowaniem metody fonogestów*. „Co słyhać? Poradnik dla rodziców dzieci z wadą słuchu”, 1 (6), s. 24–27.

*Dlaczego mówimy z fonogestami?* „Świat Ciszey”, 2, s. 3–5.

### 1993

*Ramowy program indywidualnej rehabilitacji mowy dziecka z głęboko uszkodzonym słuchem*. „Audiofonologia”, 5, s. 263–276.

*Ręka matki pomaga dokładniej słyseć, lepiej rozumieć i swobodniej mówić*. „Co słyhać? Poradnik dla rodziców dzieci z wadą słuchu”, 1 (4), s. 19–22.

*Dziesięć próśb dziecka z uszkodzonym słuchem. „Co słyszać? Poradnik dla rodziców dzieci z wadą słuchu”, 2 (5), 5–6. Przedruk w: „Tacy Sami. Ogólnopolski Miesięcznik Osób Niepełnosprawnych” 1984, nr 7, 8/9.*

## 1992

*Metoda fonogestów jako sposób wspomagania komunikacji werbalnej. „Biuletyn Audiofonologii”, 4, s. 45–58.*

*Karta Oceny Umiejętności Komunikacyjnych Dziecka z Uszkodzonym Słuchem (KOZK) (wspólnie z Marią Panasiuk). „Biuletyn Audiofonologii”, 4, s. 99–107.*

## 1991

*„Surdologopedia jest ciągle nauką wstępnych modeli i hipotez”. W: S. Grabias (red.). *Przedmiot logopedii*. Seria: *Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 1*. Lublin: Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS, s. 95–98.*

## 1990

*Metodyczne podstawy stosowania fonogestów. W: K. Krakowiak (red.). *Praca z dziećmi z uszkodzonym słuchem. Z doświadczeń nauczycieli*. Lublin: CDN, s. 21–37.*

*Mówimy z fonogestami. Ćwiczenia dla dorosłych i dla dzieci. „Biuletyn Audiofonologii”, 2, 1–4, s. 101–142.*

## 1989

*Opieka nauczyciela nad dziećmi z zaburzoną mową. W: T. Świszewska (red.). *Podstawy pracy terapeutycznej w zespołach korekcyjno-kompensacyjnych. Poradnik dla nauczycieli klas początkowych*. Lublin: IKN ODN, s. 39–90.*

*Fonogesty – polska adaptacja „Cued Speech”. „Biuletyn Audiofonologii”, 1, 1, s. 27–35.*

*Program kursu metody fonogestów, mps 6 s. (Zaakceptowany przez Departament Kształcenia Nauczycieli i Edukacji Ustawicznej MEN i skierowany do realizacji przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie).*

## 1988

*Metoda uzupełniania mowy fonogestami w rewalidacji dzieci niesłyszących. W: M. Balcerk, M. Marek-Ruka (red.). *Współczesne tendencje i innowacyjne rozwiązania w pedagogice specjalnej. Międzynarodowa Konferencja w Gdańsku 10–13 czerwiec 1986*. Warszawa: IKN, s. 257–261.*

*Fonogesty jako metoda komunikowania się z dziećmi niesłyszącymi. W: J. Maślanka (red.). *Nowatorstwo pedagogiczne. Materiały sesji postępu pedagogicznego Lubelszczyzny*. Warszawa: Krajowa Rada Postępu Pedagogicznego, 1987, s. 62–64. Przedruk: „Oświata i Wychowanie”, 16 (662), s. 14.*

*Materiały do ćwiczeń z fonetyki z elementami fonologii. Poradnik metodyczny dla nauczycieli. Lublin: IKN ODN, 32 s.*

*Praktyczna nauka fonogestów. Materiały pomocnicze dla logopedów, nauczycieli i rodziców dzieci niesłyszących. Lublin: IKN ODN, 23 s.*

**1987**

*Czy fonogesty umożliwią dzieciom niesłyszącym pełny rozwój językowy?* „Szkola Specjalna”, 1, s. 44–50.

*Program kursu specjalnego z zakresu metodyki kształtowania mowy dzieci niesłyszących z zastosowaniem fonogestów i aparatury słuchowej.* Warszawa: IKN, 20 s.

**1986**

*Planowanie i organizacja procesu nauczania języka polskiego jako obcego.* W: K. Krakowiak, J. Mańdziuk (red.). *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych.* Wyd. 2. Lublin: PCKO UMCS, s. 91–110.

*Propozycje programowe do nauczania języka polskiego jako obcego w szkole polonijnej (dla dzieci w młodszym wieku szkolnym)* (wspólnie z Teresą Świszewską). W: K. Krakowiak, J. Mańdziuk (red.). *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych.* Wyd. 2. Lublin: PCKO UMCS, s. 157–164.

**1985**

*W poszukiwaniu „cudownej pogody serca”* (Uwagi o kilku utworach lirycznych Jana Lechonia). W: Z. Kozak (red.). *Problemy stylistycznej analizy tekstu literackiego w szkole.* *Poradnik metodyczny dla nauczycieli.* Lublin: IKN ODN, s. 43–75.

**1983**

*Potrzeby szkolnictwa polonijnego w zakresie podręczników, wydawnictw i innych pomocy dydaktycznych w opinii nauczycieli polonijnych* (wspólnie z Janem Mańdziukiem). W: A. Koprucki, T. Skubalanka (red.). *Język i kultura polska w szkolnictwie i oświacie polonijnej.* Lublin: PCKO UMCS, s. 150–177.

*Obraz osobowości autora w „Dzienniku” Jana Lechonia.* W: W. Białasiewicz (red.). *Polska literatura emigracyjna.* Lublin: PCKO UMCS, s. 99–113.

**1981**

*Dokument osobowości. O „Dzienniku” Jana Lechonia.* „Kamena”, 20 (740), s. 1 i 10.

*Omówienie dyskusji.* W: W. Kucharski (red.). *Spotkania nauczycieli polonijnych '80. Materiały z seminarium, Warszawa, 9–10 sierpnia 1980 r.* Lublin: PCKO UMCS, Towarzystwo Łączności z Polonią Zagraniczną „Polonia”, s. 89–104.

*Doświadczenia kursu metodyki nauczania języka polskiego dla nauczycieli polonijnych.* W: W. Kucharski (red.). *Spotkania nauczycieli polonijnych '80. Materiały z seminarium, Warszawa, 9–10 sierpnia 1980 r.* Lublin: PCKO UMCS, Towarzystwo Łączności z Polonią Zagraniczną „Polonia”, s. 81–88.

**1980**

*Potrzeby szkolnictwa polonijnego w zakresie podręczników, wydawnictw i innych pomocy dydaktycznych. Zarys problemu* (wspólnie z Janem Mańdziukiem). W: A. Koprucki (red.). *Szkolnictwo polonijne po II wojnie światowej. Przeobrażenia i potrzeby.* Lublin: UMCS, s. 247–254.

*Uwarunkowania skuteczności pomocy dydaktycznej dla nauczycieli polonijnych* (wspólnie z Janem Mańdziukiem). „Rocznik Polonijny”, 1, s. 87–94.

### 1979

*Kurs metodyki nauczania języka polskiego dla nauczycieli polonijnych* (wspólnie z Janem Mańdziukiem). „Wisielka”, 1, s. 13–17.

*Program studium metodyki nauczania języka polskiego dla nauczycieli polonijnych* Lublin: PCKO UMCS, mps powielony, 16 s. (wersja uzupełniona 1981).

### 1978

*Niektóre dane samooceny nauczycieli podejmujących studia wyższe* (wspólnie z Teresą Świszewską i Marią Kasperek). W: *Materiały naukowo-dydaktyczne*. Lublin: IKNiBO, s. 57–66.

*Ćwiczenia słownikowe w nauczaniu języka polskiego* (wspólnie z Teresą Świszewską). W: *Wybrane problemy z metodyki nauczania dzieci upośledzonych umysłowo. Materiały pomocnicze*. Cz. 2. Lublin: IKNiBO, s. 75–88.

### 1977

*Informacja o kursie specjalnym dla nauczycieli „przysposobienia do życia w rodzinie”*. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, 6, s. 86–87.



Prace magisterskie  
wypromowane przez prof. dr hab. Kazimierę Krakowiak

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

2015

1. Biały Agnieszka, Wymowa międzyzębowa spółgłosek dentalizowanych u dzieci w wieku przedszkolnym.
2. Kosiela Katarzyna, Oczekiwania osób słyszących wobec ich niesłyszących rozmówców jako czynnik skuteczności aktów komunikowania się.
3. Kowalczyk Anna, Pasja jako wartość w życiu osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności.
4. Kozińska Katarzyna, Problemy przeżywane przez osoby z rozszczepem podniebienia.
5. Lechowicz Agnieszka, Metody stymulacji rozwoju dzieci z upośledzeniem umysłowym w Szkole Życia.
6. Szymanek-Szawracka Monika, Indywidualne sukcesy niesłyszących i słabosłyszących jako czynnik przemian społecznej sytuacji kolejnego pokolenia osób z uszkodzeniami słuchu.
7. Ujj Izabela, Zastosowanie pomocy wizualnych i plastycznych w terapii logopedycznej dzieci z uszkodzeniami słuchu.
8. Żak Justyna, Środowiskowy Dom Samopomocy w Kamieniu. Monografia placówki.

2014

1. Biernacka Agnieszka, Specyfika pracy rewalidacyjno-wychowawczej w grupie uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności na przykładzie Zespołu Szkół w Woli Uhruskiej.
2. Borkowska Justyna, Nauczycielskie sposoby radzenia sobie z trudnościami w koncentracji uwagi i z nadpobudliwością ruchową uczniów.
3. Czerska Magdalena, Sposoby komunikowania się osób głuchoniewidomych z nabytą wadą wzroku i słuchu. Studium indywidualnego przypadku.
4. Dzido Justyna, Poczucie samotności matki wychowującej dziecko z autyzmem (studium przypadku).
5. Naja Paulina, Codzienne problemy osób z niepełnosprawnością ruchową.

6. Pel Joanna, Działalność Stowarzyszenia na Rzecz Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnej Ruchowo w Lublinie.
7. Suchorowska Paulina, Sposoby komunikowania się osób z uszkodzeniami słuchu w wybranych krajach (studium porównawcze).
8. Trubacz Łukasz, Rehabilitacja społeczno-zawodowa uczestników Warsztatu Terapii Zajęciowej w Chełmie.
9. Wieraszek Justyna, Specjalne potrzeby edukacyjne wychowanków SOS Wioski Dziecięcej w Biłgoraju.

### 2013

1. Charko Paulina, Relacje interpersonalne i role społeczne słyszących dzieci niesłyszących rodziców.
2. Czyż Maria, Funkcjonowanie językowe dziecka z głęboko uszkodzonym słuchem. Studium indywidualnego przypadku.
3. Dudziak Agnieszka, Funkcjonowanie społeczne dzieci posługujących się alternatywnymi metodami komunikowania się w ocenie ich rodziców i wychowawców.
4. Grela Sylwia, Współczesne stereotypy społeczne dotyczące osób z uszkodzonym słuchem.
5. Kokot Jan, Obligatoryjność udziału profesjonalisty w ochronie praw osoby z zaburzeniami komunikacji w postępowaniu przed sądem.
6. Naborczyk Katarzyna, Problemy komunikowania się z osobami po udarze mózgu. Studium przypadku.
7. Sereda Marta, Komunikacja osób z niepełnosprawnością intelektualną przebywających w Domu Pomocy Społecznej w Tarnobrzegu.
8. Wawrzysiuk Monika, Funkcjonowanie dziecka z ADHD w szkole integracyjnej. Studium przypadku.
9. Wójcik Kamila, Metody rehabilitacji stosowane w Warsztatach Terapii Zajęciowej w Parczewie.
10. Żukowska Paulina, Metody terapii stosowane w Stowarzyszeniu na Rzecz Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnej Ruchowo w Lublinie.

### 2012

11. Hernas Joanna, Mocne strony dzieci z autyzmem w ocenie ich rodziców.
12. Matwiejczuk Edyta, System wartości rodziców dzieci niepełnosprawnych.
13. Skaruz Martyna, Radość życia i cierpienie w rozumieniu osób z uszkodzonym słuchem.

### 2011

14. Bożyk Magdalena, Problemy rodziców wychowujących dzieci z nadpobudliwością psychoruchową w opinii społecznej.
15. Cieślak Ewa, Elementy arteterapii na zajęciach w Świetlicy „Nasz Dom” przy Środowiskowym Hufcu Pracy w Kraśniku.

16. Dutkowska Milena, Terapia logopedyczna dzieci z zespołem Downa.
17. Dziedzic Agnieszka, Wychowanie słuchowe dziecka z uszkodzonym narządem słuchu. Studium przypadku.
18. Jędrzejewska Anna, Psychopedagogiczne potrzeby rodziny dziecka z uszkodzonym narządem słuchu. Studium przypadku.
19. Kubajka Ewa, Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w nauczaniu zintegrowanym w Szkole Podstawowej w Baranowie.
20. Kulas Danuta, Trudności uczniów z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej.
21. Nowak Katarzyna, Rozwój i rehabilitacja osoby z mózgowym porażeniem dziecięcym. Studium przypadku.
22. Ogonek Anna, Metody rehabilitacji dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym w Środowiskowym Ośrodku Wsparcia „Pinokio” w Poniatowej.
23. Sapko Katarzyna, Autorytet nauczyciela w opinii uczniów gimnazjów ogólnodostępnego i specjalnego.
24. Sobiecka Agata, Działalność wychowawczo-terapeutyczna Przedszkola Specjalnego nr 11 w Lublinie.
25. Supranowicz Olimpia, Praktyczne wykorzystanie metody integracji sensorycznej w pracy zespołu Szkół Specjalnych w Białej Podlaskiej.
26. Świątek Anna, Aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży z uszkodzonym słuchem.
27. Świdarska Karolina, Metody terapii stosowane w Stowarzyszeniu Pomocy Dzieciom i Młodzieży Niepełnosprawnej „Słoneczko”.
28. Wiśniewska Agata, Cechy dobrego nauczyciela w opinii uczniów niepełnosprawnych umysłowo.

## 2010

29. Bartnik Justyna, Zajęcia muzyczno-terapeutyczne jako forma pracy korekcyjno-kompensacyjnej z dziećmi w młodszym wieku szkolnym.
30. Bartoszcze Kinga, Dogoterapia jako metoda wspomagająca rehabilitację osób niepełnosprawnych.
31. Budzyńska-Maciocha Karolina, Kreowanie wizerunku osób z niepełnosprawnością intelektualną w wybranych utworach literackich.
32. Bzdoń Dorota, Wykorzystywanie środków technicznych w rehabilitacji i edukacji osób z uszkodzonym słuchem.
33. Chryń Anna, Wizerunki matek wychowujących dzieci niepełnosprawne w wyobrażeniach społecznych.
34. Czyż Wioleta, Społeczne wyobrażenia na temat autyzmu i funkcjonowania osób z autyzmem.
35. Komorek Dorota, Kreowanie wizerunku osoby z autyzmem we współczesnym filmie.
36. Kozyraska Monika, Wykorzystanie arteterapii w rehabilitacji osób głuchoniewidomych.



37. Skoczyła Ewelina, Matka jako terapeutka własnego dziecka w świetle literatury faktu.
38. Zieliński Piotr, Stereotypy dotyczące osób z uszkodzonym narządem słuchu w wyobrażeniach młodzieży.

## 2009

39. Blicharz Anna, Uczniowie wybitnie zdolni w świetle doświadczeń nauczycieli.
40. Geresz Monika, Wiedza rodziców o zaburzeniach mowy u dzieci.
41. Kazimierczak Katarzyna, Wiedza studentów różnych kierunków na temat rozwoju mowy u dzieci.
42. Knopik Małgorzata, Cechy narracji osób z uszkodzonym narządem słuchu.
43. Konopko Agnieszka, Osoba z niepełnosprawnością jako autorytet w świadomości wybranych grup społecznych.
44. Korczyk Magdalena, Trudności i osiągnięcia szkół integracyjnych w opinii różnych grup nauczycieli.
45. Korolczuk Karolina, Samoocena u dzieci z ADHD.
46. Kowalczyk Ewa, Autonomia osób niepełnosprawnych w świetle prawa i pedagogiki specjalnej.
47. Kukła Monika, Poczucie odpowiedzialności studentów wobec osób niepełnosprawnych.
48. Mielniczuk Monika, Wyobrażenia uczniów klas IV–VI szkół podstawowych dotyczące trudności w nauce.
49. Pawłowska Karolina, Zadania nauczycieli wspomagających i ich realizacja w świetle samooceny.
50. Rozmus Magdalena, Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w czytaniu w poradni psychologiczno-pedagogicznej.
51. Sidor Katarzyna, Wyobrażenia młodzieży licealnej dotyczące zaburzeń mowy i osób nimi dotkniętych.
52. Sochacka Dorota, Ideał wychowawcy i nauczyciela osób niepełnosprawnych w wyobrażeniach młodzieży.
53. Struzik Małgorzata, Rehabilitacja społeczna i zawodowa osób po leczeniu psychiatrycznym w Warsztatach Terapii Zajęciowej.
54. Warda Magdalena, Oferta edukacyjna szkół specjalnych dla niesłyszących i słabosłyszących prezentowana w Internecie (studium porównawcze).
55. Wasil Magdalena, Rozumienie i stosowanie związków frazeologicznych przez osoby z uszkodzonym słuchem.
56. Wiśniewska Sylwia, Muzykoterapia jako forma pracy w Domu Opieki Społecznej.
57. Wróbel Anna, Kompleksowa opieka nad rozwojem dziecka z uszkodzonym narządem słuchu. Studium indywidualnego przypadku.
58. Wyłupek Jolanta, Elementy arteterapii stosowane w rehabilitacji osób upośledzonych umysłowo w Warsztatach Terapii Zajęciowej „Źródło”.

**2008**

59. Bernat Izabela, Koncepcje wychowania słuchowego dzieci z uszkodzeniami słuchu i ich realizacje w praktyce w świetle literatury pedagogicznej z lat 1980–2004.
60. Brzozowska Magda, Zaspokajanie potrzeb dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w rodzinie. Indywidualne studium przypadku.
61. Brzozowska Sylwia, Skuteczność zastosowania „komunikacji totalnej” w szkołach dla niesłyszących i słabosłyszących w opinii nauczycieli.
62. Dydo Monika, Potrzeby logopedyczne dzieci sześciolatków na przykładzie grupy przedszkolnej.
63. Kacorzyk Monika, Praca korekcyjno-kompensacyjna z dzieckiem zagrożonym trudnościami szkolnymi.
64. Kowalczyk Emilia, Problem nadpobudliwości psychoruchowej u dzieci w doświadczeniu i ocenie nauczycieli.
65. Kuter Karolina, Hipoterapia jako metoda rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych.
66. Majewska Magdalena, Programy opieki psychopedagogicznej nad rodzinami po wykryciu uszkodzenia słuchu u niemowlęcia.
67. Parysiewicz Barbara, Zastosowanie elementów arteterapii w pracy z dziećmi z upośledzeniem umysłowym.
68. Radziwonik Irena, Koleżeńskie relacje między dziećmi słabowidzącymi w szkole specjalnej.
69. Socha Anna, Dziecięce wyobrażenia dotyczące niepełnosprawnych rówieśników.
70. Właż Edyta, Opiekuńczo-wychowawcza działalność Oddziału Dzieci Specjalnej Troski przy Zespole Szkół Podstawowych w Krasnobrodzie.
71. Wypchał Bernard, Elementy języka migowego w komunikowaniu się słyszących specjalistów z niesłyszącymi dziećmi rodziców niesłyszących.

**2007**

72. Bałaszek Marta, Rozumienie problemów osób niepełnosprawnych ruchowo przez gimnazjalistów, studentów i osoby po 50. roku życia. Studium porównawcze.
73. Brodziak Barbara, Wychowanie dziecka z nadpobudliwością psychoruchową. Studium przypadku.
74. Cechowska Irena, Wsparcie studentów niesłyszących w społecznościach akademickich w Polsce.
75. Chmielewska Joanna, Metody rehabilitacji stosowane w placówkach opiekuńczo-wychowawczych dla osób niepełnosprawnych w Puławach. Studium porównawcze.
76. Chobotow Katarzyna, Pokonywanie barier niepełnosprawności na przykładzie biografii osoby z mózgowym porażeniem dziecięcym.
77. Dragan Ewa, Trudności i osiągnięcia szkolne uczniów z uszkodzeniami słuchu w ich własnej ocenie.
78. Gdela Małgorzata, Pomoc pedagogiczna udzielana uczniom w świetlicy socjoterapeutycznej.

79. Kiersztyn Monika, Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów klasy integracyjnej.
80. Krawczuk Iwona, Poczucie wykluczenia społecznego u osób z uszkodzeniami słuchu.
81. Krzyżanowska Ewelina, Emocjonalne i społeczne trudności adaptacyjne dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym. Studium przypadku.
82. Kuchta Anna, Rozwój umiejętności komunikowania się dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku Domu Pomocy Społecznej w Matczynie.
83. Kwiatkowska-Dziewa Eliza, Marzenia ludzi niewidomych w okresie adolescencji.
84. Marachowska Zofia, Uczestnictwo osób niesłyszących w kulturze na przykładzie członków Polskiego Związku Głuchych Oddziału w Bydgoszczy.
85. Oliynyk Kateryna, Poszukiwanie wartości duchowych u ludzi uzależnionych od alkoholu w procesie duszpasterstwa.
86. Plizga Alina, Problemy osób niepełnosprawnych w opinii uczniów gimnazjum.
87. Podolak Zofia, Teatroterapia osób niepełnosprawnych jako forma rehabilitacji społecznej.
88. Pyzik Magdalena, Rozumowanie przez analogię dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim.
89. Romanek Agnieszka, Lęk przed stygmatyzacją u rodziców dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym i z lekkim upośledzeniem umysłowym. Badania porównawcze.
90. Szczepaniak Nina, Problemy rodziny wychowującej dziecko z wrodzonymi zaburzeniami układu nerwowego. Studium przypadku.
91. Szewczyk Anna, Osiągnięcia i trudności uczniów klas trzecich integracyjnej szkoły podstawowej.
92. Tsybulskaja Katsiaryna, Sposoby komunikowania się dzieci z autyzmem.
93. Zbierański Robert, Humor w procesie dydaktycznym.

## 2006

94. Ambroziak Paulina, Kompetencja językowa a trudności w czytaniu u uczniów klas trzecich szkoły podstawowej.
95. Demkewycz Natalia, Wczesna diagnostyka medyczna i jej znaczenie dla rozwoju i wychowania dzieci z wadami słuchu.
96. Dołyniuk Maryja, Postawy młodzieży wobec osób niepełnosprawnych.
97. Dutko Olha, Rola języka migowego w wychowaniu dzieci niesłyszących na Ukrainie.
98. Gołąbek Barbara, Rozwój metod rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym w świetle polskiej literatury pedagogicznej z lat 1974–2004.
99. Gosek Agnieszka, Kompetencja językowa a trudności w czytaniu u uczniów klas szóstych szkoły podstawowej.
100. Kaszubska Edyta, Poczucie sensu życia osób niepełnosprawnych motorycznie w wieku 19–35 lat.
101. Kościuk Anna, Problemy matek wychowujących dzieci z uszkodzonym słuchem w świetle wspomnień Anny Domańskiej.

102. Kowalczyk Agnieszka, Pojęcie rewalidacji i rehabilitacji w polskiej pedagogice specjalnej.
103. Kowalska Katarzyna, Rola kobiety w rodzinie dotkniętej alkoholizmem.
104. Kozak Vira, Doświadczenia pracy z osobami niepełnosprawnymi we Lwowie.
105. Kulici Marta, System wartości i poczucie sensu życia u osób niewidomych.
106. Łuczycza Joanna, Specyfika problemów osób z zespołem Ushera na tle środowiska niesłyszących.
107. Martyniuk Monika, Rozwijanie twórczości plastycznej u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym.
108. Ostrowska Beata, Udział rodziny we wczesnym usprawnianiu psychoruchowym i terapii logopedycznej dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym.
109. Szewczuk Oleksandra, Praca logopedyczna z dziećmi w wieku przedszkolnym.
110. Tomczuk Agnieszka, Funkcjonowanie dzieci niepełnosprawnych w klasie integracyjnej.
111. Zaprawa Magdalena, Praca logopedów w opinii rodziców wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu.

## 2005

112. Budziak Damian, Wyobrażenia młodzieży klas licealnych na temat osób niepełnosprawnych.
113. Burger Lidia, Poczucie sensu życia u osób z niepełnosprawnością ruchową.
114. Cieszyńska Elżbieta, Trudności i osiągnięcia szkolne dzieci z rodzin z problemem alkoholowym.
115. Dec Agnieszka, Biblioterapia w pracy z młodzieżą społecznie niedostosowaną.
116. Dusza Joanna, Normalizacja w edukacji dzieci niepełnosprawnych w szkołach integracyjnych.
117. Gorczyca Teresa, Relacje między rówieśnikami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w przedszkolnej grupie integracyjnej.
118. Grzywacz Ewa, Rozumienie pojęcia niepełnosprawności przez dzieci 6-,10- i 13-letnie.
119. Janowska Joanna, Sposoby komunikowania się słyszących rodziców z niesłyszącymi dziećmi w świetle opinii młodzieży niesłyszącej.
120. Jedlińska Katarzyna, Sposoby komunikowania się z dzieckiem z mózgowym porażeniem dziecięcym w rodzinie (na przykładzie chłopca w wieku przedszkolnym).
121. Kaczmarek Monika, Poczucie osamotnienia u osób niesłyszących i słabosłyszących.
122. Kmita Agnieszka, Indywidualizacja nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w opinii nauczycieli i rodziców.
123. Kulicka Joanna, Dom Pomocy Społecznej „Senior” w Różance. Monografia placówki.
124. Lechowicz Agnieszka, Metody stymulacji rozwoju dzieci z upośledzeniem umysłowym w Szkole Życia.

125. Lusa Małgorzata, Emocjonalne przeżycia rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu.
126. Majewska Izabela, Wydolność wychowawcza rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością słuchową.
127. Nizio Anna, Postawa do przyszłości u młodzieży wiejskiej i miejskiej.
128. Nowicka Joanna, Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów niepełnosprawnych w opinii nauczycieli szkół integracyjnych.
129. Ochrymuk Anna, Obawy przed stygmatyzacją dzieci z uszkodzeniami słuchu u ich rodziców.
130. Papińska Joanna, Postaci osób niesłyszących w wybranych filmach.
131. Sądej Elżbieta, Wychowanie dziecka z zespołem Downa w rodzinie. Studium przypadku.
132. Sondej Halina, Sytuacja dziecka niesłyszącego z rodziny wiejskiej. Studium przypadku.
133. Szubart Bernadetta, Trudności w czytaniu a osiągnięcia szkolne uczniów szkoły wiejskiej.
134. Tęcza Maria, Funkcjonowanie dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym w ogólnodostępnej szkole podstawowej.
135. Valenkevych Vita, Plany życiowe młodzieży niepełnosprawnej ruchowo w Polsce i na Ukrainie.
136. Vavrynychuk Alona, Oczekiwania rodziców wobec dzieci niepełnosprawnych ruchowo w Polsce i na Ukrainie.
137. Węgrzyn Anna, Plany życiowe młodzieży niesłyszącej.
138. Wicherska Regina, Sposoby komunikowania się osób niedosłyszących z niepełnosprawnością intelektualną. Analiza indywidualnych przypadków.
139. Woźniak Jolanta, Związek słyszących dzieci niesłyszących rodziców ze środowiskiem osób niesłyszących.
140. Zdun Marzena, Samodzielność życiowa młodzieży niesłyszącej w jej ocenie.
141. Zięba Grażyna, Wartości w wychowaniu religijnym osób niepełnosprawnych intelektualnie.

## 2004

142. Adamczyk Małgorzata, Sytuacja rodzin wychowujących dzieci z uszkodzonym słuchem.
143. Bas Ewelina, Poczucie samotności rodziców wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu.
144. Bednarz Joanna, Potrzeby osób niesłyszących w Sanoku.
145. Biel Sylwia, Problemy rodzin wychowujących dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim.
146. Brożyna Aleksandra, Wpływ zajęć rewalidacyjnych na rozwój dzieci ze znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym.
147. Figiela Katarzyna, Studium rodziny wychowującej dziecko z poważną niepełnosprawnością (na przykładzie 17-letniego chłopca z zachowaniami autystycznymi).

148. Fil Barbara, Trudności szkolne dzieci z opóźnieniem w rozwoju umysłowym uczących się w ogólnodostępnych szkołach podstawowych.
149. Firysiuk Magdalena, Możliwości edukacyjne i zawodowe osób z uszkodzonym słuchem (na podstawie literatury pedagogicznej z lat 1980–2003).
150. Gienza Magdalena, Rozwijanie umiejętności komunikowania się u dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim.
151. Grabarz Bożena, Problem agresji u dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim.
152. Janusz Anna, „Mocne strony” dzieci z uszkodzeniami słuchu w opinii ich rodziców.
153. Lenart Jarosław, Studium przypadku dziecka ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisanii.
154. Mądro Anna, Rola zabawy w rewalidacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w przedszkolu integracyjnym.
155. Michalczyk Ewa, Studium przypadku dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym.
156. Niemyjska Justyna, Poradnictwo dla rodzin wychowujących dzieci z uszkodzonym słuchem w opinii rodziców.
157. Podstawek Agata, Studium rodziny wychowującej dziecko z autyzmem.
158. Rybicka Dorota, Działania wychowawcze pielęgniarki na oddziale dziecięcym.
159. Stępiak Monika, Funkcjonowanie szkolne dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności w klasie integracyjnej.
160. Szuwalska Marzena, Plany życiowe młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną na przykładzie uczestników Warsztatów Terapii Zajęciowej.
161. Ulman Magdalena, Metody wychowania językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu w opinii rodziców.
162. Wardziak Tomasz, Poglądy rodziców niesłyszących na temat wychowania językowego dziecka.
163. Wójtowicz Dariusz, Wpływ hipoterapii na rozwój psychomotoryczny osób z mózgowym porażeniem dziecięcym.
164. Zajączkowska Grażyna, Style komunikowania się nauczycieli z niesłyszącymi dziećmi.
165. Żmuda Sylwia, Dziecko z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w ogólnodostępnej szkole wiejskiej (studium pedagogiczne).

### 2003

166. Filanowska Sylwia, Możliwość uczenia się języków obcych przez osoby z uszkodzeniem słuchu w opinii nauczycieli pracujących w szkołach specjalnych.
167. Hanas Barbara, Pomoc rodzinom wychowującym dzieci z uszkodzeniami słuchu w opinii rodziców.
168. Iskra Anna, Wyobrażenia dotyczące osób niesłyszących w świetle badań rozumienia słów określających ludzi z uszkodzeniami słuchu.

169. Jakoniuk Aneta, Sposoby komunikowania się młodzieży niepełnosprawnej na przykładzie wychowanków Szkoły Specjalnej w Białej Podlaskiej.
170. Kwiatkowska Agnieszka, Tożsamość młodzieży niesłyszącej w świetle badań ankietowych.
171. Narojek Marta, Specjalne potrzeby dzieci z uszkodzeniami słuchu w nauce czytania i pisania.
172. Nowakowska Monika, Wybrane metody rehabilitacji niesłyszących w świetle teorii opanowywania języka przez dziecko.
173. Pikul Renata, Formy i sposoby pomocy dla rodzin wychowujących dzieci z uszkodzonym słuchem w powiecie radomskim.
174. Rościńska Joanna, Formy i metody pracy Specjalistycznej Poradni Rehabilitacyjnej Dzieci i Młodzieży z wadą słuchu w Białej Podlaskiej.
175. Savicka Regina, Poczucie własnej wartości u osób z uszkodzonym słuchem.
176. Skrzypiec Agnieszka, Koncepcja komunikacji totalnej w ocenie nauczycieli pracujących z uczniami niesłyszącymi.
177. Stychno Magdalena, Metody pracy wychowawczej w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Słabosłyszących w Kutnie.

## 2002

178. Barwińska Ilona, Funkcje specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego na przykładzie Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Czemiernikach.
179. Bemben Anna, Metody wychowania słuchowo-językowego stosowane w surdopedagogice.
180. Borowicz Aleksandra, Studium rodziny wychowującej dzieci niesłyszące.
181. Buczek Małgorzata, Metody i narzędzia oceny wzrokowo-słuchowej percepcji wypowiedzi słownej.
182. Chilczuk Magdalena, Zależność między niepowodzeniami szkolnymi a narkomanią w opinii młodzieży.
183. Dębała Justyna, Umiejętność komunikowania się a wyniki w nauce dzieci z uszkodzonym narządem słuchu w szkole integracyjnej.
184. Kapica Barbara, Trudności rodzin wychowujących dzieci z upośledzeniem umysłowym. Studium przypadków.
185. Klimowicz Ewa, Opieka logopedyczna nad dzieckiem z mózgowym porażeniem dziecięcym.
186. Kłysewicz Justyna, Poziom znajomości języka polskiego a samoocena osób z uszkodzonym słuchem.
187. Kornas Tomasz, Potrzeby logopedyczne dzieci z Przedszkola Samorządowego w Dąbrowie.
188. Korpysa Anna, Rola zabawy w rozwijaniu sprawności percepcyjno-motorycznych dziecka w wieku przedszkolnym.
189. Korszla Magdalena, Porównywanie umiejętności odczytywania wypowiedzi z ust u osób niesłyszących kształconych z zastosowaniem różnych metod.

190. Krzywda-Robak Edyta, Obraz człowieka z upośledzeniem umysłowym w świadomości osób po 60. roku życia.
  191. Kurowiak Anna, Problemy rodziny wychowującej dziecko z jednostronnym uszkodzeniem słuchu.
  192. Leśnocha Magdalena, Dysleksja jako przyczyna trudności szkolnych w opinii nauczycieli szkół podstawowych.
  193. Lichosyt Jolanta, Obraz człowieka niesłyszącego w świadomości pielęgniarek.
  194. Lizak Anna, Zachowania dzieci w wieku przedszkolnym wobec niepełnosprawnych rówieśników.
  195. Łozowski Marek, Zależność sprawności fizycznej od poziomu aktywizacji ruchowej uczniów klas czwartych szkół powszechnych i specjalnych.
  196. Majewska Tatiana, Trudności szkolne dzieci z uszkodzonym słuchem w szkołach ogólnokształcących.
  197. Mania Izabela, Metody kształcenia języka dzieci niesłyszących stosowane w wybranych krajach świata.
  198. Mazurek Sylwia, Obraz osoby niesłyszącej w świadomości młodzieży gimnazjalnej.
  199. Mercik Edyta, Zadania i osiągnięcia Ośrodka Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczego w Krośnie.
  200. Mondel Urszula, Postawy ojców i matek wobec dzieci upośledzonych umysłowo.
  201. Pawnik-Nowakowska Renata, Komunikowanie się niejęzykowe i językowe w grupie dzieci z klasy życia.
  202. Pilipczuk Kamila, Instytucjonalne i nieinstytucjonalne formy pomocy osobom niepełnosprawnym w Chełmie.
  203. Podniesińska Agnieszka, Funkcje warsztatów terapii zajęciowej.
  204. Proniewicz Agnieszka, Oczekiwania rodziców wobec dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym.
  205. Roźniewska Justyna, Metoda fonogestów w opinii pedagogów pracujących z osobami niesłyszącymi.
  206. Róg Agnieszka, Monografia placówki opiekuńczo-wychowawczej. Dom Dziecka w Łabuniach.
  207. Seweryn Beata, Cele duszpasterstwa niesłyszących w archidiecezji lubelskiej i ich realizacja.
  208. Wojczuk Edyta, Specjalne potrzeby edukacyjne i trudności szkolne ucznia słabosłyszącego. Studium osoby.
- 2001**
209. Argasińska Agnieszka, Rozumienie wybranych pojęć moralnych i religijnych przez dzieci i młodzież z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym.
  210. Argasiński Lesław, Rozumienie stosunków pokrewieństwa przez dzieci i młodzież z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym.



211. Bednarz Agnieszka, Trudności w nauce u uczniów Szkoły Podstawowej w Zaklikowie.
212. Bryt Katarzyna, Rola zajęć plastycznych w kształtowaniu i rozwijaniu wyobraźni dzieci z upośledzeniem umysłowym.
213. Bułska Jolanta, Praca z tekstem bajki jako metoda doskonalenia pojęć moralnych u dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym.
214. Głazowska Anna, Wychowanie i nauczanie dzieci z autyzmem.
215. Gordat Barbara Maria, Adaptacja studentów niesłyszących studiujących w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim.
216. Grzesiuk Agnieszka, Komunikacja językowa osób z uszkodzonym słuchem na przykładzie rodziny.
217. Hawryłko Joanna, Rehabilitacja dzieci z uszkodzonym słuchem w świetle wybranych publikacji w „Świecie Ciszy”.
218. Hołobut Jolanta, Trudności dydaktyczno-wychowawcze uczniów nadpobudliwych psychoruchowo.
219. Kalita Agata, Metody i formy pracy z dzieckiem z uszkodzonym słuchem w klasie integracyjnej.
220. Kasprowicz Joanna, Twórcza aktywność uczniów na zajęciach świetlicowych w szkole specjalnej.
221. Kłosek Elżbieta, Postawy osób z uszkodzeniem wzroku wobec życia.
222. Kmiecik Lucyna, Przygotowanie do nauki czytania w Przedszkolu Specjalnym nr 100 w Krakowie.
223. Krawiec Monika, Sposoby stymulacji rozwoju zdolności porozumiewania się u wychowanków Ośrodka Rehabilitacyjno-Wychowawczego w Mielcu.
224. Majkusiak Renata, Metody kształcenia umiejętności słuchania wizualnego u osób z uszkodzeniem słuchu.
225. Misztal Edyta, Środki komunikowania się grupy wychowanków Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Lubaczowie.
226. Niedźwiedzka Jolanta, Problemy osób niesłyszących w świetle nauczania Jana Pawła II.
227. Nieradka Jolanta, Wpływ baśni na rozwój pojęć u dzieci w wieku przedszkolnym.
228. Sala Jolanta, Usprawnianie słuchu fonematycznego w zabawach z dziećmi w wieku przedszkolnym.
229. Skwierz Natalia, Oczekiwania rodziców dzieci niepełnosprawnych wobec placówek integracyjnych i szkół specjalnych – studium porównawcze.
230. Sługocka-Pelczar Marta, Próby pokonywania trudności w nauce czytania i pisania u dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym w warunkach Ośrodka Rehabilitacyjno-Wychowawczego w Krośnie.
231. Ścibior Monika, Myśl surdopedagogiczna w Polsce w okresie międzywojennym.
232. Tchórz Monika, Przemiany koncepcji kształcenia dzieci niesłyszących w XX wieku.
233. Toruń Wioletta, Spór pomiędzy ks. Jakubem Falkowskim a Janem Siostrzyńskim o metody wychowania słuchowego.

234. Warchoń Ewa, Usprawnianie narządów mowy w zabawach z dziećmi w wieku przedszkolnym.
235. Żołyński Monika, Instytucjonalne i nieinstytucjonalne sposoby pomocy dla rodzin wychowujących dzieci i młodzież z upośledzeniem umysłowym w powiecie jarosławskim.

## 2000

236. Badowska Gabriela, Praca z tekstem przypowieści biblijnej jako metoda doskonalenia kompetencji kulturowej u osób z uszkodzonym słuchem.
237. Bródka Monika Agnieszka, Ideał nauczyciela szkoły specjalnej w opinii nauczycieli i uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym.
238. Cygan Renata, Obraz rodziców w wypowiedziach dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim.
239. Dziadkowiec Elżbieta, Praca z tekstem bajki jako metoda doskonalenia kompetencji kulturowej u osób z uszkodzonym słuchem.
240. Flis Renata, Konstruowanie i rozgrywanie gier jako sposób doskonalenia umiejętności komunikacyjnych dzieci z uszkodzonym słuchem.
241. Gienza Renata Agnieszka, Ideał nauczyciela w opinii uczniów mających trudności w nauce.
242. Gudź Beata, Postawy społeczne wobec osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności.
243. Jesionek Renata, Formy nawiązywania kontaktu z dziećmi z uszkodzonym narządem słuchu przez ich rówieśników z klasy integracyjnej.
244. Kamińska Monika, Wartość systemu językowo-migowego w opinii nauczycieli i uczniów szkół specjalnych dla niesłyszących.
245. Kołtun Anna, Metody badań przesiewowych słuchu u noworodków.
246. Kurczak Aneta, Marii Góralówny program wychowania dziecka z uszkodzonym słuchem.
247. Kurp Katarzyna, Instytucjonalne i pozainstytucjonalne formy pomocy rodzicom dzieci z uszkodzonym słuchem na terenie Lublina.
248. Lasota Agnieszka, Rola środowiska rodzinnego w kształtowaniu umiejętności językowych dziecka z uszkodzonym narządem słuchu.
249. Lewandowska Małgorzata, Wpływ szkoły życia na funkcjonowanie osób z zespołem Downa.
250. Łakomic Agnieszka, Rola zabawy w wychowaniu słuchowo-językowym dzieci z uszkodzonym słuchem.
251. Nowosad Anna, Rola gier dydaktycznych w nauczaniu gramatyki języka polskiego osób z uszkodzonym słuchem.
253. Pankowska Iwona, Kultura żywego słowa w pracy z młodzieżą z uszkodzonym słuchem.
253. Piechowicz Iwona, Rozumienie wybranych pojęć religijnych przez młodzież z uszkodzonym słuchem.

254. Sobieszczuk Anna, Rozwój umiejętności komunikowania się u dziecka z uszkodzonym słuchem na przykładzie chłopca w wieku 2–3 lat.
255. Strawa Marzena, Czynniki wpływające na skuteczność rehabilitacji dziecka z uszkodzonym słuchem w świetle literatury.
256. Wojtasiuk Jadwiga, Wpływ języka migowego na socjalizację osób z uszkodzonym słuchem w świetle wybranych publikacji zamieszczonych w „Świecie Ciszy”.

### Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, filologia polska

#### 1999

257. Kłyk Agnieszka, Wymowa dzieci z uszkodzonym słuchem na przykładzie sześciolletnich bliźniaków.
258. Martys Elwira, Model doskonałego mówcy w ocenie dorosłych osób z uszkodzonym słuchem.
259. Ogińska Magdalena, Model doskonałego mówcy w ocenie młodzieży z uszkodzonym słuchem.
260. Ostrowska Agnieszka, Model doskonałego mówcy w interpretacji młodzieży z uszkodzonym narządem słuchu.
261. Poleszak Anna, Jana Siostrzyńskiego metoda rozwijania mowy dzieci z uszkodzonym słuchem.
262. Romanowska Monika, Środki porozumiewania się małych dzieci z uszkodzonym słuchem na przykładzie sześciolletnich bliźniąt. Studium przypadku.
263. Rokita Magdalena, Ocena językoznawcza systemu językowo-migowego.
264. Stasiak-Głowała Monika, Zdolność młodzieży niesłyszącej do odróżniania zdań prawdziwych i fałszywych.

#### 1998

265. Dygas Małgorzata, Językowe wyrażanie relacji przestrzennych przez młodzież niesłyszącą.
266. Dziurda Amelia, Percepcja fonematyczna dzieci trzyletnich.
267. Łakoma Renata, Rozwój umiejętności komunikacyjnych dziecka z uszkodzonym narządem słuchu. Studium przypadku.
268. Łobejko Małgorzata, Struktura słowotwórcza wyrazu w świadomości młodzieży z uszkodzonym narządem słuchu.
269. Łukasik Anna, Rozwój mowy dziecka z uszkodzonym narządem słuchu. Studium przypadku.
270. Łysańczuk Elżbieta, Pojmowanie elementów klasycznego systemu logicznego przez młodzież z uszkodzonym narządem słuchu.
271. Marciniak Renata, Rozumienie frazeologizmów przez młodzież z uszkodzonym narządem słuchu.

272. Najs Beata, System fonetyczny dzieci niesłyszących.  
273. Żebrowska Magdalena, Rozumienie nazw uczuć przez dzieci z uszkodzonym słuchem.

#### **Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, pedagogika**

**1997**

274. Józefczak Alina, Dziecięce sposoby opowiadania bajek.  
275. Karaś Jolanta, Wypowiedzi dzieci sześciolletnich na temat historyjek obrazkowych.  
276. Kmieć Ewa, Funkcje wypowiedzi w interakcjach między dwojgiem dzieci.  
277. Klepcarz Magdalena, Funkcje wypowiedzi dziecka sześciolletniego.  
278. Kolczewska Katarzyna, Analiza dialogu dwojga dzieci w wieku przedszkolnym.  
279. Kraczkowska Joanna, Dziecięce sposoby opisywania obrazka.  
280. Kruszczyńska Genowefa, Wymowa dzieci trzylletnich.  
281. Małecka Barbara, Rozwój umiejętności komunikowania się dziecka od piątego do piętnastego miesiąca życia.  
282. Mączka Lidia, Sposoby opisywania obrazka przez dzieci o różnej aktywności werbalnej.  
283. Pycka Jadwiga, Wypowiedzi dzieci sześciolletnich w spontanicznych inscenizacjach.  
284. Zychman Grażyna, Trudności dzieci w zadawaniu pytań.

#### **Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, pedagogika specjalna**

**1997**

285. Leszka Justyna, Kompetencja językowa dzieci niesłyszących kształconych z zastosowaniem różnych metod.



## Prace doktorskie

wypromowane przez prof. dr hab. Kazimierę Krakowiak

### 2016

1. Gulip Małgorzata, Udostępnianie reguł składniowych czasownika dzieciom z uszkodzeniami słuchu jako składnik wychowania językowego.

### 2012

2. Zbierański Robert, Pedagogiczne funkcje humoru w komunikacji dydaktycznej (Studium teoretyczno-empiryczne).

### 2011

3. Kołodziejczyk Renata, Strategie radzenia sobie z trudnościami w tworzeniu związków syntaktycznych przez dzieci i młodzież niesłyszącą.
4. Borowicz Aleksandra, Analiza stresu rodzicielskiego jako podstawa programu pomocy psychopedagogicznej dla rodziców dzieci z niepełnosprawnością słuchową.
5. Krawiec Marianna, Funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży z uszkodzeniami słuchu komunikującej się z otoczeniem w języku fonicznym.

### 2007

6. Kucharczyk Arleta, Problemy rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu.

### 2006

7. Leszka Justyna, Słuchowo-językowe wychowanie dzieci niesłyszących z zastosowaniem metody fonogestów.
8. Niestorowicz Ewa, Świat w umyśle i rzeźbie osób głuchoniewidomych.

### 2005

9. Hewelt Genowefa, Metoda pracy z tekstem na lekcjach języka polskiego w zasadniczej szkole dla niesłyszących i słabosłyszących.
10. Białas Marcin, Rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażeń językowych przez uczniów niesłyszących.
11. Dłużniewska Agnieszka, Komunikowanie się dzieci z uszkodzeniami słuchu w wieku przedszkolnym.

**2004**

12. Koc-Kozłowiec Barbara, Terapia logopedyczna osób z afazją w szpitalu i program wspomaganie komunikowania się językowego w rodzinie.

**2003**

13. Kostecka Wanda, Zintegrowany program terapii osób jąkających się.
14. Dziurda-Multan Amelia, Dziecięce strategie tworzenia nazw.

**Prace doktorskie i habilitacyjne**  
**recenzowane przez prof. dr hab. Kazimierę Krakowiak**

**2012**

1. Müller Diana, Psychologiczne uwarunkowania funkcjonowania studentów niepełnosprawnych słuchowo w relacjach interpersonalnych, rozprawa doktorska.

**2009**

2. Grabowska Olga Maria, Poznawcze uwarunkowania uczenia się języka obcego metodą fonogestów przez osoby słyszące, rozprawa doktorska.

**2008**

3. Gacka Ewa, Skuteczność programu terapeutycznego w łagodzeniu skutków zaburzeń rozwoju mowy u dzieci przedwcześnie urodzonych, rozprawa doktorska.

**2007**

4. Peterek Magdalena Elżbieta, Równoległy czy asynchroniczny rozwój języka migowego i fonicznego? Analiza wypowiedzi dzieci niesłyszących nauczanych metodą kombinowaną, rozprawa doktorska.

**2006**

5. Sochacka Izabela Agnieszka, Efektywność terapii logopedycznej wybranych zaburzeń artykulacyjnych u dzieci sześcioletnich, rozprawa doktorska.
6. Muzyka-Furtak Ewa, Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących, rozprawa doktorska.
7. Stasiak Joanna, Nabywanie i realizacja systemu fonologicznego przez dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju mowy i języka. Alalia prolongata, rozprawa doktorska.

**2005**

8. Domagała Aneta Teresa, Struktura wypowiedzi w demencji. Opis zachowań językowych w prawdopodobnej chorobie Alzheimera, rozprawa doktorska.

**2004**

9. Zielińska Jolanta, Diagnoza i terapia sprawności ortofonicznej dzieci z uszkodzeniem słuchu wspomagane techniką komputerową, rozprawa habilitacyjna.



**2002**

10. Kleśta Janusz, Charakterystyka akustyczna cech segmentalnych mowy dzieci niesłyszących, rozprawa doktorska.

**2001**

11. Cieszyńska Jadwiga, Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące, rozprawa habilitacyjna.

**1997**

12. Dryżałowska Grażyna, Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego, rozprawa habilitacyjna.

## II

Język w kulturze i edukacji



## Jeszcze o współczesnych relacjach między językiem a kulturą

Znakomita twórczość naukowa Profesor Kazimiery Krakowiak pomnożyła naszą wiedzę o języku i posługującym się nim człowieku. Przez analizę deficytów w mówieniu i słyszeniu, przez propozycje pracy logopedycznej lubelska Badaczka osiągnęła szczyty w zakresie językoznawstwa w pełni humanistycznego, skoncentrowanego na podmiocie mówiącym. Wyniki jej badań w pełni służą osobie ludzkiej. To człowiek jest w centrum tych dociekań. Niech ten skromny artykuł o współczesnych relacjach między językiem a kulturą będzie hołdem złożonym Pani Profesor.

Wśród wielu określeń człowieka, głównego podmiotu świata przyrody i historii, spotykamy od początków kultury europejskiej interesującą charakterystykę; człowiek to *homo loquens* – jednostka, osoba mówiąca. Żywioł mowy stanowi ważny fragment ludzkiego bycia w świecie. Rzeczywiście, wszystkie dotychczas poznane wspólnoty ludzkie posługiwały się mową, a dar języka, kapitałny fenomen ludzkiej mowy, system znaków pierwotnie mówionych, a wtórnie zapisanych to ważne wyznaczniki człowieka jako pojedynczej osoby i całego gatunku ludzkiego. To właśnie gatunek ludzki wytworzył gen odpowiedzialny za przyswojenie języka naturalnego w wersji mówionej. Można powiedzieć, że cząstka kultury zmieniła się poprzez ewolucję w moduł kultury. Słowo mówione – ten najbardziej rozpoznawalny element języka – jest od początku do końca każdego istnienia ludzkiego. Można powiedzieć, że język został na trwałe wpisany w rodzaj ludzki. Słowo i człowiek stanowią odwieczne połączenie porządku natury i kultury. Słowo otacza człowieka od początków istnienia w łonie matki. Potem towarzyszy mu przez całe życie w różnych okolicznościach i wspólnotach, także w samotności, bo nawet największy samotnik przebywa w słowie, które jest w jego myślach. Język jest w nas aż do śmierci – a i po śmierci mówią o nas w języku. Człowiek istnieje w języku i przez język staje się w pełni człowiekiem, przez język ma najpełniejsze „wejście” do świata kultury i drugiego człowieka, ma możliwość uczestniczenia w ludzkiej wspólnotcie. Pięknie napisała o tym Kazimiera Krakowiak w swojej znakomitej książce *Dar języka*. Od momentu ukazania się tej mądrej książki słowa te są przedmiotem mojej ciągłej fascynacji i zadumy, bo tak wiele mówią o naszym byciu w słowie. Pisze zatem Pani Profesor: „Język jest niezbędny każdemu człowiekowi, ponieważ to on umożliwia bycie człowieka wśród ludzi. Być człowiekiem to znaczy mówić. Mówić do siebie i in-

nych. Mówić do siebie, aby stawać się sobą, budować własną tożsamość i świadomość, rozwijać osobowość, porządkować doświadczenie i tworzyć własny obraz świata. Rozmawiać z innymi, aby otrzymać od nich udział w ich doświadczeniu, a także aby dawać się poznać i udzielać im swojego doświadczenia. Język jest potrzebny człowiekowi do bycia sobą we wspólnotach osób: rodzinnej, rówieśniczej, edukacyjnej, przyjacielskiej, lokalnej, religijnej, narodowej i ogólnoludzkiej” (Krakowiak 2012, s. 11).

Związki między językiem a kulturą są oczywiste, uniwersalne, stałe i obustronne. Z jednej strony język jest fundamentem każdej kultury i stanowi jej najważniejszą manifestację; aby kultura danej wspólnoty zaistniała i dobrze się rozwijała, musi być wykształcony język jako najważniejszy kod kultury. Z drugiej, każda kultura przez swoje mody, kulty, fascynacje, bieżące treści i uporządkowanie (bądź nieuporządkowanie) aksjologiczne, mocno działa na język, powodując często jego zmiany.

Takie wielkie przemiany języka polskiego obserwujemy zwłaszcza po roku 1989, przyczyny tych zmian są złożone, wielorakie i zróżnicowane, najpierw była to rewolucja ustrojowa w Polsce i wypływające z niej skutki polityczne, społeczne i ekonomiczne. Te czynniki przestały działać mniej więcej pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku, kiedy ostatecznie urządzono po czasach komunizmu nowe, demokratyczne państwo i uchwalono w roku 1997 nową konstytucję. Na przełomie stuleci zaczęło się potężne oddziaływanie wielkich czynników kulturowych. Współcześnie także w Polsce jesteśmy uczestnikami nowej kultury, radykalnie różniącej się od tej sprzed kilkudziesięciu lat. Najkrócej rzecz ujmując, „dawna” kultura jest coraz częściej atakowana i wypierana przez nowy typ kultury. I tu można mnożyć opozycje; kultura pisma (tekstu drukowanego, książki) jest wypierana przez kulturę obrazu i nowej piśmienności elektronicznej, kultura wysoka przez niską (pospolitą) kulturę masową (popkulturę), kultura literacka przez kulturę politeracką, rozwija się potężna cyberkultura itd. W nowy obieg polskiej kultury gwałtownie weszły w ostatnim czasie potężne prądy płynące z Zachodu: konsumpcjonizm, medialność, amerykanizacja, rewolucja informatyczna, wreszcie postmodernizm. Prądy te, realizujące nowe tendencje kulturowe, gwałtownie zmieniają język polski, a jest on w naszym kraju nadal – co oczywiste, mimo prób uczenia po angielsku – podstawą zdobywania każdej wiedzy (Ożóg 2011). Potężne, uniwersalne, już współczesne tendencje kulturowe przyczyniają się także do relatywizmu wartości utwierdzonych w kulturze polskiej. Nasza nowa kultura, ta, w której żyjemy, przechodzi chyba najgwałtowniejszą w dziejach zmianę związaną z niezwykle szybkim postępem technicznych środków komunikacji, szczególnie mediów elektronicznych. Skokowy, jakościowy rozwój komunikacji między ludźmi (grupami) na różnych poziomach jest zawsze miarą nowej jakości kultury. W wielu krajach, także w Polsce, złożony i wykształcony w ciągu historii paradygmat kultur narodowych jest coraz bardziej atakowany i ujednociany za pośrednictwem współczesnych tendencji kulturowych, szczególnie postmodernizmu, w kulturę globalną, w której widzimy ogromne przewartościowania (Dyczewski 1995).

Postmodernizm – termin tak bardzo nieostry, różnie rozumiany, jednak musi się tu pojawić, jeśli analizujemy współczesne uwarunkowania zmian polszczyzny i polskiej

edukacji. Pedagog zawsze działa w określonym kontekście kulturowym, a instytucjonalna edukacja szkolna, praca wychowawcza, sposoby przyswajania wiedzy przez uczniów – te wszystkie czynniki są zawsze pochodną – owszem – utwierdzonej, tradycyjnej, można rzec, kultury, ale jeszcze bardziej aktualnych prądów cywilizacyjnych, preferowanych tendencji filozoficznych i sposobów myślenia danej epoki. Do tego dochodzą jeszcze kwestie polityczne związane ze sprawowaniem władzy przez zwycięską w wyborach opcję polityczną.

Pytanie o postmodernizm (zamiennie będę używał słowa „ponowoczesność”) jest jednym z najczęściej pojawiających się pytań w różnych obszarach współczesnej filozofii, kultury, także nauki, zwłaszcza dyscyplin społecznych (Nycz 1996; Szahaj 1996; Perkowska 2003). Analizują to zjawisko przedstawiciele różnych religii (por. znamieny tytuł tomu zbiorowego *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, Sareło 1995). Z tezami postmodernizmu polemizują papieże, by wymienić tylko Jana Pawła II w encyklice *Fides et ratio* czy Benedykta XVI w przemówieniu na Boże Narodzenie w roku 2006. Rewolucyjne, będące znakiem nowych czasów – jak uznaje wielu – postulaty tego prądu filozoficznego i – szerzej – kulturowego zmieniają nie tylko współczesną kulturę licznych społeczeństw, zarówno bogatych, jak i biednych, oraz paradygmaty naukowego podejścia w różnych dyscyplinach wiedzy, ale też życie przeciętnego obywatela, mieszkańca „globalnej wioski”, wychowanego coraz częściej na praktycznym postmodernizmie, w konsumpcyjnej, medialnej, znakowej do granic rzeczywistości i nierzadko już hiperrzeczywistości ponowoczesnej. K. Ruta-Rutkowska, analizując współczesne zjawiska literackie, napisała: „Termin postmodernizm wzbudza liczne kontrowersje i każdą definicję można uznać za niewystarczającą. Zwłaszcza że zjawisko to bardzo złożone, obejmujące właściwie całość współczesnej kultury. A więc dziedziny tak dalekie sobie (jeśli patrzeć na rzecz tradycyjnie) jak nauka, literatura, sztuka” (Ruta-Rutkowska 1995, s. 231). Przytoczę jeszcze fragment encykliki Jana Pawła II: „Nasza epoka została określona przez niektórych myślicieli mianem *epoki postmodernizmu*. Termin ten, stosowany często w bardzo różnych kontekstach, wskazuje na pojawienie się całego zespołu nowych czynników, których oddziaływanie jest tak rozległe i silne, że zdołało wywołać istotne i trwałe przemiany. [...] Jedno wszakże nie ulega wątpliwości: nurty myślowe odwołujące się do postmodernizmu zasługują na uwagę. Niektóre z nich głoszą bowiem, że epoka pewników minęła bezpowrotnie, a człowiek powinien teraz nauczyć się żyć w sytuacji całkowitego braku sensu, pod znakiem tymczasowości i przemijania” (Jan Paweł II 2003, s. 1181–1182).

Ożywiona debata postmodernistyczna trwa w Europie od lat siedemdziesiątych XX wieku, od czasu, kiedy Jean-François Lyotard odpowiadał w swojej książce *La condition postmoderne* na pytanie, jakich zmian na poziomie wiedzy należy oczekiwać w industrialnym społeczeństwie pod wpływem nowych technologii przekazu informacji. Dyskusja ta rozwinęła się w Polsce stosunkowo późno, bo dopiero po przełomie politycznym roku 1989. Polska weszła wówczas w rzeczywistość wolny obszar wymiany idei, zmienił się ustrój, skompromitowała się oficjalna ideologia marksistowska programowo zakazująca szerzenia myśli ponowoczesnej. Przetłumaczono na język polski

podstawowe dzieła takich filozofów, jak: Jacques Derrida, Jean Baudrillard, Richard Rorty, Umberto Eco, Michel Foucault, upowszechniono myśl pozostającego na Zachodzie Zygmunta Baumana. Właśnie w latach dziewięćdziesiątych XX wieku przechodziliśmy przyspieszony kurs idei postmodernistycznych.

Przeciętny Polak, stojący z dala od współczesnych sporów filozoficznych i teoretycznych rozważań badaczy kultury, przeważnie nie wie, co to jest postmodernizm, najczęściej nawet nie słyszał o takim prądzie kulturowym. Ma jednak z nim do czynienia na co dzień, uczestnicząc w medialnej rzeczywistości, spędzając godziny przed telewizorem czy komputerem, czytając kolorowe gazety, robiąc zakupy w hipermarketach, przechadzając się ulicami naszych miast, w których dominują postmodernistyczne reklamy i okna wystawowe galerii i sklepów. Polski postmodernizm miał po roku 1989 ułatwioną ekspansję z powodu rozluźnienia więzi społecznych, zaniku tradycyjnego podziału polskiej wspólnoty narodowej na grupy i klasy społeczne, gdyż i w Polsce nastąpiła faza społeczeństwa podstrukturalnego. Ruchliwość Polaków w okresie transformacji, masowe wyjazdy na Zachód po wstąpieniu do Unii Europejskiej – to zjawiska, które jeszcze bardziej sprzyjają atomizacji społeczeństwa i zanikowi tradycyjnych więzi społecznych. Osłabły ważne ośrodki autorytetu, jakimi przez wieki były takie instytucje, jak: rodzina, Kościół, szkoła, powszechne stały się takie zjawiska, jak: konsumpcyjny styl życia i konformizm. Nastąpiła pluralizacja postaw życiowych i różnych sposobów myślenia. Transmisją postmodernizmu skutecznie zajęły się media.

Najogólniej rzecz ujmując, jest to bardzo radykalny sposób myślenia, ujmujący kulturę świata zachodniego po upadku wielkich ideologii, zwłaszcza oświeceniowego racjonalizmu. Prąd ten mimo ogromnego współczesnego postępu naukowego, technicznego, informatycznego jest prądem antyracjonalnym. Tak pisał o tym Z. Sareło: „Podstawowym rysem postmodernistycznego stylu myślenia jest negatywna ocena kompetencji rozumu. Wszystkie pozostałe jego cechy jawią się jako pochodne antyracjonalności lub jako jej wyraz w konkretnych dziedzinach życia. Zanegowanie zdolności ludzkiego rozumu jest podstawą uprawomocnienia wielości prawd i zasad moralnych, odrzucenia obiektywnego sensu rzeczywistości, teleologicznej wizji świata, zanegowania zasad jedności i uniwersalności oraz deprecjonowania kulturowego i społecznego wymiaru ludzkiej egzystencji” (Sareło 1995, s. 10). Myślenie to zwątpiło w ideę samego rozumu, obwieściło koniec metafizyki i etyki opartej na tradycyjnych wartościach kultury judeo-chrześcijańskiej i świeckiej europejskiej. Według koncepcji ponowoczesnych nie ma prawdy absolutnej, nie ma uniwersalnej moralności, nie istnieją żadne autorytety – wszystko jest względne, a relatywizm to podstawowa zasada tego sposobu myślenia (Perkowska 2003; Zieliński 2001). Powszechny staje się relatywizm, następuje pluralizm postaw, sfera poznawcza człowieka i sfera aksjologiczna ulegają silnemu zrelatywizowaniu (Majcherek 2004). Odrzuca się ideę obiektywności i prawdy, potępia ideę jedności, systemu, ładu, przyznając prymat zasadom pluralizmu, tolerancji, chaosu, przypadkowości i wyjątkowości zdarzeń. Bardzo mocno akcentuje się najważniejszą wartość – właśnie wolność i subiektywne spojrzenie na rzeczywistość.

Następuje gwałtowny sprzeciw wobec każdej formy podporządkowania czy zniewolenia człowieka przez państwo, jakieś grupy, systemy sprawowania władzy, ideologie, paradygmaty myślenia. Syndrom bardzo szeroko rozumianego antytotalitaryzmu jest obecny w myśleniu wszystkich twórców tego nurtu. Jest to zatem kultura świeckiego humanizmu.

Tak pojmowany i promowany przez media postmodernizm działa na język polski. Z moich badań wynika, że wpływ ten koncentruje się na kilku domenach obejmujących zarówno system języka polskiego, jak i sprawności językowe współczesnych Polaków, czyli język w działaniu, w konkretnych użyciach, w różnych sytuacjach używania mowy.

**Domena pierwsza.** Wielkie wypieranie tradycyjnej kultury pisma. Tak się złożyło, że postmodernizm, którego symbolem może być niepoliczalna suma, gigantyczny zestaw, swoisty kosmos – już nie galaktyka – znaków w Internecie, przyniósł nową kulturę piśmienności elektronicznej. Dawna kultura pisma, w której uczestniczy jeszcze starsze i średnie pokolenie Polaków, była podstawą zdobywania i utwierdzania wiedzy od dwu i pół tysiąca lat. W tej kulturze podstawowym działaniem edukacyjnym jest czytanie tekstu pisanego bądź słuchanie wykładu (mistrza). Nawet na płaszczyźnie terminologicznej mamy *lekcję*, czyli podstawową jednostkę pracy szkoły – a *lekcja* znaczy etymologicznie *czytanie*. Przyswojona w ten sposób wiedza była zorganizowana, systemowa, o wyraźnych opozycjach części składowych i hierarchizacji treści. Nowa kultura piśmienności elektronicznej polega na zmianie paradygmatu przyswajania wiedzy. Już nie liczy się żmudne, systematyczne studiowanie tekstu książki, ale korzystanie z przekazów elektronicznych, w których słowo inaczej funkcjonuje aniżeli w tekście drukowanym. Występuje ono obok innych systemów semiotycznych (obraz, dźwięk, film, symulacja). W tej nowej cywilizacji ekranu młody człowiek głównie ogląda i słucha, a nie czyta (Warchał, Skudrzyk 2010). *Widzieć* zastąpiło *rozumieć*. Ogólny ogłąd zjawisk, faktów, także wiedzy zastąpił rozumienie. Ma to ogromne konsekwencje także językowe. U młodych ludzi możemy obserwować szereg kryzysów związanych z nową kulturą piśmienności: kryzys czytania tradycyjnych tekstów, kryzys budowy zdania, kryzys rozumienia i tworzenia większych całości niż zdanie, czyli tekstów, kryzys ortografii i interpunkcji. Młodzi ludzie mają tendencję do tworzenia krótkich zdań, tekstów, elementów różnych dyskursów w przekaznikach elektronicznych na sposób potoczny – bardzo skrótowo, bez większych powiązań strukturalnych dodawane są do siebie informacje, tworzą one nie system, lecz sumę modułów informacyjnych. Uczniowie, studenci, młodzi słuchacze mają ogromne kłopoty z tworzeniem tekstów pisanych w dawnej kulturze pisma; dotyczy to zwłaszcza wypracowań, prac rocznych, prac licencjackich, magisterskich, a nawet doktorskich. Przyzwyczajeni do tekstów elektronicznych, tworzonych często na zasadzie *znajdź, kopiuj, wklej*, nagle mają się poruszać w indywidualnym tworzeniu tekstu pisanego, z całą jego gramatyką i oryginalną treścią, przyporządkowaniem formalnym, logicznym powiązaniem zdań, z umiejętnym rozwijaniem treści. Często są tu bezradni, natomiast świetnie się poruszają w tworzeniu nowych typów tekstów kultury: prezentacji multimedialnych.



**Domena druga.** Wzrost ilości wyrażań, czyli całego pola semantycznego związane-  
go z konsumpcją. Wojciech Zieliński w swojej interesującej książce poświęconej etyce  
w kulturze ponowoczesnej zauważa: „Jednym z głównych wyznaczników ponowoczes-  
ności jest szeroko pojęta, posiadająca dziś swoisty prymat medialny konsumpcja” (Zie-  
liński 2001, s. 62). Człowiek współczesny, zwłaszcza młody, porusza się z jednej strony  
wśród tysięcy rzeczy, będących wytworem dzisiejszej cywilizacji, z drugiej – współczes-  
na kultura konsumpcyjna kieruje do niego ogromną liczbę słów, które służą rzeczom,  
nazywają je, zachęcają do kupna i korzystania z ich dobrodziejstw. Żyjemy w nieustan-  
nym ataku informacyjnym, który przenosi reifikację przestrzeni, w której żyje dzisiejszy  
człowiek, na płaszczyznę językową. Prymat konsumpcji i jej wpływ na język polski jest  
szczególnie widoczny w języku reklamy, która stała się najbardziej ekspansywnym ga-  
tunkiem postmodernistycznej sztuki popularnej. Twórcy reklam tworzą je w myśl zało-  
żeń ponowoczesnych, gdzie do rangi wyróżników estetycznych urastają takie kategorie,  
jak: niejednorodność elementów składowych, programowe mieszanie środków wyra-  
zu, różne zabiegi rekombinacyjne w stosunku do istniejącej tradycji kulturowej, a więc  
pastisz, groteska, prowokacja, szeroko pojęta intertekstualność, ludyczność, wieczny  
karnawał. Taka reklama działa na miliony Polaków, nie tylko propagując przedmioty  
konsumpcji, ale i kształtuje nowe, ponowoczesne podejście do języka, poddawane-  
go bez litości różnym zabiegom. Wiele słów na skutek powtarzania tysięcy tekstów re-  
klamowych traci swoją wyrazistość semantyczną i już nie znaczy to, co ma znaczyć, bo  
przecież w reklamie ciągle należy wzmacniać znaczenia, por. *absolutnie nieśmiertelny  
hit, świeży hipersmak, ekstremalnie niezawodny komputer, totalnie ekstrawagancki zespół,  
nieskończona doskonałość, rabatowy szal cenowy, rewolucyjna promocja, ultranowoczesne  
technologie*. Przykłady można mnożyć.

**Domena trzecia.** Wzrost pól semantycznych wyrażających nowe realia kultury po-  
nowoczesnej, przewartościowanie systemu aksjologicznego, zanik pól semantycznych  
z dawnej kultury wysokiej. Młodzi ludzie mają dziś w swoim zasobie tysiące nazw  
oznaczających nowe realia. Poruszają się w nich znakomicie, dzieje się to kosztem daw-  
nych znaków kultury, szczególnie wysokiej. Nie rozpoznają utwierdzonych w kulturze  
europejskiej skrzydlatych słów, ciekawych cytatów, najważniejszych zabytków sztuki,  
odniesień do filozofii, historii itd. Tu dygresja z badań, otóż moje zdziwienie wywołują  
zdumione z kolei miny studentów polonistyki, jeśli cytuję sentencje łacińskie, odwo-  
lując się do sztuki średniowiecza czy pytam w związku z witrażami o prędkość światła.  
Badane młode osoby znają natomiast doskonale dziesiątki nazw nowych urządzeń, ze-  
spółów muzycznych, przebojów muzyki popularnej, najnowsze dyskusje internetowe,  
nazwy instalacji i programów medialnych.

Język jest podstawową wartością kultury narodu i sam służy do przekazywania  
wartości – jest nosicielem wartości, narzędziem wartościowania i informuje o warto-  
ściach (Puzynina 1992). Obserwując współczesne tendencje kulturowe, zwłaszcza kon-  
sumpcjonizm, medialność i amerykańizację, łatwo odczytać nowy system aksjologiczny,  
charakterystyczny dla ponowoczesności. Młodzi łatwo i szybko przejmują ten zestaw  
wartości. Są to głównie wartości pragmatyczne, hedonistyczne, związane z konsump-

cją. Oto często pojawiające się leksemy, które utwierdzają wśród wielu młodych Polaków nową aksjologię: *atrakcyjność, profesjonalizm, nowość, kreatywność, nowoczesność, wolność wyboru, wolność postępowania, oryginalność, niezwykłość, komfort, luksus, wygoda, funkcjonalność, bezpieczeństwo, naturalność, przyjemność, doznanie zmysłowe, sukces, powodzenie, witalność, młodość, tolerancja, sprawność fizyczna, seks, rozkosz*. Językoznawcy zgodnie stwierdzają, że na drugi plan zeszyły te wartości, które tworzyły od lat jądro kultury narodowej: *ojczyzna, wspólnota, honor, patriotyzm, odpowiedzialność, dobro wspólne, mądrość, piękno, prawda, służba dla społeczności, moralność, sprawiedliwość, tradycja*. Nie znaczy to jednak, że nie ma młodych, którzy tych wartości nie wyznają, są – i to w znacznej ilości. Następuje swoiste starcie wartości.

**Domena czwarta.** Pauperyzacja kontaktów językowych, zanik tabu ograniczającego w dawnej kulturze używanie wielu wyrazów, wulgaryzacja zachowań językowych. Wolność ma w ponowoczesności rangę szczególną – jest to podstawowa, często absolutyzowana wartość tego sposobu widzenia świata. Dochodzimy w tym miejscu do najważniejszych wpływów tego prądu na polszczyznę. Dokonują się one za sprawą licznych zachowań językowych, często eksponowanych przez media, motywowanych przez kategorię wolności człowieka. Te zachowania są chętnie podejmowane przez młodzież. Jest to wolność pojmowana specyficznie jako wolność od, czyli uwolnienie się od krępujących jednostkę ograniczeń społecznych. Przełożenie na sferę zachowań językowych jest proste; jeśli człowiek ma być całkowicie wolny, to oznaką tej wolności, jej ekspresją jest każdy realizowany przez osobę sposób mówienia. Każdy człowiek – według koncepcji ponowoczesnych – ma własne poznanie rzeczywistości ani lepsze, ani gorsze od poznania innych ludzi, każdy ma swoją prawdę, swój prywatny język i swoje teksty. Nie ma lepszych ani gorszych sposobów używania języka, bo wszystkie są oznaką wolności człowieka i idącej za tym wolności słowa. Jedynym ograniczeniem wolności X jest nienaruszanie – co można różnie tłumaczyć – wolności Y. Uznanie wszelkich sposobów mówienia rodzi luz językowy, wulgaryzację i brutalizację języka zwłaszcza w Internecie, zachwianie wysokiej, wzorcowej normy, uproszczenie etykiety językowej. Upowszechnia się, zwłaszcza wśród młodych Polaków, chaotyczność, fragmentaryczność w budowie komunikatów, nieumiejętność budowy rozwiniętych zdań, pojawia się nadmierna emocjonalność. Postmodernizm zachwiał polską normą językową i kulturą mowy ojczystej. Całkowicie upada interpunkcja, szczególnie wiele błędów pojawia się w tekstach internetowych. Panuje tu programowy luz, tworzy się nowa konwencja – nastawienie tylko na komunikatywność i szybkość tworzenia nowych tekstów bez większej dbałości o formę. Moda na luz językowy to ważna przyczyna wulgaryzacji zachowań językowych. Jest to najgroźniejsze zjawisko współczesnej polszczyzny usprawiedliwiane przez ponowoczesną zasadę wolności. Współczesna kultura obaliła wielowiekowe tabu zabraniające publicznego używania wulgaryzmów. Polskie społeczeństwo także musiało z konieczności poszerzyć margines tolerancji dla tych negatywnych zachowań, bo tak szeroka jest skala publicznego używania wulgaryzmów.

**Domena piąta.** Nadmierne eksponowanie popolitości (potoczności), karnawalizacja zachowań językowych, ludyczność. W ponowoczesnych paradygmatach my-

ślenia o kulturze i języku nastąpiło dowartościowanie pospolitości i potoczności. Z pospolitością związana jest ściśle karnawalizacja języka. Obserwuje się ją zwłaszcza w mediach i w języku młodzieży. Współczesna kultura, także na poziomie językowym chce być kulturą nieustannej zabawy. Karnawalizacja języka to dążenie do zabawy słownej, humorystyczne gry elementów tekstu, eksponowanie żartu, dowcipu, niekiedy groteski i czarnego humoru. Nierzadka staje się prowokacja. Nawet przy poważnej treści musi być wesoło. Wystarczy porównać prowokacyjne nazwy starszych i nowszych zespołów rockowych czy gwałtowne zmiany w młodzieżowym modelu grzeczności.

Podam wyżej tylko niektóre przykłady oddziaływania tendencji postmodernistycznych na współczesną polszczyznę. Tendencje te oddziałują głównie na język polski młodego pokolenia Polaków. Każdy pedagog, serio traktujący swoją pracę, musi te uwarunkowania wziąć pod uwagę. Problematyka jest bardzo interesująca i stanowi przedmiot moich dalszych badań.

## Bibliografia

- Dyczewski L. (1995). *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Jan Paweł II (2003). *Encykliki*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Majcherek J.A. (2004). *Źródła relatywizmu w nauce i kulturze XX wieku. Od teorii względności do postmodernizmu*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Nycz R. red. (1996). *Postmodernizm. Antologia przekładów*. Kraków: Wydawnictwo Baran i Szański.
- Ożóg K. (2011). *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Wyd. 3. Rzeszów: Biblioteka Frazy.
- Perkowska H. (2003). *Postmodernizm a metafizyka*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Puzynina J. (1992). *Język wartości*. Warszawa: PWN.
- Ruta-Rutkowska K. (1995). *Postmodernistyczne teatrowania Mariana Pankowskiego*. W: H. Janaczek-Ivanickova (red.). *Postmodernizm w literaturze i kulturze krajów Europy Środkowo-Wschodniej*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 221–226.
- Sareło Z. (1995). *Postmodernistyczny styl myślenia i życia*. W: Z. Sareło (red.). *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*. Poznań: Pallottinum, s. 9–27.
- Szahaj A. (1996). *Ironia i miłość. Neopragmatyzm Richarda Rorty'ego w kontekście sporu o postmodernizm*. Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Warchała J., Skudrzyk A. (2010). *Kultura piśmienności młodego pokolenia*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Zieliński W. (2001). *Status etyki w kulturze ponowoczesnej. Analiza propozycji Zygmunta Bauman*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

## Jeszcze o współczesnych relacjach między językiem a kulturą

### Streszczenie

Artykuł podejmuje zagadnienie współczesnych relacji między językiem a kulturą. Relacje te są stałe i obustronne. Z jednej strony język stanowi zawsze fundament każdej kultury, z drugiej, kultura mocno wpływa na język przez swoje mody, kultury, fascynacje i system aksjologiczny. Autor dowodzi, że na współczesny język polski oddziałują takie wielkie prądy kulturowe, jak: konsumpcjonizm, medialność, rewolucja informacyjna, amerykanizacja życia i postmodernizm.

**Słowa kluczowe:** język, kultura, konsumpcjonizm, medialność, amerykanizacja, rewolucja informatyczna, postmodernizm

## Contemporary relations between language and culture revisited

### Summary

The article discusses the problem of relations between language and culture. These relations are constant and mutual. Language is always the foundation of every culture which, in turn, has an impact on language through its modes, cults, fascinations and the axiological system. The author presents evidence to support the theory that contemporary Polish is influenced by such cultural factors as consumerism, media, IT revolution, the Americanization of life and postmodernism.

**Keywords:** language, culture, consumerism, media, IT revolution, postmodernism



## Miejsce zdolności specjalnych w strukturze umysłu

Problematyka zdolności od lat stanowi przedmiot zainteresowania psychologii i pedagogiki, czego dowodem jest bogactwo koncepcji i teorii związanych z tą tematyką. Różnorodność definicji sprawia, że jest to zagadnienie wielopłaszczyznowe. Zdolności odgrywają w życiu człowieka niezwykle istotną rolę. Mogą decydować o powodzeniu bądź niepowodzeniu rozmaitych przedsięwzięć i zadań, których podejmuje się osoba w wielu sferach swojego funkcjonowania na przestrzeni życia (Sękowski 2010).

Dyskusja dotycząca perspektywy rozwoju ludzkich zdolności ciągle się toczy. Ewolucja rozumienia pojęcia „zdolności” oraz wielość koncepcji i modeli dotyczących tego zagadnienia skłania badaczy do dokonywania syntetycznego przeglądu definicji. I tak Ledzińska (2008, s. 26; 2010, s. 68) uważa, że zdolności w piśmiennictwie pojawiają się w czterech kategoriach jako:

1. rodzaj różnic indywidualnych, wyjaśniających odmienne osiągnięcia w identycznych lub podobnych sytuacjach, bez precyzowania genezy owych różnic;
2. aktualna umiejętność wykonywania określonych zadań (*ability*) lub jako potencjalność (*aptitude*), ewentualnie maksymalny możliwy poziom sprawności, jaki daje się osiągnąć dzięki wrodzonym zadatkom (*capacity*);
3. podstawowe właściwości indywidualne, dzięki którym można kształtować pozostałe umiejętności;
4. względnie trwałe cechy procesów poznawczych, decydujące o wysokim poziomie osiągnięć w rozwiązywaniu zadań (istota ujęcia kognitywnego).

Pojęcie „zdolności” najczęściej znajduje zastosowanie do określenia ogólnej sprawności intelektualnej i związane jest ze zdolnościami ogólnymi, inteligencją, zdolnościami szkolnymi i akademickimi (Chruszczewski 2009; Limont 2010).

Istnieje bardzo dużo różnych rodzajów zdolności, jak również inteligencji. Obserwując dotychczasowy dyskurs toczący się w obrębie literatury psychologicznej i pedagogicznej, można mówić o zdolnościach ogólnych i specjalnych, zdolnościach wrodzonych i nabytych a także o różnych typach inteligencji: ogólnej, społecznej, emocjonalnej, analitycznej, syntetycznej, praktycznej, motywacyjnej, muzycznej, językowej i wielu innych (zob. Gardner 1993; Sternberg 2005). Na gruncie nauk ekonomicznych wspomina się nawet o inteligencji finansowej (Berman, Knight 2014).

Na podstawie sformułowanej przez Spearmana (1927, za: Strelau, Zawadzki 2010) dwuczynnikowej teorii zdolności można powiedzieć, że powodzenie każdej czynności umysłowej zależy od konfiguracji poziomu ogólnej zdolności intelektualnej oraz od poziomu i liczby zdolności specjalnych. Czynniki ogólne Spearman nazwał inteligencją ogólną (czynnik *g*), na którą składa się umiejętność przetwarzania informacji i abstrakcyjnego myślenia. Inteligencja ogólna jest wciąż uznawana za jeden z najważniejszych psychologicznych predyktorów osiągnięć człowieka, zarówno szkolnych, akademickich, jak i zawodowych (Siekańska, Sękowski 2006).

Obok czynnika ogólnego, autor wyodrębnił zdolności specjalne (czynniki *s*) będące tymi sprawnościami i umiejętnościami, które umożliwiają rozwiązywanie zadań szczególnego, specjalistycznego rodzaju. Oznaczają one predyspozycje do działania w konkretnej dziedzinie (Renzulli 2003; Limont 1998). Pisząc o zdolnościach specjalnych, Strelau (1997, s. 223) określa je jako „względnie stałe warunki wewnętrzne człowieka determinujące aktywność wykonywania czynności w specyficznej sferze jego działalności”. Zdolności kierunkowe (specjalne) są powiązane ze specyficznym przetwarzanym materiałem. I tak np. przy zdolnościach plastycznych jest to materiał wizualny, a przy muzycznych – materiał dźwiękowy (Limont 2008). Przykładem tutaj mogą być takie zdolności, jak: wyobraźnia wizualna, wrażliwość i czułość na światło, barwy, kształty, ich relacje; koordynacja wzrokowo-ruchowa; pamięć wizualna; słuch tonalny; wyczuwanie rytmu; słuch harmoniczny itp. (por. Sękowski, Bilyakowska 2011).

O uzdolnieniach zaś mówimy, kiedy potencjał zdolności realizuje się w postaci ponadprzeciętnych osiągnięć w danej dziedzinie aktywności. Chruszczewski (2009, s. 23) nadaje uzdolnieniom szersze ramy znaczeniowe niż zdolnościom i określa je jako „układ właściwości fizycznych, zdolności oraz innych cech psychicznych człowieka, dzięki którym osiąga on wyraźnie ponadprzeciętne (na tle grupy odniesienia) rezultaty w danej dziedzinie aktywności”. Borzym (1979, s. 17) uważa, że o jednostkach szczególnie uzdolnionych można mówić przede wszystkim w dwu przypadkach: w pierwszym, gdy mamy do czynienia z wyraźnymi osiągnięciami w jakiejś dziedzinie działania (są one w tym wypadku wskaźnikiem zdolności) i w drugim, gdy w wyniku pomiarów psychologicznych, najczęściej testów, wykrywamy potencjalne zdolności do działania w określonej dziedzinie. Na gruncie psychologii mówi się więc o dwóch kryteriach rozpoznawania wybitnych zdolności – kryterium psychologicznym i psychopedagogicznym.

W modelach i koncepcjach dotyczących wybitnych zdolności, oprócz wysokiego poziomu inteligencji i/lub uzdolnień kierunkowych oraz zdolności twórczych, badacze wymieniają wysoką motywację (zob. np. Renzulli 2005) oraz sprzyjające środowisko społeczne (zob. Mönks 2004). Klinkosz i Sękowski (2013; Sękowski 2009) uważają motywację osiągnięć za jeden z najistotniejszych predyktorów osiągnięć człowieka. A zatem można powiedzieć, że posiadanie wysokiego poziomu zdolności specjalnych jest niewystarczającym warunkiem do powodzenia działań.

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wybranych uzdolnień kierunkowych wraz z ich wewnętrzną strukturą, przy czym autorzy swoją uwagę koncentru-

ją przede wszystkim na ich organizacji, a nieco mniej miejsca poświęcają w swych analizach czynnikom osobowościowym i środowiskowym istotnym dla rozwoju tych uzdolnień. Wśród uzdolnień specjalnych Hornowski (1986) wyróżnia uzdolnienia: poznawcze, językowe, literackie, matematyczne, techniczne i wynalazcze, muzyczne, plastyczne oraz pedagogiczne. Niektóre z nich będą przedmiotem rozważań w niniejszym artykule.

## 1. Uzdolnienia plastyczne

Osoba uzdolniona plastycznie to osoba wyróżniająca się ponadprzeciętnymi zdolnościami dostrzegania problemów plastycznych i znajdowania różnych rozwiązań tych problemów przy pomocy środków plastycznych czy wizualnych (Limont 1982, za: Limont 1994, s. 16).

Problematykę uzdolnień plastycznych podejmowali dotychczas zarówno psychologowie, jak i pedagodzy. Na uwagę zasługuje jednak koncepcja Limont (1994) i jej model SAT. Struktura uzdolnień plastycznych składa się w tym przypadku z czterech głównych komponentów S, A, T oraz E, które oddziałując względem siebie, tworzą kolejne cztery podobszary uzdolnień: SA, AT, ST i SAT. Obszar S zawiera w sobie specyficzne zdolności elementarne, które odpowiadają za specyfikę uzdolnień plastycznych. Należą do nich np. wrażliwość percepcyjna i pamięć prostych jakości wizualnych: natężenia i dynamiki światła, barw, linii czy kształtów, dobra koordynacja wzrokowo-motoryczna (zręczność manualna), precyzja w obrębie motoryki małej, zdolności wykonawcze i odtwórcze oraz różnicowanie między prostymi jakościami wizualnymi. Obszar A (złożone zdolności artystyczne) odpowiada za jakość przetwarzanej informacji wizualnej. Autorka modelu, chcąc opisać charakter tego składnika struktury uzdolnień, używa sformułowania „inteligencja estetyczna”, przyjmując, że chodzi o „takie właściwości jednostki, które pozwalają na świadomy odbiór jakości wizualnych, ocenianych pod kątem wartości estetycznych, oraz na przetwarzanie tych informacji” (Limont 1994, s. 28–29). Obszar ten obejmuje więc: zdolności złożone, związane z widzeniem analitycznym i kompleksowym, pamięć percypowanych struktur, wyobraźnię wzrokową, określone zdolności przestrzenne, jak również wyobraźnię wzrokową, poczucie estetyki, wyczuwanie harmonii i równowagi bądź dysonansów. Trzecim składnikiem modelu jest obszar T, czyli ogólne intelektualne zdolności twórcze, wśród których warto wymienić np. wrażliwość na wyróżnione przez Guilforda problemy: płynność, giętkość i oryginalność myślenia, zdolności do analizy i syntezy. Do tego obszaru należy również ciekawość poznawcza i tolerancja na wieloznaczność oraz style poznawcze, przede wszystkim niezależność od pola (por. Limont 1998). Wymienione zdolności ogólne są użyteczne nie tylko w działalności artystycznej, lecz bez nich trudno mówić o znaczących sukcesach i osiągnięciach odnoszonych w ramach podejmowanej przez osobę aktywności plastycznej. Ostatnim elementem struktury uzdolnień plastycznych jest obszar E, który zawiera czynniki osobowościowo-motywacyjne i uwarunkowania



zewewnętrzne. Obszar E, podobnie jak pierścienie: zaangażowanie w pracę w koncepcji Renzullego czy motywacja u Mönksa, stanowi swoisty stymulator bądź inhibitor twórczości. Wyróżnione wyżej składniki modelu: S, A, T częściowo na siebie zachodzą, z kolei składnik E zawiera je wszystkie w sobie, obejmuje je swoim zasięgiem. Tym samym tworzą się cztery rodzaje uzdolnień plastycznych. Przewaga zdolności z określonych obszarów wyznacza ich profil. Stąd można wyróżnić: typ rzemieślniczy, inaczej wytwórczo-użytkowy (dominacja S i T, przy deficycie A); typ odtwórczy (dominacja S i A, przy deficycie T); typ teoretyczny, inaczej koncepcyjno-recepcyjny (dominacja A i T, przy deficycie S) oraz typ twórczy o najwyższym poziomie uzdolnień (SAT – rozwinięte wszystkie trzy obszary, brak deficytów), który przejawia się w osiągnięciu mistrzostwa w dziedzinie plastycznej, tworzeniu nowych wartości estetycznych i wyznaczaniu nowych stylów i kierunków w sztuce. W późniejszych pracach autorka adaptowała model SAT do innych uzdolnień, czego efektem był model SDC (zob. Limont 2008, s. 19).

Popek (2012) uważa, że w rozpoznawaniu potencjału artystycznego dzieci i młodzieży istotne jest monitorowanie całości procesu twórczego, a także zestawienie pod tym względem danej osoby z resztą grupy. Najczęściej stosuje się jednak kryterium psychopedagogiczne, polegające na ocenie wytworu plastycznego przez zespół sędziów kompetentnych.

## 2. Uzdolnienia językowe i literackie

Innym rodzajem specjalnych uzdolnień są uzdolnienia językowe. To właśnie one – obok wieku, inteligencji, stylów uczenia się, czynników afektywnych, motywacji czy określenia celów i sposobów nauki – są często podejmowanym tematem, jeśli chodzi o osiągnięcie sukcesów w nauce języka obcego (Pawlak 2009). Według Hornowskiego (1986) uzdolnienia językowe związane są ze specyficzną percepcją słów i ich kontekstu, słuchem fonematycznym oraz z łatwością w przyswajaniu zasad gramatyki i ortografii, ponadprzeciętną pamięcią słowną, płynnością oraz giętkością wypowiedzi, jak również z próbami literackimi.

Jednym z popularnych testów do badania zdolności językowych jest Modern Language Aptitude Test (MLAT) autorstwa Carroll i Sapon w adaptacji polskiej dokonanej przez Rysiewicza (2009). Na uzdolnienia językowe, mierzone przez tę metodę, składają się cztery komponenty: zdolności fonetycznego kodowania; wrażliwość gramatyczna, czyli umiejętność identyfikowania gramatycznych funkcji słów i fraz w zdaniach; umiejętność wnioskowania zasad i reguł językowych (na przykładzie języka fikcyjnego); zdolność zapamiętywania nowych słów poprzez tworzenie połączeń pomiędzy formą i znaczeniem prezentowanego wizualnie materiału językowego (Rysiewicz 2009, s. 572). Innym popularnym testem do badania zdolności językowych jest Test Zdolności Językowych autorstwa Wojtowicza (2006).

Z uzdolnieniami językowymi najbardziej związane są uzdolnienia literackie. Popek (2003, s. 144) podkreśla, że uzdolnienia językowo-literackie wyrażają się poprzez komponenty percepcyjne (sposobowanie warstwowej struktury utworu, metaforyki, reguł transformacji), pamięć językową, wyobrażenie słowno-literacką (twórczą), myślenie dywergencyjne słowno-językowe, zdolność do ekspresji językowej (m.in.: bogactwo języka, oryginalność składni, metaforyki, symboliczności, bogactwo artystyczne indywidualnych środków wyrazów).

### 3. Uzdolnienia matematyczne

Uzdolnienia matematyczne – zdaniem Krutieckiego (1971) – wyróżniają zdolność do uogólnionego i plastycznego myślenia w zakresie stosunków matematycznych, symboli i oznaczeń matematycznych oraz matematyczny typ myślenia. Z kolei Kość (1982) podkreśla, że wysoka umiejętność operowania symbolami matematycznymi pomaga w sprawnym rozwiązywaniu problemów matematycznych i uzyskiwaniu osiągnięć w dziedzinie matematyki.

Jeżeli chodzi o strukturę uzdolnień matematycznych, to warto przytoczyć w tym miejscu strukturalny model Krutieckiego (1971, s. 257–258). Jego zdaniem na uzdolnienia matematyczne składa się szereg zdolności związanych z: odbieraniem i przeróbką informacji matematycznych; szybkim i szerokim uogólnianiem przedmiotów matematycznych, stosunków i działań; streszczaniem procesu rozumowania matematycznego i układu odpowiednich działań, plastycznością procesów myślowych w działaniu matematycznym wraz z dążeniem do rozwiązań jasnych, prostych i ekonomicznych oraz zdolnością szybkiego zmieniania kierunku procesu myślowego. W strukturę uzdolnień matematycznych wpisuje również przechowywanie informacji matematycznej, które wyraża się poprzez pamięć stosunków matematycznych, schematów, rozumowań, dowodów i metod rozwiązywania zadań. Krutiecki zwraca również uwagę na matematyczne ukierunkowanie umysłu oznaczające skłonność do odbierania i interpretowania otaczającego świata w kategoriach logicznych i matematycznych.

Cybis i inni (2013, s. 44–45) uważa, że metody do diagnozowania zdolności logiczno-matematycznych mogą być z powodzeniem używane już wśród dzieci młodszych, a nie tylko u starszych uczniów, którzy mogą wykazać swoje umiejętności, rozwiązując bardziej skomplikowane zadania matematyczne. Autorzy wskazują na zadania diagnostyczne w formie pakietów autorstwa Gruszczyk-Kolczyńskiej i na Skalę Umiejętności Matematycznych w opracowaniu Oszy. Z kolei Łubianka (2009, s. 194) w swoim artykule poświęconym uzdolnieniom matematycznym wspomina o zagranicznych metodach do pomiaru uzdolnień matematycznych i wymienia: Scholastic Aptitude Test – Mathematics (SAT-M) oraz Progressive Achievement Test (PAT), który w obecnej, czwartej edycji przybrał nazwę PATMath.

#### 4. Uzdolnienia muzyczne

Zdaniem Sękowskiego (1989, s. 33) uzdolnienia muzyczne zajmują określone miejsce w strukturze umysłu, a w koncepcji Spearmana zostały one zakwalifikowane do grupy najbardziej znanych uzdolnień specjalnych, obok uzdolnień mechanicznych i artystycznych.

Manturzevska i inni (1990, s. 70–73) określa zdolności muzyczne jako względnie stałe, genetycznie uwarunkowane właściwości indywidualne osoby mające wpływ na szybkość uczenia się oraz nabywania sprawności i umiejętności muzycznych, które stanowią bazę słuchania i rozumienia utworów muzycznych, jak również ich wykonywania i tworzenia. Z kolei przez uzdolnienie muzyczne autorka rozumie całokształt właściwości psychicznych jednostki (jednocześnie elementarnych, intelektualnych, emocjonalno-motywacyjnych oraz kinestetyczno-motorycznych), które wpływają na efektywność podejmowanych przez nią działań muzycznych. Manturzevska podkreśla również wpływ otoczenia i środowiska społeczno-kulturowego na wymienione wyżej właściwości psychiczne.

Podobnie Chruszczewski (2009, s. 76) charakteryzuje uzdolnienia muzyczne jako takie układy właściwości fizycznych, zdolności oraz cech osobowościowo-motywacyjnej sfery psychiki człowieka, które są istotne dla efektywnego działania w dziedzinie aktywności muzycznej. Autor, dokonując syntezy poglądów na temat uzdolnień muzycznych, poprzedzonej przeglądem wielu teorii i modeli uzdolnień muzycznych, uważa, że poczucie wysokości, czasu trwania, siły i barwy dźwięku, jak również poczucie rytmu i słuch analityczny (harmoniczny) można uznać za podstawowe zdolności percepcyjne. Kolejno wymienia zdolności wykonawcze (motoryczne), których istotą jest koordynacja schematów słuchowo-ruchowych (Chruszczewski 2009, s. 101), podkreśla również znaczenie aspektu intelektualnego, jak również sfery emocji i estetyki.

Jeżeli chodzi o przegląd metod służących diagnostyce zdolności muzycznych w literaturze przedmiotu wymienia się m.in. następujące metody: Test Notacji Muzycznej Farnuma, Test orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej autorstwa Kamińskiej, Testy Wykształcenia Ogólnomuzycznego Kotarskiej, Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych Weiner, Test Umiejętności Muzycznych Juchniewicz oraz testy Gordona: polską adaptację Podstawowej Miary Słuchu Muzycznego (PMMMA), Średniej Miary Słuchu Muzycznego (IMMA) oraz Profil Zdolności Muzycznych (zob. Zwolińska 2004).

#### 5. Czy wysoki poziom inteligencji i zdolności specjalnych gwarantuje osiągnięcie sukcesu?

Sękowski (2010, s. 85) podkreśla, że o osiągnięciach szkolnych, akademickich, jak również zawodowych decydują nie tylko wymiary intelektualne i poziom zdolności specyficznych. Wśród ważnych predyktorów sukcesu autor wymienia cechy osobowości, uwarunkowania i oddziaływania społeczne oraz zdarzenia losowe.

Renzulli (2005), traktując wymiar osiągnięć jako wskaźnik inteligencji i zdolności, zwraca uwagę na istotny czynnik, który nawiązuje do uwarunkowań osobowościowych. Jest nim zaangażowanie w pracę. To właśnie wytrwała praca, uporczywe dążenie do celu, wytrzymałość i pracowitość, a także fascynacja podejmowanymi zadaniami są uważane za istotne uwarunkowania wybitnych osiągnięć. Działanie z pasją, rozwój własnych zainteresowań oparty na wewnętrznie motywowanej aktywności łączy się z ciekawością poznawczą i samorozwojem. Kwestia motywacji wewnętrznej jest istotna dla osiągnięcia sukcesu. Kierowanie swoimi działaniami na podstawie systemu nagród i kar, który jest obecny w aktywności motywowanej zewnętrznie, może powodować zanizone osiągnięcia w stosunku do posiadanych zdolności. Posiadane przez osobę aspiracje łączą się z pragnieniami, planami na przyszłość i podejmowanymi projektami. Odnoszą się również do stopnia trudności celu, do którego dąży jednostka. Heckhausen (1963, za: Klinkosz 2013, s. 26–27) wyróżnił dwie tendencje motywu osiągnięć – nadzieję na osiągnięcie sukcesu oraz lęk przed niepowodzeniem. Osoby, które charakteryzowały się wysokim wskaźnikiem motywu sukcesu, stawiały sobie ambitne cele, a więc poziom ich aspiracji był wyższy. Osoby motywowane lękiem wybierały zadania łatwe. Sprostanie niższym wymaganiom dostarczało jednostkom pozytywnego wzmocnienia i nie wpływało na osłabienie ich samooceny. W przypadku porażki poniesionej przez osobę motywowaną nadzieją na sukces (w wyniku wyboru bardzo trudnego zadania, któremu nie podołała) jest ona w stanie zachować swoją samoocenę poprzez podtrzymywanie pozytywnego obrazu siebie – przekonanie, że próbowała podjąć to zadanie oraz włożyła w nie wszystko, na co było ją stać. Zdarza się, że poniesiona porażka potrafi motywować te osoby do jeszcze bardziej skutecznego działania i rozwoju.

Sękowski (1989; 2004) podkreśla, że to właśnie samoocena jest jednym z wymiarów osobowości, która sprawia, że człowiek jest odporny na destrukcyjną krytykę. Przekonanie o własnych możliwościach pozwala kontynuować działanie mimo krytycznych uwag. Trzeba tutaj nadmienić, że działania podejmowane przez osobę są oceniane nie tylko przez nią samą, ale również przez społeczeństwo – sędziów, jurorów, egzaminatorów czy recenzentów. Dobrym przykładem jest ocena wytworów plastycznych ucznia czy ocena wykonania utworu i interpretacji muzycznej przez studenta podczas konkursu. Sytuacje społeczne polegające na społecznej ekspozycji w dużym stopniu przyczyniają się do promowania własnej działalności i służą odniesieniu sukcesu. Wysoka, ale adekwatna samoocena może ułatwić radzenie sobie nie tylko w przypadku odbioru krytyki, lecz również pomóc w autoprezentacji i publicznych wystąpieniach, zaś wysoka, nieadekwatna samoocena łączy się z bezkrytycznym zadowoleniem z siebie i własnych osiągnięć, co finalnie może utrudnić dalszy rozwój.

Zdobywanie osiągnięć w danej dziedzinie łączy się również ze zdolnościami twórczymi. Chodzi tu o oryginalność wytwarzanych pomysłów i rozwiązań, ich nowość, generatywność, jak również o płynność i giętkość myślenia. Zdolność do twórczego myślenia skłania osobę uzdolnioną do podejmowania nowych, niekonwencjonalnych problemów (por. Sękowski 2004, s. 36). Twórcza postawa łączy się z otwartością na doświadczenie, tolerancją wieloznaczności, gotowością do podejmowania ryzyka

(wspomniana wcześniej preferencja poziomu trudności zadań), jak również z niezależnością – zarówno poznawczą, jak i społeczną.

Odwołując się do teorii Renzullego, ujawnienie się i rozwój wybitnych zdolności u danej osoby wiąże się nie tyle z siłą poszczególnych elementów (ponadprzeciętnych zdolności, zaangażowania w pracę i twórczości), ile nade wszystko z siłą interakcji, która istnieje między nimi. Zdaniem autora wybitne zdolności ujawniają się „czasami, czyli nie zawsze”, w sprzyjających okolicznościach (Renzulli 1986, s. 76). Owo ujawnienie się zdolności dotyczy ogólnego i specyficznego obszaru działań. W niniejszych rozważaniach autorzy artykułu przedstawili ogólną strukturę uzdolnień plastycznych, językowych, matematycznych i muzycznych. Należy jednakże mieć na uwadze, że każda z tych dziedzin charakteryzuje się swoim specyficznym zakresem i jeszcze węższą specjalizacją (np. w zakresie sztuk plastycznych możemy mówić o malarstwie, rzeźbie, grafice, a w przypadku sztuki muzycznej o wykonawstwie instrumentalnym lub wokalnym).

Współcześnie podkreśla się, że osiągnięcie sukcesu jest możliwe dzięki aktywnej interakcji poznawczych i osobowościowych cech jednostki. Z perspektywy rozwoju zdolności użyteczna jest zatem teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu Sternberga (2005). Warunkiem sukcesów jest harmonijne rozwijanie zarówno inteligencji analitycznej (akademickiej), twórczej i praktycznej. Rozwój inteligencji praktycznej powiązany jest z treningiem motywacji, umiejętnością właściwego wykorzystania zdolności oraz określania własnych celów i dróg ich realizacji. W tym kontekście bardzo ważna jest również praca nad poczuciem własnej wartości osoby uzdolnionej.

## Bibliografia

- Berman K., Knight J. (2014). *Inteligencja finansowa*. Tłum. B. Sałbut. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Borzym I. (1979). *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*. Warszawa: PWN.
- Chruszczewski M.H. (2009). *Profile uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Cybis N., Drop E., Rowiński T., Ciecuch J. (2013). *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych. Raport przygotowany w ramach projektu „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Gardner H. (1993). *Multiple intelligences: Theory into practice*. New York: Basic Books.
- Hornowski B. (1986). *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: WSiP.
- Klinkosz W. (2013). *Motywacja osiągnięć osób aktywnych zawodowo*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Klinkosz W., Sękowski A.E. (2013). *Inwentarz Motywacji Osiągnięć H. Schulera, G.C. Thorntona, A. Frintrupa i M. Prochaski. LMI Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kość L. (1982). *Psychologia i psychopatologia zdolności matematycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Radia i Telewizji.

- Krutiecki W.A. (1971). *Zagadnienia ogólne dotyczące struktury zdolności matematycznych*. W: J. Strelau (red.). *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych*. Warszawa: PWN, s. 257–276.
- Ledzińska M. (2008). O niektórych przeszkodach w rozwoju zdolności z perspektywy psychologa. „Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo”, 5 (1–2), s. 23–35.
- Limont W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Limont W. (1998). *Uzdolnienia plastyczne a inteligencja, zdolności twórcze i style poznawcze*. „Przegląd Psychologiczny”, 41 (1–2), s. 73–88.
- Limont W. (2008). *Model struktur zdolności kierunkowych i jego implikacje teoretyczne i praktyczne*. W: W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.). *Zdolności. Talent. Twórczość*. T. 1. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 13–25.
- Limont W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
- Łubianka B. (2007). *Wokół uzdolnień matematycznych – przegląd badań*. „Studia z Psychologii w KUL”, 14, s. 185–208.
- Manturzewska M., Kotlarska H., Miklaszewski L., Miklaszewski K. (1990). *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*. W: M. Manturzewska, H. Kotlarska (red.). *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: WSiP, s. 51–81.
- Mönks F.J. (2004). *Zdolności a twórczość*. W: W. Limont (red.). *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 19–30.
- Pawlak M. (2009). *Nowe spojrzenie na dobrego ucznia w dydaktyce językowej*. „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 28–36.
- Popiek S.L. (2003). *Człowiek jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popiek S.L. (2012). *Barwy i psychika. Percepcja. Ekspresja. Projekcja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Renzulli J.S. (1986). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, s. 53–92.
- Renzulli J.S. (2003). *Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital*. W: N. Colangelo, G.A. Davis (eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Pearson Education, s. 75–87.
- Renzulli J.S. (2005). *The three-ring conception of giftedness*. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds.). *Conceptions of giftedness*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, s. 246–279.
- Rysiewicz J. (2009). *Measuring Foreign Language Learning Aptitude. Polish Adaptation of The Modern Language Aptitude Test By Carroll and Sapon*. „Poznań Studies in Contemporary Linguistics”, 44 (4), s. 569–595.
- Sękowski A.E. (1989). *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Sękowski A.E. (2004). *Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności*. W: A. E. Sękowski (red.). *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 30–44.
- Sękowski A.E. (2009). *Wybitne zdolności – wyjątkowość czy codzienność?* „Czasopismo Psychologiczne”, 15 (2), s. 267–276.
- Sękowski A.E. (2010). *Osiągnięcia człowieka w perspektywie psychologii zdolności*. W: A.E. Sękowski, W. Klinkosz (red.). *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 83–91.

- Sękowski A.E., Bilyakovska O. (2011). *Zdolności człowieka jako wymiar psychologiczny*. „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 18–24.
- Siekańska M., Sękowski A.E. (2006). *Job satisfaction and temperament structure of gifted people*. “High Ability Studies”, 17 (1), s. 75–85.
- Sternberg R.J. (2005). *The Theory of Successful Intelligence*. “Interamerican Journal of Psychology”, 39 (2), s. 189–202.
- Strelau J. (1997). *Inteligencja człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Żak.
- Strelau J., Zawadzki B. (2010). *Psychologia różnic indywidualnych*. W: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik Akademicki. Psychologia ogólna*. T. 1. Gdańsk: GWP, s. 766–846.
- Wojtowicz M. (2006). *Test Zdolności Językowych (TZJ). Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Zwolińska E.A. (2004). *Testy zdolności muzycznych Edwina E. Gordona stosowane w polskich badaniach*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, 2, s. 241–252.

## Miejsce zdolności specjalnych w strukturze umysłu

### Streszczenie

Artykuł prezentuje przegląd wybranych zdolności specjalnych. W perspektywie historycznej zdolności ujmowane były w ścisłym związku z inteligencją. Współcześnie coraz częściej podejmuje się tematykę uzdolnień specjalnych – opisuje się ich strukturę, uwarunkowania, czynniki rozwojowe i dydaktyczne oraz diagnostykę. Trafne rozpoznawanie zdolności specjalnych uważane jest za jeden z istotnych czynników służących ich rozwojowi. Autorzy artykułu w głównej mierze skupiają się na zdolnościach specjalnych wchodzących w skład struktury uzdolnień plastycznych, językowych, matematycznych oraz muzycznych. Zagadnienie uzdolnień specjalnych wymaga ujęcia w kontekście osobowości jednostki, jej motywacji, twórczości oraz uwarunkowań środowiskowych.

**Słowa kluczowe:** inteligencja, zdolności specjalne, zdolności plastyczne, językowe, matematyczne i muzyczne

## The place of special abilities in the structure of the mind

### Summary

The article presents a review of selected special abilities. In the historical perspective, abilities were usually discussed in close connection with intelligence. Nowadays, issue of giftedness is more and more popular, as it describes the structure, conditions, developmental and teaching factors as well as diagnostics of special abilities. Precise diagnosis is considered to be an important factor contributing to the development of special abilities. The article focuses mainly on special abilities that make up the structure of artistic, language, mathematic and musical talents. The issue of special abilities needs to be viewed in the context of an individual's personality, motivation, creativity and environmental conditions.

**Keywords:** intelligence, special abilities, artistic, language, mathematic and musical abilities

## Edukacja a podmiotowość młodzieży oraz modele inteligencji w nowoczesnym społeczeństwie

W dyskursie społecznym na temat zadań edukacji widoczny jest niedostatek odniesień do dwojakiego rodzaju trudności. Z jednej strony do tych, które młodzi ludzie przeżywają w procesie określania swej podmiotowości i tożsamości w kontekście nowoczesnego społeczeństwa, cechującego się pluralizacją propozycji. Z drugiej zaś do trudności w kwestii rozstrzygnięć, jak definiować współcześnie funkcje inteligencji oraz jak przygotowywać jej nowe kadry, uwzględniając wieloaspektowość potrzeb nowoczesności. Przestrzeń edukacyjna nie może ich mnożyć. Winna ona właśnie dostarczać jednoznacznych kryteriów, nade wszystko w płaszczyźnie aksjologicznej. Nie negujemy pozytywnego znaczenia kontaktu młodzieży z lansowanymi w tle społeczeństwa globalnego wielorakimi wzorami kulturowymi. Trudno bowiem nie uwzględnić faktu, że w prawidłowo rozumianym przekazie edukacyjnym młodzi zyskują szansę zetknięcia się z różnie definiowanymi i przeżywanymi przez innych wartościami, odmiennymi sposobami oceny rzeczywistości, bogatymi formami zwyczajowymi. Jednakże nie mogą zatracać, poprzez brak właściwej socjalizacji w ramach własnej kultury, poczucia konieczności kształtowania autonomii nie tylko własnej osoby, ale także poczucia tożsamości narodowej, opartego na stabilnej bazie aksjologicznej. Jednocześnie młodzież, zwłaszcza w procesie tzw. wyższej edukacji, winna być przygotowywana do rozumienia swojej roli w społeczeństwie jako wiodącej czy elitarnej.

W podjętej refleksji zostaną ujęte dwa komplementarne obszary zagadnień pozostające w ścisłej zależności z edukacją w nowoczesnym społeczeństwie. Chodzi mianowicie o kształcenie jako wartość będącą w funkcji doskonalenia świata nie tylko w obszarze wzrastającego komfortu życia, ale nade wszystko w wymiarze duchowym oraz w rozumieniu instrumentalnym.

### 1. Edukacja i jej znaczenie w nowoczesnym społeczeństwie

Wartość wykształcenia i wielokierunkowe dążenia kształceniowe młodzieży wielo współczesnych społeczeństw nabrały szczególnego znaczenia i dynamiki. Wiedza oraz różnorakie sprawności intelektualno-techniczne wydają się stanowić warunek



funkcjonowania w nowoczesności i jednocześnie podstawowy fundament określania zarówno jednostkowego losu, jak i społeczno-kulturowej przyszłości. Powszechnie zauważalny, gwałtowny wzrost rangi kształcenia dotyczy zresztą nie tylko samej młodzieży. Dorośli również pozostają pod swoistą presją konieczności permanentnego uzupełniania wiedzy w ramach wykonywanej pracy zawodowej, jeśli chcą się utrzymać na rynku pracy. Dzieje się tak ze względu na szybkie tempo zmian technologicznych i przeobrażeń w strukturze popytu na pracowników. Naciskowi temu podlegają zresztą nie tylko pracownicy na najniższych szczeblach wykształcenia. W przypadku pracowników z wyższym wykształceniem zauważalny jest znaczny spadek zatrudnienia tych osób, których kwalifikacje zawodowe uzyskiwane były jedynie w ramach formalnych systemów szkolnych albo doświadczenia zawodowego. Jednocześnie zauważalny jest wzrost tzw. pracowników wiedzy uzyskiwanej permanentnie i plastycznie wobec oczekiwań rynku pracy (*knowledge workers*). Dla nich przede wszystkim otwarta jest droga do stanowisk pracy o wyższym prestiżu społecznym, a zarazem lepiej płatnych oraz stwarzających szansę na awans zawodowy. Rynek pracy stanowi wszakże jeden z trybów mechanizmu nakręcającego popyt na wykształcenie oraz różnorakie sprawności i kompetencje.

W wymiarze ogólnosiwiatowym wykształcenie ma znaczenie strategiczne jako zmienna przyspieszenia wzrostu gospodarczego oraz konkurencyjności danego kraju, jeśli chodzi o jego miejsce oraz wpływy polityczne i kulturowe. Z tych względów do dotychczasowych określeń nowoczesnych społeczeństw, mających wyrażać charakterystyczne dla nich trendy dynamizowania określonych obszarów życia społecznego (np. społeczeństwo konsumpcyjne, społeczeństwo otwarte i inne), dochodzi nowe określenie – „społeczeństwo wiedzy” albo „społeczeństwo uczących się”. W omawianym kontekście rodzi się uzasadnione pytanie dotyczące uczącej się młodzieży: na ile istniejące formy kształcenia oraz orientacje wartościujące obecne w tle społecznym, jak też kierunki podejmowanych działań mających na celu wzmocnienie własnego potencjału intelektualnego i społeczno-kulturowego, są adekwatne do wymagań stawianych we współczesnych warunkach wobec jej przyszłej roli jako inteligencji? Dodajmy, że rola ta nie powinna się ograniczyć tylko do pola zawodowego.

W analizach dotyczących społecznego tła procesów edukacyjnych podkreśla się, że w społeczeństwie industrialnym wybrana forma instytucjonalnego kształcenia, w tym także na poziomie wyższym, stanowiła wystarczającą gwarancję możliwości przygotowania młodzieży do pełnienia roli społeczno-zawodowej. Życie zawodowe natomiast w przypadku dorosłej osoby przebiegało w stabilnych warunkach ze względu na gwarancję stałości miejsca pracy. Zjawisko częstej zmiany pracy stanowiło wyjątki, które nie były postrzegane pozytywnie ani przez pracodawcę, ani też opinię społeczną (Beck 2004, s. 210).

Współczesne społeczeństwo postindustrialne cechuje natomiast labilność zasad zatrudnienia, a w związku z tym także niepewność co do możliwości uzyskania satysfakcjonującego stanowiska pracy oraz jego utrzymania. A. Koźmickowska określa to zjawisko jako „odstandaryzowanie pracy” w jej istotnych wymiarach, jakimi są prawa,

miejsce i czas pracy. Sytuacja ta w sposób istotny związana jest ze wspomnianymi procesami rozwoju technologicznego, gospodarczego i organizacyjnego społeczeństwa. Wspomniane procesy stwarzają warunki wymagające ciągłego dostosowywania wiedzy i kompetencji do aktualnych potrzeb pracy zawodowej, niezależnie od jej kategorii. Oznacza to konieczność nieustannego podejmowania działań mających na celu kształcenie permanentne, adekwatne do potrzeb. Problem polega jednak na tym, że potrzeby te są definiowane jednostronnie, jako pierwszoplanowe zadanie kształcenia w nowych warunkach neoliberalnej polityki gospodarczej lansowane jest bowiem powiązanie edukacji z rynkiem pracy (Kożyczkowska 2005, s. 176). W tym kontekście styl i formy kształcenia są traktowane instrumentalnie głównie wobec potrzeb rynku pracy i przybierają postać, mówiąc najogólniej, zespołu sukcesywnych zabiegów edukacyjnych mających na celu zwiększenie szansy na uzyskanie pracy i jej utrzymanie. W skrajnych zaś przypadkach oznacza to ubezpieczanie się przed marginalizacją i wykluczeniem społecznym. (Warto dodać jednak, że praktykowany mechanizm kształcenia w funkcji potrzeb rynku pracy nie spełnia postulowanych zadań, co wyraziście uwidacznia się w narastającym zjawisku bezrobocia osób nawet z wyższym wykształceniem). Drastycznie natomiast ograniczane jest takie podejście w procesie edukacyjnym, które uwzględniałoby także potrzeby kulturowe społeczeństwa w wymiarze promocji zespołu wartości określających jego bardziej humanistyczny charakter. Wiąże się z tym uwzględnianie także właściwej definicji podmiotowego udziału kształconej młodzieży w życiu społecznym. Na tym etapie podjętej refleksji warto ukierunkować uwagę na ten właśnie niezwykle istotny aspekt podmiotowej roli młodzieży w procesie rozwoju społecznego, by ustalić przynajmniej niektóre cechy społeczno-kulturowych warunków, jakie mogą wpływać na sposób definiowania własnej struktury osobowej młodzieży i szans na jej usytuowanie w pożądanym miejscu systemu społecznego. W takim ujęciu, kiedy eksponuje się podmiotową rolę młodzieży w procesie rozwoju społecznego, postrzegana jest ona zarówno jako spadkobierczyni wartości i w ogóle kapitału społecznego zgromadzonego przez dorosłych oraz przekazywanego w procesie socjalizacji i wychowania, jak też jako czynnik zmian społecznych. W tym sensie przyjmowane są określenia młodzieży jako potencjalności gotowej do startu, ogniwa genealogii kulturowej, czy nawet instytucji społecznej uformowanej przez społeczeństwo, a znajdującej w nim specyficzną ważną pozycję ze względu na zestaw ról, jakie ma do odegrania w konkretnych scenariuszach życia społeczno-kulturowego. Dodajmy, że gorącą propagatorką podmiotowego ujmowania młodzieży w życiu społecznym była Margaret Mead (2000).

## 2. Edukacja w funkcji potrzeb określania podmiotowości i tożsamości młodzieży

Z koniecznością określania przez młodzież własnego miejsca w społeczeństwie wiążą się dwie niezwykle istotne kwestie. Pierwszą z nich stanowi fakt, że młodzież stoi jednocześnie wobec oczekiwań społecznych oraz wobec pewnego rodzaju presji, jaką

ona sama wewnętrznie odczuwa, by określić swą tożsamość, w tym własny kierunek wartościowania, oraz dokonać wyboru określonego wzoru samorealizacji. W tym sensie stoi przed zadaniem tworzenia projektów dotyczących struktury wewnętrznego „ja” i odniesień do świata zewnętrznego, które przekładają się potem na konkretne sposoby postępowania, działania czy w ogóle funkcjonowania. Niektórzy autorzy określają to zjawisko jako dyfuzję tożsamości (Griese 1996, s. 71).

W naukach społecznych zarówno podmiotowość, jak i tożsamość należą do kategorii pojęciowych i badawczych niezmiernie często obecnie przywoływanych, a zarazem budzących wiele dyskusji. W określaniu się podmiotowości i tożsamości młodzieży bazę stanowi przede wszystkim kanon jednoznacznie definiowanych wartości własnego kręgu kulturowego. Podkreślenie tego problemu w kontekście rozważanych zagadnień adekwatności działań edukacyjnych do rzeczywistych potrzeb jednostkowych i społecznych jest fundamentalne. W dyskusjach podejmowanych zarówno na gruncie psychologii, jak i socjologii zdecydowana zgodność co do istoty i charakteru tożsamości występuje w stwierdzeniu, że tożsamość jako specyficzna forma podmiotowości jest zjawiskiem społecznym pozostającym pod wpływem społeczno-kulturowych warunków. Wyznacza to jednocześnie potrzebę i swoiste zadanie jednostki, których ona nie może uniknąć. Sytuacja taka zakłada konieczność dookreślenia bazy aksjologicznej, jaką jednostka przyjmuje w kształtowaniu własnej osobowości i ukierunkowania życiowego, ale także identyfikacji z określoną kulturą i społecznością. Potrzebę tę można określić ogólnie jako dookreślenie utożsamienia się i identyfikację z grupami czy społecznościami na bazie tych właśnie wartości i doświadczeń. Określenie własnej tożsamości stanowi warunek poczucia bezpieczeństwa i samorealizacji. P. Zawadzki przyjmuje założenie, że tożsamość jest w nieustannym procesie dialektycznym i „nie może osiągnąć statusu koncepcji jasnej, wyraźnej i operacyjnej” (Zawadzki 2003, s. 5). Proponuje on przyjęcie następującej kompromisowej i jednocześnie prostej definicji opisowej, którą cytujemy: „Tożsamość sprawia, że jestem tym, kim jestem. Stanowi pętlę refleksyjną, w której wychodząc od siebie, wraca się do siebie, prowadząc nieskończony dyskurs i ryzykując, że dojdzie się tylko do «samosości», do ego- (czy etno-) centryzmu w stosunku do samego siebie, własnej grupy kulturowej, społecznej, religijnej, seksualnej czy też innej” (Zawadzki 2003, s. 5). Ten sam autor zauważa, że problem tożsamości w nowoczesnym czy późno nowoczesnym społeczeństwie nabiera szczególnej rangi, właśnie ze względu na ryzyko chwiejnych reguł jej określania. W obserwacji współczesnego społeczno-kulturowego tła można odnieść wrażenie, że stanowi ono hurtownię wprost nieograniczonych co do możliwości wariantów tożsamości. Sama zaś tożsamość może być postrzegana jako towar mający spełniać warunki liberalnej i konsumpcyjnej definicji kultury. W tym kontekście warto również przywołać inne trafne stwierdzenie, którego autorką jest A. Cybal-Michalska: „Funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie promującym konsumpcjonizm podporządkowane jest regule wielokrotnego wyboru towarów, które mają wypełniać «próżnię wartości», nadać ludzkiej egzystencji sens, zneutralizować egzystencjalne lęki i niepokoje, kształtować w niej poczucie posiadania wewnętrznej treści i spójności, mierzonej statusem społecznym

w obrębie struktury stratyfikacyjnej, prestiżem, aprobatą społeczną czy atrakcyjnością wyglądu zewnętrznego” (Cybal-Michalska 2006, s. 81).

Negatywne reperkusje tego faktu wyraża trafnie również L. Dyczewski. Zauważa on: „Dzisiaj jest już pewne, że procesy globalizacji nie mogą się opierać jedynie na ekonomii i polityce. Ludzi musi łączyć coś więcej aniżeli wspólny rynek i traktaty polityczne. [...] Tym czymś wspólnym i jednocześnie różnicującym ludzi jest kultura. [...] Globalizacja kultury niesie z sobą relatywizację wartości i norm, zachwianie pamięci społecznej, uniformizację, spłyconie i komercjalizację kultury, wielką jej zmienność, oderwanie od środowiska życia i oderwanie od osoby ludzkiej. Kultura globalna, którą wielu określa jako kulturę konsumpcyjną, nie pogłębia osobowości jednostek, które nią żyją” (Dyczewski 2000, s. 27).

W kontekście specyficznych uwarunkowań stanowiących aktualne tło społeczne stwierdzonych mechanizmów organizacji procesu edukacji – zarówno na płaszczyźnie doboru treści edukacyjnych, jak i sposobu ich przekazu – warto zwrócić również uwagę na charakterystyczne cechy dychotomicznie wyróżnionych typów inteligencji. Z ich charakterystyką będą się również wiązały oczekiwania wobec nich artykułowane i kierowane w nowoczesnym społeczeństwie.

### 3. Edukacja a kreowane przez nią kategorie inteligencji

W rozumieniu i klasyfikacji inteligencji jako elitarniej kategorii społecznej przyjmujemy jej dychotomiczne ujęcie. W pierwszym z nich cechą, która predysponuje inteligencję do odegrania wiodącej roli w społeczeństwie postkapitalistycznym, jest przede wszystkim posiadanie rzetelnej wiedzy specjalistycznej w danej dziedzinie. Akcentuje się jednocześnie plastyczność w dostosowywaniu się do potrzeb uzyskiwania wielostronnych kompetencji. W tym znaczeniu kategoria społeczna – inteligencja – może być rozumiana jako wysoko wykwalifikowana siła robocza. Jest tak nawet wtedy, gdy osoby, których to dotyczy, zajmują wysokie pozycje społeczne, ich wiedza liczy się bowiem tylko w funkcji wykonywania specjalistycznych czynności wpisanych w daną rolę. Wiedza tego typu inteligencji (w omawianym sposobie rozumienia) stanowi zatem w społeczeństwie postkapitalistycznym swoistego rodzaju towar napędzający gospodarkę, a zarazem pozwalający zaistnieć na rynku lokalnym oraz światowym. Społeczne funkcje inteligencji w tym rozumieniu w sposób oczywisty ściśle wiążą się też ze stymulowaniem rozwoju technologicznego i społeczno-gospodarczego społeczeństw.

W rozumieniu uwzględniającym pełniejszy wymiar roli inteligencji jej zadaniem byłoby oddziaływanie w szerszym wymiarze społeczno-kulturowym. Zatem ważne jest nie tylko zaangażowanie własnego potencjału intelektualnego na rzecz produkcji dóbr zapewniających komfort życia codziennego w nowoczesnym społeczeństwie, do czego w gruncie rzeczy prowadzą dobra cywilizacyjne, ale także kultywowanie wartości stanowiących centrum rozwoju duchowego człowieka. Inteligencja w tym drugim rozumieniu odznacza się także zaangażowaniem w pracę mającą na celu podniesienie

jakości życia duchowego i kulturowego społeczeństwa. Definicja jakości w tych wymiarach może się odnosić do takich uszczegółowionych obszarów, jak: tworzenie w dziedzinie kultury treści i dzieł o wysokim poziomie artystycznym, w dziedzinie wychowania i formacji wskazywanie na ideały jako podstawę rozwoju człowieka oraz wpływ na wyzwalanie i rozwój potencjalności wychowanków.

W omawianym rozumieniu inteligencji mieści się także spoczywająca na tej kategorii społecznej odpowiedzialność za sprawy publiczne. W pełnym określeniu istoty inteligencji ważne jest odniesienie tej kategorii do intelektualnych elit, które w nowoczesnym społeczeństwie mają charakter względnie otwarty. Oznacza to, że mogą do nich aspirować nie tylko osoby, które z racji korzystnych uwarunkowań rodzinnych i związanego z tym dostępu do tzw. układów społecznych odziedziczyły niejako pewność uczestnictwa w elitach społecznych, ale także młodzież obdarzona zdolnościami, uczestnicząca w procesie edukacji na szczeblu wyższym, uzyskująca określone kwalifikacje i odnosząca sukcesy w konkretnej dziedzinie. W strukturę kwalifikacji elit intelektualnych w nowoczesnym społeczeństwie winny się jednak wpisywać nie tylko wiedza, specjalizacja czy profesjonalizm merytoryczny, ale także atrybuty osobowościowe, moralne i społeczne. Społeczno-kulturowe warunki dyktują coraz wyraźniej potrzebę zwrócenia uwagi na wymagania od aspirantów do elit intelektualnych nie tylko fachowego przygotowania, wytrwałości w dążeniu do celu, konsekwencji w działaniu, rozważności czy umiaru, ale także uznania priorytetu wartości humanistycznych. Dodajmy jednak, że nawet kryteria kwalifikacji merytorycznych nie zawsze stanowią gwarancję uzyskania przez współczesną polską młodzież dostępu do kręgów elitarnych, ale nawet nie dają gwarancji uzyskania pracy zawodowej adekwatnej do przygotowania i aspiracji. Ponadto „umasowienie” edukacji uniwersyteckiej sprawia, że w procesie elitarniej niegdyś uniwersyteckiej edukacji uczestniczą niejednokrotnie także jednostki przeciętne. Dostęp do elit intelektualnych, a także ich proveniencja społeczno-kulturowa stają się obecnie kwestią bardziej złożoną. Problem braku jasnych kryteriów dostępu młodzieży do edukacji uniwersyteckiej, czyli praktyczne wyeliminowanie progu selekcyjnego, z czym wiąże się właśnie kwestia „umasowienia” edukacji na szczeblu wyższym, stanowi też spore wyzwanie dla kadry naukowo-dydaktycznej, przed którą stoi trudne zadanie wykształcenia studentów, aby mogli oni w pełni zasłużenie zyskać miano „młodzieży elitarnej”.

W obszarze społecznym inteligencja winna się wykazywać zdolnością do animowania w innych osobach potrzeby i woli działania w imię określonej idei i uniwersalnego dobra. W takim pogłębionym rozumieniu aktywność inteligencji wypływa z jej świadomości co do szczególnej roli, jaka jej przypada w budowaniu jakości życia społecznego, a także z poczucia moralnego obowiązku. Nie dysponujemy szczegółowymi badaniami, które pozwoliłyby odsłonić diagnozę rzeczywistych cech i kondycji społeczno-moralnej polskiej inteligencji, łatwiej bowiem ustalać poziom kwalifikacji merytorycznych. Jednak godną uwagi refleksję socjologiczną w temacie przeprowadził L. Dyczewski, który zauważa, że we współczesnym kontekście społecznym można wyróżnić dwie zróżnicowane w zasadniczej charakterystyce kategorie inteligencji – „inteligencję techniczno-ekonomiczno-menedżerską” oraz „inteligencję życia”. Inteligencję techniczno-ekono-

miczno-menedżerską stanowią jednostki o uzdolnieniach organizacyjnych, poszukujące nowych technologii w opracowaniu modelu rozwoju. Do kategorii tej wliczają się także menadżerowie, którzy wcześniej wypracowane projekty wdrażają w życie. Inteligencja techniczno-ekonomiczno-menedżerska ma za zadanie przede wszystkim wspierać postęp cywilizacyjny. Cytowany autor zauważa: „Dzięki inteligencji techniczno-ekonomiczno-menedżerskiej życie codzienne stało się łatwiejsze, wygodniejsze, przyjemniejsze, szybciej przemieszczamy się i komunikujemy, ładniej i bezpieczniej budujemy nasze domy i mieszkania, funkcjonalnej dostosowujemy otoczenie do naszych potrzeb. Tam, gdzie ten typ inteligencji rozwinął się wcześniej, świat obiektywny jest bardziej uporządkowany i czysty, kolorowy i wygodny, dostatni i bezpieczniejszy, siła ludzkich mięśni coraz częściej zastępowana jest przez roboty, zaś nużąca praca umysłowa przez urządzenia elektroniczne...” (Dyczewski 1997, s. 253–264).

Praca inteligencji technicznej staje się bazą wygodniejszego i łatwiejszego życia w nowoczesnym społeczeństwie. Jednocześnie, obok niewątpliwych osiągnięć cywilizacyjnych, do których dostęp nie jest tak samo otwarty dla wszystkich, ujawniają się dotkliwie problemy społeczne. Należą do nich takie negatywne zjawiska, jak: gwałtownie rosnące dysproporcje między bogacącymi się i ubożającymi, bezrobocie, bezdomność, głód, konflikty społeczne i ich skrajna postać, jaką są wojny, relatywizacja norm etycznych. Najbardziej dramatycznymi problemami są: zabijanie nienarodzonych, legalizowanie bezbolesnych form zadawania śmierci osobom nieuleczalnie chorym czy wynalazki znajdujące zastosowanie w usprawnianiu broni masowej. Ze względu na różnorodne osiągnięcia cywilizacyjne udogodniające życie ludzkie, a zarazem zagrożenia, jakie mogą godzić w życie ludzkie i w ogóle w godność człowieka, rodzi się swoisty paradoks. Cywilizacja, która miała usprawniać warunki ludzkiego życia, w rzeczywistości rodzi wielkie ryzyko obojętności na tę wartość, a częstokroć bezpośrednie jej zagrożenie. Potrzebne byłoby zatem także inna kategoria inteligencji i jej działania mające na celu promowanie wartości o głębokim wymiarze humanistycznym. Cytowany powyżej autor nazywa ją „inteligencją życia”. Stanowi ona kategorię elitarną niejako przeciwstawną w swych cechach i zadaniach. Inteligencja życia to osoby dobrze wykształcone, które obok właściwych kompetencji zawodowych są humanistami. Postrzegają i wzmacniają wizję człowieka usytuowanego w świecie uporządkowanych wartości, przede wszystkim zaś w perspektywie aksjologii transcendentnej, która stanowi właściwą podstawę i optymalne warunki rozwojowe. Omawiana kategoria inteligencji – jak stwierdza L. Dyczewski – „tworzy pewnego rodzaju kulturę alternatywną w stosunku do tej, jaką kształtują dzisiaj technicy, ekonomiści, menadżerowie, politycy. Ona formułuje idee odnowy społecznej i przywraca właściwe miejsce osobie ludzkiej w świecie rzeczy i instytucji, w którym łatwo można się zagubić” (Dyczewski 1997, s. 262).

W nowoczesnym społeczeństwie potrzebne są obydwie te kategorie inteligencji, przy założeniu optymalnego wariantu, iż będą one podejmowały realizację właściwych sobie zadań na bazie respektu dla podstawowych wartości humanistycznych, przede wszystkim takich jak: poszanowanie dla ludzkiego życia i jego godności oraz tradycji i kultur specyficznych dla poszczególnych grup etnicznych. Ważną cechą inteligencji

zorientowanej na fundamentalne wartości ogólnoludzkie i kulturowe, w duchu odpowiedzialności za nie, jest postawa twórcza i służebna wobec innych. W takim sensie można mówić o inteligencji jako kategorii elitarnej z uprawnieniem do swoistego rodzaju przewodnictwa wobec innych. Można zatem uznać za niektórymi autorami, że podstawowymi wyznacznikami inteligencji rozumianej jako kategoria wiodąca w społeczeństwie winny być m.in.: wszechstronna rzetelna wiedza, kompetencje, twórcza dociekliwość, właściwy kręgosłup moralny, samowiedza kulturalna i szacunek dla kultury, wrażliwość społeczna oraz aktywność w tym wymiarze. Cechą wspólną całego środowiska inteligenckiego winna być kreatywność wynikająca ze specyficznych uzdolnień, z wiedzy i wyobraźni. Postawa twórcza wyraża się również w systematycznym wysiłku intelektualnym i w udzielaniu innym kryteriów krytycznego podejścia do zastanej rzeczywistości. Nade wszystko jednak w poczuciu moralnej odpowiedzialności za kulturę.

Istotne pytanie, jakie rodzi się w kontekście podjętych analiz, dotyczy kondycji współczesnej inteligencji. W dyskusjach na ten temat można zauważyć wiele kontrowersyjnych opinii. Dotyczą one nie tylko stwierdzeń, że współczesna inteligencja nie odpowiada w pełni aktualnym potrzebom, ale także że edukacja nie nadąża z odczytywaniem potrzeb społecznych i ukierunkowaniem procesu kształcenia i wychowania stosownie do potrzeb i oczekiwań społecznych. Warto zacytować w tym miejscu trafnie ilustrujące wspomniany stan rzeczy stwierdzenie D. Wadowskiego: „Rzeczywistość kształtowana przez szkołę i wiedza przez nią przekazywana mają coraz mniej wspólnego z faktycznym otoczeniem jednostek i ze zjawiskami w nim zachodzącymi. [...] W efekcie treści i formy kształcenia oferowane przez współczesne systemy szkolne nie odpowiadają wyzwaniom nowoczesności, a w skrajnych wypadkach mogą się nawet okazać dysfunkcjonalne wobec gwałtownie ewoluujących systemów społeczno-kulturowych” (Wadowski 2000, s. 181). Można sądzić, że dzieje się tak m.in. dlatego, że założenia dotyczące kształcenia inteligencji nie są wystarczająco formułowane, a przy tym nie funkcjonują jednoznacznie określone standardy ich oczekiwanej charakterystyki.

Warto wreszcie zauważyć, że w kształtowaniu inteligencji potrzebne jest zaplecze w postaci kapitału społeczno-kulturowego rodzin, który odgrywa istotną rolę w formowaniu zespołu indywidualnych cech intelektualnych, społecznych i moralnych młodzieży. Zasobny pod tym względem kulturowy kapitał rodzinny zwiększa szansę dostępu młodzieży do elit intelektualnych o ich pożądaną charakterystyce, czyli w takim przypadku, kiedy wyznacznikami elitarności inteligencji są nie tylko wiedza rozumiana szeroko, czy też wielorakie pogłębione specjalizacje, ale także fundamentalna zdolność do refleksji filozoficznej i światopoglądowej oraz wynikająca z niej klarowna baza aksjologiczna w realizacji przypisanej inteligencji roli społeczno-kulturowej.

## Podsumowanie

W konsekwencji przeprowadzonych analiz należy przede wszystkim wyakcentować fakt, że współczesna inteligencja stoi wobec konieczności permanentnego okre-

ślanie swych kwalifikacji, gdyż w obecnym stanie rozwoju cywilizacyjnego mogą one stanowić rozstrzygającą wartość w społeczeństwie. Istnieje zatem ogromne zapotrzebowanie na różnorakie wysokie kwalifikacje przekraczające z reguły umiejętności przeciętnego członka społeczeństwa, i to w każdej komórce organizacyjnej nowoczesnych systemów społecznych. Nie chodzi jednak o uwzględnienie tylko tego faktu w systemie wychowania czy kształcenia, gdyż mogłoby się to sprowadzić do kształtowania ciasnej specjalizacji. Specjalizacja zaś, a co za tym idzie – profesjonalizacja wiedzy może zawęzić szanse na całkowite ogarnianie wiedzy o człowieku, a także właściwe horyzonty aksjologiczne. Jeśli inteligencja ma stanowić w nowoczesnym społeczeństwie czynnik dynamizujący, a zarazem harmonizujący życie społeczne, jej kształcenie winno odzyskać właściwy sens. Mianowicie winna zaistnieć spójność między kwalifikacjami i odpowiednio hierarchizowanymi wartościami. Izolowanie tych dwóch obszarów rodzi głębokie podziały między potrzebami i oczekiwaniami społecznymi a rzeczywistość realizowaną funkcją inteligencji. Inteligent wykształcony w duchu wartości i jednocześnie wykwalifikowany co do określonych umiejętności i wiedzy będzie zdolny adekwatnie podejmować zadania społeczne, wiedząc, że dadzą się one realizować praktycznie z jednoczesnym uwzględnieniem wartości i ostatecznej celowości życia ludzkiego.

W nowoczesnym społeczeństwie zatem wobec jego skomplikowanych potrzeb i problemów rysuje się konieczność ukierunkowanego procesu edukacji i takiego kształcenia inteligencji, które by odpowiadało w swych efektach wyzwaniom współczesności. Jednocześnie należy podkreślić, że w społeczeństwie nowoczesnym zasadnicza odpowiedzialność inteligencji za pokierowanie siłami społecznymi w duchu moralnej odpowiedzialności jest taka sama jak w społeczeństwie przednowoczesnym. Edukowanie inteligencji w nowoczesnym społeczeństwie pozostaje zatem zagadnieniem otwartym i niezwykle interesującym także dlatego, że ta kategoria społeczna w społeczeństwie nowoczesnym nie tyle „rodzi się, co się tworzy”, a to wymaga odpowiednich inwestycji społecznych.

## Bibliografia

- Beck U. (2004). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Tłum. S. Cieśla. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cybal-Michalska A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dyczewski L. (1997). „Inteligencja życia” nadzieją nowoczesnego społeczeństwa. „Roczniki Nauk Społecznych”, t. 25, z. 1.
- Dyczewski L. (2000). *Tożsamość społeczno-kulturowa w globalizującym się świecie*. „Kultura i Społeczeństwo”, t. 44, nr 1.
- Griese H.M. (1996). *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kożyczkowska A. (2005). *Problem pracy i braku pracy w kontekście zmiany rynku pracy*. *Konstatacja pedagogiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, R. 50, nr 4 (198).



- Mead M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Tłum. J. Hołowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wadowski D. (2000). *Edukacja wobec wyzwań nowoczesnego społeczeństwa*. „Ethos”, nr 51.
- Wawro F.W. (2011). *Młodzież wobec wyzwań edukacyjnych w nowoczesnym społeczeństwie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Zawadzki P. (2003). *Czas i tożsamość. Paradoks odnawianego problemu tożsamości*. „Kultura i Społeczeństwo”, t. 47, nr 3.

## Edukacja a podmiotowość młodzieży oraz modele inteligencji w nowoczesnym społeczeństwie

### Streszczenie

W rozprawce podjęto zagadnienie współzależności edukacji (w jej kontekstowym ujęciu) i charakterystyk współczesnej inteligencji, w obrębie której uwidacznia się jej dychotomiczne rozwarstwienie.

W pierwszoplanowych analizach ukazano rangę nadawaną wykształceniu jako wartości znajdującej się wśród kategorii priorytetowo cenionych w nowoczesnym społeczeństwie. Charakteryzowany trend dążenia kształceniowych, widoczny zarówno w wymiarze ogólnosiątkowym, jak i w kontekście polskim, warunkowany jest nie tylko potrzebami wzrostu cywilizacyjnego, ale także potrzebami strategii wpływów gospodarczych i kulturowych. W tych uwarunkowaniach zauważalna jest presja na permanentne dowartościowywanie wiedzy i kompetencji, paradoksalnie współwystępująca z poważnymi trudnościami, na jakie napotyka wykształcona już młodzież w dotarciu do miejsc pracy, które odpowiadałyby jej aspiracjom i nabytym kompetencjom.

Istotny aspekt analiz stanowi wyakcentowanie funkcji edukacji w indywidualnym procesie określania się podmiotowości i tożsamości młodego pokolenia. Zasygnalizowana została w tej płaszczyźnie swoista dyfuzja dążeń, jaką może odczuwać młodzież w indywidualnym rozwoju. Z jednej strony jako podmiot decyzji i specyficznych dla siebie potrzeb określenia własnego kierunku wartościowania, z drugiej – jako adresat tych treści, które niejako narzuca jej społeczeństwo, w funkcji jego priorytetowych potrzeb.

Konsekwentnym, w stosunku do uprzednich refleksji, członem analiz jest uwzględnienie efektów procesu edukacji w nowoczesnym społeczeństwie, jeśli bierzemy pod uwagę charakterystykę współczesnych generacji inteligencji. Na tej płaszczyźnie wyakcentowano potrzebę uwzględnienia w strategiach planowania i realizacji procesu edukacji zrównoważonych proporcji w kreowaniu tzw. inteligencji technicznej i humanistycznej. Obserwowalna jest bowiem zachwiana proporcja poprzez lansowanie głównie inteligencji technicznej. Sytuacja ta i związany z nią postulat zakłada konieczność dowartościowania dyskursu społecznego w tym temacie, jak też działań zmierzających do optymalizowania treści i kierunku edukacji, tak by zdolna była ona odpowiedzieć na wielowymiarowe potrzeby nowoczesnego społeczeństwa.

**Słowa kluczowe:** edukacja w nowoczesnym społeczeństwie, funkcje edukacji, wykształcenie jako wartość, modele inteligencji, edukacja a podmiotowość i tożsamość młodzieży

## Education in the View of the Subjectivity of the Youth and Models of Intelligentsia in a Modern Society

### Summary

The present paper discusses the issue of the correlation between education (in its contextual perspective) and the characteristic features of modern intelligentsia, in which its dichotomous stratification can be observed.

The main analyses present the significance attached to education as a value belonging to the categories of high priority and regard in a modern society. The characterized trend of educational aspirations, visible both on the global level and in the context of Poland, is conditioned not only by the need for civilization growth, but also by the needs for the strategies of economic and cultural influences. Within these determinants, the pressure on the constant raise of the status of knowledge and competence is visible, which, paradoxically, coincides with serious difficulties encountered by the educated youth in acquiring posts which would correspond to their aspirations and acquired competences.

Another important aspect of the analyses is the emphasis on the function of education in the individual process of determining the subjectivity and identity of the young generation. In this context, there is the observable peculiar diffusion of aspirations which could be experienced by the youth in the process of their individual development; on the one side, the youth is the subject of decisions and of the specific need for the determination of one's own direction of evaluation, on the other side, it is the addressee of the content imposed on them by society in the context of its priority needs.

A consequence of the previous part of the analyses is taking into account the effects of the process of education in a modern society if the characteristic features of the contemporary generations of intelligentsia are considered. In this context, the analysis emphasizes the fact that in the strategies of planning and realizing of the educational process, one must take into account the balanced proportion in the creation of the so-called technical intelligentsia and humanistic intelligentsia, as it can be observed that the proportion is upset because of the promotion of the former. In the context of this situation, it is postulated that the social discourse concerning the discussed issue should be made more visible, and, moreover, actions aiming at the optimization of the content and of the direction of education should be taken in order for education to be able to respond to the multidimensional needs of a modern society.

**Keywords:** education in a modern society, the functions of education, education as a value, the models of intelligentsia, education in the view of subjectivity and identity of the youth



## Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania® stymulacją rozwoju systemu językowego

### Introdukcja

Współczesne poglądy na temat nabywania systemu językowego akcentują zarówno aspekt kulturowy, jak i biologiczny tego procesu. Przyswajanie języka dokonuje się poprzez przekaz społeczny, ale opiera się na biologicznym programie rozwoju wszystkich funkcji poznawczych i motorycznych<sup>1</sup>. Taki ogląd ma zasadnicze znaczenie dla diagnozowania rozwoju i stymulowania systemu językowego wszystkich dzieci, zarówno zdrowych, jak i tych, które mają uniemożliwiony lub utrudniony dostęp do języka. Zakłócenia procesu kształtowania się mowy obserwowane są nie tylko u dzieci z zaburzeniami rozwoju, ale także u osób z uszkodzonym słuchem czy bilingwalnych. Należy podkreślić, że funkcjonowanie w języku/w językach to nie tylko sposób postrzegania, kategoryzowania i opisywania świata, ale także, a może przede wszystkim forma współbicia i współdziałania w społeczności (Baker 2007).

Nauka czytania jest częścią holistycznych oddziaływań stymulujących rozwój funkcji poznawczych dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym. Opanowanie systemu językowego umożliwi kształtowanie intelektu, ponieważ „językowość charakteryzuje całe nasze ludzkie doświadczenie świata” (Gadamer 1993, s. 413). Jednakowoż najistotniejsze jest przyswajanie języka w kontakcie wspólnotowym, jako że „przekaz jest zawsze indywidualny, natomiast kod jest własnością społeczności” (Ricoeur 1989, s. 67).

### Inwersja

Zakłócenie przebiegu budowania komunikacji językowej generuje zawsze problemy emocjonalne, a w konsekwencji społeczne. Dzieci, wycofując się z kontaktów, nie mają możliwości uczenia się przez naśladownictwo, współdziałanie i instrukcję (Toma-

---

<sup>1</sup> „Małe dzieci od momentu urodzenia się w sposób celowy zorientowane są na otoczenie i fakt ten ma poważne implikacje dla wielu aspektów teorii poznania” (Neisser 1999, s. 180).

sello 2002). Zaniechanie komunikacji może dotyczyć już wczesnych etapów rozwoju, jak ma to miejsce w spektrum autyzmu, co zawsze blokuje rozwój poznawczy. Intensywnie prowadzona terapia w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym pozwala dziecku powrócić na prawidłową ścieżkę rozwoju (Cieszyńska-Rożek 2013).

W sytuacji stwierdzenia opóźnienia lub braku rozwoju mowy<sup>2</sup> najskuteczniejszą formą oddziaływań stymulujących jest odwrócenie rozwojowego kierunku nabywania języka mówionego i pisanego. Innymi słowy, dziecko uczy się systemu komunikacji od słów wspólnie przeczytanych do samodzielnie wypowiedzianych. Anonimowy kod pisany staje się poprzez odczytanie w diadzie przekazem intencjonalnym, pomyślanym przez kogoś (Ricoeur 1989). Inwersja pozwoli także wyzwolić pozytywne emocje podczas skutecznej komunikacji z drugim człowiekiem. Pierwszy etap nauk czytania, obejmujący powtarzanie samogłosek będących nośnikami znaczeń, zapewnia sukces zarówno nadawcy, jak i odbiorcy przekazu. Dziecko szybko uczy się pełnienia obu ról w komunikacji, co jest warunkiem osiągnięcia kolejnych etapów rozwoju mowy (Cieszyńska-Rożek 2010; 2012).

U podstaw rozwoju języka leżą dwa procesy: odczytywanie intencji i wychwytywanie wzorów (Tomasello 2002), a pismo ułatwia dostrzeżenie powtarzających się schematów i samodzielne abstrahowanie reguł. Aby różnicować dźwięki mowy, ludzki mózg musi je przełożyć na ruchy niezbędne do ich wypowiedzenia (Springer, Deutsch 1998). Pismo ułatwia naśladowanie, wyzwala je w sposób naturalny, uaktywniając wrodzone wzorce artykulacyjne. Obszary odpowiedzialne za wytwarzanie mowy (w tym ośrodek Broki) są aktywne także podczas jej percepcji słuchowej (mowa innych) i wzrokowej (pismo), stąd wynika konieczność wczesnej nauki czytania.

Czytanie, początkowo wspólne, powoduje, że dzieci przestają kontrolować własną wymowę, powtarzając samogłoski, paradygmaty sylab, uczą się szybko prawidłowej artykulacji. Za każdym razem chodzi o zachęcanie do czytania, a nie do mówienia. Fakt ten buduje odmienne nastawienia dziecka do wypowiedzi językowych. Właśnie poprzez czytanie najskuteczniej dochodzi się do zgodnych z normą realizacji. Początkowe powtarzanie przeczytanych przez dorosłego zapisów uwalnia dziecko od lęku przed mówieniem, a jednocześnie buduje wiarę we własne możliwości. „W piśmie ujawnia się odcierwanie języka od jego realizacji” (Gadamer 1993, s. 358). Dzięki temu dziecko nie skupia się na tym, jak mówi, istotne staje się, o czym mówi. Konkluzje te potwierdziły badania prowadzone z udziałem dzieci bilingwalnych (Cieszyńska-Rożek 2014a; 2014b)<sup>3</sup>.

W stwierdzeniu: „w języku prezentuje się sam świat” (Gadamer 1993, s. 408) zawarta jest esencja proponowanej techniki czytania przez przypisywanie znaczeń każdej językowej wypowiedzi – od samogłoski, przez sylabę do zdania.

<sup>2</sup> Taką diagnozę można już postawić u niemowląt w sytuacji braku gaworzenia. Najczęściej jednak rodzice zaczynają się niepokoić, gdy w pierwszej połowie 2. roku życia nie pojawiają się oczekiwane słowa (*mama, tata, baba, daj* itp.). Gdy w 20. miesiącu życia dziecko nie łączy dwóch elementów języka, można już z całkowitą pewnością stawiać diagnozę opóźnienia rozwoju mowy.

<sup>3</sup> Badania dzieci dwujęzycznych prowadzę od 2001 roku i nadal w wielu krajach Europy i Azji (Austria, Francja, Korea, Niemcy, Szwajcaria, Węgry, Włochy).

## Kanon

Pismo ułatwia budowanie systemu językowego nie tylko w sytuacji zaburzeń, ale także w nauczaniu języka obcego. Dzieje się tak dlatego, że w zapisie ujawnia się to, co w mowie jest jedynie potencjalne. Dochodzi – jak mówi P. Ricoeur – do „oddalenia znaczenia od zdarzenia” (Ricoeur 1989, s. 97). Dzięki pismu można zatrzymać w czasie i przenieść w przestrzeni wydarzenia, nawet te, w których ani czytelnik, ani nawet piszący nie uczestniczyli.

„Czytanie stanowi *pharmakon*, «lekarstwo», dzięki któremu znaczenie tekstu zostaje «ocalone» od obcości wynikającej z oddalenia i usytuowane w nowej bliskości, która zarazem znosi i zachowuje dystans kulturowy, i sprawia, że cudze staje się własne, przyswojone” (Ricoeur 1989, s. 120). Wartość czytania to jednak nie tylko ocalenie tekstów, które przynoszą czytającemu wiedzę, ale także budowanie umiejętności społecznych i kulturowych.

Znajomość języka umożliwia człowiekowi bycie w ekumenie i uczenie się przez współdziałanie i instrukcję (Tomasello 2002). Zasadniczą funkcję w tych oddziaływaniach pełni wczesna nauka czytania. Termin „Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania®” odnosi się do mózgowej organizacji funkcji językowych, uwzględnia bowiem procesy symultaniczne, charakterystyczne dla przetwarzania informacji w prawej półkuli mózgu, oraz linearne procesy sekwencyjne, za które odpowiedzialna jest lewa kora. Ucząc się czytać, dziecko będzie przyswajało nie tylko wymowę, ale także fleksję i składnię.

Najlepszy czas na poznawanie kodu pisanego przypada na koniec wieku niemowlęcego i sam początek wieku przedszkolnego. Już dwuletnie dziecko jest bardzo żywo zainteresowane światem liter. Chętnie uczestniczy w zajęciach, podczas których uczy się pisanego kodu. Dlatego warto rozpoczynać naukę czytania jak najwcześniej, zanim dziecko odkryje w szkole, że czytanie jest trudną sztuką. Ważne, aby prowadzona z dziećmi nauka czytania od początku przygotowywała do twórczego czytania z pełnym rozumieniem treści. Ten warunek może być spełniony jedynie wówczas, gdy dziecko w pierwszym etapie nauki nie skupi się jedynie na rozpoznawaniu graficznych wzorów liter, ale będzie się uczyło rozumienia znaczeń.

Wczesna nauka czytania wpływa także na kształtowanie się asymetrii półkulowej, koniecznej do właściwego, prawidłowego opracowywania informacji językowych. Badania neurobiologiczne dowiodły, że wszechstronna stymulacja językowa, a przede wszystkim nauka czytania i pisanie, może sprzyjać stopniowemu kształtowaniu przewagi lewej półkuli w procesach werbalnych (Cieszyńska 2013). To zaś jest niezbędnym warunkiem szybkiego czytania ze zrozumieniem, a w konsekwencji skutecznego uczenia się.

Warto uczyć czytać zgodnie z kolejnością rozwoju pisma w dziejach ludzkości. Od symultanicznych całości (samogłosek, wykrzyknień, wyrażeń dźwiękonaśladowczych, rzeczowników rozpoznawanych globalnie) do linearnych sekwencji (przez zapis sylabiczny do alfabetycznego). Od wspólnego głośnego czytania do poznawania tekstów w samotności.

Język pisany, przyswajany przez małe dzieci, powinien posiadać cechy języka mówionego, tak by mógł być w pełni rozumiany. Dlatego język w książeczkach opracowanych zgodnie z założeniami Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauki Czytania<sup>®</sup> jest prosty, codzienny, ilustrowany obrazkami pełnymi koloru i ekspresji. Świat przyrody jest tu ukazany z perspektywy małego dziecka, które widzi zwierzęta jako istoty nie tylko odczuwające, ale i myślące. Daje to ogromne możliwości kształtowania pozytywnych emocji i empatii u przedszkolaka. To bardzo istotny aspekt nauki czytania, która nie może być jedynie sposobem przekazywania wiedzy, ale powinna umożliwić wychowanie (Miodunka 2010).

Wbrew powszechnemu mniemaniu dziecko nie rozwija się samodzielnie. Poza społecznością, pozbawione kreacji językowej, nie mogłoby kształtować swojej aktywności zabawowej, poznawczej i twórczej. W przebiegu rozwoju procesów poznawczych współczesne teorie kognitywne (psychologiczne, filozoficzne i językoznawcze) zakładają aktywną rolę środowiska, widząc tu szczególnie silne oddziaływanie języka (mówionego i pisanego).

Można powiedzieć, że poznanie świata przez dziecko urzeczywistnia się w środowisku kształtowanym przez rodziców i nauczycieli. Im bardziej rozbudowany zasób słownictwa dziecka, im lepsze jego językowe umiejętności, tym większe szanse na rozwój intelektualny.

Wczesna nauka czytania daje ogromne możliwości formowania funkcji poznawczych. Poprzez czytanie kształtuje się wyobraźnia, niezbędna do kreatywnego myślenia. Z powodu przewagi stymulacji obrazami we współczesnej kulturze konieczne są dla przeciwwagi świadome i wielokrotnie oddziaływania językowe (Small, Vorgan 2011; Carr 2012; Spitzer 2013). Tym bardziej że bodźce wizualno-przestrzenne organizowane są przez struktury mózgowie półkuli prawej, natomiast sekwencyjność języka w optymalny sposób przetwarzana jest jedynie przez półkulę lewą.

Nauka czytania każdego nowego elementu języka realizowana jest w trzech etapach:

1. powtarzania – naśladowanie nauczyciela/logopedy, czytającej pacynki/zwierzętka, drugiego dziecka, pełniącego rolę nauczyciela;
2. rozumienia – podawanie/pokazywanie zapisanych samogłosek, wykrzyknień, wyrażen dźwiękonaśladowczych, sylab i wyrazów odczytywanych przez uczącego, czytającą pacynkę, dziecko, pełniącego rolę nauczyciela;
3. samodzielnego nazywania – czytanie wskazanego, wylosowanego, wyjętego z pudełka, wyciągniętego z woreczka napisu.

### Opus 1. Samogłoski

Sens powstaje tylko w wyniku integracji jednostek w większe całości (Ricoeur 1989), dlatego ucząc odczytywania samogłosek, konieczne jest łączenie litery/dźwięku z jego znaczeniem wybranym arbitralnie przez uczącego, np. E – płacze dziecko, O – dziwi się mama, I – śmieje się tata.

Dzieci, ucząc się zapisanych znaczeń, najpierw je imitują lub odtwarzają w powtarzających się sytuacjach, stopniowo jednak potrafią opisać nowe zdarzenia, korzystając

z poznanych tekstów, w których „zdarzenie pierwotne zostało zobiektywizowane” (Ricoeur 1989, s. 161).

Odczytywanie liter odpowiadających samogłoskom w kontekstach, czyli do obrazka, jest właściwe dla symultanicznego przetwarzania informacji wzrokowej i słuchowej. Istotne w proponowanym podejściu metodologicznym jest przygotowanie do zrozumienia, że różne sytuacje mogą być nazwane przez taką samą samogłoskę. Jest to ważny etap, umożliwiający późniejsze samodzielne czytanie tekstów. Obraz samogłoski (litera) odnosi się do całej przedstawionej na ilustracji sytuacji, nie do pojedynczego rysunku (np. *e jak ekran*). Uczący się potrafią kreować własne ilustracje do samogłosek i nazywać nowe sytuacje, w których uczestniczą. W ten sposób przygotowują się do samodzielnego budowania dłuższych wypowiedzi.



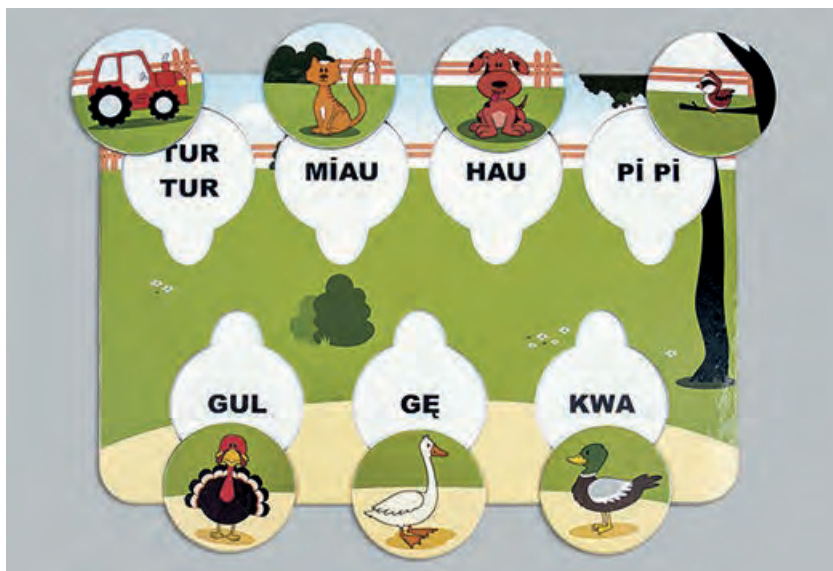
Źródło: *Samogłoski*, Wydawnictwo Centrum Metody Krakowskiej

## Opus 2. Wykrzyknienia i wyrażenia dźwiękonaśladowcze

Wykrzyknienia i wyrażenia dźwiękonaśladowcze mogą być z łatwością różnicowane i odczytywane globalnie już w początkowym etapie nauki. Szybkie rozpoznawanie zapisów, OJ, MU, BE, UHU itp., ma ogromną moc motywacyjną. Różnorodność zilustrowanych sytuacji wybranych do użytych wyrażen pozwoli w przyszłości odkrywać wieloznaczność słów, zrozumieć wyrażenia metaforyczne oraz związki frazeologiczne. Umożliwi także samodzielne odkrycie rytmu i rymu. Domyślanie się znaczenia wyrażen PUK PUK czy BUM BUM jest ważnym, wstępnym etapem, przygotowującym dziecko do nauki języków obcych w przyszłości. Metody komunikacyjne w glottodydaktyce bazują właśnie na umiejętności rozpoznawania i przypię-



sywania znaczeń w kontekstach i konsytuacjach. Zabawy z wyrażeniami dźwiękonaśladowczymi wyzwalaają spontaniczne reakcje dziecka do nadawania sensu dźwiękom językowym.



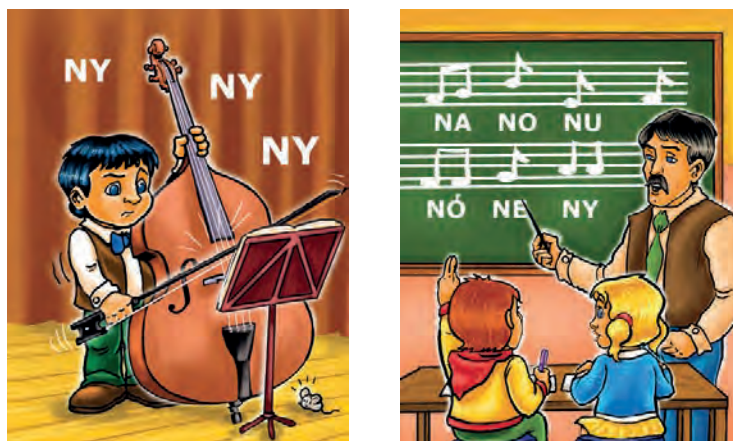
Źródło: Wyrażenia dźwiękonaśladowcze, Wydawnictwo Centrum Metody Krakowskiej

Dzieci dobierają etykiety do zabawek, obrazków, ilustracji w książkach, budują odpowiednią scenę, manipulując figurkami i podpisami. Zapamiętywanie zapisanych wyrażen dźwiękonaśladowczych jest jednocześnie ćwiczeniem pamięci symultanicznej.

### Opus 3. Sylaby

Opanowanie umiejętności dekodowania sylab pozwoli dziecku w przyszłości przeczytać każdy nowy wyraz. Zapoznanie się z paradygmatami powinno uwzględniać zasadę rozwojową, co oznacza pokazywanie uczącym się zapisu spółgłosek w sylabach, w kolejności ich pojawiania się w rozwoju mowy. Pierwszy etap pozwala poznać gamy, np.: BA BO BU BĘ BI BY, TA TO TU TE TY, której naśladowanie, a potem samodzielne odtwarzanie przygotowuje do grania krótkich utworów, czyli odczytywania wyrazów (BUTY).

W przebiegu nauki najważniejsze jest, by dzieci zawsze rozpoznawały znaczenia odczytywanych sylab. Tylko w ten sposób dzieci nauczą się czytać ze zrozumieniem, dlatego tak istotne jest nadawanie sensu sylabom, np.: PU PU PU – *sapie język*, GA GA GA – *mówi małpka*. Wówczas czytanie jest bardziej językowym objaśnianiem świata niż rozpoznawaniem liter, pozwala także na samodzielne, kreatywne nadawanie znaczeń. Dziecko nie myśli o literach, ćwiczy umysł w rozpoznawaniu sensu. Taki trening bardzo ułatwia uczenie się języków obcych.



Źródło: seria *Kocham czytać*, Wydawnictwo Edukacyjne

Dzieci, zapoznając się z zapisem sylab z kolejnych paradygmatów, ćwiczą:

- różnicowanie słuchowe spółgłosek w sylabach;
- różnicowanie liter;
- koncentrację na bodźcach słuchowych i wzrokowych;
- kategoryzację;
- analizę i syntezę wzrokową;
- pamięć wzrokową i słuchową;
- długość wydechu;
- zachowania kreatywne;
- myślenie symboliczne.

#### Opus 4. Wyrazy

Wystarczy znajomość samogłosek i dwóch paradygmatów, by tworzyć nowe słowa, istniejące w języku (OLA, ALA) lub istniejące potencjalnie, np. APA – imię biedronki.



Źródło: seria *Kocham czytać*, Wydawnictwo Edukacyjne

Czytanie połączenia samogłoski z sylabą otwartą jest wariacją na temat spółgłoski, np.: APA OPO UPU EPE IPI YPY. Od takiego etapu łatwiej dzieciom przejść do czytania połączeń różnych dwóch sylab, także pojedynczych sylab zamkniętych. Wówczas czytanie nowych wyrazów będzie graniem melodii zapisanej sylabami.

Dzieci samodzielnie interpretują powstałe dźwięki jako imiona zwierzątek, misiów, samochodów. Budują słowa z samogłosek i sylaby z jednego paradygmatu, najpierw z taką samą samogłoską ULU, ILI, ELE, OLO, a potem z różnymi, np.: ELO, ULE, ELI, OLI.



Źródło: seria *Kocham czytać*, Wydawnictwo Edukacyjne

Wyzwolona w ten sposób aktywność własna dziecka pozwala kształtować nie tylko świadomość językową, ale także stymulować uwagę słuchową, słuch fonemowy oraz linearne przetwarzanie języka (Klawiter 2006). Uczący się ma okazję poczuć ważną dla rozwoju intelektualnego radość tworzenia nowych słów. Przedszkolak zaczyna rozumieć, że można zapisać wszystkie słowa, które się pomyśli, i można odczytać słowa, które powstały w umyśle drugiej osoby. To fascynujące odkrycie pozwala dzieciom odczuć magię języka pisanego.

### Opus 5. Zdania

Zdanie jest – według P. Ricoeura (1989) – syntezą funkcji identyfikacji i orzekania, jest także nowym bytem, nieredukowalnym do poszczególnych znaczeń zawartych w nim słów. Orzeczenie jako warunkujące zdanie wskazuje na „typ relacji lub na typ działania” (Ricoeur 1989). Fakt ten wyjaśnia trudności na początku rozwoju mowy w użyciu czasownika, obserwowane zarówno u dzieci zdrowych, jak i z zakłóceniami rozwoju. Dlatego podczas prowadzonej stymulacji uczący jak najwcześniej buduje proste zdania opisujące rzeczywistość bliską dziecku, by przygotować je do samodzielnego konstruowania wypowiedzi o świecie.



Źródło: seria *Kocham czytać*, Wydawnictwo Edukacyjne

## Opus 6. Rozmowa

System językowy jest jedynie potencjalny, to rozmowa aktualizuje kod, przekazując znaczenie (Ricoeur 1989). Wszakże dyskurs wymaga utrwalenia w piśmie, bo bez tego szczególnego zatrzymania w czasie znika jako zdarzenie. Rozmowa, która realizuje się w czasie, by nie przeminąć, musi zostać utrwalona w piśmie. Dlatego filozof twierdzi: „los dyskursu zostaje związany z *littera*, nie zaś z *vox*” (Ricoeur 1989, s. 101). Dzięki zapisowi tekst uzyskuje znaczeniową niezawisłość bez względu na pierwotne intencje autora. Pismo skupia uwagę, przekazuje znaczenia, objaśnia świat. Interpretuje, a nie jedynie opisuje: „zapis dyskursu jest transkrypcją świata, a transkrypcja nie stanowi odwzorowania, lecz metamorfozę” (Ricoeur 1989, s. 118).

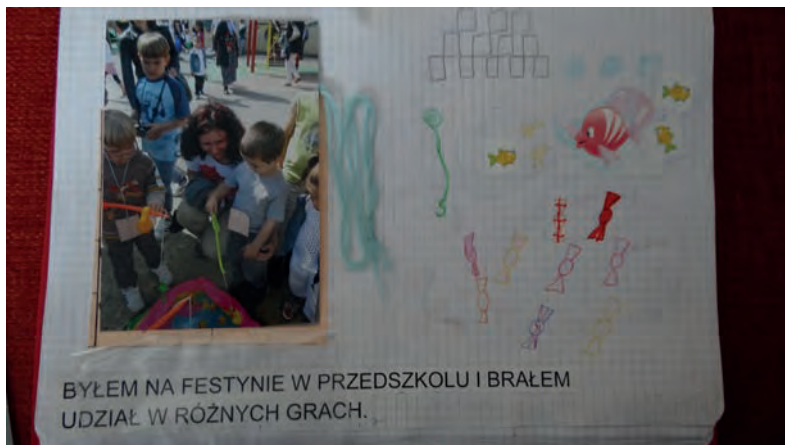
Rozmowa pełni niezwykle ważną funkcję w procesie uczenia się znaczeń. Tak o tym pisze P. Ricoeur (1989, s. 86): „Większość naszych słów to słowa polisemiczne; mają one więcej niż jedno znaczenie. Lecz na tym właśnie polega kontekstowa funkcja dyskursu, by, że tak powiem, przesiać polisemię naszych słów i zredukować wielość możliwych interpretacji, a także niejasność dyskursu wynikającą z polisemii słów”.

Nabywanie języka warunkowane jest umiejętnością odczytywania intencji w spostrzeganych wypowiedziach. Małe dziecko zapamiętuje konkretne zdania, a także dostrzega w nich wzory. To proces stopniowy, zależny od częstotliwości użyć i jakości przetwarzanego materiału. Dialog z drugą osobą należy traktować jako główną metodę budowania systemu językowego w umyśle dziecka. Oznacza to, iż język należy kształtować podczas rozmowy, która zostaje utrwalona w zapisie na kartach tzw. *dzienniczka wydarzeń*. Jest to technika łącząca bezpośrednią komunikację i kognitywne podejście w uczeniu słownictwa i reguł gramatycznych (Cieszyńska-Rożek 2014b). Forma dziennika umożliwia pełnienie roli nadawcy i odbiorcy, również w początkowej fazie posługiwania się systemem językowym. Na początku stosowania tej techniki teksty utrwała dorosły, dzięki temu może się wypełnić także dialog; akt rozmowy dokonany poprzez

zapis. Budowanie tekstów o wydarzeniach, w których dziecko uczestniczy, umożliwi stosowanie domysłu językowego (*guess the language*), będącego skuteczną techniką uczenia się znaczeń podczas czytania.



Źródło: pamiętnik Kacperka



Źródło: pamiętnik Kacperka

Koncepcja utrwalania opisu zdarzeń z życia dziecka ujmuje cztery najważniejsze warunki nabywania języka. Są to:

- budowanie scen wspólnej uwagi;
- odbieranie intencji komunikacyjnej drugiej osoby<sup>4</sup>;
- odwracanie ról w aktach komunikacji;
- kształtowanie umiejętności rozumienia pytań i samodzielnego ich zadawania.

<sup>4</sup> „Rozmowa jest wymianą wzajemnie się ku sobie kierujących intencjonalności” (Ricoeur 2005, s. 76).

Zapisując zdarzenia w dzienniku, dorosły może programować język, wprowadzając struktury w kolejności optymalnej dla procesu nauczania języka. Tworząc zapisy wspólnie z dzieckiem, rodzic lub terapeuta powinien uwzględnić:

- linearność i sekwencyjność narastania form językowych;
- hierarchię zjawisk gramatycznych;
- indywidualne warunki życia dziecka<sup>5</sup>.

Zapisywanie rozmów prowadzonych z dzieckiem w domu i w gabinecie logopedycznym wynika z konieczności zatrzymania mowy w czasie i w przestrzeni. W sytuacji zaburzeń kształtowania się komunikacji językowej lub utrudnionych warunków odbioru mowy – jak to się dzieje w wypadku bilingwizmu, wielojęzyczności czy uszkodzeń słuchu, zespołu Aspergera, spektrum autyzmu, zespołu Downa – konieczna jest możliwość odwołania się do utrwalonej w przestrzeni kartki rozmowy. Ilustracja zdarzenia uruchamia sytuacyjne rozumienie wypowiedzi i pozwala dziecku nakładać znaczenia słów na rozgrywające się zdarzenia. „To właśnie dlatego, że dyskurs istnieje w czasie i tylko w aktualnym momencie wypowiedzania, może on przemijać jako mowa lub zostać utrwalony w piśmie. Ponieważ zdarzenie pojawia się i mija, powstaje problem utrwalenia, zapisania. Tym, co pragniemy utrwalić, jest dyskurs, a nie język rozumiany jako *langue*” (Ricoeur 1989, s. 98).

Zapis codziennych wydarzeń w formie rysunku i tekstu pozwala na dokonanie aktu, który P. Ricoeur (1989) nazywa *oznaczeniem samego siebie*, czyli odnalezieniem się w świecie w porządku językowym. Dziennik „mówi” w imieniu dziecka i razem z dzieckiem. *Dziennik wydarzeń* pozwala dziecku identyfikować siebie w świecie innych ludzi, bo dzięki zapisowi poznawanemu przez drugiego człowieka przeżycia subiektywne stają się obiektywnie istniejące. P. Ricoeur (1989) nazwałby ten fakt *drogą identyfikującego odniesienia*.

Tekst powstający w dzienniku jest zawsze indywidualny, rozgrywa się w czasie rzeczywistym, buduje intencjonalność, to wszystko w znacznym stopniu ułatwia przyswajanie gramatyki (Orłowska-Popek 2010). „Gramatyka to podstawa uporządkowania elementów języka zawartych w jakimkolwiek akcie mowy”, dlatego uwzględnienie zasad programowania języka w procesie stymulacji rozwoju mowy wydaje się koniecznością (Łuczyński 2010, s. 16). Dziecko opanuje gramatykę języka, gdy w przekazach dorosłych otrzyma porządek, powtarzające się schematy i hierarchicznie pojawiające się struktury.

## Koda

J. Rączaszek-Leonardi przywołuje takie oto rozważania D.I. Slobina: „Świat nie składa się ze «zdarzeń» i z «sytuacji», które język następnie koduje. Raczej doświadczenia są filtrowane przez język, przyjmując postać zdarzeń zwerbalizowanych” (2011, s. 16). Percepcja świata: obiektów, osób oraz różnorodnych relacji zachodzących między nimi

<sup>5</sup> E. Łuczyński podkreśla, że „im późniejszy okres rozwoju dziecka, tym jest on mniej uniwersalny” (2010, s. 13).

wymaga ich nazywania. To, co nienazwane, choć istnieje w polu widzenia, nie musi zostać dostrzeżone. Każde nowo poznane słowo „filtruje” – by użyć określenia D.I Slobina – rzeczywistość i pozwala w niej coraz skuteczniej działać. „Język jest adaptacją ewolucyjną, pozwalającą na tworzenie wzorca informacji, który może być natychmiast użyty, bez konieczności zajmującego czas uczenia się przez doświadczenie” (Vetulani 2010, s. 31).

Warto zwrócić uwagę na tezę E. Łuczyńskiego, że „rozwój mowy dziecka nie ma charakteru liniowego, lecz jest przestrzenny” (Łuczyński 2010, s. 12). Wczesna nauka czytania, budując tę przestrzenność, pozwala na wykorzystanie języka w nowych sytuacjach i nowych funkcjach.

Proces nabywania systemu językowego wymaga przetwarzania ruchowo-słuchowo-wzrokowego, dlatego zastosowanie pisma ułatwiającego uruchomienie artykulacji ma głębokie uzasadnienie neurobiologiczne<sup>6</sup>. Z badań fMRI (*Functional Magnetic Resonance Imaging*) wynika, że system ruchowy jest aktywowany nie tylko podczas mówienia, ale także w procesie rozumienia wypowiedzi. Wczesna nauka czytania znacznie ułatwi rozumienie mowy dzięki jej zatrzymaniu w czasie w przestrzeni kartki.

## Bibliografia

- Baker C. (2007). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. 3rd ed. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cieszyńska-Rożek J. (2010). *Dwujęzyczność rozumienie siebie jako Innego*. W: J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek, M. Korendo (red.). *Nowe podejście w diagnostyce i terapii logopedycznej – metoda krakowska*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, s. 18–36.
- Cieszyńska-Rożek J. (2012). *Rozwój mowy polskich dzieci na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe?* W: M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek (red.). *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*. Seria: *Nowa Logopedia*. T. 3. Kraków: Collegium Columbinum, s. 67–82.
- Cieszyńska-Rożek J. (2013). *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Kraków: Wydawnictwo Omega Stages Systems.
- Cieszyńska-Rożek J. (2014a). *Zaburzenia rozwoju języka polskich dzieci za granicą*. W: D. Prasałowicz, M. Łuźniak-Piecha, M.J. Kulpińska (red.). *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych*. Dostępny w Internecie: <http://www.euroemigranci.pl/dokumentacja.html>.
- Cieszyńska-Rożek J. (2014b). *Fruehes Lesenlernen der bilingualen Kinder als Stimulierung der Entwicklung des Sprachsystems*. W: M. Olpińska-Szkiełko, L. Bertelle (Hrsg.). *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, s. 29–45.
- Cieszyńska-Rożek J. (2015). *Glottodydaktyka i logopedia (Metoda Krakowska)*. Tom wydany z okazji 70. urodzin Profesora Władysława Miodunki [w druku].
- Gadamer H.G. (1993). *Prawda i metoda*. Tłum. B. Baran. Kraków: Inter Esse.

<sup>6</sup> „U podłoża rozwoju mowy leży trójmodalny układ systemu lustrzanych neuronów, który reaguje na ruchowe, wzrokowe i słuchowe stymulacje” (Rostowski, Rostowska 2014, s. 52).

- Klawiter A. (2006). *Elementy kognitywistycznej teorii słyszenia, temporalności*. W: W. Dziarnowska, A. Klawiter (red.). *Mózg i jego umysły*. Seria: *Studia z Kognitywistyki i Filozofii Umysłu*. T. 2. Poznań: Zys i S-ka.
- Miodunka W.T. (2010). *Jak dwujęzyczność dzieci polonijnych może wpływać na ich szacunek do rodziców. Na marginesie badań prof. Jagody Cieszyńskiej*. W: J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek, M. Korendo (red.). *Nowe podejście w diagnostyce i terapii logopedycznej – metoda krakowska*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, s. 7–17.
- Neisser U. (1999). *Systemy polimorficzne. Nowe podejście do teorii poznania*. W: Z. Chlewiński (red.). *Modele umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 178–196.
- Łuczynski E. (2010). *Akwizycja gramatyki języka polskiego*. „Psychologia Rozwojowa”, t. 15, nr 1, s. 9–18.
- Orłowska-Popek Z. (2010). *Praca nad budowaniem systemu językowego u niesłyszących dzieci z implantem ślimakowym*. W: M. Michalik, A. Siudak (red.). *Zagadnienia mowy i myślenia*. Seria: *Nowa Logopedia*. T. 1. Kraków: Collegium Columbinum, s. 5–113.
- Orłowska-Popek Z., Korendo M. red. (2010). *Nowe podejście w diagnostyce i terapii logopedycznej – metoda krakowska*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, s. 18–36.
- Rączaszek-Leonardi J. (2011). *Zjednoczeni w mowie. Względność językowa w ujęciu dynamicznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ricoeur P. (1989). *Język, tekst, interpretacja*. Tłum. P. Graff, K. Rosner. Warszawa: PIW.
- Ricoeur P. (2005). *O sobie samym jako Innym*. Tłum. B. Chełstowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rostowski J., Rostowska T. (2014). *Rola systemów lustrzanych neuronów w rozwoju języka i komunikacji interpersonalnej*. „Psychologia Rozwojowa”, t. 19, nr 2, s. 49–65.
- Small G., Vorgan G. (2011). *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Tłum. S. Borg. Poznań: Vesper.
- Spitzer M. (2013). *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Tłum. A. Lipiński. Słupsk: Dobra Literatura.
- Springer S.P., Deutsch G. (1998). *Lewy mózg, prawy mózg – z perspektywy neurobiologii poznawczej*. Tłum. I. Szatkowska. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Tomasello M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Tłum. J. Rączaszek. Warszawa: PIW.
- Vetulani J. (2010). *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*. Kraków: Homini.

## Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania® stymulacją rozwoju systemu językowego

### Streszczenie

Autorka przedstawia koncepcję stymulacji rozwoju mowy poprzez wczesną naukę czytania. Odwrócenie kierunku rozwojowego od słowa wspólnie przeczytanego do samodzielnie wypowiedzianego umożliwia dzieciom zdrowym, jak i tym, które mają uniemożliwiony lub utrudniony dostęp do języka, aktywowanie wrodzonych wzorców artykulacyjnych i budowanie systemu językowego. W artykule przedstawione zostały podstawowe etapy Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauki Czytania® oraz technika dziennika wydarzeń.

**Słowa kluczowe:** dzienniki wydarzeń, nabywanie systemu językowego, Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania®, wczesna nauka czytania, pismo a mowa



**Simultaneous-Sequential Learning to Read®  
stimulation of the development the language system**

**Summary**

The author presents the concept of how to stimulate language development through early learning to read. Reversing the direction of development, from the word read together to pronounced independently enables healthy children, as well as those who have language communication disorders, to activate the innate patterns of articulation and build language system. The article presents the basic steps of Simultaneous-Sequential Learning to Read® and technique of a diary of events.

**Keywords:** a diary of events, acquisition of the language system, Simultaneous-Sequential Learning to Read®, early learning to read, writing and speech

BARBARA BOROWSKA

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## Glottodydaktyka ojczystojęzyczna w systemie edukacyjnym Bronisława Rocławskiego

Obok wielkich nauczycieli wyrastają wielcy ich wychowankowie

Bronisław Rocławski

### Wprowadzenie

Trudność alfabetyzacji, zarówno u dzieci w trakcie nauki czytania, jak i wśród młodzieży czy dorosłych, którzy nie potrafią w pełni korzystać z drukowanych informacji, dostrzeżono w wielu krajach i począwszy od drugiej połowy XX wieku, zainteresowanie tym problemem znacznie wzrosło i nie słabnie.

Kłopoty w czytaniu i pisaniu są przedmiotem zainteresowania badaczy z różnych dyscyplin naukowych, m.in.: pedagogów, socjologów, psychologów, a nawet filozofów. Przykładem mogą być rozważania Allana Blooma, który w swoim bestsellerze *Umysł zamknięty* dowodzi, że współczesna trudna sytuacja polityczna i społeczna w Stanach Zjednoczonych stanowi kryzys intelektualny, a o młodzieży drugiej połowy XX wieku w swoim kraju pisze: „Większość dzisiejszych absolwentów szkół średnich ma kłopoty z czytaniem i pisaniem. Niektóre uczelnie podejmują to cenne zadanie, lecz nie nagłaśniają tego faktu, ponieważ jest to funkcja szkoły średniej, którą zostały obarczone na skutek opłakanego stanu szkolnictwa” (Bloom 1997, s. 407).

Z kolei udział Polski w międzynarodowych badaniach OECD/PISA zweryfikował mit, że system edukacji w Polsce przewyższa szkolnictwo Europy Zachodniej, a nawet Stanów Zjednoczonych. W tych międzynarodowych projektach Polacy czytają słabo, a różnice pomiędzy innymi krajami są bardzo duże i nie tylko pod względem czytania w sensie technicznym, ale przede wszystkim w wykorzystywaniu tej umiejętności do zdobywania informacji, zarówno w ramach nauki szkolnej, jak i w codziennym życiu (Ryng 2016).

Marcin Garliński, prezes Wydawnictwa Muza, na łamach „Gazety Wyborczej” powiedział: „Jeżeli Polacy nie zaczną czytać, może wkrótce zabraknąć polskich tłumaczeń wielu zagranicznych pozycji”, i dodał: „Jesteśmy na szarym końcu w Europie pod względem czytelnictwa. Dużo więcej od nas czytają Czesi czy Słowacy”. Kryzys czytelnictwa potwierdza również badanie Eurobarometru z 2013 roku. „W Szwecji aż 90% osób przeczytało przynajmniej jedną książkę, w Holandii – 86%, a w Polsce – tylko 56% – jest to poziom Bułgarii i Rumunii. Gorzej wypadają tylko Grecja i Portugalia” (Stysiak 2015).

Liczne publikacje i cykliczne badania prowadzone przez IKiCz Biblioteki Narodowej pokazują, że Polacy czytają niewiele. „W 2008 r. czytanie książek (tzn. kontakt w ciągu roku przynajmniej z jedną) zadeklarowało 38% badanych. Był to najniższy wskaźnik czytelnictwa, jaki został zanotowany od czasu systematycznie prowadzonych na ten temat obserwacji, tj. od 1992 r. Spadek ten przebiegał stopniowo: początkowo (lata 1994–2004) polegał na zmniejszaniu się intensywności czytania, następnie – ogólnej liczby czytelników (z 58% w 2004 r. do 50% w 2006 r. i 38% w 2008 r.)” (Wolff, Koryś 2010).

Z raportu badania przeprowadzonego w 2014 roku przez TNS na zlecenie Biblioteki Narodowej wynika, że 41,7% Polaków miało kontakt w ciągu roku przynajmniej z jedną książką i chociaż jest to o 2,5 punkty procentowe więcej niż w 2012 roku, to i tak czytamy bardzo mało. W 2014 roku 19 mln Polaków nie miało w rękach ani jednej książki, a 10 mln nie miało ani jednej w domu. Do tego 6,2 mln Polaków znajduje się poza kulturą pisma, czyli nie przeczytało żadnej książki ani nic z prasy. Z raportu tego wynika, że chociaż młodzi respondenci czytają statystycznie najwięcej i od lat obserwowana jest tendencja do „czytania szkolnego”, czyli wynikającego z obowiązku, a nie dla przyjemności, to kiedy szkolny obowiązek kończy się, wiele osób przestaje sięgać po książki. Co więcej, już w szkole czyta się przede wszystkim to, co konieczne, a co czwarty spośród piętnastoletnich czytelników nie wymienił żadnej książki przeczytanej w całości w ciągu roku poprzedzającego badanie (Koryś, Michalak, Chymkowski 2015).

Współcześnie jesteśmy świadkami zmiany kulturowej, której jednym z przejawów stał się stosunek do literatury i ogólniej – do czytania książek. Postępująca cyfryzacja zajmuje coraz więcej przestrzeni życia społecznego, a tradycyjną książkę dzieci i młodzież zastępują tekstami czytanyymi w internecie, na facebooku, w e-mailach czy esemesach. Na czytanie książek nie starcza im już czasu.

Badanie prowadzone przeze mnie w latach 2005–2008 wśród młodzieży licealnej w Polsce i we Francji pokazało, że szczególnie wyraźnie zmiana ta uwidacznia się w polskiej szkole, zwłaszcza w manifestowaniu przez uczniów niechęci do czytania – najczęściej lektur, które w przypadku szkół średnich ogólnokształcących obejmują przede wszystkim podstawowy kanon literatury narodowej oraz wybrane pozycje literatury światowej. Dla wielu nauczycieli wprowadzenie nowej lektury staje się niemalym wyzwaniem. Z mojego doświadczenia dydaktycznego mogę stwierdzić, że problem ten ma głębsze podłoże: aby chcieć czytać, trzeba umieć czytać. Tymczasem nawet do szkół ponadgimnazjalnych, zazwyczaj kończących się maturą, przychodzi młodzież, która nie potrafi czytać. Uczniowie sylabizują, a bywa, że literują, i nie są to pojedyncze przypadki (Borowska 2013, s. 100).

Zatem nie ulega wątpliwości, że przytoczone wyniki badań uzasadniają potrzebę intensywnego zajmowania się problemem czytania, szczególnie w naszym kraju. W moim poglądzie nie jestem odosobniona. Na problem alfabetyzacji zwracał uwagę Stanisław Bortnowski, pisząc: „W wielu klasach z celem maturalnym znajdują się uczniowie, którzy nie opanowali ani sztuki głośnego czytania, ani umiejętności pisania, ani elementów gramatyki, ani ortografii na poziomie, jaki nie kompromituje. To potencjalni analfabeci” (Bortnowski 2007/8, s. 74).

Zagrozenia plynące ze strony ošwiaty od wielu lat zauwaža Bronisław Ročławski<sup>1</sup>. Wysuwa on śmiały pogląd, że „główna przyczyna niepowodzeń uczniów w uczeniu się czytania i pisania tkwi w braku elementarnej wiedzy lingwistycznej, jaką powinni posiadać nauczyciele”. Tezę tę odrzucają najczęściej te osoby, które orzekają o dysleksji, dysgrafii czy dysortografii. B. Ročławski twierdzi: „Najbardziej zaniedbaną dziedziną kształcenia początkowego dzieci jest edukacja językowa i matematyczna. Są to dwie dyscypliny naukowe, które stanowią fundament edukacji szkolnej. Efektem tych zaniedbań jest rosnąca z roku na rok liczba uczniów z orzeczeniami poradni, że są dyslektykami, dysgrafikami, dysortografikami, akalkulikami. Są już szkoły i klasy, w których połowa uczniów ma takie orzeczenia, a wśród dzieci z każdym rokiem narasta niechęć do nauki języka ojczystego i do matematyki” (Ročławski 2012a; 2012b).

Jednak problemy, jakie napotyka dziecko w uczeniu się matematyki, są zdecydowanie mniejsze niż trudności występujące w nauczaniu czytania i pisania, a potoczny pogląd na temat wiedzy potrzebnej, aby uczyć dzieci alfabetyzacji, jest przerażający – znasz litery, to możesz uczyć czytania i pisania. Takie przekonanie towarzyszy studentom przygotowującym się do zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego i nauczania wczesnoszkolnego.

## Geneza metody

Glottodydaktyka ojczystojęzyczna, nazywana także „metodą Ročławskiego” lub „metodą fonetyczno-literowo-barwną”, jest systemem edukacyjnym stworzonym przez polskiego językoznawcę, prof. B. Ročławskiego, specjalistę w dziedzinie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. System ten ma silne podstawy naukowe, opiera się na rzetelnych badaniach, które B. Ročławski rozpoczął w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia. Impulsem do pracy nad glottodydaktyką stał się fakt coraz częściej występujących wśród uczniów trudności w czytaniu, pisaniu i rozumieniu tekstu oraz – jak pisałam wcześniej – liczne diagnozy o dysleksji. B. Ročławski twierdzi, że główna przyczyna tych niepowodzeń tkwi w niewłaściwym przekazywaniu nauczycielom i studentom wiedzy lingwistycznej, która jest niezbędna, aby uczyć języka ojczystego bez niepowodzeń, a zainteresowanie językoznawców tymi zagadnieniami jest stosunkowo małe, dlatego jako nauczyciel nauczania początkowego i absolwent Liceum Pedagogicznego oraz Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku, następnie pracownik Uniwersytetu Gdańskiego, na marginesie swoich studiów lingwistycznych zainteresował się problematyką edukacji małych dzieci. Poprzez kontakty ze środowiskiem lubelskim, pisząc recenzję elementarza Heleny Meterowej, wypracował pewne rozwiązania, które koncentrowały się wokół umiejętności czytania i pisania małych dzieci, a na podstawie wyników wieloletnich badań (pedolingwistycznych i glottodydaktycznych) doszedł do własnych rozwiązań (Ročławski 1999).

<sup>1</sup> Wypowiedzi i informacje biograficzne pochodzą z materiałów udostępnionych przez prof. B. Ročławskiego i z wywiadu prowadzonego przez autorkę artykułu.

Efekty swojej wieloletniej pracy naukowej B. Roślowski sprawdził praktycznie w jednym z trójmiejskich przedszkoli i licznych przedszkolach w Polsce i za granicą. Zmiany w nauczaniu były gruntowne i rewolucyjne, ale dały znakomite rezultaty. Jednak nie była to rewolucja wśród uczniów. Największe problemy z wejściem w świat głosek i liter mieli nauczyciele. Zostali postawieni wobec konieczności całkowitego przebudowania wyuczonego wcześniej podejścia do edukacji językowej. Dlatego z perspektywy czasu prof. B. Roślowski mówi: „Po wielu latach badań mogę z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że przyczyna niepowodzeń dzieci w czytaniu i pisaniu tkwi w braku elementarnej wiedzy u nauczycieli”. Dzięki glottodydaktyce nauczyciele zaczęli odkrywać właściwe mechanizmy leżące u podstaw poznania języka polskiego i matematyki przez najmłodszych.

### Założenia glottodydaktyki

B. Roślowski opowiedział się za radykalną zmianą sposobu przygotowywania dzieci do nauki czytania i pisania oraz uczenia techniki płynnego czytania ze zrozumieniem i pisania, a także kształtowania nawyków czytelniczych i świadomości ortograficznej. Podstawą jego programu jest stwierdzenie, że „zabawy dydaktyczne przygotowujące dzieci do nauki czytania i pisania można prowadzić już w najmłodszej grupie przedszkolnej, a nawet wcześniej” (Roślowski 2000).

W metodzie B. Roślowskiego nauka czytania i pisania wymaga spełnienia dwóch zasadniczych warunków, tj. dobrej, biernej znajomości całego alfabetu oraz umiejętności syntezy i analizy fonemowej wyrazów.

Główne zasady glottodydaktyki ojczysojęzycznej polegają na:

- wyjściu od języka mówionego, czyli takiego, z którym dziecko styka się od narodzin;
- wprowadzeniu od najmłodszej grupy przedszkolnej zabaw doskonalących mowę;
- wydłużeniu czasu na przygotowanie do czytania i pisania oraz skróceniu czasu do opanowania płynnego pisania i sprawnego czytania ze zrozumieniem;
- dbaniu o osiągnięcie przez dziecko najwyższej sprawności analizatora słuchowego i wzrokowego;
- efektywnym rozwijaniu koordynacji wzrokowo-ruchowej i przestrzennej jako ważnego elementu w nauce czytania i pisania;
- wydłużaniu głosek „trwałych” w wyrazach jako pomoc w nauce czytania;
- doskonaleniu pamięci fonetycznej i wzrokowej;
- wprowadzeniu liter podstawowych i niepodstawowych;
- wdrażaniu do czytania metodą „ślizgania się” z litery na literę;
- wprowadzeniu pisma „pętelkowego”;
- wyróżnieniu lewej strony w zeszytach przez umieszczenie serduszka;
- czytaniu własnego pisma w całym procesie nauki czytania;
- kształtowaniu wrażliwości i świadomości ortograficznej.

Glottodydaktyka ojczystojęzyczna jest pełną wiedzą o dziecku, które każdego dnia osiąga sukces, wyzwalając w sobie pozytywne emocje. Uczniowie lubią nauczyciela glottodydaktyka, chętnie uczęszczają do przedszkola i szkoły, a zdobyte umiejętności rozwijają w dziecku miłość do języka i matematyki oraz do świata wiedzy.

### W świecie głosek i liter

Nauczyciel, uczący pisania i czytania powinien wiedzieć, czy język, którego uczy dzieci, posługuje się pismem ideograficznym, ideograficzno-fonetycznym, sylabicznym, spółgłoskowym czy alfabetycznym. W piśmie alfabetycznym znak graficzny (litera) związany jest z najmniejszą cząstką języka, czyli z fonemem (potocznie głoską). Pismo alfabetyczne jako jedyne w pełni odzwierciedla strukturę języka i tylko w tym piśmie znaki graficzne są związane z najmniejszymi jednostkami języka. Z tych najmniejszych elementów tworzy się jednostki wyższego rzędu – morfemy, wyrazy, wypowiedzenia i teksty. Nauczyciele, uczący dzieci czytania i pisania, często nie wiedzą, że uczą dwóch rodzajów pisma – ideograficznego i alfabetycznego, dlatego powinni poprowadzić zajęcia tak, aby dzieci same odkryły różnice między tymi pismami (Rocławski 2001).

Nauczanie bez indywidualnego podejścia do wychowanków nie ma szansy na pełne powodzenie. Niestety, tak często się dzieje. Dziecko jest w świecie głosek, a nauczyciele są w świecie liter, dlatego nie są w stanie nawiązać kontaktu z uczniem, ponieważ nie rozumieją otoczenia dziecka. Taki stan rzeczy w każdej sytuacji dydaktycznej prowadzi do niepowodzeń. Nauczyciele realizują zalecane przez programy zadania, lecz efekty tych działań w odniesieniu do wielu uczniów są niewielkie. Dlatego niezwykle ważną umiejętnością, którą dziecko powinno przyswoić przed przystąpieniem do czytania i pisania, jest sprawność składania wyrazów z fonemów.

Z badań B. Rocławskiego wynika, że nauczyciele nie znają świata głosek, więc podają dzieciom do składania litery. Nie potrafią wymawiać poprawnie głosek w izolacji, a tym samym nie wiedzą nic na temat trwałości i nietrwałości głosek. Wśród nauczycieli istnieje powszechna praktyka wymawiania spółgłosek z elementem wokalicznym, którym jest najczęściej samogłoska „y”. Litera „m” jest wprowadzana jako znak dla sylaby „my”, litera „t” jako znak dla sylaby „ty” itp. Do dziecka nie dociera więc jedna głoska, lecz dwie. Dziecko słyszy: my+a+my+a, próbuje te głoski połączyć w wyraz i powstaje *myamya*. Wielu uczniów odnajduje drogę do *mamy*, zauważając, że w wyrazie tym są cztery litery i cztery głoski, inni zaś brną dalej w niewiedzy i szukają wyjścia, jak z wyrazu *myamya* zrobić *mamę*. W konsekwencji spotyka je rozczarowanie i niepowodzenie. Tymczasem nauczycielka podaje inne głoski do złożenia: dy+zy+i+a+dy+zy+i+o, do dziecka trafia 12 głosek, a wyraz ten składa się tylko z 4 głosek. Przed dzieckiem powstaje coraz więcej trudności, dlatego staje się nerwowe i niechętnie do czytania. Taki uczeń jest dobrym kandydatem na dyslektyka i właśnie w tej dziedzinie wiedzy lingwistycznej B. Rocławski widzi największe zaniedbanie w przygotowaniu nauczycieli do nauczania dzieci czytania i pisania (Rocławski 2000).

Metoda opracowana przez B. Rocławskiego zakłada istnienie w języku polskim 37 fonemów, w tym 1 fonem, który możemy wyłączyć (pauza potencjalna lub rzeczowywista). Fonemy te autor podzielił na samogłoskowe otwarte (i, y, e, a, o, u, ę, ą), fonemy półotwarte (j, ł, r, l, m, n, ń), trące (f, w, s, z, ś, ź, sz, ż, ch), przytarte zwartoszczelinowe, ześlizgowe (c, dz, ć, dź, cz, dż), wybuchowe-zwartowybuchowe (p, b, t, d, k, g). W języku polskim fonemy te zapisywane są 36 literami podstawowymi i niepodstawowymi. Każda litera ma swoje cechy dystynktywne (kształt, wielkość, miejsce w liniaturze, określone ułożenie w przestrzeni: n – u, p – d – b).

Koncepcja programu B. Rocławskiego została oparta na 44-literowym alfabecie zawierającym zmiękczenia i dwuznaki, który ma następującą postać: a, ą, b, c, ch, ci, cz, ć, d, dz, dzi, dź, dż, e, ę, f, g, h, i, j, k, l, ł, m, n, ni, ń, o, ó, p, r, rz, s, si, sz, ś, t, u, w, y, z, zi, ź, ż.



Fot. Alfabet ruchomy GLOTTO autorstwa prof. B. Rocławskiego

Autor metody wprowadził podział na głoski dźwięczne (d, b, w, z, g, dz, ź, dź, j, ł, r, l, m, n, ń, ź, dź, a, o, e, i, u, ą, ę, y) i bezdźwięczne (t, p, f, s, k, c, sz, cz, ch, ś, ć) oraz trwałe i nietrwałe. Głoski trwałe (i, y, e, a, o, m, n, z, s, sz, ch, ż, w, f, r, ś, ź u) można wypowiadać długo w izolacji, a ich brzmienie pozostanie bez zmian. Głoski nietrwałe (ą, ę b, p, t, d, c, dz, dź, dż, g, k, l, ł, j, ń, ć) należy wypowiadać krótko, aby uniknąć zniekształceń. Ich prawidłowe wybrzmiewanie jest trudniejsze.

### Proces syntezy i analizy

Autor tej metody postuluje rozpoczęcie ćwiczeń wdrażających do nauki czytania i pisania już w wieku trzech lat. W okresie tym dzieci są rozbudzone poznawczo i go-

towe do zabaw z sylabami oraz z literami. Zwlekanie z nauką czytania powoduje stratę czasu i zahamowanie rozwoju dziecka. Zdaniem B. Ročławskiego sukces w nauce czytania i pisania zależy od zainteresowania samego dziecka otaczającym go światem oraz od właściwej zachęty ze strony nauczyciela, a nie od realizacji kolejnych fragmentów podręcznika czy programu, dlatego w programie B. Ročławskiego nie ma podręcznika, który wskazywałby kolejne, konieczne etapy nauki czytania.

W metodzie tej podstawą nauki czytania jest *oś syntezy*, czyli działania syntetyczne składania z mniejszych części w większe. Podstawą nauki pisania jest *oś analizy* (dzielenia wyrazów), którą rozpoczynamy, gdy dziecko nie ma już kłopotów z syntezą. Z kolei *oś litery* służy do działań graficznych, jako wiązki cech dystynktywnych, oraz do wiązania liter z fonemami (w połączeniu z osią syntezy i analizy).

Proces syntezy i analizy sprawia dzieciom wiele kłopotów, dlatego punktem wyjścia do ćwiczeń fonetycznych jest *synteza sylabowa*, ponieważ dziecko styka się z nią już od urodzenia. Początkowo nauczyciel wypowiada słowa dwusylabowe, następnie trzy-, czterosylabowe itd. Podział wyrazów powinien przebiegać między samogłoską i spółgłoską lub między spółgłoskami (np.: ko – tek, Wa-r-sza-wa). Dzieci najczęściej grupę składającą się ze spółgłosek przenoszą do następnej sylaby (np. Wa-rsza-wa). Po opanowaniu tych czynności nauczyciel przechodzi do *syntezy morfemowej*, która składa się z tematu słowotwórczego i morfemu przyrostkowego, czyli formantu (np.: dom-ek, pies-ek). Granica podziału w morfemie przebiega między spółgłoską a samogłoską. Kolejnym etapem jest *synteza logotomowa* (logos – słowo; tom – część), czyli część wyrazu, która nie jest ani sylabą, ani morfemem. Wyrazy dzieli się na tyle części, na ile jest to możliwe, a podział przebiega cały czas między spółgłoską a samogłoską (np.: sar-enk-a, sob-ot-a). Nie wolno wymagać od uczniów, aby sami dokonywali takiego podziału wyrazów. Czwartym etapem jest *synteza logotomowo-fonemowa*, która polega na odłączeniu ostatniego fonemu od wyrazu (np.: samolo- t, pomido – r, state-k). Kolejny etap polega na *syntezie fonemowo-logotomowej*, w której na zasadzie odwrotności przechodzimy do odłączenia pierwszej głoski od reszty wyrazu (np.: k-oteczek, sz-ałas, w-orek). Zadaniem dziecka jest połączenie wyrazu w całość i podanie jego pełnego brzmienia. Kiedy dzieci opanują wymienione etapy, nauczyciel może przejść do *syntezy fonemowej*. Ćwiczenia należy rozpocząć od krótkich wyrazów (np.: u-l, o-s-a, n-o-s) aż po wyrazy 4- i 5-fonemowe, pamiętając o poprawnym wybrzmiewaniu głosek. Zadaniem ucznia jest poprawne złożenie wyrazu. Gdy dzieci radzą sobie dobrze ze składaniem wyrazów, nauczyciel powinien wprowadzić utrudnienia, które mają wytworzyć w dziecku umiejętność wykonywania poza syntezą jeszcze jednego zadania. W ten sposób tworzymy rezerwę intelektualną, która zostanie wykorzystana na etapie czytania do identyfikowania liter.

Proces analizy nauczyciel powinien wprowadzić jednocześnie z syntezą. Dzieci dokonują analiz sylabowej, logotomowo-fonemowej i fonemowo-logotomowej, następnie fonemowej i fonemowej z utrudnieniami. Jeśli na etapie syntezy wszystkie procesy przebiegają prawidłowo, to podczas procesu analizy nauczyciel może przejść z analizy sylabowej do fonemowej. Na każdym etapie stosuje się utrudnienia, aby wyzwolić rezerwę intelektualną uczniów.



W metodzie tej wiąże się głoskę z literą „O”, ponieważ układ ust w czasie wybrzmienia jest podobny do znaku graficznego. Nie wprowadza się wyrazów podstawowych (np. O-osa), lecz literę pokazuje się na tle innych, by dostrzec jej cechy dystynktywne. Bardzo ważną jest dobra bierna znajomość liter, gdyż jest ona mocno związana z ich czynną znajomością. W czasie czytania uczniowie muszą zastąpić literę właściwą głoską. Na etapie czytania dzieci muszą same ustalić, patrząc na literę, głoskę do syntezy wyrazu, a więc powinno się zaangażować analizator wzrokowy.

### Techniki czytania i pisania

W myśl założeń B. Rocławskiego nauka czytania powinna rozpoczynać się wówczas, gdy zostanie ustalony poziom sprawności komunikowania się dziecka, określany na podstawie poziomu rozwoju percepcji, zasobu słownikowego, znajomości jednostek językowych odbieranych za pomocą wzroku i słuchu oraz poziomu słuchu fonemowego, a także pamięci. Poznanie dziecka i jego możliwości pozwala na rozpoczęcie właściwych ćwiczeń doskonalących kompetencje językowe, które umożliwiają naukę czytania i pisania.

W metodzie tej występują trzy typy czytania: płynne, „ślizganie się” po sylabach i „ślizganie się” po głoskach (literach). Wszystkie inne sposoby spotykane w praktyce szkolnej B. Rocławski traktuje jako pseudotechniki, którym stanowczo się przeciwstawia. Szczególnie krytycznie odnosi się do techniki zwanej głoskowaniem lub literowaniem. „W ślizganiu się” dajemy szansę czytającemu na pokonanie trudności związanych ze znajomością liter i z syntezą fonemową. Te złożone problemy wymagają sporego wysiłku, dlatego należy rozłożyć je w czasie. Do techniki „ślizgania się” dzieci powinny być przygotowywane poprzez ćwiczenia, w których wydłużane są głoski w wyrazach. Ważne jest, aby uczniowie przystępowali do czytania z chwilą pojawienia się wyrazu w zasięgu wzroku. Czas „ślizgania się” nie powinien być dwu- lub trzykrotnie dłuższy od czasu, w jakim dziecko wymawia wyrazy w swobodnych wypowiedziach. Wydłużać można tylko te głoski, które są trwałe. Jeśli dziecko szybko rozpoznaje litery, wówczas powinno czytać „ślizgając się” z litery na literę w tempie normalnego wymawiania wyrazów. Na przyspieszanie „ślizgania się” duży wpływ ma umiejętność szybkiego rozpoznawania często występujących wyrazów: nie, do na, po, przy, jest, był, się, który, dla itd. Do czytania tekstu nauczyciel powinien przygotować dziecko poprzez sprawdzenie, które litery mogą sprawiać trudność w czasie wiązania ich z odpowiednimi fonemami i które fragmenty wyrazów mogą być trudne do odczytania. Należy mieć pewność, że dziecko przeczyta tekst bez napięcia i z pełnym zrozumieniem. Pierwsze czytanie przez dzieci może zaważyć na dalszych ich losach w czytaniu i pisaniu, dlatego najpierw powinno czytać krótkie sylaby i wyrazy, a potem prosty tekst. W glottodydaktyce na początkowym etapie nauki czytania podajemy dzieciom teksty, w których są oznaczone litery niepodstawowe. Od samego początku uczymy właściwego czytania wyrażen przyimkowych, które dzieci powinny odczytywać tak, jakby one stanowiły jeden wyraz.

Przygodę z nauką czytania można rozpocząć od wprowadzenia klocków LOGO® autorstwa prof. B. Ročławskiego, które słuŹą do nauki wymowy, czytania, pisania i matematyki. Ułatwiają nauczycielom oraz rodzicom organizowanie r33nych zabaw, a ich celem jest doskonalenie mowy wraz z przygotowaniem do czytania i pisania, jak r33wnieŹ ksztalcenia ŹwiadomoŹci i wraŹliwoŹci ortograficznej. W opakowaniu znajduje si33 150 klock33w z umieszczonym na nich pełnym zestawem 44 liter (36 liter podstawowych i 30 liter niepodstawowych oznaczonych kolorem czerwonym oraz 8 wieloznak33w), cyfr, znak33w interpunkcyjnych i matematycznych. Klocki zawieraj33 4 podstawowe moŹliwoŹci grafemu, czyli litery małe i wielkie pisane oraz małe i wielkie drukowane, kaŹdy z tych wariant33w odnosi si33 do tego samego fonemu (gł33ski). Wielka i mała litera pisana jest podana w liniaturze. Na dole kaŹdego klocka znajduje si33 zielony pasek – potocznie przez uczni33w i nauczycieli nazywany „trawk33”, który umoŹliwia dzieciom właŹciwe ustawienie klocka i poprawn33 obserwacj33 kaŹdej litery lub cyfry. Alfabet przedstawiony na klockach r33wni si33 nieco od alfabetu stosowanego w podr33cznikach szkolnych. Autor włączył do niego nowe wieloznaki: ni, zi, ci, dzi, si, a takŹe wprowadził litery: q, v, x, z którymi dzieci zetkn33 si33 w czasopismach lub w podr33cznikach. Wszystkie wieloznaki zostały nazwane literami alfabetu.



Fot. Plastikowe klocki LOGO® autorstwa prof. B. Ročławskiego

Dobrze przygotowany pedagog wprowadza pomoce dodatkowe, które urozmaicaj33 zabawę klockami (glottodywaniki, piosenki, zeszyty z ćwiczniami), a wersja anglojęzyczna KLOCK33W LOGO® pozwala takŹe na prowadzenie edukacji w j33zyku angielskim (Ročławski 2010a; 2010b; 2010c).

Dziecko, trzymając w ręku klocek z literą, przesuwa go powoli („ślizga się”) w czasie wymawiania głoski, gdy kończy ją wymawiać, zatrzymuje klocek. „Ślizganie się” z wydłużaniem głosek jest tylko początkowym etapem, w którym od czytania krótkich wyrazów i sylab przechodzi się do krótkich tekstów. Czas stosowania tej techniki skraccany jest w miarę doskonalenia umiejętności „ślizgania się” z litery na literę po to, aby przejść do globalnego czytania wyrazów. Nie należy przyspieszać tempa czytania ponad poziom umiejętności dziecka. Istotny jest dobór odpowiednich tekstów, adekwatnych do umiejętności uczniów. Doskonaląc czytanie, zastępujemy tę technikę czytaniem płynnym, które kończy się umiejętnością cichego czytania.

Metoda B. Rocławskiego wymaga od dziecka dobrej orientacji w przestrzeni, dlatego już u dzieci w najmłodszej grupie wiekowej wyrabia się umiejętność orientacji w schemacie własnego ciała. Punktem odniesienia w czasie zabaw jest serce i lewa strona. Po opanowaniu tej umiejętności przechodzi się do orientacji w przestrzeni, która jest bardzo ważna przy porównywaniu, identyfikowaniu, rozpoznawaniu oraz kreśleniu liter.

Równoległe z nauką czytania nauczyciel wprowadza umiejętność pisania. Autor prezentowanej metody opracował pismo „pętelkowe”, które ma prowadzić do płynnego pisania. Istnieje także wersja „bezpętelkowa”. W przygotowaniu do pisania stosuje się rysowanie po śladzie z wyraźnie zaznaczonym kierunkiem pisania. W kreśleniu liter kładzie się nacisk na prawidłowy kierunek, czemu służą ćwiczenia na materiale literowym z zaznaczonymi strzałkami i kierunkiem pisania po to, by dziecko samo mogło dokonywać kontroli prawidłowości pisania. Po zakończeniu etapu usprawniania ręki uczniowie ćwiczą pisanie liter – bez liniatury. Nauczyciel zwraca uwagę na poprawne kreślenie i łączenie liter, grupując je według podobieństwa, drogi kreślenia i sposobu łączenia. W pisaniu bardzo ważną rolę odgrywa dobór pomocy do pisania. Narzędzia muszą pozostawiać ślad, gdy przesuujemy je po kartce bez naciskania.

Możliwość stosunkowo szybkiego opanowania techniki czytania i pisania znacznie przybliży dziecko do czytania książek i korzystania z literatury. Radość z czytania powinni ukazać dzieciom już od urodzenia rodzice, a od najmłodszej grupy przedszkolnej – nauczyciele.

### Trudności ortograficzne

Dzieci kształcone metodą B. Rocławskiego zdobywają świadomość ortograficzną już na pierwszym etapie przygotowania uczniów do nauki czytania i pisania. W tradycyjnym nauczaniu niewielu uczniów osiąga sprawność ortograficzną na właściwym poziomie. Względnie poprawnie piszą ci, którzy mają dobrą pamięć graficzną. Tradycyjna nauka zasad ortograficznych nie służy poprawnemu zapisowi wyrazów i bywa wspierana sprawdzianami ortograficznymi, o których B. Rocławski twierdzi, że są „przejawem terroryzmu ortograficznego” (Rocławski, wywiad), a przecież na-

uczyciele powinni ukształtować w uczniu wrażliwość ortograficzną i niechęć do popełniania błędów.

W nauce ortografii B. Rocławski proponuje zasadniczą zmianę w podejściu do reguł ortograficznych. W wyniku swoich dociekań doszedł do wniosku, aby litery podzielić na podstawowe (a, ą, b, c, cz, ć, d, dz, dź, dż, e, ę, f, g, ch, i, j, k, l, ł, m, n, ó, o, p, r, s, sz, ś, t, u, w, y, z, ź, ż) i niepodstawowe (ci, dzi, h, ni, ó, rz, si, zi). W piśmie alfabetycznym taki podział liter nie byłby możliwy, ponieważ jest ono oparte na zasadzie, zgodnie z którą każdej głosce odpowiada tylko jedna litera (podstawowa). Jeśli pismo nie jest w pełni alfabetyczne, wówczas występują w nim głoski, które są oznaczane dwiema i więcej literami, wówczas można je podzielić na podstawowe i niepodstawowe. B. Rocławski zaproponował, aby litery podstawowe oznaczać kolorem czarnym, a niepodstawowe kolorem czerwonym. Dzięki takiemu podziałowi liter można lepiej poznać język polski oraz przyswoić umiejętność czytania i pisania. Zapis z użyciem liter podstawowych i niepodstawowych autor nazwał ortograficzno-ortofonicznym, ponieważ wyklucza on wiele trudności ortofonicznych, które kryje tekst pisany. Taki zapis jest szczególnie cenny dla dzieci z wadą słuchu oraz tych, które nie opanowały dobrze odmiany mówionej języka polskiego. Oznaczenie ortograficzno-ortofoniczne podpowiada, jaka ma być wymowa wyrazu, i uczy dobrej znajomości struktury głoskowej. To powiązanie jest bardzo potrzebne podczas nauki reguł polskiej ortografii. Nie można uczyć poprawnej pisowni bez dobrej wiedzy z jej zakresu. W czasie czytania i podczas oglądania zanotowanych wyrazów uczniowie dowiadują się o głoskach trudnych ortograficznie i o problemach reguł pisowni. Podstawą nauczania ortografii jest świadomość występowania problemów ortograficznych. Zapis ortograficzno-ortofoniczny wpływa na stan tej świadomości, a przedstawiony podział ułatwia opanowanie budowy literowej wyrazów. W ten sposób znika wiele problemów ortofonicznych, a czytanie staje się przyjemnością (Rocławski 2012a; 2012b).

Reguły ortograficzne można odkrywać w różny sposób, np. posługując się *Słownikiem ortograficzno-ortofonicznym* autorstwa B. Rocławskiego. Dzieci wpisują wyrazy do tabelki, a po sprawdzeniu poprawności na wielu przykładach odkrywają reguły pisowni. Błędem w pisowni zapobiega także okienko ortograficzne, które pojawia się wówczas, gdy nie ma w danej chwili możliwości ustalenia sposobu zapisywania danej głoski. Reguły te nauczyciel tworzy również na bazie ortofonicznej, szukając z dzieckiem prawidłowej pisowni poprzez dedukcję. Dzieci powinny same zauważyć zmianę w sposobie zapisywania wyrazów, czyli odkryć przyczynę oznaczania niektórych liter kolorem czerwonym (np.: fonem /sz/ w słowie /k o sz/ zapisujemy literą podstawową sz – kosz, w słowie /j e sz/ zapisujemy literą niepodstawową ż – jeż, w słowie /p e sz/ zapisujemy literą niepodstawową rz – perz), a tym samym zwrócić uwagę na trudność ortofoniczną, która polega na tym, że ta sama litera oznacza dwie głoski (litera niepodstawowa rz oznacza głoski sz i ż, litera niepodstawowa z oznacza s i ź, litera niepodstawowa dz oznacza c i dź) lub grupy głosek (litera niepodstawowa ę oznacza: e, em, en, eń, litera niepodstawowa ą oznacza: o, om, on, óń). Trudność ortograficzna polega na tym, że głoska (fonem) jest oznaczana dwiema lub więcej literami (np.: głoska e jest

oznaczana literą e i ę, głoska o – literą o i ą, głoska u – literą u i ó, głoska ś – literami: ś, si, s, ź itd.) W glottodydaktyce nauka ortofonii i ortografii powinna odbywać się z pełnym udziałem uczniów, którzy odkrywają reguły ortofoniczne i ortograficzne, zbierają i przetwarzają informację, a więc myślą. System edukacyjny B. Ročławskiego na plan pierwszy w edukacji wysuwa rozwijanie myślenia.

## Podsumowanie

Czytanie należy do istotnych umiejętności człowieka, dlatego teŝ nauka czytania i pisania jest podstawowym elementem dziecięcej edukacji. Uczniowie są nastawieni na sukces, który powinni odnieść, czytając chętnie i duŝo, dlatego nauczyciel glottodydaktyk powinien czuwać nad wychowaniem języcznym dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ucz ich odmiany mówionej i pisanej języka ojczystego oraz właściwych zachowań komunikacyjnych.

Glottodydaktyka ojczystojęzyczna daje moŝliwość indywidualnego podejścia do kaŝdego ucznia i respektuje właściwą rytmiczność rozwoju, rozbudza myślenie twórcze i poznawcze, uczy pracy indywidualnej i zespołowej oraz odpowiedzialności za wykonane zadanie, daje radość i satysfakcję kaŝdemu dziecku, przygotowuje do nauki szkolnej w znacznie lepszym stopniu niŝ metody tradycyjne, zmniejsza moŝliwość szkolnych porażek, a poprzez stosunkowo szybkie opanowanie techniki czytania przybliŝa dzieciom literaturę, co pomaga wyrobić w uczniach postawę świadomych i chętnych czytelników. Dzieci pracujące t metod czuj się bezpieczne, a jednocześnie szczęśliwe z pokonywania trudności, z odkrywania tajemnic świata i z nabywania nowych umiejętności.

## Bibliografia

- Bloom A. (1997). *Umysł zamknięty* [*The Closing of American Mind*]. Tłum. T. Bieroń. Poznań: Zysk i S-ka.
- Borowska B. (2013). *Uczestnictwo licealistów polskich i francuskich w kulturze. Studium empiryczne*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Bortnowski S. 2007/8. *Jak uczyłbym języka polskiego w szkole średniej dziś?* „Jęzık Polski w Liceum”, nr 2, s. 74.
- Korys I., Michalak D., Chymkowski R. (2015). *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Ročławscy J. i B. (1995). *Przewodnik metodyczny do elementarza „Świat głosek i liter”*. Gdańsk: GLOTTISPOL.
- Ročławski B. (1995a). *Badanie tempa i techniki czytania*. Gdańsk: GLOTTISPOL.
- Ročławski B. (1995b). *Rozsypanki obrazkowe sylabowe i głoskowe do nauki czytania i pisania*. Gdańsk: GLOTTISPOL.
- Ročławski B. (1995c). *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*. Gdańsk: GLOTTISPOL.

- Roçławski B. (1998). *Opieka logopedyczna od poczęcia*. Gdańsk: GLOTTISPOL.
- Roçławski B. (1999). *Moje spotkanie z glottodydaktyką*. Gdańsk: GLOTTISPOL.
- Roçławski B. (2000). *Nauka czytania i pisania*. Gdańsk: GLOTTISPOL.
- Roçławski B. (2001). *Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów*. Gdańsk: GLOTTISPOL.
- Roçławski B. (2010a). *O związkach nauczania matematyki z nauczaniem języka w wychowaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Gdańsk: GLOTTISPOL.
- Roçławski B. (2010b). *Zabawy z klockami logo*. Gdańsk: GLOTTISPOL.
- Roçławski B. (2010c). *Nauka ortografii z glottodywanikiem*. Gdańsk: GLOTTISPOL.
- Roçławski B. (2012a). *Glottodydaktyk-nauczyciel XXI wieku*. Gdańsk: GLOTTISPOL.
- Roçławski B. (2012b). *Bawię się i uczę się*. Gdańsk: GLOTTISPOL.
- Roçławski B. (2013). *Specyficzne trudności nauczycieli i rodziców w nauczaniu dzieci języka i matematyki*. Gdańsk: GLOTTISPOL.
- Wolff K., Koryś I. (2010). *Wybieram książkę. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2008 roku*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.

### Netografia

- Ryng M. (2016). *Edukacja w Polsce w badaniach OECD/PISA*, UW. Dostępny w Internecie: <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/home/edukacja-w-polsce-w-badaniach-oecd-pisa> [dostęp: 26.01.2016].
- Stysiak M. (2015). *Polska to czytelnicze pustkowia. Księgarniom grozi bankructwo*. Dostępny w Internecie: [http://wyborcza.biz/biznes/1,100896,17400775,Polska\\_to\\_czytelnicze\\_pustkowiaKsiegarniom\\_grozi.html?disableRedirects=true](http://wyborcza.biz/biznes/1,100896,17400775,Polska_to_czytelnicze_pustkowiaKsiegarniom_grozi.html?disableRedirects=true) [dostęp: 13.02.2015]

## Glottodydaktyka ojczystojęzyczna w systemie edukacyjnym Bronisława Roçławskiego

### Streszczenie

Ustawiczne uczenie się jest istotnym wymogiem współczesnego życia, a wszelkie trudności w tym zakresie, chociażby w czytaniu, rozumieniu tekstu, czy pisaniu stanowią główną przeszkodę w osiągnięciu najwyższych ocen w nauce i w dążeniu do szybkich zmian nie tylko technologicznych. Pracując z dzieckiem metodą glottodydaktyki ojczystojęzycznej, stworzonej i ciągle doskonalonej przez prof. Bronisława Roçławskiego, już od najmłodszych lat można zapewnić uczniom osiągnięcie sukcesu zarówno w szkole, jak i w karierze pozaszkolnej.

Artykuł ten prezentuje najważniejsze założenia glottodydaktyki ojczystojęzycznej w systemie edukacyjnym B. Roçławskiego jako innowacyjnej metody nauki czytania i pisania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Autorka dzieli się wiedzą i umiejętnościami zdobytymi w trakcie letniej szkoły prowadzonej przez Profesora, a posiadając licencję i kwalifikacje do prowadzenia zajęć tą metodą, skutecznie realizuje ją wśród studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

**Słowa kluczowe:** edukacja polonistyczna, edukacja językowa, innowacyjna metoda, nauka czytania i pisania, pomoce dydaktyczne

## Glottodidactics of the mother tongue in Bronislaw Roclawski educational system

### Summary

The constant learning is an important requirement of modern life, and any difficulties in this area, even in reading, text comprehension, and writing are a major obstacle to achieve the highest degrees in learning and to aspire to quick changes not only in technology. Working with a child using the mother tongue glottodidactics approach, created and constantly perfected by professor Bronisław Roclawski, enables them to achieve success both at school and outside it even since the kindergarten level.

This article presents the main principles of B. Roclawski's mother tongue glottodidactics method as an innovative approach to teaching reading and writing to preschoolers and young learners. The author of this article shares her thoughts and knowledge gained at the summer school workshops of glottodidactics and glottotherapy run by professor B. Roclawski. The author is also a licensed teacher of this method. She effectively introduces this method among her students of preschool early childhood education in the Institute of Pedagogy of Catholic University of Lublin.

**Keywords:** Polish language education, language education ,innovative methods, learning to read and write, teaching aids

## Narracyjne formy komunikacji w pracy pedagoga

### Wprowadzenie

Praca pedagoga należy do tych zawodów społecznych, które w sposób szczególny łączą się z zaufaniem publicznym i odpowiedzialnością społeczną. Niesienie pomocy innym, wspieranie i usprawnianie rozwoju drugiego człowieka, towarzyszenie mu w realizowaniu jego możliwości oraz w urzeczywistnianiu potencjału i talentów wymaga wielostronnego przygotowania. W ramach swojej pracy pedagog podejmuje różnorakie działania o charakterze diagnostycznym, profilaktycznym, poradniczym i terapeutycznym. Jego aktywność zawodowa dotyczy wielu płaszczyzn ludzkiego życia i wymaga kontaktu z ludźmi w różnym wieku, o różnym wykształceniu, sprawności, kulturze. Szerokie spektrum ludzkich potrzeb i sytuacji życiowych zmusza pedagoga do właściwego rozpoznania, kreatywności działań i nieustannej współpracy. Zatem przygotowanie profesjonalne do pracy pedagogicznej oznacza nabycie zróżnicowanych zasobów wiedzy, ukształtowania różnorodnych umiejętności i wielu kompetencji, wymaga czasu, wysiłku i wielostronności. Należy jednocześnie zauważyć, że proces kształcenia w ramach aktywności zawodowej zarówno w przypadku zawodu pedagoga, jak i wielu innych (co należy do specyfiki naszych czasów) jest niejako zadaniem całożyciowym. Studia pedagogiczne, chociaż bywają określane pozornie jako łatwe, wymagają wielostronnego kształcenia wpisującego się także w naturalne predyspozycje młodych ludzi przygotowujących się do zawodu.

Jednym z aspektów pracy pedagogicznej, będącym jednocześnie warunkiem jej skuteczności i wymogiem udanych relacji interpersonalnych, są procesy komunikacyjne. Określają one – zdaniem Bogusława Śliwerskiego – kluczowy wymiar profesjonalnych postaw nauczyciela-wychowawcy, opiekuna i terapeuty. Jak stwierdza autor: „Skoro nie można nie komunikować, to prawomocna staje się teza, że tym bardziej nie można nie oddziaływać na innych w sytuacjach wychowawczych czy kształcących. Jeśli kulturze pisma przypisuje się doprowadzenie do zapośredniczenia, upadku, negacji prawdziwej więzi człowieka i jego świata, a kulturze wizualnej kreowanie i pogłębianie dystansu międzyludzkiego, to kultura słowa staje się tych negacji naprawą” (Śliwerski 2005, s. 10). W niniejszym tekście podejmuję rozważania na temat komunikacji interpersonalnej w pracy pedagogicznej, uwzględniając szczególnie narracyjne formy komu-



nikacji. Celem artykułu jest próba zarysowania ogólnych wskazań dotyczących wykorzystania i użyteczności narracji w działaniach pedagoga, niezależnie od tego, w jakim obszarze życia mają one miejsce i z jakiego rodzaju pracą pedagogiczną się wiążą.

## 1. Procesy komunikacji interpersonalnej w pracy pedagogicznej

Teorie i koncepcje komunikacyjne i interakcyjne eksponują znaczenie prawidłowej komunikacji w życiu człowieka. W sformułowanych przez Paula Watzlawicka (za: Retter 2005, s. 146) aksjomatach, uznawanych za wiodące w odniesieniu do porozumiewania się ludzi, podkreśla się m.in., że ludzie, pozostając ze sobą w kontakcie, nie mogą się ze sobą nie porozumiewać, każde zachowanie coś wyraża, komunikat zawiera nie tylko treść, ale i charakter relacji między partnerami, a pojedynczy komunikat jest reakcją na komunikat partnera. Powszechność i naturalność porozumiewania się jest jednocześnie uzasadnieniem badań w naukach społecznych i rozwoju nauk o komunikacji społecznej. W klasyfikacjach komunikacji z podziałem na komunikację ustną i pisemną, bezpośrednią i pośrednią oraz masową i codzienną akcentowana jest tzw. komunikacja codzienna jako podstawowy przedmiot poznania nauk społecznych ostatnich trzech dekad. Uznawana jest za pomost między jednostką a społeczeństwem. Właśnie ten rodzaj komunikacji – zdaniem Rettera – powinien być centralny dla refleksji pedagogicznej, jak twierdzi on: „Pedagogika – rozumiana dość szeroko – zajmuje się tym, w jaki sposób rozważania teoretyczne mają być użyte w celu realizacji praktycznych celów. Szczególnie standardowe sytuacje, takie jak: «interakcja społeczna», «wychowanie» i «poradnictwo/doradztwo» oraz typowe dla nich potencjalne konflikty, nabierają w tym kontekście [komunikacji codziennej – D. O.] dużego znaczenia z pedagogicznego punktu widzenia. Poradnictwo/doradztwo pedagogiczne zakłada między innymi, że doradca dokładnie zna przebieg procesów komunikacyjnych i ich ewentualne zakłócenia mogące wystąpić w trakcie rozmowy” (Retter 2005, s. 17). W refleksji pedagogicznej chodzi o teoretyczne rozwiązania i praktyczne przełożenia w obszarze komunikacji codziennej w odniesieniu do procesów edukacyjnych i pracy pedagoga. Komunikację codzienną należy określić porozumiewaniem się potocznym (mową potoczną), obecnym w przestrzeni społecznej i odnoszącym się do zasobów wiedzy potocznej o otaczającej rzeczywistości.

W kontekście zagadnienia miejsca i znaczenia komunikacji interpersonalnej w pracy pedagogicznej można ogólnie (wstępnie) sformułować kilka kwestii, które implikują wąskie zjawiska i tematy refleksji. Należą do nich m.in.: analizy teoretyczne i badawcze komunikacji codziennej (mowy potocznej), problem intersubiektywnej komunikowalności (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 304 nn.) rezultatów badań i przekładalności ich na codzienność życia, kształcenie kompetencji komunikacji interpersonalnych przydatnych w pracy pedagogów z różnymi grupami osób, wykorzystanie różnych form komunikacji społecznej w wielu obszarach pracy pedagogicznej.

Procesy kształcenia i wychowania są ściśle związane z komunikacją interpersonalną. Komunikacja interpersonalna w procesach edukacyjnych znajduje należne miejsce

w wymiarze teoretycznych rozważań, projektów badawczych i praktyki wychowawczej. Jako przykład wystarczy wymienić tu chociażby przywoływaną już pracę Heina Rettera (2005) czy cykl konferencyjny i wydawniczy *Komunikacja społeczna w edukacji* pod głównym kierunkiem Zbigniewa Nęckiego i Wojciecha Maliszewskiego. Zagadnienia komunikacji międzyludzkiej, jej uwarunkowań, znaczenia, prawidłowości i wadliwego przebiegu w kontekście problematyki pedagogicznej znajdujemy przede wszystkim w odniesieniu do edukacji szkolnej (Klus-Stańska 2000; Kojs 2001; Jagieła 2004), a także w odniesieniu do pomocy jednostce i rodzinie (Satir 2000; Sikorski 2010). Szczególne miejsce w problematyce komunikacji interpersonalnej zajmują również prace Kazimierzy Krakowiak (m.in. z 2011 i 2012 roku) z zakresu pedagogiki specjalnej, dotyczące systemu komunikacyjnego z osobami słabosłyszącymi i niesłyszącymi.

Analizy i debaty nad procesami komunikacyjnymi w odniesieniu do skuteczności pracy pedagogicznej są ponad subdyscyplinarne. Słowne i bezsłowne porozumiewanie się ludzi jest przedmiotem refleksji w ramach pedagogiki specjalnej, rodziny, szkolnej czy w ramach innych subdyscyplin pedagogicznych, w wymiarze teorii i praktyki edukacyjnej, w kontekstach kształcenia i profesjonalnego przygotowania do pracy.

Znajomość przez pedagoga komunikacji międzyludzkiej jest podstawą w jego pracy i koniecznym wymaganiam. Wzmacnianie zdolności zawodowych o charakterze komunikacyjnym ma rozwijać konstruktywne i kreatywne funkcjonowanie pedagoga w pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, służyć zarazem rozwojowi osobistemu i samorealizacji. W pracy pedagoga ważne są umiejętności skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach praktyki edukacyjnej oraz sprawne funkcjonowanie w roli nadawcy i odbiorcy komunikatów. Oznacza to bycie komunikatywnym w wymiarze komunikacji werbalnej i pozawerbalnej. Cenione są umiejętności precyzyjnego wyrażania swoich myśli, czytelne ujawnianie intencji przekazu, mówienia tak, aby być słuchanym i zrozumianym. Wszelkie działania pedagoga wymagają również otwarcia się na drugiego, jego potrzeby, oczekiwania, trudności. Wymagane są zatem umiejętności aktywnego słuchania innych i brania pod uwagę ich punktów widzenia, także umiejętności krytycznego rozumienia innych i przyjmowania informacji zwrotnych, analizy pozyskiwanych danych i korzystania z różnych źródeł informacji.

## 2. Narracje w pracy pedagogicznej

Do profesjonalnych kompetencji komunikacyjnych pedagoga, jak sądzę, należy również umiejętność zastosowania i wykorzystywania narracji będącej formą komunikacji międzyludzkiej. W moim przekonaniu uporządkowanie uwag w obszarze tego zagadnienia, z uwzględnieniem obszarów i skuteczności pracy pedagogicznej, można zaproponować w trzech grupach tematycznych:

1. Wybrane aspekty narracji jako formy komunikacji interpersonalnej.
2. Problem narracji w pracy pedagoga – wymiar teoretyczny.
3. Zastosowanie narracji w praktyce pedagogicznej.

## 2.1. Wybrane aspekty narracji jako formy komunikacji interpersonalnej

Narracje można określić w prosty sposób jako rodzaj komunikacji polegający na opowiadaniu pewnych historii dotyczących bezpośrednio lub pośrednio narratora. W narracji jako formie komunikacji interpersonalnej również mamy do czynienia z podstawowym schematem komunikacyjnym: nadawca – kod – odbiorca. Osoba nadawcy, kierując się określonymi intencjami, przekazuje kodem werbalnym i pozawerbalnym komunikaty. Odbiorca, do którego treść narracji jest kierowana, rozpoznaje i interpretuje przekazywane informacje. W codziennej komunikacji zamiennosc ról nadawcy i odbiorcy jest nieustanna.

Narracje będące opowiadaniem historii mogą dotyczyć zdarzeń i obiektów otaczającej rzeczywistości albo/i historii o samym sobie. Są próbą opisu i rozumienia siebie i rzeczywistości. Reprezentują wiedzę człowieka o świecie w formie opowieści o zdarzeniach, motywach, zachowaniu, uczuciach. Narracje mają schematyczną organizację. Schemat narracyjny modeluje określony fragment rzeczywistości społecznej, np.: życie rodzinne, szkolne, towarzyskie itp., jest nazwany przez Jerzego Trzebińskiego „dramaturgicznym modelem” (2002, s. 23). Każda narracja wskazuje na pewną opowieść, historię, w której centralne miejsce zajmują jakiś bohater, postać lub postaci, które tworzą i jednocześnie są uwikłane w określony przebieg zdarzeń (określoną historię). Schematy modelują: (1) bohaterów opowiadanych historii dotyczących jakiejś sfery życia; (2) szeroki wachlarz intencji i planów bohaterów, wskazując również na wartości, jakie wiążą się z danym fragmentem świata społecznego; (3) komplikacje i problemy stanowiące zagrożenie w osiągnięciu celów, z którymi spotykają się lub mogą się spotkać bohaterowie historii oraz (4) szanse i uwarunkowania realizacji intencji, planów i przezwyciężania trudności przez bohaterów opowieści.

Pedagog wykorzystujący w swojej pracy formy narracyjne powinien uwzględniać kilka aspektów tego rodzaju komunikacji międzyludzkiej. Po pierwsze, zdolność do narracji należy do kategorii kompetencji komunikacyjnych i jest rozumiana jako zmiana rozwojowa zachodząca w cyklu życia jednostki. Po drugie, zdolności narracyjne pełnią istotne funkcje w życiu człowieka. Po trzecie, narracje są nośnikiem systemów znaczeń osobistych (szerzej Opozda 2015; 2016).

Kompetencje narracyjne są uniwersalną zmianą rozwojową, wyznaczoną zegarem biologicznym i społecznym, ale jednocześnie ich rozwój warunkowany jest specyfiką środowiska psychologicznego, w jakim człowiek wzrasta, i indywidualnym tempem i możliwościami rozwojowymi. Narracyjność jest prawidłowością rozwojową ujawniającą się w ontogenezie jednostki jako wypadkowa jakościowych zmian rozwojowych zachodzących głównie w sferze poznawczej i jako efekt gromadzonych doświadczeń przede wszystkim o interpersonalnym charakterze. Człowiek w cyklu życia nabywa zdolności do przedstawiania i dzielenia się światem tak, jak go doświadcza, jaką wiedzę o nim gromadzi. Narracje są rezultatem złożonych procesów poznawczych, emocjonalnych i motywacyjnych. Kompetencje narracyjne wyraźnie rozwijają się w okresie średniego dzieciństwa (Kielar-Turska 2000). Pomagają one dziecku opisać świat, upo-

rządkować go na miarę swoich możliwości oraz odnaleźć się w nim i do niego przystosować. Wpływ najbliższego otoczenia dziecka jest stymulujący dla rozwoju jego myślenia narracyjnego i zdolności do opowiadania w wymiarze formalnym-językowym (słownictwo, gramatyka, złożoność wypowiedzi) i treściowym. Narracyjność nie jest przypisana jedynie do wieku dzieciństwa i młodości, jest zdolnością charakteryzującą w różnym stopniu także ludzi dorosłych.

Wspieranie rozwoju kompetencji narracyjnych jest niezwykle ważne i rzutuje skutkami w życiu młodzieńczym i dorosłym z uwagi na funkcje, jakie pełnią narracje. Dzięki zdolnościom do myślenia narracyjnego, tworzenia historii życie człowieka nabiera spójności, celu i sensu. Narracje pomagają jednostce zrozumieć zdarzenia, interpretować napływające doświadczenia i przewidywać bieg sytuacji. Ułatwiają zrozumienie działań innych ludzi, jako podobnych albo odmiennych od własnych, i ustosunkowanie się do nich w pewien indywidualny, a zarazem zmieniający się sposób (Oleś 2005, s. 336). Osoby, które odznaczają się większymi zdolnościami narracyjnymi, łatwiej adaptują się do nowych sytuacji i lepiej radzą sobie z sytuacjami trudnymi.

W pracy pedagoga wartość narracji uwidacznia się przede wszystkim w fakcie, iż są one nośnikami znaczeń. To kluczowy zbiór osobistych sensów i znaczeń. Z punktu widzenia wychowania jest to o tyle ważne, iż sam proces wychowawczy polega na wprowadzaniu (uczeniu) w świat znaczeń i sensów. Dzięki nim człowiek nabywa orientacji w świecie, lepiej go rozumie i działa w nim tak, jak go odczytuje poprzez odkrywanie („nadawanie”) znaczeń. Uczestnicy komunikacji w procesie wychowania i kształcenia wnoszą osobiste doświadczenie i subiektywną strukturę znaczeniową do otaczającej rzeczywistości. Narracje obecne w komunikacji międzyludzkiej umożliwiają rozpoznawanie systemów znaczeń osobistych, tego, jakie znaczenia jednostka przypisuje różnorodnym faktom, sytuacjom, osobom, zdarzeniom, z którymi ma do czynienia, a więc jak je opisuje, rozumie i interpretuje. Są narzędziem wzajemnego komunikowania znaczeń. Udostępniają świat doświadczeń, przeżyć, zrekonstruowaną wiedzę o otaczającej rzeczywistości, stąd ich wykorzystanie w pracy pedagogicznej jest bardzo uzasadnione i szerokie. Narracyjne formy komunikacji zawsze posiadają dużą dozę subiektywizmu, ich nieocenionym, a czasami niedocenionym atrybutem jest fakt, iż tworzą złożoną całość znaczeń osobistych. Znaczenia mają niepowtarzalny charakter i przynależą do konkretnej osoby. Opowiedziane i utrwalone historie są przekazem złożonej podmiotowej wiedzy (Opozda 2012) o sobie i otaczającej rzeczywistości, są przedstawieniem tego, jak jednostka rozumie i interpretuje siebie i świat, w którym uczestniczy.

## 2.2. Problem narracji w pracy pedagoga – wymiar teoretyczny

Problem narracji w pracy pedagoga pojawia się w odniesieniu zarówno do teorii, jak i praktyki. Praca pedagoga związana jest z refleksją teoretyczną, tworzeniem wiedzy w pedagogice i uprawianiem nauki, to także praca podejmowana w ramach praktyki edukacyjnej. Można zatem postawić pytanie o miejsce narracji w realizacji wewnętrznych i zewnętrznych celów badań naukowych.

W perspektywie celów wewnętrznych związanych z tworzeniem i rozwojem wiedzy naukowej zastosowanie narracji z jednej strony wymaga odwołania do źródeł i założeń teoretycznych badań narracyjnych, z drugiej, ukierunkowuje na pytania, w jakiej mierze zastosowanie narracji może służyć tworzeniu wiedzy naukowej. W tym kontekście można zwrócić uwagę m.in. na założenia teoretyczne będące u podstaw stosowania narracji, na respektowanie założeń i ram metodologii jakościowej oraz na problem kryteriów materiału narracyjnego.

Zastosowanie narracji jako nośnika znaczeń osobistych wpisuje się w teoretyczne założenia perspektywy fenomenologiczno-hermeneutycznej w badaniach pedagogicznych. Perspektywa ta jest propozycją pedagogicznego oglądu *znaczenia* jako istotnego faktu związanego ze światem życia codziennego. Choć w ramach teorii fenomenologicznej i hermeneutycznej rozwinęły się różne szkoły filozoficzne, to jednak obie stały się w stosunku do ideologii scjentystycznej nową propozycją uprawiania nauk humanistycznych, których istotą jest rozumienie człowieka, otaczającej go rzeczywistości i relacji, jaka zachodzi między jednostką a światem. Wykorzystanie w pedagogice Husserlowskiej kategorii „świata przeżywanego” (*Lebenswelt*) przednaukowego ukierunkowało badania pedagogiczne na poznawanie istoty rzeczy samych w sobie i rekonstrukcję znaczeń i subiektywnych sensów, jakie człowiek nadaje otaczającej rzeczywistości i jakie dzieją się w jego codzienności (Ablewicz 1994; 2006; Opozda 2010). Zastosowana w pedagogice fenomenologia jest drogą dotarcia do znaczeń, do rzeczy takich, jakimi one same w sobie są, do ich istoty.

Proces rozumienia znaczeń jest też centralnym zagadnieniem hermeneutyki. Hermeneutyka jest „wszędzie tam, gdzie istnieje prawdziwa sztuka rozumienia” (Gadamer 2003, s. 78.), gdyż podstawowym jej założeniem jest Heideggerowska teza, iż istnienie człowieka w świecie jest istnieniem rozumiejącym. Analiza rozmowy hermeneutycznej jest drogą rekonstrukcji znaczeń, ponieważ w jej trakcie człowiek opowiada własną historię życia, nadając znaczenie zdarzeniom, sytuacjom, osobom, które składają się na całość jego doświadczeń. Fenomenologia i hermeneutyka zastosowane w pedagogice umożliwiają dotarcie do rozumienia sensów i znaczeń, tego, co jest udziałem człowieka w jego doświadczeniu. W komunikacji społecznej często występują negocjowanie i uzgadnianie znaczeń. Według założeń teorii interakcjonizmu symbolicznego Blumera (2007) na życie społeczne składają się interakcje między jednostkami, podczas których dochodzi do wymiany symbolicznych znaczeń, i ich redefiniowanie w jednostkowych sytuacjach.

Respektując założenia fenomenologii, hermeneutyki i interakcjonizmu społecznego, będących podstawą badań narracyjnych, analizie poddany jest opis życia codziennego i systemu znaczeń i sensów. Chodzi tu o dotarcie do samej rzeczy, do tego, co dane bezpośrednio i źródłowo, o branie w nawias oczywistości, powszechnych sądów, stereotypów, ocen, twierdzeń pochodzących z nauki, kultury i tradycji. Chodzi o poznanie indywidualnej i subiektywnej perspektywy narratora.

Problem wykorzystywania narracji w pracy pedagoga w odniesieniu do kontekstów teoretycznych, oprócz uwzględniania założeń teoretycznych natury filozoficznej, ukierunkowuje też na uwagi dotyczące przedmiotu poznania oraz metody poznania.

Przedmiotem poznania są przede wszystkim systemy znaczeń przynależące do konkretnych osób. Implikują one wartościowanie rzeczywistości i sygnowanie emocjonalne jej obiektów. Warto podkreślić, że narracje odsłaniają niepowtarzalne ludzkie historie i to, co w nich jest osobiste, ale i złożone. Zjawiska intencjonalne, trudno uchwytnie, związane ze specyfiką egzystencji ludzkiej, osobowego bytowania, z życiem psychicznym i duchowym, co nie jest możliwe w poznaniu poprzez poszukiwania pozytywistyczne i scjentystyczne. Narracje wpisują się w metodologię jakościową z uwagi na tak szczególnie przedmiot poznania. Wpisują się w podejście *idiograficzne*, stąd mają zastosowanie w pogłębionych studiach jednostkowych, analizach indywidualnej, niepowtarzalnej, unikatowej drogi życia człowieka, prowadzą do odkrycia praw odnoszących się tylko do danego konkretnego przypadku. Służą uzyskaniu pogłębionego i kompletnego obrazu człowieka, jego doświadczenia i sytuacji życiowej. Zatem narracje wykorzystywane są jako narzędzia badawcze w studium przypadku, obok wywiadu nieustrukturalizowanego i niestandardyzowanych technik diagnostycznych.

Materiał zebrany za pomocą narracji może być pierwszym etapem w tworzeniu wiedzy naukowej w myśl zasady: od teorii potocznych do teorii naukowych (Nowak 1999), czyli bardzo skrótowo rzecz ujmując: od subiektywnego świata i systemów znaczeń osobistych (ateoretycznych opisów) do modeli zjawisk i twierdzeń teoretycznych. Warto w tym miejscu podnieść sygnalizacyjnie problem kryteriów w analizie danych narracyjnych (Opozda 2016). W analizie materiału empirycznego jest zauważalna pewna swoboda, która wynika z otwartości strategii badań jakościowych. Zagadnienie kryteriów analizy danych narracyjnych pojawia się nie tylko jako problem techniczny wyrażający się w sposobach jego praktycznych rozwiązań. Metodyka postępowania w tym zakresie jest efektem pewnych założeń teoretycznych dotyczących samej metody i techniki postępowania badawczego oraz przedmiotu, który za jej pomocą jest poznawany. Zagadnienie szczegółowych kryteriów w interpretacji zebranych danych empirycznych przy zastosowaniu narracji wpisuje się w szerszy problem kryteriów oceny badań jakościowych, który nie ma jednolitych rozwiązań (Urbaniak-Zajac 2006; 2013). O ile etapy postępowania w badaniach narracyjnych nie nastroczają trudności, o tyle proces interpretacji zgromadzonych danych narracyjnych budzi pewne obawy i zastrzeżenia w zakresie oceny i możliwości krytyki, ideologizowania twierdzeń czy obiektywizacji danych. Aspekty metodologiczne związane z wykorzystaniem narracji w pracy (naukowej) pedagoga wymagają więc refleksji teoretycznej i dużej uważności metodycznej w procedurze zastosowania badań narracyjnych w poznaniu naukowym.

### 2.3. Zastosowanie narracji w praktyce pedagogicznej

Praktyczna wartość narracji najpełniej wyraża się w możliwościach diagnozowania pedagogicznego. Uwidacznia się to w wymiarze nie tylko rozpoznania świata codziennego, doświadczeń ludzkich i systemów znaczeń osobistych. Narracje niewątpliwie ułatwiają diagnozę zasobów jednostki i czynników ryzyka. Pozwalają rozpoznać subiektywną percepcję zjawisk i relacji obecnych w najbliższym otoczeniu badanego i ustalić

zasoby i czynniki ryzyka tkwiące w jego środowisku. Pełne postępowanie diagnostyczne w pracy pedagoga jest bazą dla wszelkich dalszych działań pedagogicznych. Narracje mogą więc dopełnić inne techniki i narzędzia diagnostyczne. Jednocześnie narracje już na etapie procesu diagnozowania implikują również ważny moment dydaktyczny i psychoedukacyjny. Opowiadanie historii przyczynia się ponadto do wzrostu refleksyjności narratora i pogłębienia wglądu we własne sytuacje życiowe.

Pedagog może wykorzystywać narrację w edukacyjnych działaniach profilaktycznych, a szczególnie w działalności poradniczej i terapeutycznej rozumianej w szerokim tego słowa znaczeniu. Już samo opowiadanie historii może mieć terapeutyczny charakter, nazwanie emocji, przeżyć, zrozumienie zdarzeń nie tylko wzmacnia refleksyjność, ale pełni funkcję katartyczną. Model narracyjny akcentujący systemy znaczeń osobistych jednostki i odwołujący się do założeń konstrukcjonizmu społecznego jest użyteczny szczególnie w procesach wspierania rodziny (Opozda 2015). Model ten eksponuje trzy podstawowe hasła: (1) kontekstowość – znaczenie i sens rozpoznawane i rozumiane jest w kontekście całego systemu znaczeń, (2) historyczność – znaczenie podlega procesowi zmian, (3) indywidualność – znaczenie jest unikatowe i niepowtarzalne, przynależące do jednostki. W sytuacjach pomocowych dąży się zatem do odczytania znaczeń osobistych, subiektywnych odczuć, potrzeb, aspiracji. Zwolennicy tego modelu są zdania, że ludzie używają samoobronnych, niekonstruktywnych narracji swego życia, tworzą np. mity i systemy usprawiedliwiania różnych zachowań własnych lub innych (Goldenberg, Goldenberg 2006).

W postępowaniu terapeutycznym pedagog dokonuje transkrypcji narracji w celu nazwania ukrytego w nich problemu. Narracje – opowieści, które ludzie opowiadają samym sobie, są nasycane problemem. Należy je ujawnić i doprowadzić do dekonstrukcji („demontażu”), a więc do odczytania na nowo własnej sytuacji. Celem jest stworzenie nowych, alternatywnych historii, nowych opowieści, nowych założeń, znaczeń, a następnie zinternalizowanie ich, zgodnie z założeniem, że życie należy traktować jako „wielowersyjne” z dostępem do wielu możliwości (Goldenberg, Goldenberg 2006). Nie jest ważne to jakie są źródła problemu, lecz to jaki wpływ wywiera on na jednostkę.

Nurt narracyjny w naukach społecznych rozwija się bardzo dynamicznie i odznacza się wielością szkół i zróżnicowaniem koncepcji. Również w pedagogice wyraźnie wzrasta zainteresowanie stosowaniem narracji i prowadzeniem badań narracyjnych w odniesieniu do problematyki edukacyjnej. Fakt ten wiąże się z potrzebą podejmowania nieustannej refleksji, próbą syntetycznych ujęć i rozszerzonego dyskursu nad możliwościami i ograniczeniami wykorzystania narracji w pedagogice, a także z potrzebą wzajemnego dzielenia się doświadczeniem dyskusji nie tylko interdyscyplinarnej, ale również intradyscyplinarnej.

## Bibliografia

- Ablewicz K. (1994). *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Ablewicz K. (2006). *Miejsce badań fenomenologicznych w poznawaniu sytuacji wychowawczych*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 181–189.
- Blumer H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny*. Tłum. G. Woroniecka. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Gadamer H.G. (2003). *Język i rozumienie*. Tłum. P. Dehnel, B. Sierocka. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Goldenberg H., Goldenberg I. (2006). *Terapia rodzin*. Tłum. M. Łuczak, M. Młynarz, K. Siemieniuk. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Jagięła J. (2004). *Komunikacja interpersonalna w szkole*. Kraków: Rubikon.
- Kielar-Turska M. (2000). *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red. nauk.). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Kojs W. red. (2001). *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Krakowiak K., Dziurda-Multan A. (2011). *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Nowak M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: RW KUL.
- Oleś P.K. (2005). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Opozda D. (2010). *Fenomenologiczno-hermeneutyczna perspektywa badań nad rodziną*. W: M. Ciczowska-Giedziun, E. Kantowicz (red.). *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej rodziny. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*. Toruń: Wydawnictwo Akapit, s. 15–28.
- Opozda D. (2012). *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Opozda D. (2015). *Rodzina jako podmiot wsparcia pedagogicznego w psychoedukacyjnym i narracyjnym modelu terapeutycznym*. W: E. Kartowicz, M. Cieczkowska-Giedziun, L. Willan-Horla (red.). *Wielowymiarowość wsparcia, współczesnej rodziny polskiej*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 131–141.
- Opozda D. (2016). *Pedagogiczna analiza doświadczeń rodzinnych w narracjach*. W: R. Skrzyński, L. Dziachkowska, D. Opozda (red.). *Przedmiot, źródła i metody badań w biografii*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Retter H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Tłum. M. Wojdak-Piątkowska. Gdańsk: GWP.
- Satir V. (2000). *Terapia rodziny. Teoria i praktyka*. Tłum. O. Waśkiewicz. Gdańsk: GWP.
- Sikorski W. (2010). *Bezsłowne komunikowanie się w psychoterapii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.



- Śliwerski B. (2005). *Wstęp do wydania polskiego*. W: H. Retter. *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Tłum. M. Wojdak-Piątkowska. Gdańsk: GWP.
- Trzebiński J. (2002). *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*. W: J. Trzebiński (red.). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP, s. 17–43.
- Urbaniak-Zajac D. (2006). *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*. W: D. Kulonowski, M. Nowak (red.). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 209–223.
- Urbaniak-Zajac D. (2013). *Wprowadzenie*. W: D. Urbaniak-Zajac, E. Kos. *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

### Narracyjne formy komunikacji w pracy pedagoga

#### Streszczenie

Artykuł podejmuje problematykę zastosowania narracji w pracy pedagogicznej. Narracja rozumiana jest jako forma komunikacji interpersonalnej i nośnik znaczeń osobistych. Celem artykułu jest przedstawienie ogólnych wskazań dotyczących wykorzystania narracji w działaniach pedagoga. Zagadnienia te zaprezentowano w trzech grupach tematycznych: (1) wybrane aspekty narracji jako formy komunikacji interpersonalnej; (2) problem narracji w pracy pedagoga – wymiar teoretyczny; (3) zastosowanie narracji w praktyce pedagogicznej.

**Słowa kluczowe:** komunikacja, narracje, edukacja, praca pedagogiczna, teoria, praktyka

### The narrative forms of communication in the pedagogy work

#### Summary

The article deals with the issue of the use of narration in the pedagogy work. The narration is understood as a form of the interpersonal communication and a carrier of personal meanings. The aim of this article is to present the general indications that concern the use of narration in the work of a pedagogue. These issues are presented in three thematic groups: (1) Some aspects of narration as forms of the interpersonal communication; (2) The issue of narration in the work of a pedagogue – theoretical dimension; (3) The use of narration in the pedagogical practice.

**Keywords:** communication, narrations, education, pedagogy work, theory, practice

## Inteligencja i zdolności językowe – w stronę integracji podmiotu

Język jako tworzywo narracji ma moc scalania obrazu świata  
w ludzkim umyśle i odkrywania jego sensu.  
Dzięki językowi człowiek ma zdolność nazywania  
i wyjaśniania sensu wszystkiego, czego doświadcza,  
zarówno przedmiotów i zjawisk zewnętrznej rzeczywistości,  
jak też – wciąż rozpadającego się – strumienia wrażeń i emocji.

(Krakowiak 2012, s. 26)

### Wprowadzenie

Psychologia, charakteryzując zachowanie człowieka, odnosi się do jego dwóch podstawowych wymiarów: osobowościowego i poznawczego. W wymiarze osobowościowym ujmuje zazwyczaj temperament i kształtowany na jego bazie charakter, a także hierarchię wartości rozumianą jako struktura celów realizowanych przez podmiot. Funkcjonowanie poznawcze zaś zredukowane jest często do opisu inteligencji, którego podstawowym parametrem jest iloraz inteligencji (IQ). Odniesienie uzyskanego w toku diagnozy pojedynczego wyniku do norm pozwala ocenić efektywność intelektualną jednostki.

Ta separacja wątków podejmowanych przez psychologów zbieżna jest z bardziej pierwotnym podziałem i oddzieleniem od siebie władz psychicznych człowieka, dokonanym przez Kartezjusza. Według autora *Rozprawy o metodzie* indywidualna świadomość, „która wątpi, pojmuje, twierdzi, przeczy, chce, nie chce, a także wyobraża sobie i czuje” (Kartezjusz 1958, s. 38), będąca jedynie elementem metafizycznej *res cogitans*, poznaje przedmioty tylko rozumowo z wyłączeniem wpływów emocji i instynktów (takie jest właściwe rozumienie „racjonalizmu”). Kartezjański dualizm (*cogitatio* – świat) z poziomu metafizycznego został przeniesiony do poziomu gnoseologicznego i w zasadzie do Kanta opozycja: *przedmiot* – *podmiot* stanowiła rdzeń rozważań filozofów. Kantowski „przewrót kopernikański” (Kant 2004), choć w znacznej mierze zmodyfikował pojęcie podmiotu, opozycji tej nie był w stanie usunąć. Umysł (sam podzielony na praktyczny i teoretyczny) ze swymi apriorycznymi formami i kategoriami poznania odbierał świat, ale cały czas był poza nim, nie miał dostępu do rzeczy „samych w sobie”.

Dwubiegunowość jaźni i natury ciągle była podtrzymywana i bezpośrednio rzutowała na dwubiegunowość umysłu odpowiedzialnego za poznanie i emocje regulujące relacje ze światem zewnętrznym, co po ponad stu latach zaowocowało powstaniem dwu

niewspółmiernych sobie nurtów, tj. filozofii życia i pozytywizmu (neopozytywizmu). Psychologia czerpała z obydwu, przy czym niejednocześnie (albo filozofia życia, albo neopozytywizm), stąd nieco inny model metodologiczny został przyjęty przez psychologię poznawczą, aspirującą do tzw. nauki empirycznej (nauka sprowadzająca się tylko do sądów weryfikowalnych), i nieco inny przez psychologię osobowości (docierającą do fenomenów, których intersubiektywna weryfikacja nie jest możliwa).

Współczesna psychologia poznawcza głęboko osadzona w filozoficznej teorii poznania poprzez takie konstrukty, jak: inteligencja emocjonalna, style myślenia czy koncepcja cech ze sfery pogranicza J. Meyera (por. Ledzińska 2004) poszukuje „struktur” integrujących psychikę człowieka, pokazujących, że sfery poznawcza, emocjonalno-wolitywna oraz osobowość stanowią jedność, która zapewnia pełne zakorzenienie podmiotu w świecie, a separacja władz psychiki, tj. rozumu, uczuć i woli, ma charakter jedynie systematyzujący, wynikający z wymogów uprawiania nauki według prawideł określonych przez neopozytywizm.

Prezentowany artykuł ma za zadanie wykazać, że jednym z konstruktywów przewartościowujących separacyjne podejście do *psyche* jest inteligencja językowa, w której dochodzi do integracji różnych obszarów umysłu człowieka, zarówno tych dotyczących inteligencji, jak i emocji, motywacji i wartości.

## 1. Pojęcie „inteligencji”

Termin „inteligencja” należy jednocześnie do najpopularniejszych, jak i do najbardziej kontrowersyjnych pojęć psychologicznych. Trudno jest wypracować konsensus, w którym udałoby się zawrzeć różnorodne podejścia naukowców do tego zagadnienia, stąd aktualnie definiowanie inteligencji sprowadza się do bezpośredniego odwołania do stosowanego narzędzia diagnostycznego. Inteligencja zatem jest tym, co mierzy dany test inteligencji (por. Nęcka 2003). Takie stanowisko wywołuje naturalne trudności w komunikacji. Określenie „dziecko inteligentne” nie odnosi się do jednego wspólnego zakresu pojęciowego, ale odsyła do założeń teoretycznych testu wykorzystanego w badaniu psychologicznym. Można założyć, że to samo „inteligentne dziecko” przebadane innym testem nie jest już tak inteligentne, podobnie w danej grupie są dzieci inteligentne według testu A, inteligentne według testu B i według testu C. Potrzebna jest zatem przynajmniej próba ogólnego określenia istoty inteligencji tak, aby mogło ono dalej funkcjonować w języku w sposób niebudzący zbyt wielu oporów (zbyt duża wieloznaczność pojęcia powoduje jego destrukcję i wykluczenie z mowy).

Dokonując metaanalizy dotychczas wypracowanych koncepcji inteligencji, należałoby wyodrębnić ich dwa kluczowe aspekty: strukturalny (co składa się na inteligencję?) i funkcjonalny (do czego inteligencja ma służyć?). Można by zatem określić inteligencję jako zespół (konfigurację, układ) procesów poznawczych, takich jak: percepcja, uwaga, pamięć, myślenie i wyobrażenia, służący optymalnemu przystosowaniu podmiotu do otoczenia. Przez przystosowanie jako stan docelowy należy również rozumieć wszyst-

kie te działania, które do jego osiągnięcia prowadzą, jak np.: rozwiązywanie problemów, poszukiwanie i analizowanie informacji, uczenie się. Sedno inteligencji tkwi zatem, o czym psychologowie często zapominają, w adaptacji, w zdomowieniu: im osoba jest bardziej inteligentna, tym jej szanse na satysfakcjonujące przystosowanie są większe.

W klasycznej koncepcji autorstwa Ch. Spearmana inteligencję określa się jako czynnik *g* (*general factor*) (Spearman 1927). Autor opisywał ów czynnik jako energię mentalną przydzielaną poszczególnym czynnościom i zadaniom umysłowym w różnym stopniu. Inteligencja ogólna to baza do kształtowania się inteligencji specyficznych, a więc zdolności umożliwiających wykonywanie określonych zadań (np. projektowania, pisanie, liczenia). Według Spearmana każde działanie człowieka wymaga zaangażowania czynnika *g*, przy czym podejmowane aktywności można uszeregować wedle wielkości wydatkowanej energii mentalnej. Stąd wykonywanie pracy plastycznej związane jest z mniejszym kosztem intelektualnym niż rozwiązywanie zagadki logicznej, choć obie czynności nie mogą się odbyć bez udziału takich procesów poznawczych, jak: myślenie, uwaga czy pamięć (różnica dotyczy stopnia intensywności przebiegu tych procesów).

Wielu krytyków teorii Spearmana twierdzi, że koncepcja inteligencji ogólnej jako energii mentalnej jedynie stwarza pozory naukowości i w istocie niczego na temat funkcjonowania umysłu człowieka nie wyjaśnia (por. Nęcka 2003). Jest to efekt pominięcia bardzo istotnej kwestii, na którą Spearman zwrócił uwagę, a co zostało, zdaje się, niewystarczająco przyswojone w recepcji oponentów, tj. wyodrębnienie w ramach czynnika *g* trzech podstawowych czynności poznawczych: nabywania doświadczeń, edukacji relacji i edukacji korelatów. Warto pokrótce wyjaśnić te pojęcia, gdyż z jednej strony w dużym stopniu operacjonalizują one terminy „inteligencja” i „zdolności”, z drugiej – redukują metaforyczny i tajemniczy wymiar idei Spearmana, wskazując jednocześnie na jej kompleksowy charakter.

Nabywanie doświadczeń to odnajdywanie w rzeczywistości sensu dzięki posiadanym schematom pojęciowym i zdobytej wiedzy. Dla Spearmana doświadczenie to nie tylko przeżycie, które stało się udziałem podmiotu, ale włączenie go w struktury systemu poznawczego, czyli idąc tropem współczesnej hermeneutyki, *z r o z u m i e n i e* go (Rosner 1991). Właściwe zrozumienie danego wydarzenia, „usensownienie” go odbywa się na trzech poziomach: poznawczym, emocjonalnym (afektywnym) i motywacyjnym (konatywnym). W tym sensie inteligencja ogólna definiowana m.in. przez zdolność nabywania doświadczeń uwzględnia w koncepcji Spearmana również inteligencję emocjonalną (Nęcka 2003), czym autor niewątpliwie docenia informacyjny potencjał tkwiący w afekcie. Według Sternberga nabywanie doświadczeń to odpowiednik współczesnego terminu „kodowanie”, oznaczającego proces tworzenia i zapamiętywania pojęć, dzięki któremu dochodzi do kojarzenia nowej wiedzy ze starą i co dzieje się w zdecydowanej mierze w języku (Sternberg 2010).

Edukacja relacji to zdolność do wnioskowania o związkach zachodzących między obiektami. Podmiot, spostrzegając dwa przedmioty wyraźnie podobne do siebie pod jakimś względem, umieszcza je w jednej kategorii, np. marchewkę i pietruszkę zaklasyfikuje do wspólnej kategorii warzywa (indukcja). Istnienie nieskończonej liczby takich

wspólnych kategorii (nieskończoność kategorii klasyfikowania obiektów w rzeczywistości wynika z chronicznego, automatycznego charakteru tego procesu) wymusza na systemie poznawczym ciągłą analizę relacji między elementami spostrzeżeń, co pozwala na porządkowanie wiedzy o świecie i jednocześnie umożliwia szybką interioryzację nowych informacji. Spearman podkreśla niezależność edukacji relacji od treści zadania i wcześniej nabytej wiedzy, stąd wnioskowanie indukcyjne jest przykładem inteligencji płynnej (Cattell 1971), „myślenia czystego”, tj. wolnego od wpływów kulturowych.

Trzecią czynnością składającą się na inteligencję ogólną jest edukacja korelatów, a więc zdolność do dostrzegania brakującego elementu na podstawie korelacji między obiektami. O ile edukacja relacji wymagała zaangażowania myślenia abstrakcyjnego, o tyle wnioskowanie o korelatach warunkowane jest myśleniem logicznym i analitycznym (np. korelatem relacji tożsamość znaczeniowa dla słowa „pieniądze” może być słowo „kasa”). Wskazane przez Spearmana trzy rodzaje zdolności intelektualnych, choć z pewnością nie mają charakteru rozłącznego i wyczerpującego, trafnie oddają ideę inteligencji jako ogólnych właściwości systemu poznawczego człowieka stanowiących podstawę rozwoju umiejętności specjalnych, w tym językowych.

## 2. Zdolności językowe w ujęciu współczesnych badaczy talentów

Najpopularniejszym aktualnie modelem zdolności jest trójpięścieniowa koncepcja autorstwa J. Renzulliego. Psycholog ten jest jednym z pierwszych badaczy, którzy podważyli słuszność traktowania zdolności jako właściwości *stricte* poznawczych podmiotu. Renzulli uważa, że warunkiem koniecznym mówienia o wybitnych zdolnościach jest ścisły związek między „trzema pierścieniami”: ponadprzeciętnymi zdolnościami, twórczością i zaangażowaniem w pracę (Renzulli 1986; 2003).

Ponadprzeciętne zdolności mogą być rozumiane jako zdolności ogólne (czynnik *g*) oraz zdolności specyficzne przejawiane w konkretnych dziedzinach aktywności (np. muzyka, matematyka, chemia, literatura), przy czym wymagają one oczywiście zakotwiczenia w zdolnościach ogólnych. Jest to stanowisko zbieżne z ujęciem inteligencji przez Spearmana. W tej koncepcji zdolności językowe to zdolności specyficzne, które przejawiają się w ponadprzeciętnym posługiwaniu się językiem jako sposobem wyrażania myśli przez podmiot i dają o sobie znać w konkretnych osiągnięciach (artykułach, wierszach, dziennikach, blogach). Należy jednak podkreślić, że o tych osiągnięciach nie decyduje tylko poznawczy wymiar zdolności językowych. Ważne jest ich wsparcie przez dwa pozostałe pierścienie.

Przez twórczość (drugi pierścień w modelu Renzulliego) należy rozumieć typ myślenia charakteryzujący się:

1. płynnością (łatwością w wytwarzaniu pomysłów);
2. giętkością (gotowością do zmiany kierunku myślenia);
3. oryginalnością (zdolnością do wytwarzania produktów nietypowych, niezwykłych i niepowtarzalnych);

4. otwartością na nowości, ciekawością poznawczą;
5. wnikliwością.

Twórczość pojmowana jest zatem nie tylko jako zdolność poznawcza, ale jako pewien rys intelektualno-osobowościowy. Otwartość na nowości, ciekawość, gotowość do ponoszenia ryzyka wskazują na te właściwości osobowe podmiotu, które są niezbędne do zainicjowania działań twórczych (Nęcka 2004; Poppek 2003). Można zatem uznać, że warunkiem rozwoju zdolności językowych jest zakotwiczenie ich w cechach osobowości odpowiedzialnych za kształtowanie postawy twórczej.

Zaangażowanie w pracę Renzulli definiuje jako wysoką motywację do podejmowania działań przez podmiot w celu aktualizowania własnego potencjału. Składają się na nią: wytrwałość, wytrzymałość, pracowitość, pewność siebie, wysoka samoocena. Warto zauważyć, że motywacja rozumiana jest w tym modelu bardzo szeroko, raczej jako zespół cech osobowości odpowiedzialnych za inicjowanie i podtrzymywanie aktywności w danej dziedzinie przez osobę zdolną niż samą gotowość do wykonania pewnego wzorca zachowania.

Podsumowując, według Renzullego, osoba posiadająca zdolności językowe to osoba, która – oprócz sprawnego odczytywania i posługiwania się regułami syntaktycznymi (formalne budowanie wypowiedzi), semantycznymi (nadawanie wypowiedzi odpowiedniego sensu) i pragmatycznymi (dbałość o kontekst używania języka) – jest twórcza i zaangażowana w rozwijanie posiadanego talentu. Widać wyraźnie, że ujęcie Renzullego ma charakter poznawczo-osobowościowy: zdolności, oprócz samej inteligencji, potrzebują również odpowiedniego motoru do aktualizacji w postaci kreatywności i motywacji (orientacji celowej). Praktyka pedagogiczna i psychologiczna w zakresie wspierania rozwoju osób zdolnych w pełni potwierdza to założenie (Knopik 2014; Sękowski, Knopik 2011).

Alternatywną koncepcją zdolności, w której wprost opisano inteligencję językową, jest model inteligencji wielorakich autorstwa H. Gardnera. Podstawowe założenie tego podejścia to rozparcelowanie inteligencji człowieka na osiem typów: inteligencja językowa, logiczno-matematyczna, muzyczna, kinestetyczna, przestrzenna, interpersonalna, intrapersonalna i przyrodnicza (Gardner 1983). Podział nie ma charakteru rozłącznego: poszczególne typy nachodzą na siebie i jednocześnie zaangażowane są w wykonywanie działań przez podmiot. Możliwe jest jednak zidentyfikowanie inteligencji dominującej i potraktowanie jej jako talentu wymagającego szczególnego wsparcia lub jako sposobu efektywniejszego dotarcia (np. w procesie nauczania) do danej osoby (jeśli np. dominuje inteligencja kinestetyczna – dostosowanie form i metod pracy do preferencji ruchowych i motorycznych ucznia).

Inteligencja językowa odpowiedzialna jest za właściwe rozumienie języka i sprawne posługiwanie się nim w mowie i piśmie. Charakterystycznymi znamionami dominacji tego typu zdolności jest bardzo dobre rozumienie metafor i myślenie pojęciowe. Odwołując się do koncepcji kodu rozwiniętego B. Bernsteina (1961), można określić osoby inteligentne językowo jako nieograniczonych użytkowników języka zarówno w jego warstwie syntaktycznej, jak i semantycznej. Ważnym aspektem zdolności ję-

zykowych jest sprawność narracyjna polegająca na umiejętności odtwarzania w języku uporządkowanego przebiegu zdarzeń lub wątków tematycznych.

Gardner podkreśla, że inteligencja językowa wraz z matematyczno-logiczną stanowią dwa główne obszary diagnozowane przez testy inteligencji, przy czym ta pierwsza traktowana jest jako skryształizowana (ukształtowana w danym kręgu społeczno-kulturowym), natomiast ta druga – jako niezależna kulturowo (płynna). Jest to oczywiście bardzo dyskusyjne założenie, tym niemniej pokazuje, że testy inteligencji forują osobom bardziej inteligentnym językowo i matematycznie. Z moralnego punktu widzenia takie podejście można uważać za niesprawiedliwe, z psychometrycznego zaś – za nietrafne (ponieważ testy skupiają się tylko na wybranych aspektach inteligencji), lecz w moim przekonaniu oddaje ono należyty szacunek językowi jako tworzywu myśli człowieka, które są podstawą zarówno operacji numerycznych (por. Spelke 2011), działań muzycznych (Sękowski 1989), jak i rozumienia relacji społecznych (inteligencja interpersonalna) i siebie samego (inteligencja intrapersonalna).

Kolejną propozycję opisu zdolności językowych można odnaleźć w Monachijskim Modelu Zdolności opracowanym przez zespół psychologów pod kierownictwem K. Hellera (Heller 1993; 2004; Heller, Perleth 2008; Heller, Perleth, Lim 2005). Koncepcja ta bierze pod uwagę cztery względnie niezależne wymiary: czynniki talentu (zdolności), obszary działalności (dziedziny, w których przejawiane są zdolności), czynniki osobowościowe i uwarunkowania środowiskowe. Heller, konstruując swoją koncepcję zdolności, oparł się na strukturalnym i funkcjonalnym rozróżnieniu między trzema rodzajami czynników, które roboczo nazwał: „predyktorami”, „moderatorami” i „kryteriami”.

„Predyktory” to czynniki warunkujące talent, wrodzone zdolności o charakterze potencjalnym niezbędne do zdobywania osiągnięć, ale niewystarczające (można je rozwinąć lub nie). Zaliczył do nich:

1. zdolności intelektualne;
2. zdolności twórcze;
3. kompetencje społeczne;
4. inteligencję praktyczną;
5. zdolności artystyczne;
6. muzykalność;
7. zdolności psychomotoryczne.

Osiem obszarów działania ujawniających posiadany talent („kryteria”) to:

1. matematyka;
2. nauki przyrodnicze;
3. technologia;
4. informatyka, nauka, szachy;
5. sztuka (muzyka, malarstwo, rzeźba);
6. języki;
7. sport;
8. relacje społeczne.

Heller wielokrotnie zaznaczał, że lista „kryteriów” nie jest pełna i zależy od kontekstu kulturowego (Heller 2004). Można założyć, że pojawi się taka dyscyplina działań człowieka, której nie da się zaklasyfikować do żadnego kryterium.

Cechy osobowości („moderatory I”), kształtowane częściowo przez zdolności (*talent factors*) i jednocześnie zwrotnie oddziałujące na te zdolności i ich aktualizację w postaci osiągnięć (*performance areas*), to:

1. radzenie sobie ze stresem;
2. motywacja osiągnięć;
3. strategię/style uczenia się;
4. lokalizacja kontroli;
5. nadzieja na sukces (w konfrontacji do strachu przed porażką);
6. głód wiedzy (ciekawość poznawcza);
7. samoocena.

Podane „moderatory” związane są ściśle z wewnętrznym motywowaniem podmiotu do podejmowania wysiłku rozwijania wrodzonego potencjału. Między cechami osobowości a osiągnięciami istnieje sprzężenie zwrotne: wysoka samoocena sprzyja aktywności podmiotu, jednocześnie brak pozytywnych rezultatów w obszarze działania wpływa destruktywnie na jej poziom, co w konsekwencji może doprowadzić do utrwalania się tendencji unikowej (lęk przed porażką) i regresu (Heller 2004).

Warunki środowiskowe („moderatory II”), oddziałujące bezpośrednio na rozwój zdolności i ich realizację w konkretnych dziedzinach, to:

1. klimat rodzinny;
2. liczba rodzeństwa i pozycja dziecka;
3. poziom wykształcenia rodziców;
4. stymulacja ze strony środowiska rodzinnego;
5. wymagania stawiane w domu;
6. przyjazne środowisko do nauki;
7. klimat panujący w klasie;
8. jakość i styl nauczania;
9. społeczne wzorce reakcji na sukcesy i porażki;
10. krytyczne wydarzenia życiowe.

Podobnie jak w przypadku pierwszego rodzaju „moderatorów”, główną funkcją tej grupy czynników jest dostarczanie pozytywnych bądź negatywnych wzmocnień w zakresie realizowania „kryteriów”.

Celowo zaprezentowano pełny model autorstwa Hellera, gdyż stanowi on jedną z najpełniejszych teorii zdolności o dużych możliwościach bezpośredniej aplikacji w praktyce szkolno-wychowawczej. Jaki jest więc status zdolności językowych w tej koncepcji? Heller nie uwzględnia ich w grupie predyktorów, lecz w kryteriach. Widzi zatem potrzebę wydzielenia specjalnej dziedziny, w której mogą się zaktualizować posiadane możliwości podmiotu (sfera językowa), ale za osiągnięcia w tej dziedzinie odpowiada już raczej stosowna konfiguracja predyktorów, np.: zdolności intelektualne, twórcze, społeczne, psychomotoryczne i inteligencja praktyczna. Można by zatem



określić zdolności językowe jako konglomerat różnych innych możliwości podmiotu, które dopiero pod wpływem moderatorów I i II mogą się przekształcić w kompetencję językową i kompetencję komunikacyjną.

### 3. Inteligencja językowa a inteligencja emocjonalna i mądrość

Wyodrębnienie inteligencji językowej jako grupy specyficznych zdolności odpowiedzialnych za umiejętne korzystanie z języka zarówno na płaszczyźnie komunikacyjnej, jak i w mowie wewnętrznej (wykorzystywanej np. podczas myślenia) wskazuje na jej bliskie związki z nowymi konstruktami, jakie pojawiły się w ciągu ostatnich trzech dekad na gruncie psychologii poznawczej. Chodzi głównie o inteligencję emocjonalną i mądrość, które to z założenia odpowiedzialne są za konstruktywną komunikację podmiotu ze światem.

Inteligencja emocjonalna (IE) należy do tych „nowych konstruktów” w psychologii, których wyraźnym celem jest poszukiwanie strukturalnej i funkcjonalnej jedności psychiki ludzkiej (Ledzińska 2004). Do psychologii pojęcie to zostało wprowadzone przez Mayera i Saloveya na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Według tych badaczy inteligencja emocjonalna to zdolność do rozumienia własnych i cudzych uczuć oraz umiejętność efektywnego wykorzystywania ich w myśleniu i działaniu (Salovey, Mayer 1990).

Osoba inteligenta emocjonalnie jest w stanie zrównoważyć dwa antagonistyczne cele, tj. interioryzację form funkcjonowania afektywnego charakterystycznych dla danej grupy społecznej oraz wyrażenie własnej indywidualności wykraczające poza przyjęte ramy konwencji. Chodzi zatem o to, aby zakomunikować własne potrzeby i reakcje w takim języku emocji, który byłby – pomimo osobistego tonu – zrozumiały dla jak największej liczby osób, a przynajmniej dla właściwych odbiorców naszego komunikatu. Wymaga to znajomości przyjętych zasad rozumienia emocji, stąd można potraktować IE jako zdolność opanowania ról społecznych w obszarze uczuć (Averill 2004).

W swoim najbardziej aktualnym modelu inteligencji emocjonalnej Salovey, Mayer oraz Caruso (2002) wyodrębnili cztery poziomy, tj.:

1. percepcję i wyrażanie emocji – odpowiadają one za trafne identyfikowanie uczuć zarówno jeśli chodzi o ich odbiór, jak i ekspresję;
2. asymilację emocji – dotyczy wpływu uczuć na procesy poznawcze, ujmuje rolę emocji w wykorzystaniu potencjału intelektualnego człowieka, przejawiającą się podczas rozwiązywania problemów (Matczak 2008);
3. rozumienie emocji – dotyczy wiedzy na temat doświadczeń związanych ze sferą afektywną;
4. świadomą regulację emocji – komponent odpowiedzialny za zarządzanie uczuciami w celu optymalizacji rozwoju poznawczego i osobowego człowieka.

Inteligencja emocjonalna kształtuje jakość relacji podmiotu ze światem zewnętrznym oraz odpowiada za efektywność procesów komunikacyjnych. Zarówno w zakresie

rozumienia, jak i regulacji emocji kluczową rolę odgrywa język, który umożliwia stworzenie odpowiedniej teorii umysłu w odpowiedzi na wysłany komunikat emocjonalny. Ponadto język, dzięki wygenerowaniu opisu uczuć, umożliwia ich poznawcze ujęcie i adekwatne zareagowanie. To właśnie sprawniejszą werbalizacją emocji u kobiet wyjaśnia się zjawisko ich nieco wyższej inteligencji emocjonalnej (w stosunku do mężczyzn, por. Śmieja, Orzechowski 2008).

Sprawne regulowanie relacji społecznych to również przedmiot szczególnego zainteresowania psychologii mądrości. W ramach tego nowego nurtu w psychologii pozytywnej można wyodrębnić dwa kluczowe stanowiska: fenomenologiczno-hermeneutyczne reprezentowane przez P. Baltesa i jego Berliński Paradygmat Mądrości oraz pragmatyczne autorstwa R. Sternberga.

Koncepcja niemiecka traktuje mądrość jako znawstwo w zakresie pragmatyki życiowej (por. Baltes, Smith 2008) i wyodrębnia jej pięć podstawowych kryteriów jakościowych:

1. bogata wiedza deklaratywna dotycząca pragmatyki życiowej;
2. bogata wiedza proceduralna dotycząca pragmatyki życiowej;
3. wiedza kontekstualna zdobyta w trakcie życia;
4. relatywizm wartości i tolerancja;
5. świadomość braku pewności wiedzy i umiejętność radzenia sobie z nią.

Pierwsze dwa kryteria dotyczą zasobów jednostki nabytych dzięki doświadczeniu, służących rozwiązywaniu problemów życiowych. Według Baltesa wiedza deklaratywna i proceduralna odnosząca się do pragmatyki życiowej musi być zakorzeniona w uznawanej przez podmiot hierarchii wartości (Baltes, Smith 2008). Nie jest możliwe rozwiązywanie dylematów życiowych bez uwzględnienia zasad moralnych i norm społecznych: jednostka ma prawo realizować swoje cele pod warunkiem uwzględnienia potrzeb i motywacji środowiska, w którym funkcjonuje. Wiedza deklaratywna jest zapisana w języku, natomiast proceduralna ma charakter wiedzy niezwerbalizowanej (czynnościowej), która demonstrowana jest bezpośrednio w działaniu.

Pozostałe trzy kryteria autorzy nazywają metakryteriami, podkreślając w ten sposób ich regulującą funkcję wobec dwóch pozostałych, tj. wiedzy deklaratywnej i proceduralnej dotyczącej pragmatyki życiowej. Wiedza kontekstualna to efekt refleksji podmiotu nad rozwojem jego relacji do świata w toku życia. Czynnikiem kształtującym ją jest krytyczny namysł nad ewolucją własnych poglądów, wyznaczanymi wartościami, podejmowanymi działaniami i wypracowanymi rezultatami. Wymaga ona jednak umiejscowienia poszczególnych epizodów biografii we właściwej perspektywie narracyjnej – od narodzin do starości z pełną akceptacją zadań i kryzysów rozwojowych naturalnie wpisanych w dany etap życia (Baltes, Glück, Kunzmann 2002). To zagospodarowanie życiowej linii narracyjnej możliwe jest dzięki dobrze rozwiniętej kompetencji językowej, która pozwala nazwać i uporządkować poszczególne epizody.

Relatywizm wartości i tolerancja odnoszą się do postawy akceptacji wielości światopoglądów, uznawanych hierarchii wartości, różnorodności celów realizowanych

przez ludzi. Osoba mądra ma otwarty umysł, a więc jest wrażliwa na opinie i sądy innych osób, nawet jeśli nie są zgodne z jej mentalnością. Relatywizm oznacza dojrzałą zgodę na współwystępowanie wielu równouprawnionych stanowisk odnoszących się do tej samej kwestii. Autorzy podkreślają, że istotnym czynnikiem wpływającym na akceptację tak rozumianego relatywizmu jest sprawność językowa umożliwiająca nazwanie zjawisk w sferze społecznej i ich zrozumienie.

Świadomość braku pewności i radzenie sobie z nim odnosi się do wiedzy o ludzkich ograniczeniach w zakresie przetwarzania informacji oraz o niskiej przewidywalności zdarzeń i ich następstw (Baltes, Glück, Kunzmann 2002). Osoba mądra akceptuje incydentalność pewnych sytuacji życiowych, brak poczucia absolutnego wpływu na rzeczywistość. Mądrość to również wiedza na temat granic wiedzy, barier poznania zarówno w wymiarze ludzkiego umysłu, jak i mojej indywidualnej świadomości, a także ograniczeń języka, którym operuję. Zbieżne jest to ze sławną tezą 5.6 L. Wittgensteina: „Granice mojego języka wyznaczają granice mojego świata” (Wittgenstein 1997, s. 64).

Nieco inaczej pojmuje mądrość R. Sternberg. Umieszcza ten konstrukt w ramach relacji: jednostka–dobro społeczne i definiuje go następująco: „zastosowanie ukrytej, jak również jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku przez równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych w krótkim i długim okresie, służące osiągnięciu równowagi między adaptacją do istniejącego środowiska, modyfikacją istniejącego środowiska oraz wyborem nowego środowiska” (Reznitskaya, Sternberg 2007, s. 133). Według tego autora inteligentny człowiek potrafi w taki sposób realizować swoje cele, że jednocześnie pozwala mu to w pełni adaptować się do otoczenia, a także przyczyniać się do poszerzania przestrzeni dobra wspólnego.

Sternberg, opisując fenomen mądrości, wskazuje na trzy rodzaje myślenia odpowiedzialne za wypracowywanie przez podmiot stanu równowagi: refleksyjne, dialogiczne i dialektyczne. Pierwsze z nich obejmuje: metapoznanie, kontrolę emocjonalną, monitoring własnego stanu psychicznego oraz stanów psychicznych innych ludzi, świadomość wyznawanych przez siebie wartości, skuteczne kontrolowanie konfliktowych interesów (konflikt na linii: ja–inni), zdolność do uzyskiwania wglądu w subtelności danej sytuacji oraz wykorzystywanie tego wglądu do opracowania skutecznej strategii rozwiązania konfliktu. Myślenie dialogiczne polega na stosowaniu różnorodnych systemów odniesienia podczas rozwiązywania problemów w celu uchwycenia wielu punktów widzenia i perspektyw. Sternberg proponuje dialogiczność, tj. prowadzenie wewnętrznej dyskusji z samym sobą, dzięki której możliwe jest zauważenie tych aspektów sprawy, których wcześniej nie byliśmy w stanie wyodrębnić. „Osoby myślące muszą słyszeć różne głosy w swoich głowach, które reprezentują różne perspektywy w spojrzeniu na dany problem” (Reznitskaya, Sternberg 2007, s. 143). Jedynym narzędziem umożliwiającym myślenie dialogiczne jest język, stąd szczególny nacisk kładziony na jego rozwijanie podczas treningów twórczości (por. Sternberg, Grigorenko 2007). Ostatni typ myślenia – myślenie dialektyczne – podkreśla dynamiczną integrację perspektyw przeciwnych zgodnie ze schematem rozwoju myśli w ujęciu Hegłowskim: teza–anty-

teza. Refleksja ta przesuwa źródło wiedzy z autorytetu na podmiot, który stając wobec różnych interpretacji i stanowisk, ma na ich bazie wykształcić własny pogląd będący syntezą czasem zupełnie przeciwstawnych sobie podejść (Sternberg 2010).

Integrujący *psyche* wymiar zarówno inteligencji językowej, jak i emocjonalnej oraz mądrości karze dalej poszukiwać wspólnych cech między tymi konstruktami, a być może otwiera też drogę do postrzegania mądrości jako pewnej nadrzędnej struktury – czynnika, który obejmuje zarówno dobrze rozwiniętą inteligencję językową, jak i emocjonalną.

## Podsumowanie

Celem zaprezentowanego artykułu było opisanie fenomenu inteligencji językowej jako struktury integrującej psychikę człowieka. Odwołanie się z jednej strony do psychologicznych modeli zdolności, z drugiej – do ujęć filozoficznych, szczególnie fenomenologii i hermeneutyki, pozwoliło zdiagnozować silne związki języka zarówno ze sferą poznawczą, jak i z osobowościową człowieka. W takim podejściu, zgodnym z koncepcją mowy prezentowanej w dorobku K. Krakowiak jako spoidle obrazu świata w ludzkim umyśle, język staje się głównym narzędziem kształtującym tożsamość podmiotu. Dzięki niemu możliwe jest nazywanie lub samo tylko dążenie do nazwania wewnętrznego pejzażu świadomości i podzielenie się nim ze wspólnotą w procesie komunikacji. Inteligencja językowa umożliwiającą adekwatne odbieranie i nadawanie przekazów słownych zbliża jednostkę do innych poprzez wzajemne zlewanie się horyzontów osobowych. A Ci inni są, jak podkreśla M. Buber, faktycznie inni (bo nie są mną), nigdy nie są obcy. Inteligencja językowa umożliwia zatem nie tylko wyjaśnianie świata, dzięki któremu adaptujemy się do otoczenia, ale również jego rozumienie. To rozumienie zapewnia, że otoczenie staje się domostwem Bycia, a człowiek czuje się bezpiecznie (por. Heidegger 2011). Oto sedno inteligencji.

## Bibliografia

- Averill J. (2004). *A tale of two Snarks: Emotional intelligence and emotional creativity compared*. "Psychological Inquiry", 3, s. 228–233.
- Baltes P., Glück J., Kunzmann U. (2002). *Wisdom: Its structure and function in regulating successful life span development*. W: C. Snyder, S. Lopez (eds.). *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press, s. 327–347.
- Baltes P., Smith J. (2008). *The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function*. "Perspectives on Psychological Science", 3, s. 56–64.
- Bernstein B. (1961). *Social structure, language and learning*. "Educational Research", 3, s. 163–176.
- Cattell R. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gardner H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Heidegger M. (2011). *Bycie i czas*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Heller K. (1993). *Structural tendencies and issues of research on giftedness and talent*. W: K. Heller, F. Mönks, A. Passow (eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, s. 49–67.
- Heller K. (2004). *Identification of Gifted and Talented Students*. "Psychology Science", 46, s. 302–323.
- Heller K., Perleth Ch., Lim T. (2005). *The Munich Model of Giftedness designer to identify and promote gifted students*. W: R. Sternberg, J. Davidson (eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, s. 147–170.
- Heller K., Perleth Ch. (2008). *The Munich High Ability Test Battery (MHBT): A multidimensional, multimethod approach*. "Psychology Science Quarterly", 50, s. 173–188.
- Kant I. (2004). *Krytyka praktycznego rozumu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kartezjusz (1958). *Medytacje o pierwszej filozofii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Knopik T. (2014). *Czas wolny od... nudy*. Warszawa: Wydawnictwo ORE.
- Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Ledzińska M. (2004). *W poszukiwaniu powiązań między inteligencją i osobowością*. W: A. Sękowski (red.). *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 15–29.
- Matczak A. (2008). *Do czego może być potrzebne pojęcie inteligencji emocjonalnej?* W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.). *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 46–61.
- Nęcka E. (2003). *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Nęcka E. (2004). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Popek S. (2003). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Renzulli J. (1986). *The three-ring conception of giftedness: a development model for creative productivity*. W: R. Sternberg, J. Davidson (eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 53–92.
- Renzulli J. (2003). *Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital*. W: N. Colangelo, G. Davis (eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Pearson Education, s. 75–87.
- Reznitskaya A., Sternberg R. (2007). *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*. W: A. Linley, S. Joseph (eds.). *Psychologia pozytywna w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 132–152.
- Rosner K. (1991). *Hermeneutyka jako krytyka kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Salovey P., Mayer J. (1990). *Emotional intelligence*. "Imagination, Cognition, and Personality", 9, s. 185–211.
- Salovey P., Mayer J., Caruso D. (2002). *The positive psychology of emotional intelligence*. W: C. Snyder, S. Lopez (eds.). *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press, s. 159–171.
- Sękowski A. (1989). *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Sękowski A., Knopik T. (2011). *Psychology of Giftedness and Psychology of Wisdom: One or Multiple Perspectives?* W: A. Ziegler, Ch. Perleth (eds.), *Excellence: Essays in Honour of Kurt A. Heller*. Berlin: Lit Verlag, s. 102–115.

- Spearman C. (1927). *The abilities of man*. London: Macmillan.
- Spelke E. (2011). *Natural Number and Natural Geometry*. W: S. Dehaene, E. Brannon (eds.). *Space, Time and Number in the Brain. Searching for the Foundations of Mathematical Thought*. London: Elsevier, s. 287–317.
- Sternberg R. (1998). *A balance theory of wisdom*. "Review of General Psychology", 2, s. 347–365.
- Sternberg R. (2010). *Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life*. W: R. Sternberg, D. Preiss. *Innovations in educational psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*. New York: Springer Publishing Company, s. 403–440.
- Sternberg R., Grigorenko E. (2007). *Teaching For Successful Intelligence. To Increase Students Learning and Achievement*. Illinois: Arlington Heights.
- Śmieja M., Orzechowski J. (2008). *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wittgenstein L. (1997). *Tractatus logico-philosophicus*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

## Inteligencja i zdolności językowe – w stronę integracji podmiotu

### Streszczenie

Artykuł prezentuje zagadnienia inteligencji i zdolności językowych jako konstruktów integrujących sferę poznawczą i osobowość podmiotu. Sama inteligencja potraktowana jest jako konfiguracja procesów poznawczych służąca optymalnemu przystosowaniu jednostki do otoczenia. Język pozwala ująć zarówno myśli, jak i uczucia i wartości, co razem składa się na tożsamość człowieka. Omówienie współczesnych ujęć zdolności językowych (Spearman, Renzulli, Gardner, Heller) umożliwi wyznaczenie roli inteligencji językowej w funkcjonowaniu inteligencji emocjonalnej i kształtowaniu mądrości.

**Słowa kluczowe:** inteligencja językowa, mądrość, język, inteligencja emocjonalna

## Intelligence and language abilities – towards the subject integration

### Summary

The article presents the issue of intelligence and language abilities as the constructs integrating sphere of cognitive and personality of the subject. The intelligence is treated as a set of cognitive processes which leads to an optimum adaptation of the individual to the environment. Language allows to capture both thoughts and feelings and values, which together build the identity of the man. Discussion of contemporary shots of language skills (Spearman, Renzulli, Gardner, Heller) allows to determine the role of language intelligence in the functioning of emotional intelligence and the development of wisdom.

**Keywords:** language skills, wisdom, language, emotional intelligence



## Aforyzmy Maurice'a Maeterlincka

Maurice Maeterlinck był Flamandem, pisarzem belgijskim tworzącym w języku francuskim. Urodził się w 1862 roku w Gandawie. Po ukończeniu kolegium jezuickiego w rodzinnym mieście odbył na tamtejszym uniwersytecie studia prawnicze, które zwieńczył doktoratem. Dalsze lata swojego życia spędził we Francji i zajmował się wyłącznie pisaniem. Zmarł w Nicei w 1949 roku.

Zadebiutował tomem wierszy *Serres chaudes* (*Cieplarnie*, 1889). W świecie literackim zasłynął głównie dzięki swoim dramatom: *La princesse Maleine* (1889), *Intruse* (*Intruz*, 1890), *Les aveugles* (*Ślepcy*, 1891), *Pelleas et Melisande* (1892), *L'interieur* (*Wnętrze*, 1894), *La soeur Beatrix* (1900), *Monna Vanna* (1902), *Joyzelle* (1903), *Loiseau bleu* (*Błękitny ptak*, 1908). W 1911 roku otrzymał literacką Nagrodę Nobla za całokształt twórczości.

Maeterlinck był twórcą dramatu symbolicznego. Jego dramaty charakteryzują się symbolicznym ujmowaniem losu człowieka, ukazaniem tragizmu dnia codziennego (*le tragique quotidien*) i statycznością. Stworzył dla nich własny model teatru: *Le theatre pour les marionnettes* (teatr dla marionetek). Nowatorska dramaturgia i myśl teatralna Maeterlincka były inspiracją dla późniejszej rewolucji strukturalnej dramatu i teatru (Styk 2013, s. 65-75).

Równie dużą poczytnością cieszyły się eseistyczne książki Maeterlincka: *Le tresor des humbles* (*Skarb ubogich*, 1896), *La vie des abeilles* (*Życie pszczoł*, 1901), *L'intelligence des fleurs* (*Inteligencja kwiatów*, 1907), *Le grand secret* (*Wielka tajemnica*, 1921), *La vie des termites* (*Życie termitów*, 1926), *La vie de l'espace* (*Życie przestrzeni*, 1928), *La vie des fourmis* (*Życie mrówek*, 1930).

Maeterlinck był jednym z głównych „patronów” Młodej Polski. Wywarł wpływ na wielu ówczesnych dramaturgów, m.in. na Stanisława Wyspiańskiego i Stanisława Przybyszewskiego. W tym okresie jego dramaty były często wystawiane na scenach polskich (Styk 1980).

Oprócz poezji i dramaturgii, dużym zainteresowaniem czytelników cieszyły się eseje filozoficzne Maeterlincka. Wiele z nich jest przepięknych aforyzmami. Aforyzm jest to „zwięzłe sformułowanie [...] ogólnej prawdy o charakterze filozoficznym, psychologicznym czy moralnym, odznaczające się stylistyczną wyrazistością i błyskot-



liwością” (Sławiński 1998, s. 15–16). Aforyzmy Maeterlincka cechuje zaduma nad losem i przeznaczeniem człowieka. Zawierają też refleksje autora nad sferą życia wewnętrznego człowieka, podejmują zagadnienia mądrości, dobroci, szczęścia, miłości, poświęcenia.

Poprzez publikację tego tekstu w niniejszej księdze pragnę nawiązać do tradycji zamieszczania „złotych myśli” w pamiętnikach.

„Mylił się zawsze, o ile nie zamknijemy oczu”. (*Pelleas i Melisanda*)

„Możesz przybrać twarz świętego, męczennika, bohatera – oko dziecka napotkanego nie pozdrowi cię zwykłym spojrzeniem, o ile tajsz w sobie myśl niedobrą, niesprawiedliwą lub łzy brata”. (*Czar duszy*)

„Słowa służą często nie do ukrywania myśli, jak powiadają, ale do niszczenia jej”. (*Czar duszy*)

„Słowa, które wymawiamy, mają znaczenie tylko dzięki ciszy, w której się kąpią”. (*Milczenie*)

„Milczenie jest żywiołem, w którym tworzą się rzeczy wielkie”. (*Ścieżkami wzwyż*)

„Nie ma wymowniejszego milczenia nad milczenie miłości”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Te tylko słowa mają znaczenie, które człowiek wypowiada wówczas, kiedy zrozumiał, wybaczył i na nowo pokochał”. (*Monna Vanna*)

„Człowiek, który chce być sprawiedliwym, zmuszony jest [...] czynić przez całe życie wybór między dwiema lub trzema nierównymi niesprawiedliwościami”. (*Monna Vanna*)

„Nie może być nigdy za późno, gdy idzie o miłość stanowiącą treść całego życia”. (*Monna Vanna*)

„Czas i rozłąka zawsze upiększają miłość”. (*Monna Vanna*)

„Dziwne, że człowiek może poświęcić wszystko, swój los, rozum, serce, szczęście i nieszczęście dla tak przemijającej rzeczy jak miłość kobiety”. (*Monna Vanna*)

„Gdy człowiek kocha, rozum odmawia posłuszeństwa”. (*Monna Vanna*)

„Cierpienie jest podstawową odżywką miłości”. (*Czar duszy*)

„Często ci, którzy najgłębiej kochali, najwięcej sprawiali cierpień”. (*Czar duszy*)

„Nie umiera się z utraconej miłości”. (*Monna Vanna*)

„Nie wolno, w imię żadnego celu, poświęcać chociażby jednego ludzkiego życia”. (*Monna Vanna*)

„Każdy widzi w innych to, co znajduje w samym sobie, i każdy pojmuje innych inaczej, nie wyżej jednak poziomu własnego sumienia”. (*Monna Vanna*)

„Bądź dobrym aż do głębi, a przekonasz się, że ci, którzy cię otaczają, staną się równie głęboko dobrymi”. (*Czar duszy*)

„Słowo jest w czasie, milczenie jest w wieczności”. (*Milczenie*)

„Skromność jest ulubioną niewolnicą Boga”. (*Skarb pokornych*)

„Aby umieć kochać, trzeba nauczyć się patrzeć”. (*Skarb pokornych*)

„Uśmiechy równie dobrze jak łzy otwierają drzwi innego świata”. (*Skarb pokornych*)

„Rodzimy się naprawdę w tym dniu, kiedy po raz pierwszy uczujemy głęboko, że jest coś w życiu ważnego i nieoczekiwanego”. (*Skarb pokornych*)

„Mamy mały tylko wpływ na pewną liczbę zdarzeń zewnętrznych, ale mamy władzę wszechmocną nad tym, co z tych zdarzeń zrobi się w nas samych”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Mądrość jest o wiele prawdopodobniej pewnego rodzaju głodem duszy aniżeli produktem rozumu; żyje ponad rozumem”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Nie rozum, lecz miłość ma być tym naczyniem, w którym przechowuje się prawdziwą mądrość”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Kocha się prawdziwie tylko wówczas, kiedy się staje lepszym, a stawanie się lepszym tyle znaczy, co stawanie się mędrszym”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Można mieć tylko tyle szczęścia, ile zdoła się pojąć”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Nieszczęście ma zawsze głos jednakowy, ale szczęście milknie w miarę, jak się pogłębia”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Być mądrym to znaczy przede wszystkim tyle, co uczyć się być szczęśliwym”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Człowiek, który nigdy nie był szczęśliwym, podobny jest do wędrowca, który błędził tylko po nocy”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Los może się wytworzyć tylko według wyroku, jaki człowiek wydał na samego siebie”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Los nie jest sprawiedliwy ani niesprawiedliwy, nie feruje nigdy wyroków”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Dla jednego moralne szkody i choroby są stopniami do schodzenia w dół, dla drugiego do wchodzenia w górę”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Nieszczęście przychodzi do nas, lecz robi w nas to, co mu się każe. Sieje, pustoszy lub zbiera, stosownie do wskazówki znalezionej na naszym proggu”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Jedno tylko nie zmienia się nigdy w cierpienie, a tym jest dobro przez nas dokonane”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Zmarli nie umierają”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Wspinaj się na góry albo zejźdź w doliny, podąż na koniec świata albo obejźdź dom swój dokoła, wszędzie spotkasz zawsze tylko siebie na drogach przypadku”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Tych, którzy nic nie czynią, aby je do siebie przywołać, nie spotkają nigdy wielkie zdarzenia”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Na dnie serca prześladowanych jest sto razy jaśniej aniżeli na dnie serca prześladowców”. (*Piękno wewnętrzne*)

„To, co nam się dzisiaj wydaje nienagannie niesprawiedliwe, jest tylko drobnym ułamkiem tego, co wydałoby się nam sprawiedliwe, gdybyśmy stali na innym szczeblu”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Wszystko zależy od miejsca, jakie się zajmuje na drabinie życia”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Przeszłość nasza zależy od terażniejszości i zmienia się ustawicznie z nią razem”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Nie ma nic zmienniejszego, nic bardziej podległego wrażeniom, nic mniej samoistnego od pamięci”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Na czym każdemu z nas z przeszłości zależy, co nam z niej pozostaje i co tworzy część naszej istoty, to nie dokonane uczynki ani to, cośmy przeżyli, lecz moralne skutki, jakie w nas teraz wywołują te wrażenia”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Najgodniejszymi zazdrości w ludzkim szczęściu są najprostsze momenty”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Klejnoty szczęścia można znaleźć tylko w sobie samym”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Chorowita cnota jest często bardziej zgubna od zdrowej zbrodni”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Nie obawiajmy się nigdy tego, że nasz ideał jest zbyt cudowny, iżby się miał przystosować do życia. Wystarczy prąd dobrej woli, aby wyzwolić jakiś akt sprawiedliwości albo miłości”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Cnota nie jest niczym innym jak występkiem, który wyrasta w górę, zamiast się pochylać i każda zaleta jest tylko występkiem umiejącym się zrobić pożytecznym”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Ilekoć coś wymawiamy, pozbawiamy coś wartości”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Nie tylko w niebie i na ziemi, lecz przede wszystkim w nas samych jest więcej rzeczy, aniżeli się przyśnić może szkolnej mądrości [...] Jesteśmy głębsi od wszystkiego, co kiedykolwiek napisano, i więksi od wszystkiego, co istnieje”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Ilekoć mamy istotnie coś do powiedzenia, musimy milczeć”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Różnią nas od siebie tylko stosunki z nieskończonością”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Nie ma w miłości trwałego i doskonałego szczęścia poza kręgiem atmosfery zupełnej szczerości. Aż do tej granicy jest miłość jedynie próbą”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Niepodobna być szczerym względem bliźniego, nie nauczywszy się poprzednio szczerości wobec samego siebie”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Szczerość oczyszcza wszystko tak jak ogień”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Na widok kawałka drewna pływającego na fali nie powinniśmy zapominać o głębinie”. (*Skarb ubogich*)

„Im więcej widzimy rzeczy pięknych, tym zdolniejszymi stajemy się czynić dobrze”. (*Ścieżkami wzwyż*)

„Niewiedza jest przykrością tylko, zaprzestanie poszukiwań to nieszczęście prawdziwe i nie do naprawy, to niewybaczalna dezercja”. (*Ścieżkami wzwyż*)

„Należy działać z tym jedynie celem, by służyć innym”. (*Ścieżkami wzwyż*)

„Zegar odmierzający czas cierpienia jest punktualniejszy i bardziej skrupulatny niż zegar przyjemności”. (*Ścieżkami wzwyż*)

„Kłamstwo odpłaca się sto-, a zdrada tysiąckrotnie”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Nieszczęście [...] istnieje tylko w nas samych. Wszystko, co nas otacza, staje się aniołem lub demonem, stosownie do stanu naszego serca. Joanna d'Arc spodziewa się przybycia aniołów, a Makbet czarownic. Przeznaczenie nie posiada broni innej ponad tę, którą mu sami dajemy”. (*Mądrość i przeznaczenie*)

„Lepiej zostać zgładzonym przez górę niż kamyk”. (*Mądrość i przeznaczenie*)

„Zaspokojenie miłości własnej daje radość, która maleje wraz z udoskonalaniem się”. (*Mądrość i przeznaczenie*)

„Trudno być mędrcom temu, kto obawia się poświęcenia”. (*Mądrość i przeznaczenie*)

„Kochaj, a będziesz mądry; bądź mądry, a będziesz musiał kochać”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Nie można kochać prawdziwie, nie stając się lepszym”. (*Mądrość i przeznaczenie*)

„Błędy terażniejszości są skarbem przyszłości”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Wszystkiemu świat uwierzy, byle mówić głośno”. (*Ścieżkami wzwyż*)

„Lepiej jest czuwać na placu publicznym, niż usnąć w świątyni”. (*Skarb pokornych*)

„Obmowę można nazwać transponowaną lub antycypowaną historią własnych upadków”. (*Ścieżkami wzwyż*)

„Ilekoć spojrzenia zazdrości krwawią nam serce, tylekoć jesteśmy zdolni rzucać takie spojrzenia; ilekoć zaś zdrada nam łzy wycisnęła, tylekoć tkwiła w nas zawsze zdolność do zdrady”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Musi się być szczęśliwym, aby uszczęśliwiać, a musi się uszczęśliwiać, aby nadal zostać szczęśliwym”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Ludzkość istnieje po to, by była szczęśliwa”. (*Mądrość i przeznaczenie*)

„Istota ludzka, sprawiająca ból, więcej w sobie gasi szczęścia, aniżeli zdoła zgasić w tym, na kogo napadnie”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Akt niesprawiedliwości jest prawie zawsze przyznaniem się do bezsilności”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Nie ten powinien się rumienić, kto się przyznaje, lecz ten, kto nie pojmuje, że przez wyznanie błędu już jesteś ponad nim”. (*Piękno wewnętrzne*)

„Każda próżnia w sercu czy inteligencji staje się zbiornikiem złych wpływów”. (*Mądrość i przeznaczenie*)

„Prawda nie zna granic”. (*Mądrość i przeznaczenie*)

## Bibliografia

- js [Janusz Sławiński] (1998). *Aforyzm*. W: M. Głowiński [i in.]. *Słownik terminów literackich*. Wyd. 3 rozsz. i popr. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 15.
- Maeterlinck M. (1894). *Pelleas i Melisanda*. Tłum. Z. Przesmycki. W: M. Maeterlinck. *Wybór pism dramatycznych*. Warszawa.
- Maeterlinck M. (1903). *Monna Vanna. Dramat w trzech aktach*. Tłum. R.C. [Centnerszwerowa]. Warszawa: Wydawnictwo „Przeglądu Tygodniowego”.
- Maeterlinck M. (1903). *Skarb pokornych*. Tłum. W. Dalecka. Lwów: Księgarnia Polska W. Połanieckiego.
- Maeterlinck M. (1925). *Mądrość i przeznaczenie*. Tłum. F. Mirandola [F. Pik]. Lwów: Wydawnictwo Polskie.

- Maeterlinck M. (1926). *Skarb ubogich*. Tłum. F. Mirandola [F. Pik]. Lwów: Wyd. Polskie.
- Maeterlinck M. (b.r.w.). *Czar duszy*. Warszawa: Wydawnictwo K. Paszkowskiego.
- Maeterlinck M. (b.r.w.). *Piękno wewnętrzne. Wybór z pism prozą*. Tłum. S. Womela. Wyd. 4. Lwów: Wydawnictwo Kultura i Sztuka.
- Maeterlinck M. (b.r.w.). *Ścieżkami wzwyż*. Tłum. F. Mirandola [F. Pik]. Poznań: Wydawnictwo Polskie R. Wegnera.
- Styk M.B. (1980). *Teatralna recepcja Maeterlincka w okresie Młodej Polski*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Styk M.B. (2006). *Maeterlinck Maurice*. W: A. Bednarek i in. (red.). *Encyklopedia katolicka*. T. 11. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 786–787.
- Styk M.B. (2013). *Wpływ Maeterlincka na powstanie nowych form gry aktorskiej*. W: M.B. Styk. *Teatralia. Wybór tekstów*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 65–75.

## Aforyzmy Maurice'a Maeterlincka

### Streszczenie

Maurice Maeterlinck (1862–1949) był pisarzem belgijskim, tworzącym w języku francuskim. Pisał poezje, dramaty i eseje filozoficzne. W 1911 roku otrzymał literacką Nagrodę Nobla za całokształt twórczości. W jego esejach zawarte są liczne aforyzmy. Cechuje je filozoficzna zaduma nad losem i przeznaczeniem człowieka. Refleksja autora obejmuje też sferę życia wewnętrznego człowieka: zagadnienia mądrości dobroci, szczęścia, miłości, poświęcenia.

**Słowa kluczowe:** Maurice Maeterlinck, aforyzmy

## Maurice Maeterlinck's Aphorisms

### Summary

Maurice Maeterlinck (1862–1949) was a Belgian poet, playwright and essayist writing in French. In 1911, he was awarded the Nobel Prize in Literature for his literary achievement. His essays include a number of aphorisms revealing his philosophical reflection on the fate and destiny of man. Maeterlinck also considers the sphere of inner life, where he is preoccupied with such concepts as wisdom, goodness, happiness, love and sacrifice.

**Keywords:** Maurice Maeterlinck, aphorism



## Deklamacja – sztuka żywego słowa i teatr jako szkoła wymowy w świetle rozważań mistrzów sceny polskiej i opracowań teoretycznych z XIX i początku XX wieku

Chodzi mi o to, aby język giętki  
Powiedział wszystko, co pomyśli głowa:  
A czasem był jak piorun jasny, prędko,  
A czasem smutny jako pieśń stepowa,  
A czasem jako skarga nimfy miętki,  
A czasem piękny jak aniołów mowa...

Juliusz Słowacki, *Beniowski*

Celem niniejszego studium jest przybliżenie historii oraz tradycji polskiej myśli i refleksji nad estetyką i techniką żywego słowa w korespondencji ze sztuką teatralną, w której zagadnienia języka scenicznego zajmują prymarne miejsce. Przedmiotem mojej szczególnej uwagi jest myśl mistrzów żywego słowa: Józefa Kotarbińskiego (1849–1928), Józefa Mikulskiego (1849–1928) i Anastazego Trapszy (1832–1898) oraz Juliusza Tennera (1861–1922), teoretyka sztuki żywego słowa i członka austriackiego towarzystwa fonetyki eksperymentalnej w Wiedniu. Ponadto przedmiotem refleksji naukowej są wypowiedzi estetyka Henryka Struvego (1840–1912), Władysława Ołtuszewskiego (1855–1922), twórcy polskiej foniatryi, i prace teoretyczne popularyzatorów żywego słowa w Polsce: Wienieczysława Łosia (1868–1905) czy Leonarda Bończy-Stępińskiego (1876–1921).

Teatr, będący „świętynią sztuki”, w kulturze porozbiorowej Polski pełnił funkcję „szkoły wymowy i moralności”, był miejscem pielęgnowania języka ojczystego i darzenia go szczególnym pietyzmem. Taką rolę widział w nim np. Ignacy Niezabitowski, gdy rekomendował w roku 1811 Jana Nepomucena Kamińskiego na kandydata do prowadzenia sceny lubelskiej (Dąbrowski 1969, s. 61). Autorzy *Dykcjonarzyka teatralnego* z początku XIX wieku określali teatr jako „żywą historię wszystkich wieków”, widzieli w nim „szkołę języka”, a także przypisywali mu rolę „śmiałego Przyjaciela, co próżen pochlebstwa błędy odważnie wymawia i przestępstwa wytyka”. Deklamację zaś definiowali jako „sztukę mówienia podług prawideł gramatycznych” (Dmuszewski, Żółkowski 1808, s. 21, 49).

Henryk Struve, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, 20 marca 1871 roku wygłosił w stołecznym ratuszu wykład publiczny, dedykowany społecznemu znaczeniu teatru. Stwierdził:

Szkoła ma za zadanie oświecić społeczeństwo, kształcąc jego zdolności intelektualne, kościół dąży do umoralnienia ludzi, czuwając nad prawidłowym rozwojem ich woli; teatr



w końcu stawia sobie za zadanie idealizowanie ludzi, kształcąc ich poczucie piękna, ich ideały estetyczne (Struve 1871, s. 221).

H. Struve, filozof, estetyk, teatroman, podjął tematykę m.in. krasomówstwa. „Sztukę krasomówczą” określał „sztuką dramatyczną”. Wyróżnił w niej „dwa różne pierwiastki”: deklamację – „uwytatniającą treść utworu poetycznego za pośrednictwem mowy głośnej oraz mimikę” i gestykulację, „które nadają tej treści konkretną widzialną formę przy pomocy wyrazów twarzy i ruchów ciała”. Deklamacja oddziałuje na słuch, dlatego nazwał ją „pierwiastkiem muzycznym krasomówstwa”, w odróżnieniu od „pierwiastka plastycznego i malowniczego”, działającego na wzrok (mimika i gestyka). Stwierdził: „Ze wszystkich sztuk pięknych jedno krasomówstwo, czyli sztuka dramatyczna, działa zarazem na oba zmysły estetyczne, na wzrok i słuch. I skutkiem tego musi być uznana za najbogatszą sztukę piękną, po względem formalnym, zmysłowym” (Struve 1871, s. 228).

Struve wyraził opinię, że „głos i ciało ludzkie są najodpowiedniejszymi i najdoskonalniejszymi czynnikami dla uzmysłowienia wszelkiego rodzaju namiętności i wzruszeń”, związanych z życiem duchowym, a będących treścią „bądź komedii i dramatu, bądź też tragedii” (Struve 1871, s. 228). Zdaniem badacza: „deklamacja, uwytatniając treść poezji za pomocą głosu, stanowi przejście od zwyczajnej mowy, do śpiewu”, co z czasem „dało początek operze” (Struve 1871, s. 229).

W 1885 został wydany tom trzeci *Encyklopedii wychowawczej*, w którym Józef Kotarbiński, mistrz sceny polskiej, wykładowca Szkoły Dramatycznej Emila Derynga (1880–1882), opracował hasło „deklamacja” z perspektywy pedagogicznej. Artysta pisał:

Deklamacja jest wypowiedzeniem na głos jakiegoś utworu poetycznego lub prozaicznego, w całości lub urywkach z właściwym odczuciem i zrozumieniem jego treści wewnętrznej, oraz odzieniem go w poprawną i ponętną szatę żywego słowa (Kotarbiński 1885, s. 237).

W swoich rozważaniach zwracał uwagę: „Fonetyczna strona dykcji polega na wydobyciu umiejętnym wszystkich powabów dźwiękowych mowy naszej. Muzyczną stroną stanowi tu traktowanie samogłosek, a charakterystyczną, odpowiednie wybijanie spółgłosek”. Za pomocą samogłosek deklamator uwytatnia całą śpiewność mowy, jej spadki i podniesienia, piana i forte; za pomocą spółgłosek nadaje jej wyrazistość i jędrność” (Kotarbiński 1885, s. 239). Zaznaczał, że „wyszukanie intonacji i spadków głosu odpowiednich treści zdania jest jednym z najtrudniejszych zadań dla deklamatora, gdyż nie dostaje on, jak śpiewak, gotowego szeregu dźwięków, ale sam je stwarzać musi, sam niejako jest kompozytorem swej mowy”. Kotarbiński z pozycji praktyka dzielił się refleksją, że „zużytkowanie wszystkich zasobów głosu, urozmaicenie jego modulacji, jest największym powabem żywego słowa” (Kotarbiński 1885, s. 239–240). Natomiast „swobodne i właściwe władanie głosem stanowi jedną z najważniejszych trudności dykcji”. Akcentował rolę „umiejętnego oddychania, która pozwala płucem w odpowiednich miejscach zaczerpnąć powietrza”. Zdaniem badacza „w deklamacji artystycznej oddychanie, umiejętnie zastosowane, jest ważnym czynnikiem jej techniki” (Kotarbiński 1885, s. 240).

W ocenie Kotarbińskiego deklamacja „ma znaczenie wychowawcze” i powinna być obecna „w dydaktyce szkolnej albo w wykształceniu domowym”. Z pozycji człowieka epoki pozytywizmu głosił uniwersalną prawdę, że ćwiczenia z zakresu deklamacji „mogą się przydać w różnych zawodach publicznych i posiadają niezmierną wartość dla pedagogów”. Twierdził, że „dla każdego zresztą nauczyciela żywe słowo jest głównym narzędziem jego fachu”. Stąd powinno być obecne w „seminariach pedagogicznych” pod kierunkiem „biegłych artystów” lub „recytatorów” (Kotarbiński 1885, s. 240–241). Artysta wyraził opinię, że deklamacja jako „czynnik humanitarnego [sic!] wykształcenia rozwija [...] smak estetyczny i zamiłowanie do pięknych form życia i sztuki” (Kotarbiński 1885, s. 241).

Kotarbiński akcentował rolę domu w pielęgnowaniu języka. Głosił: „właściwą sferą pielęgnowania sztuki żywego słowa jest u nas wychowanie rodzinne i zacisze domowe” (Kotarbiński 1885, s. 242). Kończąc, jako praktyk rekomendował podręcznik *Dramaturgia praktyczna* Emila Derynga (z 1874), natomiast jego uznania nie zdobyła książka *Deklamator polski*, wydana przez Fryderyka H. Lewestama, za „ogólnikowe lub fałszywe” objaśnienia. Stwierdził: „Jest to zwykły zbiór bajeczek i powiastek wierszowanych, opatrzonych objaśnieniami, z których niewiele młodzież może skorzystać, gdyż są po większej części ogólnikowe lub fałszywe” (Kotarbiński 1885, s. 243). Kotarbiński zawarł konkluzję, że „sztuka deklamacji i pięknego czytania jest na wskroś praktyczną; nabywa się zaś stopniowo przez doświadczenie, wsparte wskazówkami biegłych mistrzów, którzy znają jej umysłowe tajniki. Teoria zaś jej sprowadza się do kilku zasadniczych reguł [...]” (Kotarbiński 1885, s. 243).

Należy dodać, że Kotarbiński jako praktyk i teoretyk był w latach 1889–1893 wykładawcą Klasy Dykcji i Deklamacji przy Warszawskim Towarzystwie Muzycznym. Szkoła ta, „troszcząc się przede wszystkim o to, aby w okresie niewoli mowa polska brzmiała ze sceny pięknie i wyraziście, wychowała sporą grupę wybitnych aktorów”, wśród których znaleźli się: Maria Przybyłko-Potocka, Stanisława Wysocka, Antoni Fertner, Aleksander Zelwerowicz czy Leonard Bończa-Stępiński (Wilski 1978, s. 89).

W latach dziewięćdziesiątych XIX wieku Władysław Ołtuszewski, były ordynator kliniki Warszawskiego Uniwersytetu, wydał *Fizjologię mowy* (1892), *Rozwój mowy u dziecka oraz stosunek jego rozwoju do jego inteligencji* (1896). Trzecią pozycją „odnoszącą się do nauki o mowie (logologii)”, stanowiącą „zakończenie dwu uprzednio ogłoszonych”, była *Psychologia oraz filozofia mowy* (1898). Warto za Ołtuszewskim przytoczyć jego autorskie rozumienie terminu „logologia”. Pisał:

Logologia bada naukę o mowie ze stanowiska przyrodniczo-lekarskiego i pozostaje w takim stosunku do językoznawstwa, jak anatomia i fizjologia do medycyny. Składa się ona z fizjologii mowy, prac psychiczno-biologicznych, odnoszących się do inteligencji i znakowania u zwierząt, rozwoju mowy u dziecka i stosunku tego rozwoju do jego inteligencji, podstawy psychologicznej rozwoju mowy, dalej badań nad patologią mowy, w szczególności zaś niemotą [...], wreszcie psychologii mowy łącznie z jej filozofią [...] (Ołtuszewski 1898, s. 3).

W. Ołtuszewski uważany jest za pioniera polskiej foniatry. Badacz zwracał uwagę, że „niezmiernie skomplikowany akt mowy obejmuje kilka narządów wspólnie działa-

jących jak oddechowy i artykulacyjny, służące do wygłaszania gotowej już w naszym umyśle mowy”, ale jako lekarz dookreślił, iż za proces ten odpowiadają także „pewne ośrodki w mózgu, przeznaczone do pojmowania mowy ustnej lub pisanej, jak również do przyoblekania wyobrażeń i pojęć naszych w szatę słowa ustnego lub pisanego” (Ołtuszewski 1898, s. 7).

Na polu humanistyki na przełomie XIX i XX wieku ukazały się rozprawy z zakresu teorii sztuki aktorskiej: Józefa Mikulskiego i Anastazego Trapszy oraz estetyki i techniki żywego słowa Juliusza Tennera.

Józef Mikulski, aktor m.in. Warszawskich Teatrów Rządowych, jako praktyk opracował rozprawę *Sztuka aktorska* (1898). Korygował w niej funkcjonujące – w jego ocenie – „błędne pojęcie deklamacji”, wyrażające się w poglądzie, iż „przesada, napuszość, krzyk są jej znamionami”. Stwierdził: „Deklamację należy rozumieć jako dobrą wymowę” (Mikulski 1898, s. 121). Do warunków koniecznych zaliczył: „dobry głos”, „zrozumienie wygłaszanego słowa” oraz umiejętność mówienia w taki sposób, „aby wymowa trafiła do przekonania słuchaczy”. Nawiązał przy tym do strategii Juliusza Cezara, sprowadzającej się do tego, by „plan bitwy naprzód dobrze obmyśleć, a następnie walczyć z całą zapalczywością” (Mikulski 1898, s. 121).

Mikulski, odnosząc swoje słowa do aktorów, zajmujących się wówczas zawodowo sztuką, za wymóg obligatoryjny uznał „głos o tyle mocny, żeby z łatwością wypełniał salę, w której się ma przemawiać bez żadnego wysiłku”. Głos zaś „powinien być czysty, dźwięczny, o swobodnym brzemieniu, pozbawiony wszelkich wad [...]”. Docenił rolę „gimnastyki głosu”, która może usprawnić emisję głosu, nadać jej „mocy i wyrazistości”, a nawet „pokonać wady organiczne”. Ponadto niezbędny jest „słuch muzyczny”, który kontroluje dźwięki (Mikulski 1898, s. 122).

Wśród wymagań niezbędnych do uzyskania poprawnej wymowy znalazły się zalecenia:

1. „czytywać wiele, głośno, wyraźnie, mocno gestykułując ustami dla osiągnięcia wyrazistości mowy”;
2. „czytać należy zupełnie wolno, przechodząc do tempa najszybszego”, bez opuszczania liter;
3. „powtarzać czytanie na różnych tonach i z różną siłą, aż do szeptu, o tyle wyraźnego, żeby można było być słyszczanym przez całe audytorium” (Mikulski 1898, s. 122–123).

Mikulski był entuzjastą „mowy naturalnej”, stwierdził, że zarówno „na scenie, jak i na estradzie mowa naturalna największy sprawia efekt”, a „deklamacja wymuszona jest „raczej jej karykaturą” (Mikulski 1898, s. 124). Myśl zaś powinna być „jasna” i wyłożona w sposób zrozumiały. Mikulski nawiązał do Horacego, który w *Ars poetica* pisał: *Non fumum ex fulgore, sed ex fumo dare lucem cogitate*, co artysta tłumaczył: „Trzeba, żeby nie dym z jasności, ale jasność z dymu wynikała” (Mikulski 1898, s. 124).

Autor *Sztuki aktorskiej* apelował, by z jednej strony „wystrzegać się [...] nadmiernego pośpiechu w mowie, żeby jedno brzmienie nie głużyło drugiego”. Z drugiej, „zbyteczna powolność dykcji nuży słuchacza i zubożętnia” (Mikulski 1898, s. 124).

W ocenie Mikulskiego „sztuka dobrego mówienia polega na umiejętności szafowania głosem, na obraniu takiej średnicy tonu, aby można swobodnie zniżać go i podwyższać w miarę potrzeby”. Tłumaczył, że mylny jest pogląd, iż „aby być dobrze słyszany, trzeba mówić z wysileniem i tonem wysokim”. Zalecał: „nigdy nie należy wybierać tonu wysokiego jako podstawowego”. Dzielił się refleksją, iż „do umiarkowanego tonu” publiczność większe przywiązuje znaczenie, „przeciwnie zaś wysiłek głosu tłumi wyrazy, usypia uwagę albo budzi przypuszczenie, że aktor opiera powodzenie na sile swoich płuc jedynie”. Badacz kładł nacisk na świadome korzystanie z aparatu głosu, „kiedy głos wzmocnić lub podwyższyć, jak z myślą, zawartą w słowie, połączyć mimikę twarzy i poruszenie ciała”, oraz na stosowanie umiejętnego zawieszania głosu tak, by „zwrócić uwagę słuchacza i zmusić go niejako do zainteresowania się myślą, wypowiedzianą przez aktora” (Mikulski 1898, s. 125).

Kolejnym zaleceniem było akcentowanie słów, by nadać im „właściwe znaczenie” oraz „wyższą intonacją głosu zaznaczyć ważność tego słowa”. Kończąc, Mikulski stwierdził, że „w zawodzie aktorskim wyrobienie głosu jest najgłówniejszym warunkiem powodzenia”. Konkludował: „Nic też nie wyrówna wrażenia, jakie wywołać może najpiękniejsza muzyka słowa” (Mikulski 1898, s. 126).

Autorem *Podręcznika sztuki dramatycznej dla artystów i amatorów* jest Anastazy Trapszo, aktor starszy o pokolenie od J. Kotarbińskiego i J. Mikulskiego. Skrypt został wydany zaraz po śmierci artysty w Krakowie 1899 roku. Sylwetce Trapszy warto poświęcić większą uwagę ze względu na związki z Lubelszczyzną. Urodzony w Zamościu, był reżyserem, dyrektorem towarzystwa dramatycznego, pomysłodawcą utworzenia szkoły dramatycznej dla teatrów prowincjonalnych w Lublinie (1864), wykładowcą deklamacji w Warszawskim Instytucie Muzycznym (1865). W historii kultury zapisał się też jako autor projektu „zorganizowania jednego wielkiego teatru prowincjonalnego dla całego Królestwa Polskiego, podzielonego na trzy grupy, pozostające pod opieką i władzą rządowych teatrów warszawskich” (Trapszo 1899, s. 5). Artysta związany był z wieloma scenami: w 1858 roku debiutował w Warszawskich Teatrach Rządowych, prowadził teatr lubelski, do którego w 1866 roku zaprosił na gościnne występy tragika Ira Aldridge’a wracającego z tournée z Rosji, był twórcą szkoły dramatycznej w Warszawie (1885), w której uczył deklamacji i „zasad pierwotnych sztuki dramatycznej”. Prowadząc zespół wędrowny, grał na scenach Królestwa Polskiego: w sezonie 1892/1893 w teatrze lwowskim, a od 1894 do śmierci w Krakowie (Raszewski 1973, s. 749).

Trapszo w *Podręczniku sztuki dramatycznej dla artystów i amatorów* z pozycji praktyka przedstawił „zasady dobrego mówienia, czyli deklamacji”. Artysta stwierdził: „Deklamacja to tylko piękna mowa”. Natomiast o języku pisał:

Język, jako organ mowy ludzkiej, wyraża myśli i uczucia za pomocą ulubionych dźwięków, czyli wyrazów. Wyrazy składają się z sylab, te zaś z liter, czyli głosek. Głoska to brzmienie, dźwięk w formie nadanej przez odpowiednie narzędzia, jak: wargi, język, podniebienie i zęby.

Zasadniczym więc narzędziem deklamacji jest dźwięk, czyli głos.

Głos wytwarza się wskutek uderzenia w struny głosowe powietrza, wydychanego z płuc [...], przeto głos jest produktem oddychania. Chcąc zatem mówić, trzeba umieć oddychać, czyli że umiejętność ta, jak każda inna, musi mieć swoje formy i prawa (Trapszo 1899, s. 48).

Trapszo jako pedagog naukę deklamacji podzielił na dwie części: „mechaniczną i kunsztowną”. Twierdził: „Język sceniczny powinien być wzorowym, wszystkie zatem przywary, czy to w wymowie, czy dykcji muszą być usunięte”. Warto wspomnieć, że autor podręcznika wymieniał funkcjonujące wówczas w mowie, pod koniec XIX wieku, rodzaje dykcji. I tak były to „dykcje: litewska, galicyjska, rosyjska, poznańska, podlaska i inne”. Uważał, że na scenie mogą mieć zastosowanie pod określonymi warunkami: „jedynie w rolach charakterystyczno-komicznych, lub gdzie tego wymaga autor”. Zwracał uwagę, że „jeżeli skalę głosu swego podzielimy na wszystkie możliwe odcienia, to różnorodność tonów, jaka stąd wyniknie, stanowi giętkość głosu” (Trapszo 1899, s. 58, 60).

Trapszo kładł nacisk na rolę „sztuki cieniowania, to jest intonacji”. To ona decyduje o „artystycznej, czyli kunsztownej stronie deklamacji”. Wyjaśniał, że „w deklamacji akcentowanie ma znaczenie obszerniejsze”. Dla potrzeb scenicznych wyróżnił: (1) akcent naśladowczy, (2) akcent logiczny, (3) symboliczny, (4) akcent dramatyczny (Trapszo 1899, s. 61–63). Pierwszy z wymienionych akcentów – naśladowczy – „polega na wypowiedzianiu wyrazów naśladowujących naturę”. Tu autor skryptu zalecał, aby „nie uwydatniać spółgłosek”, gdyż „zbytnią afektacją drażni ucho słuchacza”. Akcent logiczny zaś, „to umiejętność mówienia lub czytania” skutkująca tym, iż „najdrobniejsze odcienia myśli” są dla odbiorcy „jasno i zrozumiale wyrażone”. Aktor ten rodzaj akcentu uznał za „pierwszy szczebel, wiodący do kunsztownego mówienia” (Trapszo 1899, s. 62).

Akcent symboliczny – to „umiejętność wypowiedziania wyrazów i zdań w ten sposób, aby w wyobraźni słuchacza myśl oderwana od tych zdań jasno i wyraźnie przedstawiała mu obraz wewnętrznej ich wartości” (Trapszo 1899, s. 63). Reżyser, z pozycji praktyka, czwarty typ akcentu – dramatyczny – określił mianem „najwyższego szczebla sztuki”. Wyjaśniał, iż jest to „zdolność wniknięcia głosem swoim w cudzą duszę, w cudzy ton, w dykcję obranej osobistości; zrzec się należy zupełnie własnej intonacji tak, aby słuchacz nie słyszał mówiącego aktora, lecz istotne indywiduum, wskrzeszone przez autora, lub wprost ze świata żyjącego sprowadzone na scenę”. Aby go wykształcić, należy mieć talent, ale i poświęcić wiele pracy nad warsztatem i postacią sceniczną. Trapszo, podobnie jak Mikulski, doceniał jasność wypowiedzi. Pisał: „Mówić dobrze, to znaczy wyrażać jasno każdą myśl, a tym samym pojmosać ducha tej myśli” (Trapszo 1899, s. 63).

Aktor opisał też wykorzystywane w ówczesnej praktyce scenicznej tony: liryczny, dramatyczny, komiczny i rezonowy. Ten ostatni, zwany także gawędziarskim, „różni się tym od zwyczajnego, że winien być głośniejszym i jaskrawszym, to jest posiadającym więcej życia” (Trapszo 1899, s. 67–68).

Juliusz Tenner do historii polskiej kultury przeszedł jako pionier badań naukowych nad sztuką żywego słowa. To on wydał: *Estetykę żywego słowa*, *Technikę żywego słowa* oraz *Nowoczesną sztukę aktorską*.

W 1905 roku w Przedmowie do *Techniki żywego słowa*, zwracając się do czytelnika, podawał:

Będę szczęśliwy, jeśli skromne moje usiłowania przyczynią się do zwrócenia uwagi na sztukę żywego słowa, jako na pierwiastek wychowywania publicznego, jeśli się przyczynią do wskrzeszenia sztuki, ongi w Polsce tak kwitnącej, a dziś tak zaniedbanej (Tenner 1931, s. VIII).

Studium Tennera *Technika żywego słowa* ma dwudzielną kompozycję, w skład której wchodzi część pierwsza – „materialna” oraz część druga – „intelektualna”. Pod hasłem „materialna” kryją się „mechanika głosu” oraz „technika wymawiania”. Przedmiotem opisu w dziale mechanika głosu są „narzędzia głosu” i „narzędzia mowy”, zobrazowane na schematach, a także „technika wymawiania”. Zdaniem Tennera praca nad głosem powinna obejmować trzy elementy: (1) „kształcenie słuchu”; (2) „gimnastykę samego głosu celem nadania mu dźwięczności”; (3) „naukę poprawnego oddychania” (Tenner 1931, s. 15).

Badacz wypowiedział uniwersalne słowa: „Piękność głosu jest niewątpliwie darem Bożym, ale zależy także od sposobu, w jaki z darem tym właściciel się obchodzi” (Tenner 1931, s. 42). W związku z powyższym akcentował, że „piękność głosu” będzie wymagała, by emisja odbywała się „w kierunku najmniejszego oporu, to jest z możliwym zaoszczędzeniem sił naszych, bo od tych warunków zależy właśnie istota wdzięku”. Za Herbertem Spencerem wyjaśniał, że „wdzięk przedstawia się [...] jako zaoszczędzenie siły mięśniowej” (Tenner 1931, s. 43). *Summa summarum* niezbędna i arcyważna jest „umiejętna gimnastyka całego automatycznego głosu ludzkiego, jeżeli mechanizm ten ma być przysposobiony do celów sztuki, czy to w śpiewie, czy w mowie” (Tenner 1931, s. 43).

Tenner dzielił się refleksjami, że „żywy głos ludzki, artystycznie ukształcony i użyty wywiera na umysły ludzkie zawsze potężne i do głębi wzruszające wrażenie, które estetycy nieraz wyżej stawiają od wrażenia śpiewu”. Jego zdaniem „głos jest aktorem niewidzialnym, ukrytym w aktorze, lektorem tajemniczym, ukrytym w lektorze... i służy obydwom za suflera”, a ponadto to „wytwór najskrytszej, najgłębszej naszej indywidualności, wywodzący się z tajników duszy naszej”. Dodawał, że „cały artyzm żywego słowa polega na objawieniu uczuć, na uzmysłowieniu ich głosem” (Tenner 1931, s. 74).

Badacz w części poświęconej technice wymawiania skupił uwagę na zagadnieniach profesjonalnego oddychania. Akcentował, że w „sztuce żywego słowa, w mowie i śpiewie artystycznym, wymagać będziemy przede wszystkim, ażeby proces oddychania odbywał się niedostłyszalnie i niedostrzegalnie dla słuchaczy” (Tenner 1931, s. 85–86). Głosił: „oddychanie w sztuce żywego słowa składa się z dwóch aktów, wspierających się wzajemnie: z aktu fizjologicznego, polegającego na opanowaniu fizjologicznego procesu naturalnego i z aktu indywidulanego, za sprawą którego korzystamy z odpowiednich momentów dla wdechu”. Natomiast aktor „zawsze powinien być panem swego oddechu, nawet wówczas, gdy ma robić wrażenie zadyszanego” (Tenner 1931, s. 90, 99).

Autor *Techniki żywego słowa* omówił także z detalami zasady artykulacji, błędy wymowy i „znaczenie przecinkowania słuchowego”. Natomiast część drugą – „intelektualną” – rozpoczął od tematyki akcentu, który nazwał „uduchowieniem dźwięku”, „uduchowieniem żywej mowy” i zaprezentował materiał rzeczowy dotyczący akcentowania (Tenner 1931, s. 239, 240) oraz tzw. „słów rdzennych”. W rozdziale dziewiątym zamieścił dywagacje dotyczące przepisów „na wygłoszenie poprawne i wygłoszenie artystyczne” utworu poetyckiego. Kończąc swoją rozprawę, podjął tematykę „znaczenia analizy krytycznej żywego słowa dla krytyki literackiej i dla przekładów poetyckich”.

J. Tenner, snując refleksje o „nowoczesnej sztuce aktorskiej” (pod wpływem zetknięcia się z teatrem japońskim), pisał:

Martwe słowo poety nabiera cech prawdy dopiero przez uzmysłowienie sceniczne aktora. Pomiędzy słowami, pomiędzy wierszami poety, aktor wywołuje wizję postaci. Materiałem poety jest słowo, materiałem aktora własne jego ciało. [...]

Ze stanowiska estetyki aktorskiej mowa ludzka, jako środek porozumiewania logiczno-pojęciowy, jest momentem podrzędnym. Słowo i wartość jego rozumowa wcale nie jest przedmiotem sztuki aktorskiej. Ono stanowi tylko naczynie do dźwięku głosu ludzkiego, którego potęga sugestywna działa bez względu na znaczenie pojęciowe słowa (Tenner 1908, s. 7).

Tenner podkreślał specyfikę zawodu artysty aktora i jako profesjonalista miał świadomość, jak trudno osiągnąć w nim mistrzostwo.

I dziwna rzecz! Sztuka, która z wszystkich sztuk najwięcej i najłatwiej daje przystępu dyletantyzmowi – boć materiałem jej jest mowa ludzka, której się każdy człowiek wszak uczy, a w dalszym znaczeniu własny nasz organizm – sztuka to, w której stopień twórczości artystycznej najtrudniej jest do osiągnięcia. Nigdzie, jak tutaj, tak wielu jest powołanych, a tak mało wybranych. W żadnej innej sztuce nie zabija tak często rzemieślnik artystę, jak właśnie w sztuce aktorskiej (Tenner 1908, s. 10).

W 1904 roku Wieńczysław Łoś wydał *Główne zasady deklamacji*. We Wstępie zwracał uwagę na świadomość społeczną dotyczącą „znaczenia dobrej deklamacji”, którą sam klasyfikował „jako odłam sztuki pięknej”. Dzielił się refleksją, że praktyka daleka jest od ideału. Stwierdził: „nawet ze sceny rzadko słyszymy dobrą deklamację. W naszych teatrach prowincjonalnych prawie nie znajdujemy aktorów z piękną dykcją – a w ogóle dobrych deklamatorów-artystów można na palcach policzyć”. Argumentował, że „«żywe słowo», nawet dość średnio wypowiedziane, dopiero na serio ożywia salę. A cóż dopiero jeżeli to «żywe słowo» wypowiada prawdziwy artysta-deklamator” (Łoś 1904, s. 5–6).

Autor poradnika postulował wprowadzenie w szkołach średnich „nauki artystycznej deklamacji, nie tylko w celach specjalnych, lecz i ogólnokształcących”. Jego praca miała być odpowiedzią na brak polskiej specjalistycznej literatury” (Łoś 1904, s. 6).

W podręczniku zajął się szczegółowo kwestią dykcji i deklamacji. Pisał: „Zadaniem deklamacji jest wyrażne i piękne wypowiedzenie danego utworu literackiego”. Z punk-

tu widzenia teoretycznego wyróżnił w niej: stronę „zewnątrzną, techniczną – tak zwaną dykcję, która kieruje formą wykonania, tj. prawidłowością, i pięknnością środków wykonania” oraz „wewnętrzzną, artystyczną, tak zwaną właściwą deklamację”. W zakresie techniki mówienia do „zadań dykcji” zaliczył uzyskanie: „1) prawidłowego (z filologicznego punktu widzenia), wyraźnego, głośnego i przyjemnego dla ucha wymawiania dźwięków; 2) rozwiniętej w trzech głównych kierunkach (siła, szybkość i wysokość tonu) modulacji i 3) zachowania znaków pisarskich i w ogóle prawidłowego pauzowania” (Łoś 1904, s. 9).

W. Łoś jako deklamator praktyk akcentował, że „staranne postawienie głosu” jest niezbędne do tworzenia prawidłowych i swobodnych *intonacji*. Poprzez termin ten rozumiał „pełne wyrażenie myśli za pomocą dźwięku”. Dookreślał, że „intonacja jest to mowa, dźwięczna, żywa mowa, w której słyszymy wszelkie odcienie w danym zdaniu” (Łoś 1904, s. 12).

Autor szkicu „deklamacją właściwą” nazwał „sumę tych czysto-artystycznych warunków, w których wyraża się wewnętrzne piękno deklamacyjnego wykonania”. Zaznaczał: „O ile wymagania dykcji dadzą się ściśle określić – o tyle znów teoria deklamacji, wskutek pewnej nieuchwytności w formułowaniu tych warunków, którymi jest otoczony proces twórczości artystycznej, obfituje we wszelkiego rodzaju nieprawidłowości. To jednak nas nie zwalnia od systematycznego poznania istotnych zasad właściwej deklamacji” (Łoś 1904, s. 16).

Do „ogólnych warunków deklamacji właściwej” zaliczył po pierwsze, „przynależność do sfery działalności artystycznej człowieka [...], w której główną rolę gra specjalna umiejętność artysty wcielania myśli w obraz, specjalny dar *obrazowego myślenia*”, współgrający z „artystyczną *wyobraźnią*” (Łoś 1904, s. 17). Uważał, że „można umieć wychować wyobraźnię artystyczną i umieć zastosować takową do celów artystycznych”. W tym celu zalecał na przykład czytanie [...] utworów poetyckich znakomitych autorów” czy poznanie ich za pośrednictwem „wykonania dobrych deklamatorów” itd. (Łoś 1904, s. 19).

Łoś jako „drugi ogólny warunek” podał „czysto subiektywny stosunek deklamatora do materiału literackiego”. Zaznaczał: „Intencje autora – o tym deklamator powinien zawsze pamiętać – są nietykalne” (Łoś 1904, s. 19, 20). Natomiast za trzecie kryterium teorii deklamacji uznał „realizm w wykonaniu”, tzw. „realizm artystyczny”, wyrażający się w „prostocie wykonania” („zbliżony do zwykłej, żywej, potocznej mowy”) (Łoś 1904, s. 21, 22). W konkluzji stwierdził: „mowa deklamacyjna powinna być pełną pięknnością, obrazowością, gdzie można nawet typowości, lecz jednocześnie wskutek swego ogólnego charakteru, powinna odznaczać się prostotą, naturalnością”, której brakuje dyletantom (Łoś 1904, s. 22).

*Novum* poradnika stanowiły załączone „plany rozbiórów literacko-deklamacyjnych”. Kładł w nich nacisk na trzy kwestie: „*koloryt* w wykonaniu”, „*styl deklamacyjny*” i „osobiste, czyli autorskie intencje w wykonaniu” (Łoś 1904, s. 22, 25, 27). Poprzez „koloryt” rozumiał swoiste współgranie „tonu deklamacyjnego” z „charakterem psychologicznym, którym przepełniony jest dany utwór poetycki, zależnie od subiektywnej



intencji danej przez autora” (Łoś 1904, s. 22). Natomiast „ton deklamacyjny wygłaszanego utworu powinien odpowiadać kategorii, do której literatura dany utwór zalicza, co w sztuce deklamacji nazywamy deklamacyjnym stylem” (Łoś 1904, s. 25). Ostatnim wymogiem teorii deklamacji według tego badacza była „umiejętność oddania [...] *osobistego, autorskiego piętna*” odzwierciedlającego „indywidualność poety” (Łoś 1904, s. 25).

Trzeba wspomnieć, że W. Łoś „deklamację artystyczną” podzielił na trzy działy: „deklamację ogólną, dramatyczną i mieszaną”. Do ogólnej zaliczył: poezję opisową, ballady, utwory liryczne, jak: ody i elegie, a do dramatycznej: komedię, dramat właściwy i tragedię. W tzw. grupie mieszanej znalazły się: bajki, poematy i romanse, powieści i opowiadania (Łoś 1904, s. 28, 29).

Po przedwczesnej śmierci W. Łosia w 1905 roku w „Kurierze Warszawskim” pisano, że jako „deklamator z zamiłowania, występował na koncertach dobroczynnych”, wydawał Biblioteczkę Teatralną, popularyzując dramaty polskie („Kurier Warszawski” 1905, nr 4, s. 2).

Leonard Bończa-Stępiński, jak wspominałam, sławny absolwent Klasy Dykcji i Deklamacji przy Warszawskim Towarzystwie Muzycznym, aktor, w swoich krakowskich odczytach *O umiejętności mowy i wymowy* (1917) zauważył, że Polacy zapomnieli „głośno mówić. Naród, gnębiony nieszczęściami, jakie od wieku przeszło, co kilkanaście lat nań spadały, szeptał, nie mówił”. Akcentował, że sytuacja zmienia się – „przychodzimy do głosu”. Okiem proroka kreślił wizję: „Może nadejść chwila, kiedy będziemy musieli mówić nie tylko do swoich, ale do obcych”, a wówczas poza samą mową ważne jest, by „używać mowy umiejętnej i wymowy przekonującej” (Bończa 1917, s. 20–22). Ponadto zwracał uwagę, że „mimika, gest i ruch są integralną częścią umiejętności mowy”, a słowo nieskorelowane z tymi elementami „jest – do pewnego stopnia – martwe” (Bończa 1917, s. 39). W swojej pedagogii kultury żywego słowa zaznaczał, że „mimika twarzy nie powinna stawać w sprzeczności z sensem wypowiedzianych słów”, a „gest i ruch musi być związany ze słowem” (Bończa 1917, s. 40).

Autor przytoczył też myśl Cycerona: „trzy są punkty, jakich mówca przestrzegać powinien: co mówi, do kogo i gdzie mówi, i jak mówi”. Wyjaśniał, że dwa pierwsze są w kręgu refleksji retoryki, „zaś umiejętność wymowy poucza, jak mówić należy” (Bończa 1917, s. 44). Podnosił, że celem mówcy jest dążenie do wzmocnienia słabego głosu i „udoskonalenie go przez celową gimnastykę, odpowiednią higienę”. Konieczna jest także umiejętność „modulowania” głosu, która „jest tym dla wymowy, czym stosowanie światła i cienia w malarstwie” (Bończa 1917, s. 46).

Kończąc, warto dodać, że w 1916 roku J. Mikulski wydał kolejną pracę *Sztukę głośnego mówienia, wymowy i deklamacji*, a w latach dwudziestych XX wieku przetłumaczono z rosyjskiego i spopularyzowano w Polsce studium Sergieja Wołkońskiego *Słowo wyraziste: zarys badania i podręcznik z dziedziny mechaniki, psychologii, filozofii i estetyki mowy w życiu i na scenie*.

Prezentowane przeze mnie historyczne już dziś prace z XIX i początku XX wieku autorstwa J. Mikulskiego, A. Trapszy, J. Tennera, W. Ołtuszewskiego, W. Łosia, L. Bończy i innych myślicieli z zakresu teorii żywego słowa – to cymelia z zakresu kultury

języka polskiego, tworzą kanon rozpraw dokumentujących historię języka polskiego i językoznawstwa stosowanego. W przywołanych studiach, podręcznikach, poradnikach adresowanych do artystów, jak i do pozostałych użytkowników języka polskiego wyrażenia: dykcja, deklamacja artystyczna, żywe słowo, melodia słowa, estetyka i technika żywego słowa – nie są pustymi określeniami, ale niosą konkretne treści. Zapisana jest w nich pedagogia, w której prymarnie miejsce zajmuje pielęgnowanie mowy, a także troska o to, by komunikat językowy był słyszany, słuchany i zrozumiały.

Na zakończenie warto przywołać myśl Cypriana Kamila Norwida, który w *Lekcji III*, polemizując z „mędrkami i filozofami”, mówił o słowach i mowie:

Mowa ludzka, gdyby nie składała się więcej z niczego jak z pewnej tylko liczby wyrazów i z pewnej kombinacji wyrazów, nie byłoby różnicy między literaturą a matematyką: literatura byłaby tylko błędną matematyką! Jeżeli więc mędrzy i filozofowie dzisiejsi nauczają nas, że *słowa nas wyrażają* – przepraszam i ostrzegam, że jest to mimowolna zdrada, bo wyrazy i słowa nasze są także i na to, że *nas sądzą, nie tylko że nas wyrażają* (Norwid 1909, s. 37).

\*

Z radością niniejszy tekst dedykuję Jubilatce, Pani Profesor Kazimierze Krakowiak, której wykładów słuchałam na studiach podyplomowych z logopedii korekcyjnej.

## Bibliografia

- Bończa L. (1917). *O umiejętności mowy i wymowy*. Kraków: nakładem Koła Polonistów Uniwersytetów UJ; G. Gebethner i Spółka.
- Dąbrowski S. (1969). *Aktorowie w podróży*. Wstęp Z. Raszewski. Warszawa: PIW.
- [Dmuszewski L.A., Żółkowski A.] (1808). *Dykcjonarzyk teatralny z dodatkiem pieśni z najnowszych oper dawanych na Teatrze Narodowym Warszawskim*. Poznań: Dekker i Kompania.
- Kotarbiński J. (1885). *Deklamacja* [hasło]. W: J.T. Lubomirski, E. Stawiski, S. Przysiański, J.K. Plebański (red.). *Encyklopedia wychowawcza*. T. 3. Warszawa: Księgarnia Gebethnera i Wolffa, s. 237–243.
- „Kurier Warszawski” 1905, nr 4, s. 2.
- Łoś W. (1904). *Główne zasady deklamacji*. Warszawa: nakładem A.G. Dubowskiego.
- Mikulski J. (1898). *Sztuka aktorska*. Warszawa: Księgarnia G. Centerszwera.
- Norwid C.K. (1909). *O Juliuszu Słowackim w sześciu publicznych posiedzeniach*. (Z dodatkiem rozbioru „Balladyny”). 1860. Wyd. 2. Kraków: Gebethner i Spółka. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Ołtuszewski W. (1898). *Psychologia oraz filozofia mowy*. Warszawa: Druk K. Kowalskiego.
- Raszewski Z. (1973). *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765–1965*. Warszawa: PWN.
- Struve H. (1871). *O teatrze i jego znaczeniu dla życia społecznego*. „Biblioteka Warszawska”, t. 2, s. 220–237.

- Tenner J. (1904). *Estetyka żywego słowa*. Lwów: Księgarnia H. Altenberga. Warszawa: E. Wende i Spółka.
- Tenner J. (1908). *Kilka myśli o nowoczesnej sztuce aktorskiej*. Lwów: Drukarnia Wieku Nowego.
- Tenner J. (1931). *Technika żywego słowa*. Wyd. 3. Lwów: nakładem Księgarni H. Altenberga.
- Trapszo A. (1899). *Podręcznik sztuki dramatycznej dla artystów i amatorów*. Kraków: Spółka Wydawnicza Polska.
- Wilski Z. (1978). *Polskie szkolnictwo teatralne 1811–1944*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

### Deklamacja – sztuka żywego słowa i teatr jako szkoła wymowy w świetle rozważań mistrzów sceny polskiej i opracowań teoretycznych z XIX i początku XX wieku

#### Streszczenie

Celem niniejszego studium jest przybliżenie historii oraz tradycji polskiej myśli i refleksji nad estetyką i techniką żywego słowa w korespondencji ze sztuką teatralną, w której zagadnienia języka scenicznego zajmują prymarne miejsce. W kulturze Polski porozbiorowej teatr był „świątynią sztuki” oraz „świątynią wymowy”, a na scenie szczególnie pielęgnowano język ojczysty. Autorka sięga do teatraliów, myśli L.A. Dmuszewskiego i A. Żółkowskiego, jako kontekst przytacza poglądy H. Struvego na temat znaczenia teatru.

Przedmiotem szczególnej uwagi jest myśl mistrzów sceny, pionierów estetyki żywego słowa w Polsce w XIX i na początku XX wieku, aktorów i pedagogów: Józefa Kotarbińskiego, Józefa Mikulskiego, Anastazego Trapszy oraz Juliusza Tennera, teoretyka sztuki żywego słowa. Ponadto autorka nawiązuje do myśli W. Ołtuszewskiego, twórcy polskiej foniatryi, oraz przywołuje zasady deklamacji i sztuki żywego słowa, zawarte w publikacjach W. Łosia czy L. Bończy z początku XX wieku.

Wypowiedzi prezentowanych badaczy tworzą kanon prac z zakresu kultury żywego słowa i budują pedagogię, ukierunkowaną na pielęgnowanie języka i twórcze wykorzystywanie go w kulturze.

**Słowa kluczowe:** deklamacja, dykcja, kultura żywego słowa – teoria i historia, wymowa sceniczna, recytacja, teatr, Józef Kotarbiński, Józef Mikulski, Anastazy Trapszo, Juliusz Tenner, Wienczyśław Łoś, pedagogika, wiek XIX, wiek XX, Polska

### The art of Declamation – culture of the living word and theatre as a school of artistic speech (in the light of thoughts of masters of Polish Stages and theoretical studies from the nineteenth and early twentieth century)

#### Summary

The aim of the article is the scholarly development of the history and theory the art of declamation in Poland in 19th and early 20th centuries. Theatre in Poland in XIX century was “a temple of art” and a school of artistic speech, theatrical speech was “a work of art”. The culture of the living word was very important in Polish theatre, and famous actors (J. Kotarbiński, J. Mikulski, A. Trapszo, L. Bończa-Stępiński) described the technique of playing and the

technique of voice. This article is based on detailed study of the sources on theory declamation, ability to artistic speak (for example: J. Mikulski *Sztuka aktorska* (1898), A. Trapszo *Podręcznik sztuki dramatycznej dla artystów i amatorów* (1899), J. Tenner *Technika żywego słowa* (1904), W. Łoś *Główne zasady deklamacji* (1904) etc. The author presents the theoretical and practical views of researchers about the art declamation in XIX centuries and early twentieth century. Studies analyzed by author form the canon of works about on the culture of the spoken word. They build pedagogy, aimed at nurturing the creative use of language as living word.

**Keywords:** recitation, diction, culture of the spoken word – theory and history, stage pronunciation, recitation, theatre, Joseph Kotarbiński, Joseph Mikulski, Anastasius Trapszo, Julius Tenner, Wieńczysław Moose, education, nineteenth century, twentieth century, Poland



# III

Logopedyczne aspekty rozwoju językowego



## Język w diagnozowaniu logopedycznym

Nie znajduję jaśniejszej definicji pojęcia „mowy” od tej, którą od lat przytaczam, stosując następującą formułę: „mowa jest układem czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając świat i przekazując wiedzę o sobie i o świecie innym uczestnikom życia społecznego” (Grabias 2001). Definicja ta wynika z przekonania, że język wiedzie wprost do umysłu człowieka: jego możliwości poznawczych, emocji i chceń, oraz że zachowania językowe pozwalają też oceniać aktywność ludzką poprzez opis możliwości przekazu wiedzy i sposobu istnienia jednostki w grupie społecznej.

Konsekwencją takiego patrzenia na język są następujące tezy, które wyznaczają zakresy logopedycznego diagnozowania:

1. Język jest ścieżką prowadzącą do poznawczych czynności człowieka: jego zasobu wiedzy o sobie i o świecie, struktury tej wiedzy w umyśle i sposobu korzystania z niej w interakcji.
2. Język jest ścieżką wiodącą do ludzkich emocji i chceń. Badając przekaz wiedzy, jesteśmy w stanie orzekać o intencjach jednostki, ich układzie w umyśle mówiącego i o sposobach werbalnego i niewerbalnego realizowania tego przekazu.
3. Zachowania językowe wyznaczają i obrazują możliwości istnienia człowieka w grupie społecznej. Badając te zachowania, oceniamy stopień socjalizacji jednostki.

Pozostając w zgodzie z pozytywistycznymi postulatami badań naukowych, przyjmuję, że diagnozowanie wymaga dwojakiego rodzaju technik badawczych. Jedną z nich jest deskrypcja, czyli rejestracja i opis stanów oraz zachowań badanej osoby, a druga – interpretacja, polegająca na włączaniu zarejestrowanych stanów i zachowań w perspektywę wiedzy objaśniającej ich istotę (por. Grabias 1991).

Dla logopedy sferę deskrypcji stanowią zachowania językowe. Winien je zarejestrować i opisać. Pole interpretacji zaś pozwala logopedzie objaśniać opisane wcześniej zachowania na podstawie ogólnej wiedzy o człowieku, wiedzy budowanej przez wyspecjalizowane dyscypliny (np. wiedzy medycznej, psychologicznej, pedagogicznej) oraz na podstawie informacji opiekunów. Informacje te zwykle weryfikują zarejestrowaną wiedzę deskryptywną i pomagają w jej interpretacji. Obydwie procedury – deskrypcja i interpretacja prowadzą do diagnozy, pozwalającej orzekać o stanach umysłu badanej



osoby oraz o przyczynach tych stanów, które zawsze tkwią w funkcjonowaniu mózgu i obwodowych układów wykonawczych związanych z mową.

## 1. Diagnozowanie czynności poznawczych. Świat w języku jednostki

Stanowisko determinizmu językowego, wynikające z przekonania, że język aktywnie uczestniczy w postrzeganiu świata, bo porządkuje i interpretuje doznania w umyśle ludzkim, przynosi dla diagnozy logopedycznej same korzyści. Trudno doprawdy wyobrazić sobie współczesną logopedię bez przemożnego wpływu tego przekonania na rozstrzygnięcia teoretyczne i na kształt praktyki logopedycznej. Odrzucenie stanowiska deterministycznego natychmiast przywołuje tezę, że język jest tylko „narzędziem komunikacji”, służy do przekazywania wiedzy, a jego stosowanie zależy wyłącznie od woli jednostki. Umysł w myśl takiego rozumowania prezentuje się jako byt przetwarzający informacje, który wcale języka nie potrzebuje. W logopedii zaś wiedzę o zaburzeniach mowy sprowadza do stanu, jaki odnajdujemy w medycznych pracach XIX wieku – do biologicznego wymiaru procesu mówienia.

Stanowisko determinizmu językowego najwyraźniej ujawnia się w językowej formule noszącej nazwę „tezy Herdera–Humboldta”, która łączy w jedno trzy następujące sądy: „Język buduje w umysłach ludzkich obraz rzeczywistości. Żyjemy w takim świecie, jaki nam język zaprojektuje. Różne języki budują różne obrazy świata”<sup>1</sup>. Współczesna interpretacja procesu poznawczego, rozwijana szczególnie przez neurobiologię, potwierdza prawdziwość sądów zawartych w tezie Herdera–Humboldta. Język uczestniczy bowiem w procesie poznawczym wielorako:

1. Język intelektualizuje poznanie – przemienia w pierwszym okresie życia człowieka (sądzi się, że jest to koniec drugiego roku) biologiczną orientację w świecie na ogląd umysłowy.

Kategorie językowe, a chcę je utożsamiać ze strukturami poznawczymi, mają bowiem naturę bytów mentalnych. Są nimi: kategorie gramatyczne – byty organizujące procesy poznawcze; pojęcia – właściwe tylko człowiekowi sposoby intelektualnego porządkowania doświadczeń; kategorie tekstowe – uniwersalne struktury, warunkujące ludzkie działanie (dialogowe formy wypowiedzi) oraz refleksję niezbędną do rozumienia świata na miarę potrzeb jednostek (narracyjne formy wypowiedzi).

Intelektualizowanie doznań zmysłowych polega na ich racjonalnym kodowaniu i porządkowaniu interpretacji zdarzeń, zgodnie z mechanizmami funkcjonowania struktur poznawczych.

2. Język obiektywizuje poznanie – narzuca jednostkom na początku ich życia intersubiektywne kategorie oglądu świata.

W procesach poznawczych człowiek wyposażony w zmysły staje sam naprzeciw światu. Zmysły dostarczają mu bowiem wiedzy subiektywnej, niepowtarzalnej, niedo-

<sup>1</sup> Dokładnej analizy tezy Herdera–Humboldta dokonałem w Grabias 2003.

stępnej innym jednostkom. Każdy przecież ma swoje możliwości doznań zmysłowych, bo struktura biologiczna jednostek, mimo uniwersalnych mechanizmów funkcjonowania właściwych człowiekowi, jest niepowtarzalna i ona decyduje o indywidualnych możliwościach i zachowaniach. Tylko język zdobywany w pierwszych latach życia jednostek niezauważalnie i bez specjalnego wysiłku porządkuje te doznania zgodnie z wytycznymi zawartymi w intersubiektywnych, bo dostępnych grupom społecznym, strukturom językowym. Przemienia subiektywne doznania poszczególnych osób i koduje je w zobiektywizowane doświadczenia społeczne.

Wiadomo z badań neurobiologicznych nad ludzką percepcją, że struktury językowe nie tylko obiektywizują ogląd rzeczywistości poprzez jego uspołecznianie, ale stają się także filtrem dopływu bodźców do mózgu. Mechanizm tego filtrowania zasadza się na wyborze: spośród ogromnej ilości bodźców zmysłowych płynących zewsząd do organizmu mózgi wybiera najpierw te, które umysł poprzez swoje struktury poznawcze potrafi zinterpretować, czyli umiejscowić w zasobie ujęzykowionych i uporządkowanych doświadczeń jednostki. Umysł ludzki jest bowiem w gruncie rzeczy ujęzykownym doświadczeniem człowieka.

3. Język segmentuje świat na odcinki – wyodrębnia w rzeczywistości pojedyncze zjawiska i nadaje im status samodzielnych bytów.

Dzieje się to w zgodzie z zasadą arbitralności znaków odkrytą przez strukturalistów (por. de Saussure 1961). Zasada ta interpretuje relacje między sekwencją dźwięków (przebiegiem akustycznym) a desygnatem (zjawiskiem), który te dźwięki przywołuje. Cechą języków naturalnych jest brak motywacji: między komponentem akustycznym znaku a jego desygnatem istnieje dowolność, a dźwięk z jakichś powodów staje się symbolem zjawiska (i nie da się objaśnić, dlaczego w odniesieniu do *kota* buduje się sekwencję *k-o-t*, a nie *l-a-s* lub *g-a-d*). Dla interpretacji zaburzeń mowy istotna pozostaje odpowiedź na pytanie: w jakim stopniu jednostka ze względu na swoje możliwości biologiczne i umysłowe zdolna jest opanować odpowiedni zasób tych relacji (wyrazów) i jak jest w stanie tym zasobem dysponować w procesie budowania wypowiedzi?

Problem poznawczej roli języka w opisie zaburzeń mowy nabiera pierwszorzędnej wagi. Ujawnia się w pytaniu: jak interpretuje siebie i świat człowiek, który z jakichś powodów nie jest w stanie nauczyć się języka etnicznego albo może nim dysponować tylko w pewnym wymiarze?

W celu rozpoznania możliwości poznawczych szczególnie przydatne są analiza słownictwa, kształt struktur pojęciowych w umyśle człowieka oraz sposób budowania wypowiedzi narracyjnych.

**1.1. Sprawność leksykalna.** W języku – jak wiadomo – zawarta jest kulturowa segmentacja świata. Słowa odsyłają do desygnatów i wyznaczają relacje między nimi. W budowaniu relacji umysłowych szczególną dyskretnością odznaczają się konstrukcje słowotwórcze. Z pewnością możemy powiedzieć, że zasób leksykalny jednostki jest indeksem jej wiedzy o świecie, a świadomość słowotwórcza oznaką rozumienia relacji między zjawiskami.

Niewątpliwym objawem zaburzenia jest minimalizacja zasobu leksykalnego obserwowana niemal we wszystkich przypadkach opóźnień rozwoju mowy oraz w rozpadzie umysłu (choroba Alzheimera, afazja), jego swoiste ukierunkowanie w umyśle na jakąś sferę rzeczywistości (fiksacja w zespole Aspergera) lub uproszczenie struktury znaczeniowej wyrazu do relacji wyraz–desygnat. Wyraz staje się wówczas tylko etykietą rzeczy. Taki właśnie układ: wyobrażenie dźwięku z pomocą ruchu warg, odsyłające do rzeczy, buduje w umyśle ludzkim głuchota. Pozbawia człowieka tych relacji między desygnatami, które są wyznaczone w języku za pomocą kategorii słowotwórczych<sup>2</sup>.

**1.2. Sprawność semantyczna.** Wszelkie ludzkie doświadczenia są przez mózg porządkowane w pojęcia. Z badań prowadzonych nad strukturą pojęć wynika, że zdrowy mózg porządkuje doświadczenia według uspołecznionego schematu, mózg chory porządkuje wiedzę po swojemu, dalece subiektywnie.

Definicja kognitywna danego zjawiska, wydobyta z wypowiedzi na jego temat, zaświadcza o sposobie porządkowania wiedzy przez badaną osobę. Wydaje się też, że do 10. roku życia ustala się rozwojowa norma porządkowania doświadczeń<sup>3</sup>.

Oto dwie odrębne struktury pojęć wyeksplikowane z wypowiedzi dzieci. Jedna dotyczy sposobu porządkowania wiedzy na temat istoty żywej – pojęcie węża (struktura opracowana na podstawie wypowiedzi dzieci dziesięcioletnich), druga na temat bytu abstrakcyjnego – pojęcie smutku (na podstawie wypowiedzi dzieci sześciolletnich). Materiał w prezentowanych przykładach jest tylko wyborem wypowiedzi ilustrujących strukturę.

#### Wąż

1. Co to jest wąż?; formuła definicyjna („paskudne zwierzę”, „płaz taki, albo gad”).
2. Jak wygląda? („ma grubszą głowę od reszty ciała”, „może być różnego koloru”, „jest długi i ma cienki język”).
3. Jaki jest? („jest niebezpieczny”, „jest nieprzyjemny dla człowieka”, „może zatruć jadem”).
4. Co robi? („wije się”, „groźnie syczy na kogoś”, „dusi na przykład zwierzę”, „zjada myszy i dzikie króliki”).
5. Gdzie żyje? („żyje wszędzie”, „można go spotkać na drzewie”, „wyleguje się na słońcu”, „chowa się w trawie”).

#### Smutek

1. Co to jest smutek?; formuła definicyjna („to jest jak płacząc, bo mnie mama okrzyczy”, „czy jak ktoś się nie chce z kimś bawić – chyba on jest smutny”, „smutek to takie coś, co strasznie smuci”, „smutek to jeśli ktoś jest smutny, osmucony”).
2. Ten, kto jest smutny („jak zbijesz kolegę”, „...bo nikt się z nim nie bawi”, „każdy może być smutny, jak ktoś powie coś niemiłego”).

<sup>2</sup> Na temat świadomości słowotwórczej i roli kategorii słowotwórczych w umyśle osób niesłyszących pisze E. Muzyka-Furtak (2010).

<sup>3</sup> Najnowsza interpretacja zjawiska zawarta jest w książce H. Borowiec (2014).

3. Co czuje? („było mi źle”, „z nikim się nie bawię, chce mi się płakać”, „płacę i wtedy mama przychodzi do mnie”).
4. Co robi? („płacze i siedzi ze smutną miną”, „może płakać albo się obrazić”, „prosi, żeby byli grzeczni”, „zachowuje się niefajnie”).
5. Przyczyny smutku („z choroby czasem”, „jak ktoś jest zazdrosny, to jest smutny”, „jak koledzy się bawią i się nie chcą ze mną bawić”).
6. Okoliczności smutku („jak ktoś się kłóci”, „jak ktoś jest smutny, to my też możemy być”, „z tego, że komuś jest smutno”, „jak mi się nie uda, jak buduję garaż z klocków i mi się rozwali”).

Struktury prezentowanych pojęć – węża i smutku – są uniwersalne. Z łatwością można je wydobyć z wypowiedzi każdego dziecka pozostającego w normie rozwojowej. Wypowiedzi dzieci z uszkodzeniem lub dysfunkcją mózgu odzwierciedlają tylko niektóre kategorie prezentowanych struktur. Zawsze też odznaczają się ubóstwem środków językowych i brakiem formuł definicyjnych<sup>4</sup>.

**1.3. Sprawność narracyjna.** Wiedza o narracji, jej strukturze i funkcjach wywodzi się z poetyki i teorii literatury. Ma za sobą wiekową tradycję opisu zjawiska. Różne wydaje się stanowisko akceptujące dokonania tych obydwu dyscyplin wiedzy. Sądzę więc, że wypowiedź narracyjna realizuje intencje objaśniania rzeczywistości sobie i innym uczestnikom życia społecznego<sup>5</sup>. Można jej przypisać następujący model realizacyjny: opowiadam lub opisuję = objaśniam sobie i innym (interpretuję): postrzegam świat (poprzez zmysły) + rozpoznaję zjawiska (poprzez rozumowanie) + przeżywam (ujawniam emocje)<sup>6</sup>.

Narracja, jej struktura i sposób porządkowania wiedzy, zaświadcza o pełni umysłowych możliwości człowieka. Dostarcza informacji na temat sposobów intelektualizowania doznań zmysłowych (budowanie w tekście odniesień do postrzeganej rzeczywistości), logicznego lub alogicznego porządkowania rzeczy i zdarzeń (linia narracji), układania zjawisk rzeczywistości w całość strukturalną (narracja musi się jakoś rozpocząć i zakończyć). Wreszcie zaświadcza o kreatywnej lub pasywnej postawie badanej osoby wobec rzeczy, zdarzeń i ich uczestników (ten komponent interpretowania narracji nazywany „pejzażem psychicznym”, wskazuje na umiejętność ożywiania postaci w tekście)<sup>7</sup>.

Narracja jest najtrudniejszą formą ludzkiej aktywności językowej. Odznacza się zamkniętą strukturą oraz niezwykle rozbudowaną wewnętrzną kompozycją. Dla celów diagnostycznych, w ocenie sprawności narracyjnych, należy odróżnić opowiadanie –

<sup>4</sup> Struktury pojęć: dziadek i kłamstwo przytaczam na podstawie rozpraw magisterskich pisanych na moich seminariach.

<sup>5</sup> Szeroko na temat teorii narracji, sposobów jej objaśniania i opisu zob. w książce T. Woźniaka (2005).

<sup>6</sup> Intencją dialogu natomiast jest przekaz informacji realizujący się w modelach: „Chcę, żebyś wiedział...”, „Chcę, żebyś działał...”.

<sup>7</sup> Por. na ten temat wyczerpujące badania B. Bokus i ich wyniki (1991; 2000). Nieco inny sposób interpretowania wypowiedzi narracyjnych zaprezentował T. Woźniak (2005).

umiejętność porządkowania zdarzeń w następstwie czasowym, od opisu – umiejętność ujmowania zjawisk w relacjach przestrzennych. Każdemu z tych sposobów ujmowania rzeczywistości przysługuje odrębna struktura i inny układ komponentów wypowiedzi.

### Opowiadanie

Kierując się badaniami B. Bokus, zaproponowałem w Logopedycznym Teście Przesiewowym (Grabias, Woźniak, Kurkowski 2002) następujący układ diagnostycznych komponentów opowiadania:

1. Sytuacje odniesienia: sposób przenoszenia zdarzeń rzeczywistości, ujętych np. ilustracją, w tekst opowiadania (bada możliwość intelektualizowania doznań).
2. Linia narracji: układ zdarzeń w następstwie czasowym (bada kompetencję logiczną – racjonalny sposób porządkowania zdarzeń).
3. Struktura wypowiedzi:
  - inicjacja: formuła rozpoczynająca opowiadanie (*Było tak..., Pewnego razu...*),
  - ekspozycja: wypowiedzi prezentujące sytuację (*Jest zamarznięty staw. Dzieci bawią się na lodzie*),
  - komplikacja: kulminacyjne zdarzenie opowiadania (*Lód się załamał i Jasio wpadł do wody i zaczął się topić*),
  - rozwiązanie: sposób wyjścia z komplikacji (*Pan się położył i podał Jasiowi kij*),
  - coda: formuła kończąca opowiadanie (*I dzieci już nie będą wchodziły na lód*).
4. Pejzaż psychiczny: umiejętność ożywiania postaci i nadawania im cech psychicznych.
5. Narrator i jego miejsce w strukturze wypowiedzi: może być ukryty lub w narracji wysokiej, wyeksponowany jako odrębna postać opowiadania.
6. Język wypowiedzi: oceniany ze względu na wymowę (ewentualnie umiejętność pisania), słownictwo i składnię.

W opowiadaniu zdarzenia rozgrywają się w następstwie czasowym wyznaczonym ramą: teraz – przedtem – potem. Z badań nad zaburzeniami mowy wynika, że odmiennego wysiłku umysłowego i innych sprawności językowych wymagają następujące sytuacje narracyjne:

- rzeczywistość aktualnie postrzegana (np. opowiadanie historyjki obrazkowej);
- rzeczywistość projektowana na podstawie doświadczeń z przeszłości (np. opowiadanie filmu);
- rzeczywistość projektowana w przyszłości (np. opowiadanie o planowanych wydarzeniach w wakacje).

### Opis

Opis wymaga umiejętności gospodarowania przestrzenią, a czas pozostaje niezmienny (rama: tu i teraz). Umiejętność ta w rozwoju mowy okazuje się znacznie trudniejsza niż budowanie następstw czasowych w opowiadaniu. Narzuca większe rygory umysłowe i w związku z tym zapewne opis stabilizuje się w pełni znacznie później niż opowiadanie.

Narracyjna sprawność opisu zasadza się na budowaniu następujących procedur:

- generalizacji zdarzeń: istnieją formuły pozwalające rozpocząć opis i prezentować treść opisywanych zdarzeń (*Obrazek przedstawia..., Widzę tutaj dzieci znajdujące się na..., Na tym obrazku widać dziewczynkę, która..., Jest dobra pogoda, więc dzieci bawią się na śniegu...*).
- przestrzenności opisu: treść opisu jest ustrukturowana hierarchicznie w plany zdarzeń (*Dwie dziewczynki lepią bałwana..., Obok jedna grupa chłopców zjeżdża na sankach..., Druga grupa jeździ na jeziorze..., Koło miejsca zabaw są dom i drzewa...*).
- prezentatywności zdarzeń: zdarzenia dzieją się w określonych planach przestrzeni i są ujmowane zgodnie z doświadczeniem mówiącego (*Na przodzie bałwana stoi krzaczek – chyba świerk..., Widzę obok drzewa pokryte śniegiem – białym..., Na tle przedstawiony jest dom i drzewo i niebieskie niebo...*).

Podobnie jak w opowiadaniu różne sytuacje narracyjne decydują o stopniu trudności w budowaniu opisu. Sytuacje te rysują się następująco:

- opisywanie pojedynczych zjawisk natury (np. drzewo – pojedyncze lub z tłem);
- opisywanie artefaktów (np. samochód – przedmiot pojedynczy lub z tłem);
- opisywanie postaci (np. człowiek, postać kulturowa, zwierzę – przedmioty pojedyncze lub z tłem);
- opisywanie zdarzeń (np. sytuacji: człowiek + artefakty + zjawiska przyrody).

Sprawność narracyjna wymaga świadomości pełnej struktury wypowiedzi i interakcyjnej techniki jej realizowania: umiejętnego zsynchronizowania środków werbalnych i niewerbalnych. Dla większości osób obarczonych zaburzeniami mowy satysfakcjonująca wypowiedź narracyjna pozostaje poza ich możliwością. I tak np. rozpad umysłu w afazji lub chorobie Alzheimera zupełnie dezintegruje narrację. Staje się ona niedostępna osobom niesłyszącym, dzieciom z autyzmem, osobom obarczonym upośledzeniem umysłowym. Stanowi trudność nie do pokonania dla dzieci z opóźnieniem rozwoju mowy.

W związku z tym diagnozowanie sprawności językowych na przykładach opowiadań wymuszonych historyjką obrazkową lub opisów wymuszonych obrazkiem musi przynieść zaniżony wynik oceny tych sprawności. Umiejętność opowiadania u dzieci w normie intelektualnej pojawia się co prawda już w 6. roku życia, ale umiejętność opisu dopiero w 10. roku. Najtrudniejszą czynnością opisu jest umiejętność językowego przechodzenia z jednej przestrzeni do innych.

Informacje wynikające z analizy tych trzech komponentów zachowań językowych (słownictwa, struktury pojęć i możliwości narracyjnych) świadczą o obrazie rzeczywistości w umyśle ludzkim. Pozwalają orzekać o tym, czy badana osoba pozostaje w świecie uspołecznionym, objaśnianym za pomocą potocznych wyobrażeń, czy też ewentualnie tkwi w świecie subiektywnie zamkniętym, budowanym na miarę możliwości uszkodzonego mózgu (co najwyraźniej widać w schizofrenii, w chorobie Alzheimera, w autyzmie).

Eksplicacja obrazu świata badanej osoby, wydobyta przez logopedę z zachowań językowych, wiedzie wprost do oceny możliwości socjalizacyjnych jednostki. Pozwala stawiać pytanie: na ile ta osoba jest w stanie poradzić sobie w życiu społecznym?

## 2. Diagnozowanie przekazu. Realizacja intencji

Akt komunikacji jest przekazem wiedzy o sobie i o świecie innym uczestnikom życia społecznego. Jest on zawsze aktem ujawnianych intencji<sup>8</sup>. Analiza zachowań komunikacyjnych pozwala dotrzeć logopedzie i do samych intencji, i do sposobów ich realizowania.

### 2.1. Intencje i ich realizacja

Problem intencji jest niezwykle skomplikowany w refleksji naukowej. W mojej propozycji wychodzę z założenia, że wszelkie chcenia, jakie człowiek poprzez swoje zachowania realizuje, da się sprowadzić do czterech następujących typów: (1) intencji informowania (chcę, żebyś wiedział, że...; realizują ją akty mowy opisujące rzeczywistość: *To jest samochód, Pies jest sympatyczny*); (2) intencji działania (chcę zmiany danego stanu; realizują ją akty wykonawcze typu: *Idziemy do kina; Zrób herbatę*); (3) intencji modalności (realizują ją akty wskazujące na realność zjawiska: *Jestem pewien...*; *Wątpię, że...*; *Wydaje mi się, że...*) i (4) intencji emocji (stany emocjonalne nadawcy są zawsze obecne w wypowiedzi; odczytujemy je na zasadzie: *Czuję gniew; Czuję radość; Czuję rozpacz*)<sup>9</sup>.

Pewne jest, że intencje stanowią strukturę (jakościowy i ilościowy układ chcenia ujawniający się w zachowaniach człowieka) i że człowiek pozostający w umysłowej i zmysłowej normie jest determinowany w swych zachowaniach tym właśnie układem. Uszkodzony mózg zmienia strukturę intencji i swoiście generuje ludzkie chcenia.

Diagnozowanie przekazu to najpierw ocena układu intencji badanej osoby, a następnie ocena werbalnych i niewerbalnych środków ich realizacji. I tak np. struktura intencji dziecka z autyzmem zdecydowanie odbiega od układu intencji dziecka z zespołem Downa. Z badań wynika, że główna różnica dotyczy potrzeby informowania oraz potrzeby przekazywania emocji<sup>10</sup>. Zdecydowanie też różnicują się sposoby realizowania intencji, i to zarówno w sferze zachowań werbalnych, jak i niewerbalnych.

W zachowaniach dzieci z autyzmem i dzieci z zespołem Downa obserwujemy względną harmonię użycia słowa i środków niewerbalnych. W zachowaniach dzieci z porażeniem mózgowym obydwie te przekazy, słowny i gestyczno-mimiczny, stają się układami niezależnymi, często sprzecznymi, co zdecydowanie utrudnia proces odczytywania intencji i niweczy tym samym skuteczność aktu mowy.

<sup>8</sup> Zakładam, że każde zachowanie językowe jest aktem intencjonalnym, a intencja w wypowiedzi jest jawna albo w swoisty sposób ukryta, ale dostępna odbiorcy w aktach skutecznych. Zachowania nieintencjonalne, będące efektem biologicznego przymusu, jak w autyzmie (np. wielokrotne powtarzanie tej samej frazy), są zachowaniami echolalicznymi. Nieintencjonalne zachowania językowe, a więc echolaliczne, nie są wypowiedziami.

<sup>9</sup> Dokładnie na ten temat zob. S. Grabias (2003, s. 289 nn.).

<sup>10</sup> Emocje – jak wiadomo – mogą być przekazywane intencjonalnie (w wypowiedziach typu: *Jest mi niezwykle przykro; Aż to idiota!*) lub mogą się przejawiać w zachowaniach człowieka bez udziału jego świadomości, np. w intensyfikacji gestów, niekontrolowanych okrzykach (por. Grabias 2003). Wypowiedź dziecka z zespołem Downa jest zwykle w pełni emocjonalna, z widoczną chęcią przekazu emocji pozytywnych.

Modalność w schizofrenii odznacza się z reguły zupełną pewnością sądu osoby chorej. Modalność w afazji wynika z odmiennej, przeciwstawnej postawy i ujawnia się jako nieustanna wątpliwość.

Układ intencji zawarty w zachowaniach dziecka zaświadcza o stopniu harmonijnego rozwoju umysłu. Struktura intencji w rozpadzie umysłu jest obrazem jego dezintegracji (w chorobie Alzheimera, wraz z jej rozwojem zanikają wszelkie chcenia).

## 2.2. Czynności mówienia

Tradycyjna diagnoza przekazu ograniczała się do oceny czynności mówienia i do wyszukiwania agramatyzmów w tekstach badanej osoby. I dalej pozostaje ona istotna w diagnozowaniu logopedycznym, jeśli się uwzględni przynajmniej następujące komponenty:

- motorykę narządów mowy: jej obniżona sprawność zaświadcza najczęściej o porażeniach lub anomaliach w budowie tych narządów;
- wymowę: stan wymowy wynika z układu kilku czynności: słuchu fonematycznego (zaświadcza o pełnej lub niepełnej strukturze fonemów w umyśle), sposobu realizacji pełnego inwentarza fonemów (realizacja fonemów w pozycji podstawowej pozwala ustalić zestaw wariantów fonologicznych i zinterpretować je jako głoski normatywne, deformacje lub substytucje), procesu koartykulacji zachodzącej w grupach spółgłoskowych<sup>11</sup> (zaburzenia koartykulacji zaświadcza o dysglosji, dyslalii, dyzartrii lub niedosłuchu);
- prozodię mowy<sup>12</sup>: odbiegająca od normy realizacji intonacji, tempa mówienia, budowania pauz zaświadcza o uszkodzeniu mózgu, o niedosłuchu lub dyzartrii, jest stałym objawem jąkania.

Teoria komunikacji, szczególnie socjolingwistyka, dostarczyła logopedzie jeszcze jednego narzędzia oceny możliwości przekazu. Jest nim badanie sprawności dialogowej.

## 2.3. Sprawność dialogowa

Dialog, najważniejsza forma ludzkiej aktywności językowej, jest osnową procesu socjalizacji. To w dialogu dziecko poznaje świat i uczy się języka. Od pierwszych chwil życia poprzez dialog wchodzi w społeczne interakcje najpierw za pomocą środków niewerbalnych, z czasem także za pomocą słowa. W związku z tym jego struktura i realizacja może dostarczać wiedzy na temat umysłowego i społecznego rozwoju jednostki, także na temat stopnia opanowania języka<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Pełny opis grup spółgłoskowych polszczyzny zawiera książka S. Milewskiego (1999).

<sup>12</sup> Najnowszą jej interpretację prezentuje książka M. Wysockiej (2012)

<sup>13</sup> Często w pracach logopedycznych, szczególnie w pracach z zakresu pedagogiki, czytamy o naturalnych warunkach użycia języka i warunkach nienaturalnych, zatem chyba sztucznych. Wypowiedzi naturalne ma prezentować dialog, a wypowiedzi narracyjne (monologowe) nie odpowiadają wymogom naturalności. Z perspektywy socjolingwistyki sądy takie są bezsensowne. Język bowiem zawsze współistnieje z każdym ludzkim zachowaniem i użycie języka w dowolnej sytuacji jest użyciem naturalnym. Nie ma lepszych i gorszych sytuacji użycia języka. W każdej sytuacji musimy sobie bowiem z językiem poradzić. Jasne jest, że gatunki wypowiedzi różnicują się pod względem stopnia trudności: są takie, które wymagają skompliko-



Wypowiedź dialogowa jest tematycznie otwarta. Uczestnicy dialogu mogą bez trudu przechodzić w rozmowie od jednego wątku tematycznego do innych. Nie jest ona przewidywalna ani pod względem treściowym, ani pod względem czasu trwania. Wymaga tylko zwykle nieuświadomionej wiedzy o istnieniu minimalnej struktury interakcyjnej i umiejętności wypełniania tej struktury tworzywem werbalnym i gestyczno-mimicznym. Strukturę tę można ująć w następujący model: inicjacja–reakcja–coda<sup>14</sup> (*Idziemy na spacer? Na huśtawki! No to idziemy*). Każdy z komponentów tej struktury może przyjmować swoistą postać formalną (np. brak cody, niepełna reakcja) i w zależności od interakcyjnych możliwości badanej osoby jest schematycznie lub kreatywnie wypełniany słowem i gestem. Może też być pomijany lub realizowany szczątkowo. Ocena dialogu jest zatem oceną komponentów jego struktury oraz sposobu wypełniania tych komponentów tworzywem interakcyjnym – językowym i gestyczno-mimicznym.

W rozmowach z dziećmi będącymi w normie intelektualnej i zmysłowej realizacja dialogu w działaniu (np. podczas malowania) znacznie różni się od realizacji dialogu zintelektualizowanego (np. podczas opowiadania bajki) i samą strukturą i długością wątków tematycznych i wreszcie nierównorzędnym udziałem słów w relacji do środków gestyczno-mimicznych. Pewne jest bowiem, że inaczej używamy języka w działaniu, a inaczej w budowaniu refleksji. Wypowiedzi dialogowe w zaburzeniach mowy przyjmują swoiste postacie w zależności od rodzaju dysfunkcji (inne np. w głuchocie, inne w chorobie Alzheimera i zupełnie inne w schizofrenii). U dzieci z opóźnieniem rozwoju mowy są uproszczone pod względem strukturalnym i ubogie w tworzywo interakcyjne.

#### 2.4. Językowa sprawność społeczna

W interakcji językowej tkwią szerokie możliwości subtelnej diagnozowania socjolingwistycznej kompetencji językowej, która jest istotnym składnikiem procesu społecznego przystosowania. Socjolingwistyka wprowadziła do opisu interakcji pojęcie językowych ról społecznych, które wymagają od jej uczestników znajomości wzorów interakcyjnych i umiejętności doboru środków językowych w zależności od tego, do kogo przekaz jest kierowany (inaczej toczą się rozmowy z dziećmi, inaczej z dorosłymi, w zależności od tego, czy są to osoby mówiącemu bliskie, czy nieznanne; w oficjalnych układach społecznych – inaczej z podwładnymi, inaczej z przełożonymi)<sup>15</sup>. W ocenie kompetencji socjo-lingwistycznej najistotniejsza wydaje się umiejętność stosowania interakcyjnych formuł grzecznościowych.

Rozpad umysłu w chorobie Alzheimera w zupełności niweczy umiejętność realizowania językowych ról społecznych<sup>16</sup>. We wszelkiego typu opóźnieniach rozwoju mowy

---

wanej wiedzy i swoistej techniki realizacji. Przez to właśnie są trudne, a nawet nieosiągalne dla niektórych użytkowników języka (np. narracja w autyzmie Kannerowskim). Wydaje się też, że trzy gatunki wypowiedzi: dialog, opowiadanie i opis należą do uniwersalnych wytworów ludzkiego mózgu i umysłu. Obecne są w każdej kulturze i ujawniają się bez trudu w rozwoju mowy dziecka.

<sup>14</sup> Na temat metodologii opisu dialogu zob. Warchała 1991; Boniecka 2000; Domagała 2007.

<sup>15</sup> Układ językowych ról społecznych opisałem dokładnie w: Grabias 2003, s. 268 nn.

<sup>16</sup> Wyczerpującą interpretację zachowań komunikacyjnych w chorobie Alzheimera przedstawiła A. Domagała (2007).

(w upośledzeniach umysłowych, w głuchocie, w alalii, w autyzmie) wiedza na temat wzorców społecznego przekazu wykształca się z trudem i zwykle pozostaje na poziomie wiedzy namiastkowej.

\*

Każda naukowa rozmowa z Panią Profesor Kazimierą Krakowiakową inspirowała niezwykle i wymaga od rozmówcy głębokiego skupienia. Znam tę atmosferę od dawna – czasami uczy intelektualnej, innym razem wysiłku odkrywającego pustkę w zbiorze umysłowych argumentów. Na początku lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, wówczas dr Kazimiera Krakowiakowa i ja – docent mianowany tuż po habilitacji – rozstrzygaliśmy tajemnice programowania języka polskiego w umysłach cudzoziemców. Potem nastąpiła przerwa w naszych kontaktach, wymuszona natarczywością zdarzeń politycznych, aż do lat dziewięćdziesiątych, kiedy dane nam było znaleźć się w jednym zespole – w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS. I znowu pojawiły się naukowe rozmowy – tym razem na temat zaburzeń mowy i głuchoty. I choć wkrótce Profesor Kazimiera Krakowiakowa odeszła z UMCS-u do Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, to w mojej świadomości na trwałe narysowała się jej sylwetka: mówi mądrze, z rozważą i pięknie, pisze zawsze z najwyższą kompetencją.

Z przeświadczeniem powtarzam swoim studentom, że tylko jedna osoba na świecie wie wszystko na temat umysłu osób niesłyszących. Jest nią Pani Profesor Kazimiera Krakowiakowa.

Życzę Ci, Kaziu, w tak pięknej chwili pogody w umyśle i emocjach. Zawsze uczylem się od Ciebie życzliwości w relacjach z bliźnimi.

## Bibliografia

- Bokus B. (1991). *Tworzenie opowiadań przez dzieci: o linii i polu narracji*. Kielce: Energeia
- Bokus B. (2000). *Świat fabuły w narracji dziecięcej*. Warszawa: Energeia.
- Boniecka B. (2000). *Struktura i funkcje pytań w języku polskim*. Seria: *Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia*. T. 18. Red. S. Grabias. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Borowiec H. (2014). *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Domagała A. (2007). *Zachowania językowe w demencji*. Seria: *Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia*. T. 20. Red. S. Grabias. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Grabias S. (1991). *Logopedia – jej przedmiot i stopień zaawansowania refleksji metanaukowej*. W: S. Grabias (red.), *Przedmiot logopedii*. Seria: *Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia*. T. 1. Red. S. Grabias. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grabias S. (2001). *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*. W: S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy*. Seria: *Mowa, Teoria, Praktyka*. T. 1. Red. S. Grabias. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grabias S., Kurkowski Z.M., Woźniak T. (2002). *Logopedyczny test przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym*. Lublin.
- Grabias S. (2003). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Milewski S. (1999). *Lingwistyczne i dydaktyczne aspekty analizy fonemowej*. Seria: *Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia*. T. 17. Red. S. Grabias. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Muzyka-Furtak E. (2010). *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*. Seria: *Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia*. T. 24. Red. S. Grabias. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Saussure F. de. (1961). *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Warszawa: PWN.
- Warchała J. (1991). *Dialog potoczny a tekst*. Katowice: UŚ.
- Woźniak T. (2005). *Narracja w schizofrenii*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wysocka M. (2012). *Prozodia mowy w percepcji dzieci*. Seria: *Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia*. T. 7. Red. S. Grabias. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

### Język w diagnozowaniu logopedycznym

#### Streszczenie

Jeśli terapia logopedyczna ma być pełna i skuteczna, musi dotyczyć nie tylko przekazu wiedzy, ale również stanów umysłu człowieka. Postawa ta wynika z przekonania (determinizm językowy), że język aktywnie uczestniczy w budowaniu umysłów, bo warunkuje procesy poznawcze. Jest w refleksji o człowieku realizacją tezy Herdera–Humboldta. Autor artykułu stawia tezę, że: język intelektualizuje poznanie, obiektywizuje doznania i segmentuje świat na odcinki. Poprzez diagnozowanie logopeda rozpoznaje zaburzenie oraz uzyskuje wgląd w poznawcze, językowe i komunikacyjne sprawności – etap niezbędny w programowaniu i prowadzeniu terapii. Dociera do poznawczych czynności mówiącego (poprzez słownictwo, sprawność semantyczną i umiejętności narracyjne) oraz umiejętności budowania przekazu (poprzez analizę intencji i sposobów ich realizowania, analizę czynności mówienia, sprawność dialogową, językową i społeczną).

**Słowa kluczowe:** mowa, teza Herdera–Humboldta, intelektualizowanie doznań zmysłowych, obiektywizowanie doznań, segmentowanie rzeczywistości, diagnozowanie czynności poznawczych, diagnozowanie przekazu

### Language in speech disorders diagnosis

#### Summary

Speech therapy can be thorough and effective if it concerns both – the transfer of knowledge and conditions of a human mind. Such attitude is a reflection of Herder-Humboldt's thesis and derives from the conviction (linguistic determinism) that language is a crucial and active tool of building the mind, as it conditions cognitive processes. The author of this article formulates three theses: language intellectualises cognition, objectivises experiences and segments the world into sections. Through diagnosis, a speech therapist recognises disorders and obtains a view of cognitive, linguistic and communicative skills, which is necessary in diagnosing and conducting therapy. The therapist observes cognitive activities of the speaker (through vocabulary, semantic skills and narrative abilities) as well as abilities of constructing messages (through analysis of intentions and ways of their realisation, analysis of speaking activity, dialogue skills and social language skills).

**Keywords:** speech, Herder–Humboldt thesis, intellectualization of sensory experience, objectification of experience, segmentization of reality, diagnosing cognitive activities, diagnosing communication

## Dyslalia i alalia rozszczepowa jako możliwe skutki rozszczepu wargi i/lub podniebienia. Implikacje diagnostyczne i terapeutyczne

### Wprowadzenie

Rozszczep wargi i podniebienia zmienia warunki rozwoju mowy, gdyż dotyka istotnych obszarów związanych z tworzeniem dźwięków mowy. W opracowaniach logopedycznych i foniatrycznych dotyczących zaburzeń mowy w przypadku dzieci z rozszczepem wskazuje się głównie na zaburzenia substancji fonetycznej (np. Styczek 1981; Chapman 1993; Chapman, Hardin 1992; Hortis-Dzierzbicka 1999; Dudkiewicz, Hortis-Dzierzbicka 2000; Golding-Kushner 2001; Wyatt, Sell, Russell, Harding, Harland, Albery 1996; Zdunkiewicz-Jedynak, Hortis-Dzierzbicka 2000; zob. badania Pluta-Wojciechowskiej 2008; 2010; 2011), co jest ważną perspektywą analizy trudności, jakie napotykają podczas ontogenezy mowy dzieci z wadą w obrębie twarzoczaszki. Jednakże najnowsze badania mowy dzieci z rozszczepem, jakie zostały przeprowadzone w Polsce (Pluta-Wojciechowska 2011, por. 2008; 2010), pokazały, że odmienności rozwoju mowy dzieci z rozszczepem w porównaniu z dziećmi bez wady dotyczą nie tylko systemu fonetycznego, ale także innych poziomów posługiwania się językiem. Niniejsze opracowanie prezentuje nową kategoryzację zaburzeń mowy w przypadku rozszczepu, jaka została opracowana na podstawie badań ontogenezy mowy dzieci od 4. do 36. miesiąca życia oraz dzieci w wieku 6–7 i 9–10 lat (Pluta-Wojciechowska 2011), i ma na celu upowszechnienie wyników badań z 2011 roku. Stąd opracowanie zawiera fragmenty zawarte w publikacji z 2011, ale także dopełnienie i rozwinięcie moich wcześniejszych myśli.

### 1. Cechy ontogenezy dzieci z rozszczepem

Rozwój mowy jest efektem sprzężenia i kumulacji różnych czynników – biologicznych i psychologiczno-społecznych. Rozważając zatem zaburzenia mowy w przypadku wady twarzoczaszki, dobrze jest rozpocząć od krótkiego nakreślenia charakterystycznych cech ontogenezy dzieci z omawianą wadą. Odmiennosc rozwoju mowy dzieci z rozszczepem dotyczy bowiem nie tylko zmian morfologicznych w obrębie struktur objętych rozszczepem, ale także warunków emocjonalnych, psychologicznych i spo-

łecznych. Stąd, aby uzasadnić nową kategoryzację zaburzeń mowy w przypadku dzieci z rozszczepem, należy rozważyć warunki ontogenezy.

Czy jednak grupa dzieci z rozszczepem jest homogeniczna? Odpowiedź na to pytanie nie jest jednoznaczna, gdyż dzieci różnią się ze względu na typ rozszczepu, metodę leczenia chirurgicznego, efekty leczenia ortodontycznego i laryngologicznego itp. G. Shames i H. Rubin (1979) wręcz piszą, że populacja dzieci z rozszczepem jest homogeniczna tylko w odniesieniu do specyficznych zaburzeń anatomicznych, a jest heterogeniczna, biorąc pod uwagę takie zmienne, jak: stosunek rodziców do dziecka i jego wady, historia leczenia itp. Z kolei B.J. McWilliams, H.L. Morris i R.L. Shelton (1990, s. 236) zauważają, że dzieci z rozszczepem są bardziej niepodobne do siebie niż podobne. Analizując różne cechy ontogenezy dzieci z rozszczepem, można jednak stwierdzić, że istnieją czynniki, które z jednej strony sprawiają, że dzieci z rozszczepem są do siebie podobne, z drugiej, czynniki te odróżniają je od zdrowych rówieśników. Do tych czynników należą:

1. występowanie wady rozszczepowej od urodzenia, a właściwie od okresu prenatalnego; wada ta determinuje stan struktur objętych rozszczepem zarówno przed operacją chirurgiczną/operacjami chirurgicznymi, jak i po niej/nich, w tym ruchomość narządów jamy ustnej (wargi górnej, podniebienia miękkiego);
2. odmienność doświadczeń związanych z czynnościami prymarnymi w porównaniu z dziećmi zdrowymi;
3. przeprowadzenie operacji chirurgicznej/operacji chirurgicznych: podstawowych i korekcyjnych;
4. konieczność adaptacji (dłuższej lub krótszej) do nowych warunków anatomiczno-czynnościowych stworzonych podczas operacji chirurgicznej;
5. reakcja (różna) rodziców na urodzenie dziecka z wadą (od postaw nadmiernie opiekuńczych do postaw nadmiernie wymagających czy wręcz odrzucających);
6. podwyższone ryzyko zaburzeń emocjonalnych i społecznych w związku ze stresem pooperacyjnym, koniecznością wczesnego leczenia ortodontycznego, laryngologicznego;
7. podwyższone ryzyko chorób uszu i niedosłuchu;
8. duże ryzyko zaburzeń systemu fonetycznego i – co się z tym wiąże – konieczność wczesnej terapii logopedycznej, a zatem prawdopodobieństwo szybszego wykształcenia się kompetencji metajęzykowej;
9. odmienność wyglądu twarzy dziecka (por. np. McWilliams, Morris, Shelton 1990; Jakima, Szczepańska 1996; Hortis-Dzierzbicka 1999; Golding-Kushner 2001; Pluta-Wojciechowska 2008a; 2008b; 2010; 2011).

Wyżej wymienione czynniki w różnym zakresie wpływają na rozwój dziecka z rozszczepem, w tym na ontogenezę mowy. Gdyby było inaczej, to dzieci z rozszczepem nie powinny się różnić pod względem mowy od dzieci bez tej wady. Jednakże tak nie jest, co pokazują liczne badania. Stąd – według mnie – teza o heterogeniczności grupy dzieci z rozszczepem nie jest do końca słuszna. Należy ją rozumieć w sposób uwzględniający wyżej przedstawioną charakterystykę ontogenezy dzieci z rozszczepem, która odróżnia ją od ontogenezy dzieci zdrowych.

## 2. O wynikach badań wczesnego rozwoju mowy dzieci z wadą rozszczepową

Pomimo że rozwój mowy jest procesem ciągłym, to można w nim wyodrębnić pewne kluczowe etapy, co pozwala na ocenę „zawartości rozwoju mowy”. Badania wczesnego rozwoju mowy dzieci z wadą twarzoczaszki nie były w Polsce podejmowane przez wiele lat. Istotną lukę w tym zakresie wypełniły Badania D. Pluty-Wojciechowskiej (2011). Obejmowały one ocenę kluczowych etapów rozwoju mowy, jakie powinny wystąpić w określonym wieku dziecka, co pozwala na ocenę tempa rozwoju mowy (Kurcz 2000; Łobacz 2005, por. *Akwizycja języka...* 2003). Ocena intraindywidualna pozwalała także na ocenę rytmu rozwoju, a także szczegółów obserwowanych zmian ilościowych i jakościowych. Szczegóły sposobu badania są zawarte w innym opracowaniu (Pluta-Wojciechowska 2011, s. 231–250).

Na podstawie badań dotyczących wczesnego rozwoju mowy u 112 dzieci od 4. do 36. miesiąca życia można stwierdzić, że prawidłowy rozwój mowy w zakresie badanych cech wystąpił tylko w przypadku 26,79% dzieci, a zatem u 73,21% dzieci z rozszczepem występuje zmieniony model rozwoju mowy (Pluta-Wojciechowska 2011, s. 231–250). Należy jednak zauważyć, że w poszczególnych grupach badawczych wyodrębnionych ze względu na rodzaj rozszczepu wskaźniki częstości występowania prawidłowego rozwoju mowy przybierały różne wielkości. W przypadku dzieci z rozszczepem podniebienia pierwotnego, uznawanym za najłżejszy typ rozszczepu, odnotowałam istotnie częstsze występowanie prawidłowego modelu rozwoju mowy niż u dzieci zakwalifikowanych do pozostałych badanych grup. Największą liczbę dzieci z prawidłowym rozwojem mowy zaobserwowałam w grupie dzieci z rozszczepem podniebienia pierwotnego (62,50%), następnie u dzieci z jednostronnym rozszczepem podniebienia pierwotnego i wtórnego (20,51%), dalej z rozszczepem podniebienia wtórnego (15,38%) oraz z obustronnym rozszczepem podniebienia pierwotnego i wtórnego (10,10%). Szczegóły obliczeń statystycznych można odnaleźć w innej publikacji (Pluta-Wojciechowska 2011, s. 236).

Analizując wyniki badań dzieci z nieprawidłowym rozwojem mowy, stwierdziłam, że odmienności ontogenezy przybierają różną formę. A zatem terapia logopedyczna powinna uwzględniać te odmienności. U jednych dzieci obserwowałam jedynie zmiany dotyczące tworzonych dźwięków mowy, u innych zaś, oprócz zaburzeń rozwoju systemu fonetycznego, odnotowałam zaburzenia tempa i rytmu rozwoju. Można zatem powiedzieć, że zaburzenia wczesnego rozwoju mowy dzieci z rozszczepem nie są jednorodne i przybierają różną postać, co oznacza, że mogą być warunkowane różnymi przyczynami oraz wymagają odmiennych sposobów pomocy.

Zmiany modelu rozwoju mowy mogą polegać na tworzeniu nieprawidłowych dźwięków już podczas gaworzenia, tworzenia pierwszych wyrazów i w toku dalszego rozwoju mowy. W zależności jednak od typu rozszczepu sposób tworzenia dźwięków w gaworzeniu i podczas kolejnych etapów rozwoju mowy jest odmienny. Ma to związek z zakresem i rodzajem rozszczepu, który obejmując różne narządy, wpływa na sposób wytwarzania dźwięków. Jednakże odmienności w tworzeniu dźwięków dotyczą także

częstości ich powtarzania, co wyraża się – u niektórych dzieci – w rzadkim pojawianiu się produkcji dźwiękowych.

W przypadku dzieci z najcięższymi typami rozszczepu (całkowity obustronny rozszczep podniebienia pierwotnego i wtórnego, jednostronny rozszczep podniebienia pierwotnego i wtórnego oraz rozszczep podniebienia wtórnego) może wystąpić ubogie ze względu na katalog dźwięków gaworzenie, a także – o czym mówili rodzice dzieci – jego mała intensywność. Ma to związek z zaburzeniami anatomicznymi i/lub niedosłuchem. Jak wynika z badań, dźwięki w gaworzeniu dzieci z rozszczepem podniebienia wtórnego lub podniebienia pierwotnego i wtórnego – jeszcze przed operacją – mogą przyjmować formę realizacji poza jamą ustną (realizacje krtaniowe, gardłowe) lub realizacji w jamie ustnej, przy czym mają one rezonans nosowy, dźwięki te – o profilu samogłoskowym lub spółgłoskowym – bywają trudne do opisu. Warto zauważyć, że u niektórych dzieci dźwięki takie pojawiały się rzadko i/lub były stosunkowo ciche. Z kolei po operacji podniebienia u niektórych dzieci pojawiały się głoski tylnojęzykowe, przy braku dwuwargowych i zębowych lub zębowe przy braku dwuwargowych. Wyniki badań są porównywalne z danymi innych badaczy (Chapman 1993; Chapman, Hardin 1992; O’Gara, Logemann 1988; Trost 1981; Wyatt, Sell, Russell, Harding, Harland, Albery 1996; Golding-Kushner 2001; Hortis-Dzierzbicka, Komorowska 1996).

U niektórych dzieci z rozszczepem podniebienia pierwotnego w gaworzeniu i w pierwszych wyrazach odnotowano następujące objawy: brak głosek wargowych, a w ich miejscu występowanie głosek zwartych zębowych, zaburzenia ruchomości wargi górnej przy wymowie głosek dwuwargowych, co ma związek ze stanem wargi górnej. Tworzone dźwięki miały charakter ustny (gdy rozszczep dotyczył tylko wargi lub wargi i wyrostka zębodołowego; jednak takie objawy występowały także u niektórych dzieci z zamkniętą szczeliną w obrębie wargi i podniebienia) lub u niektórych dzieci charakter nosowy (wtedy, gdy rozszczepowi podniebienia pierwotnego towarzyszył rozszczep podniebienia wtórnego). U niektórych dzieci po operacji wargi i podniebienia można było zaobserwować ustne głoski zębowe lub tylnojęzykowe, a u innych głoski dwuwargowe.

Inne odmienności rozwoju mowy polegały na zmianach tempa pojawiania się kluczowych etapów, np. pierwszego wyrazu czy zwiększania się zasobu wyrazów tworzonych przez dziecko w 18. miesiącu życia. Zauważmy, że z podobnych, jak w gaworzeniu, dźwięków dzieci tworzyły pierwsze wyrazy. Jednak u niektórych pojawiały się one z opóźnieniem lub o czasie, ale w ograniczonej ilości. Z kolei u innych dzieci zasób słów w 18. miesiącu życia był ograniczony i składał się z kilkunastu wyrazów, a w przypadku jeszcze innej grupy łączenie wyrazów także pojawiało się z opóźnieniem.

Kolejna cecha rozwoju małych dzieci z rozszczepem, jaka wystąpiła w przypadku niektórych badanych – to nierytmiczność rozwoju mowy. Opisując ten rodzaj odmienności rozwoju mowy, można wskazać, że polegał on na nagłym zahamowaniu rozwoju mowy po przeprowadzeniu operacji chirurgicznej lub na nagłym przyspieszeniu jej rozwoju. Pierwszy objaw można wiązać z trudnymi dla dziecka przeżyciami dotyczącymi pobytu w szpitalu i ze stanem po operacji (nagła zmiana warunków anatomiczno-czynnościowych, ból, opuchlizna, niewygoda, wiązanie rąk, oddzielenie od matki) oraz

z koniecznością adaptacji do nowych i radykalnie zmienionych warunków anatomiczno-czynnościowych w jamie ustnej. Jednak nie wszystkie dzieci w taki sposób reagowały na operację chirurgiczną. W grupie badanych dzieci występowały także takie, które „płynnie”, szybko i – wydawałoby się – bezstresowo zareagowały na leczenie chirurgiczne. Dzieci te bardzo szybko zaczynały tworzyć prawidłowe dźwięki, w mniejszym lub większym stopniu uruchamiając wargę górną, a w przypadku operacji rozszczepu podniebienia – uruchamiając podniebienie miękkie. Takie reakcje dziecka rodzice komentowali, używając zwrotów: „Nagle zaczął dużo mówić”, „Od czasu operacji mówi o wiele więcej niż przed operacją”. Pomimo to wiele z tych dzieci także wymagało terapii logopedycznej.

Różna reakcja dzieci na przeprowadzenie operacji skłania do refleksji. Są dzieci, u których przeprowadzenie operacji łatwo „wkomponowuje, wplata się w rozwój mowy”, ale są też takie, dla których operacja chirurgiczna w danym czasie „nie jest po drodze”, „nie pasuje” do danego okresu rozwojowego (por. komentarz McWilliams, Morris, Shelton 1990). Zauważmy także, iż czas operacji chirurgicznej (i związany z tym czas adaptacji) u wielu dzieci przypada na wiek około 6–7 miesięcy. Jest to niezwykle czas rozwoju, biorąc pod uwagę mowę. Dziecko znajduje się bowiem w takim miejscu, w którym odbywa się ekspansja dźwięków w gaworzeniu, tworzenie wzorców słuchowo-czuciowo-ruchowych głosek, niezwyklego treningu sylabowego podczas gaworzenia. Można sądzić, że nagła zmiana warunków anatomicznych i urazy emocjonalne, „pewne wyłączenie” dziecka w związku z operacją i jej skutkami modyfikują w różnym zakresie intensywność i jakość gaworzenia oraz zmieniają u niektórych dzieci rytm rozwoju. Istotnym elementem takich zmian jest – jak sądzę – wynik operacji chirurgicznej, a także stan słuchu.

W trakcie badań występowały także inne sytuacje, a mianowicie u wielu dzieci w kilka tygodni lub miesięcy po operacji następowało nagłe przyspieszenie tempa rozwoju mowy, a także zmiany ilościowe produkowanych jednostek (dźwięków w gaworzeniu, liczby wyrazów). Takie korzystne zmiany mogły wynikać nie tylko ze zmian anatomicznych uzyskanych podczas interwencji chirurgicznej, ale także z poprawy słuchu po operacji podniebienia, co ma związek z funkcjonowaniem trąbek słuchowych.

Konkludując, zaburzenia rozwoju mowy u dzieci z rozszczepem przybierają różną postać i nie sprowadzają się tylko do zmian o charakterze fonetycznym tworzonych dźwięków, co jest często podnoszonym zagadnieniem. Na podstawie badań można konkludować, że aktywny trening głoskowy, sylabowy i nabywanie umiejętności wymawiania wyrazów u dzieci z rozszczepem, z wykorzystaniem stworzonych podczas operacji warunków anatomicznych, występuje później niż u dzieci zdrowych. Konieczne jednak należy podkreślić, że przedstawione powyżej zjawiska nie pojawiają się z taką samą częstością i w taki sam sposób u wszystkich badanych dzieci. Można zatem podsumować i stwierdzić, że zmiany modelu rozwoju mowy przybierają różną postać: najczęstsze zaburzenia dotyczą rozwoju fonetycznego, ale obserwuje się także opóźniony rozwój mowy i zaburzenia rytmu rozwoju, a także mniejszą intensywność ekspresji werbalnej (por. Chapman 1993; Chapman, Hardin 1992; Estrem, Broen 1989; O’Gara, Logemann 1988; Mitrinowicz-Modrzejewska, Pawłowski, Tłuchowski 1965; Styczek 1981; Hortis-Dzierzbicka 1999; Gałkowski, Grossman 1987).



### 3. Kategorie zaburzeń mowy w przypadku dzieci z rozszczepem wargi i/lub podniebienia

Analiza wyników referowanych powyżej badań, a także dane na temat zaburzeń mowy, jakie odnajdujemy w literaturze (np. Antkowski 1957; 1960; McWilliams, Morris, Shelton 1990; Trost 1981; Pluta-Wojciechowska 2008a; 2008b; 2010; 2011; Hortis-Dzierzbicka 1999; 2004), skłaniają do wyodrębnienia dwóch kategorii zaburzeń: dyslalii rozszczepowej i alalii rozszczepowej. Proponowane nazwy jednostek nozologicznych zaburzeń mowy nawiązują z jednej strony do typologii dyslalii w ujęciu H. Mierzejewskiej i D. Emiluty-Rozy (1997), z drugiej – do sposobu uporządkowania zaburzeń mowy przedstawionej przez B. Ostapiuk (1997).

Jak stwierdzono powyżej, dzieci w różny sposób reagują na trudności w rozwoju mowy związane z wadą rozszczepową i z niej wynikające. Na podstawie badań, których wybrane rezultaty zostały przywołane w poprzedniej części opracowania (zob. także Pluta-Wojciechowska 2011), można wyodrębnić trzy różne grupy dzieci, które prezentują różne reakcje na występujące trudności związane z rozwojem mowy. A zatem są to dzieci:

1. z prawidłowym pod względem tempa i rytmu rozwojem mowy wraz z prawidłowymi dźwiękami pojawiającymi się po operacji chirurgicznej;
2. których rozwój mowy przebiega w zgodnym z normą tempie i rytmie rozwoju wraz ze zmianami w obrębie tworzonych dźwięków (mówi dużo, „po swojemu”, deformuje głoski, w tym w sposób specyficzny dla wady rozszczepowej); są to proste zaburzenia mowy;
3. których rozwój mowy przebiega z zaburzeniami tempa, rytmu i intensywności rozwoju wraz z występowaniem nienormatywnych głosek (np. mówi mało, deformując głoski, mówił mało i nagle zaczyna mówić dużo, deformując głoski); są to złożone zaburzenia mowy (Pluta-Wojciechowska 2011).

A zatem klasyfikacja zaburzeń mowy, w szczególności w pierwszych latach życia dziecka z rozszczepem, może być następująca:

1. **dyslalia<sup>1</sup> rozszczepowa**, czyli proste zaburzenia rozwoju mowy – jakościowe zaburzenia tworzonych głosek (występują głoski nienormatywne) w kontekście prawidłowego tempa i rytmu rozwoju, a także braku zmian ilościowych, związanych z liczbą tworzonych jednostek;
2. **alalia rozszczepowa**, czyli złożone zaburzenia rozwoju mowy – jakościowe zaburzenia tworzonych głosek (występują głoski nienormatywne), a także zaburzenia tempa i rytmu rozwoju mowy w obrębie systemu leksykalnego, morfologicznego i składniowego (Pluta-Wojciechowska 2011).

Biorąc pod uwagę rodzaje zaburzeń mowy, można stwierdzić, że grupa dzieci z rozszczepem nie jest jednorodna. Ze względu na różnorodne niekorzystne czynniki zwią-

<sup>1</sup> W niniejszym opracowaniu przyjmuję za H. Mierzejewską i D. Emilutę-Rożę, że dyslalia to zaburzenia dźwięków mowy, które mogą mieć różną przyczynę (1997). Należy jednakże przypomnieć, że w literaturze logopedycznej spotyka się inne rozumienie terminu „dyslalia” (por. Grabias 1997; 2012; Styczek 1981).

zane z wadą rozszczepową przyswajanie mowy przebiega z utrudnieniami. Pojawiają się różne trudności w odbieraniu, utrwalaniu, przetwarzaniu i tworzeniu jednostek języka. Przyjmując ujęcie B. Ostapiuk (1997), powiemy, że w zależności od rodzaju przyczyny naruszającej naturalny proces przyswajania mowy, w alalii rozszczepowej może wystąpić wyraźniejszy rys związany z alalią pierwotną<sup>2</sup> lub alalią wtórną<sup>3</sup>, co wiąże się z przyczyną lub zespołem przyczyn powodujących zaburzenia w rozwoju mowy.

Innymi słowy – dyslalia rozszczepowa (Pluta-Wojciechowska 2008a; 2008b, s. 108) to zaburzenia realizacji fonemów, których etiologia wiąże się z występowaniem wady rozszczepowej, a zatem ze zmianami anatomiczno-czynnościowymi w obrębie struktur objętych rozszczepem i/lub niedosłuchem. Współwystępowanie nienormalnych głosek z zaburzeniami tempa, rytmu, intensywności rozwoju mowy także w obrębie innych niż system fonetyczno-fonologiczny podsystemów języka to alalia rozszczepowa. Występuje ona jako wynik powiązanego działania różnych czynników związanych z odmiennosciami ogólnego rozwoju dziecka z rozszczepem. Wśród nich można wymienić: zaburzenia anatomiczno-czynnościowe w obrębie struktur objętych rozszczepem, niedosłuch, pooperacyjne urazy emocjonalne, konieczny czas adaptacji do nowych warunków anatomicznych po operacji chirurgicznej, niekorzystne postawy rodziców w odniesieniu do mowy dziecka (od nadmiernie wymagających do nadmiernie ustępujących), a także – jak można sądzić – wcześniejsze wykształcenie się kompetencji metajęzykowej w obliczu przedwczesnej i nadmiernej korekcji mowy dziecka. Przy czym wskazane czynniki etiologiczne mogą występować w różnych konfiguracjach, stając się ich iloczynem, a nie sumą.

#### 4. Implikacje diagnostyczne i terapeutyczne

1. Nadrzędnym celem diagnozy logopedycznej w odniesieniu do dzieci z rozszczepem jest ustalenie, czy mamy do czynienia z dzieckiem z dyslalią rozszczepową, czy też z alalią rozszczepową. Opóźnienie w rozwoju mowy może być skutkiem innych czynników. A zatem należy odróżniać alalię rozszczepową od innych zaburzeń mowy, które objawiają się zaburzeniami tempa i rytmu rozwoju. Pomocne w diagnozie różnicowej mogą być: dokładny wywiad, badanie poziomu rozwoju umysłowego, badanie neurologiczne itp., a także stałe aktualizowanie diagnozy początkowej podczas pracy z dzieckiem.

<sup>2</sup> Alalia pierwotna, w ujęciu B. Ostapiuk, dotyczy sytuacji, w której „dziecko rozumie teksty językowe podobnie jak mówiący rówieśnicy, ale nie mówi lub źle realizuje teksty w postaci dźwiękowej. Umiejętności nadawcze nie podążają za odbiorczymi” (Ostapiuk 1997, s. 122).

<sup>3</sup> Z kolei alalię wtórną autorka wiąże z niedosłuchem lub zaburzeniami słuchu fonemowego, których efektem są trudności w odbieraniu i/lub tworzeniu głosek, co wpływa na kształtowanie się systemu fonemowego. Skutkiem takich zaburzeń kształtowania się języka jest alalia wtórna, w której obserwuje się nie tylko trudności w rozumieniu tekstów, ale także w ich tworzeniu (Ostapiuk 1997, s. 120).

2. W zależności od rodzaju zaburzeń logopeda w różny sposób będzie prowadził terapię logopedyczną. Oznacza to, że w przypadku dzieci z dyslalią rozszczepową należy, oprócz działań stymulujących ogólny rozwój mowy, prowadzić ćwiczenia nastawione na zmianę sposobu artykulacji zgodnie z możliwościami anatomiczno-czynnościowymi dziecka. Jeśli pracujemy z dzieckiem z alalią rozszczepową, to terapia powinna uwzględniać rozwój kompetencji i sprawności. A zatem logopeda w zależności od rozwoju różnych poziomów języka i przyczyn zaburzeń w różny sposób „stawia akcenty” terapii. Ma to szczególne znaczenie w przypadku małych dzieci z alalią rozszczepową, gdyż nadmierne poprawianie, skupianie się na poprawności wymawianiowej może powodować, że dziecko nie będzie chciało po prostu mówić. Zwróćmy też uwagę, że po operacji konieczny jest czas z jednej strony na wyciszenie dziecka, uspokojenie jego emocji po przeżyciach w szpitalu, z drugiej – na przyzwyczajenie się małego człowieka do nowych warunków anatomiczno-czynnościowych. Jeśli te warunki zostają spełnione, dziecko może podejmować różnorodne eksperymenty z „nowymi” narządami mowy. Czas takich eksperymentów jest różny. Należy pamiętać, że jest on potrzebny, aby dziecko poznało możliwości swoich narządów mowy, które podczas operacji zyskały nową formę. Podstawowe założenia logopedycznej terapii w przypadku zaburzeń mowy, jakie występują u dzieci z rozszczepem, można odnaleźć w różnych publikacjach (Dudkiewicz, Hortis-Dzierzbicka 2000; Golding-Kushner 2001; Pluta-Wojciechowska 2008a; 2008b; 2011).
3. Systematyczna pomoc logopedyczna może być dziecku potrzebna w różnym okresie życia. Oznacza to, że konieczne jest monitorowanie rozwoju mowy dzieci od urodzenia, podobnie jak rozwoju zgryzu i słuchu. Konieczne należy zmienić myślenie niektórych specjalistów, którzy kierują dzieci z rozszczepem do logopedy dopiero po operacji chirurgicznej. Tyle przecież można zrobić jeszcze przed operacją.
4. Szczególnej uwagi wymagają dzieci, u których występuje nosowanie otwarte i realizacje poza jamą ustną w postaci zwarć gardłowych i krtaniowych. W tych przypadkach konieczne jest rozeznanie warunków anatomiczno-czynnościowych związanych z możliwością uzyskania prawidłowego rezonansu i ciśnienia w torze głosowo-artykulacyjnym. Ma to bezpośrednio związek ze stanem podniebienia twardego i miękkiego.

## Bibliografia

- Antkowski F. (1957). *Patologia mowy w przypadkach „palatoschisis”*. „Biuletyn Fonograficzny”, nr 2, s. 27–45.
- Antkowski F. (1960). *Uwagi o rehabilitacji (retranspozycji) mowy*. „Biuletyn Fonograficzny”, nr 3, s. 59–65.
- Chapman K. (1993). *Phonologic processes in children with cleft palate*. „Cleft Palate – Craniofacial Journal”, Vol. 30, No. 1, s. 64–70.

- Chapman K., Hardin M. (1992). *Phonetic and Phonologic Skills of Two-Year-Olds with Cleft Palate*. „Cleft Palate – Craniofacial Journal”, Vol. 29, No. 5, s. 433–441.
- Dąbrowska E., Kubiński W. red. (2003). *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Dudkiewicz Z., Hortis-Dzierzbicka M. (2000). *Rozszczep wargi i/lub podniebienia – standard postępowania*. „Standardy Medyczne”, t. 5 (8), s. 28–33.
- Estrem T., Broen P.A. (1987). *Early speech production of children with cleft palate*. „Journal Speech and Hearing Research”, Vol. 32, s. 12–23.
- Gałkowski T., Grossman J. (1987). *Determinanty rehabilitacji zaburzeń mowy*. Warszawa: AWF.
- Golding-Kushner K. (2001). *Therapy Techniques for Cleft Palate Speech & Related Disorders*. Australia. Canada. Mexico. Singapore. Spain. United Kingdom. United States: Singular Thomson Learning.
- Grabias S. (1997). *Mowa i jej zaburzenia*. „Audiofonologia”, t. 10, s. 3–20.
- Grabias S. (2012). *Mowa i jej zaburzenia*. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.). *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Hortis-Dzierzbicka M. (1999). *Rozszczep wargi i podniebienia – problematyka mowy rozszczepowej*. „Medycyna Wieku Rozwojowego”, t. 3, nr 3, s. 369–375.
- Hortis-Dzierzbicka M. (2004). *Nasofibroskopia w ocenie zastosowania płata gardłowego w niewydolności podniebienno-gardłowej u pacjentów z rozszczepem podniebienia*. Warszawa: Wydawnictwo Medyczne Borgis.
- Hortis-Dzierzbicka M., Komorowska A. (1996). *Wpływ warunków anatomicznych na rehabilitację mowy u dzieci z wadą rozszczepową twarzy*. W: Z. Dudkiewicz (red.). *II Konferencja Robocza – rehabilitacja mowy. Rozszczep wargi i podniebienia*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, Klinika Chirurgii Dzieci i Młodzieży.
- Jakima S., Szczepańska K. (1996). *Ocena stanu psychicznego dzieci z rozszczepem podniebienia i wargi w wieku adolescencyjnym*. W: Z. Dudkiewicz (red.). *II Konferencja Robocza – dokumentacja. Rozszczep wargi i podniebienia*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, Klinika Chirurgii Dzieci i Młodzieży, s. 76–81.
- Kurcz I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Łobacz P. (2005). *Prawidłowy rozwój mowy dziecka*. W: T. Gałkowski, E. Szela, G. Jastrzębowska (red.). *Podstawy neurologopedii*. Opole: Wydawnictwo UO, s. 231–268.
- McWilliams B.J., Morris H., Shelton R. (1990). *Cleft Palate Speech*. Philadelphia: B.C. Decker.
- Mierzejewska H., Emiluta-Rozya D. (1997). *Projekt zestawienia form zaburzeń mowy*. „Audiofonologia”, t. 10, s. 37–48.
- Mitrinowicz-Modrzejewska A., Pawłowski Z., Tłuchowski W. (1965). *Wady rozwojowe podniebienia jako zaburzenia wieloukładowe*. „Rozprawy Wydziału Nauk Medycznych”, R. 10, t. 1. Warszawa: PAN.
- O’Gara M., Logemann J. (1988). *Phonetic Analyses of Speech Development of Babies with Cleft Palate*. „Cleft Palate Journal” April, Vol. 25, No. 2, s. 122–134.
- Ostapiuk B. (1997). *Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego – propozycja terminów i klasyfikacji*. „Audiofonologia”, t. 10, s. 117–136.
- Pluta-Wojciechowska D. (2008a). *Standard postępowania logopedycznego w przypadku osób z rozszczepem wargi i podniebienia*. „Logopedia”, t. 37, s. 175–206.
- Pluta-Wojciechowska D. (2008b). *Zaburzenia mowy u dzieci z rozszczepem podniebienia. Badania – teoria – praktyka*. Wyd. 2 poprawione i poszerzone. Bytom: Wydawnictwo Ergo-Sum.

- Pluta-Wojciechowska D. (2010). *Podstawy patofonetyki mowy rozszczepowej. Dyslokacje*. Bytom: Wydawnictwo Ergo-Sum.
- Pluta-Wojciechowska D. (2011). *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Shames G., Rubin H. (1979). *Psycholinguistic measures of language and speech*. W: K. Bzoch (ed.). *Communicative disorders related to cleft lip and palate*. Boston: Little Brown.
- Styczek I. (1981). *Logopedia*. Warszawa: PWN.
- Trost J.E. (1981). *Articulatory additions to the classical description of the speech of persons with cleft palat.* „Cleft Palate Journal”, Vol. 18, s. 193–203.
- Wyatt R., Sell D., Russell J., Harding A., Harland K., Albery L. (1996). *Cleft palate speech dissected: a review of current knowledge and analysis*. „British Journal of Plastic Surgery”, Vol. 49, s. 143–149.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., Hortis-Dzierzbicka M. (2000). *Lingwistyczne podstawy oceny i dokumentacji zaburzeń mowy u dzieci z wadą rozszczepową twarzy*. W: H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkova (red.). *Teoretyczne podstawy metod usprawniania mowy. Afazja – Zaburzenia rozwoju mowy*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Pomagisterskie Studium Logopedyczne, Towarzystwo Kultury Języka, s. 125–151.

## Dyslalia i alalia rozszczepowa jako możliwe skutki rozszczepu wargi i/lub podniebienia. Implikacje diagnostyczne i terapeutyczne

### Streszczenie

Autorka przedstawia nową kategoryzację zaburzeń mowy w przypadku dzieci z rozszczepem wargi i/lub podniebienia. Powstała ona w wyniku prowadzonych badań dotyczących 112 dzieci od 4. do 36. miesiąca życia z różnymi typami rozszczepu. W artykule prezentowane są: uwarunkowania rozwoju mowy dzieci z wadą twarzoczaszki, wyniki badań rozwoju mowy, a także implikacje diagnostyczne i terapeutyczne związane z prowadzonymi badaniami.

**Słowa kluczowe:** mowa dzieci z rozszczepem, wczesna interwencja, dyslalia rozszczepowa, alalia rozszczepowa, badanie mowy

## Dyslalia and alalia as possible effects of cleft lip/palate. Implications for assessment and therapy

### Summary

The paper proposes a new categorization of speech disorders in children with cleft lip and/or palate. It results from the study carried out among 112 participants with cleft lip/palate aged 4 to 36 months with different forms and types of a cleft malformation. The conditions of the development of speech in children with facial skeleton disorders are presented, as well as the results of the study on speech development in this group, and implications for assessment and therapy.

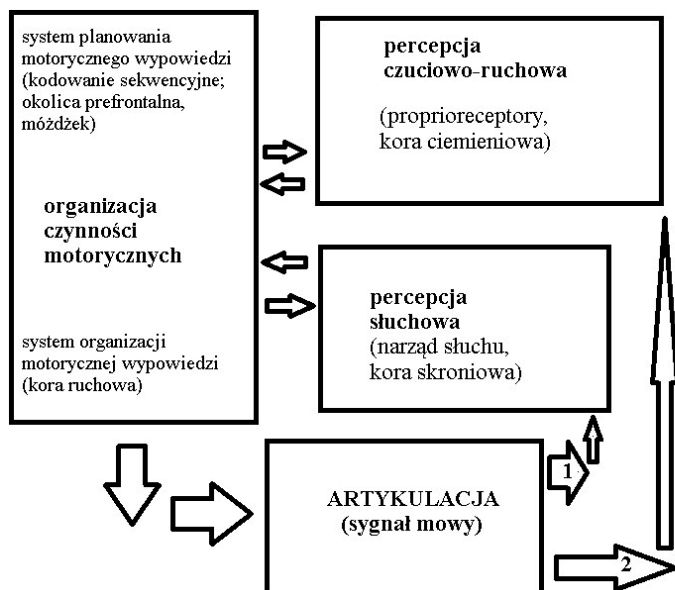
**Keywords:** cleft speech, early intervention, cleft dyslalia, cleft alalia, speech assessment

## Kontrola słuchowa i proprioreceptywna u osób jākających się

Celem prezentowanego artykułu jest rozważenie zaburzeń płynności mówienia występujących u osób jākających się w kontekście audio- i neurogennych uwarunkowań procesu mówienia. Rozpatrywanie jākania w kontekście fizjologicznym jest jedyną drogą do wyjaśnienia przyczyn symptomów występujących w tym zaburzeniu mowy oraz do zrozumienia działania metod terapii osób jākających się. Obecnie w logopedii, podobnie jak w medycynie, powszechnie przyjmuje się założenia *evidence based practice* (EBP), czyli praktyki opartej na dowodach. Jej podstawowe zasady są takie, że wszystkie decyzje kliniczne powinny się opierać na badaniach naukowych wykonanych na podstawie weryfikowalnych metod.

Dla powstawania zjawiska płynności wypowiedzi podstawowe znaczenie mają sprzężenia zwrotne wykształcające się między mechanizmami organizacji motorycznej wypowiedzi a procesami percepcyjnymi, związanymi z autokontrolą. Uwagę na to zwracali Charles Van Riper (1971) i Alfred Tomatis (1977). Proces autokontroli dokonuje się drogą słuchową, ale także drogą czuciowo-ruchową, kinestetyczną, bazującą na proprioreceptywnym monitoringu czynności narządów mowy. W obu przypadkach możemy mówić o powstawaniu obwodów sprzężeń zwrotnych między układem motorycznym i słuchowym (słuchowe sprzężenie zwrotne) oraz układem motorycznym i proprioreceptywnym (proprioreceptywne sprzężenie zwrotne). Wzajemne zależności między organizacją czynności motorycznych a autokontrolą słuchową i proprioreceptywną ukazuje rysunek 1.

Audiogenne uwarunkowania procesu mówienia, w tym przyczyn zaburzeń mowy, doczekały się w ostatnim czasie obszernych opracowań w publikacjach Zdzisława M. Kurkowskiego (2002; 2013). Przywoływany w tych publikacjach audiofonologiczny model mowy uwzględnia różne składowe procesu percepcji słuchowej, istotnie wpływające na jakość mówienia. Są to: dwie drogi przewodzenia sygnału mowy (powietrzna i kostna), recepcja dźwięku, uwaga słuchowa, lateralizacja słuchowa, dyskryminacja (rozróżnianie dźwięków), rozpoznanie dźwięku, rozdzielnopółkulowe procesy dekodowania sekwencyjnego i globalnego, czasowe aspekty słyszenia, porządkowanie dźwięków.



Rysunek 1. Zależność organizacji motorycznej wypowiedzi, percepcji słuchowej i czuciowo-ruchowej: 1. słuchowe sprzężenie zwrotne, 2. proprioceptywne sprzężenie zwrotne (opracowanie własne).

Subtelne rozróżnienia w tym zakresie pozwalają nie tylko zrozumieć rolę poszczególnych składników procesu percepcji słuchowej, ale także ich udział w powstawaniu zaburzeń artykulacyjnych, dyslektycznych czy jąkania (Kurkowski 2013). Do modelu tego należy się odnieść przy wyjaśnianiu zjawiska powstawania wypowiedzi płynnej, szczególnie w kontekście funkcjonowania słuchowego sprzężenia zwrotnego. Etapy budowania i kontroli płynności wypowiedzi przy udziale słuchowego sprzężenia zwrotnego można przedstawić następująco (Woźniak 2012):

1. Podstawą wypowiedzi dźwiękowej jest proces kodowania sekwencyjnego ruchów artykulacyjnych dokonujący się w okolicy prefrontalnej lewej półkuli mózgu, co związane jest także z połączeniami tych obszarów z mózdzkiem, który koordynuje kolejność sekwencji ruchowych, inicjuje ruchy artykulacyjne, szczególnie pod wpływem bodźców słuchowych. Procesy te stanowią podstawę sprzężeń *feed forward*, tj. planowania sekwencji ruchowych z wyprzedzeniem. Procesy te oparte są na aktywności neuronów lustrzanych i pamięci. Sprzężenia ruchowe działają bez zarzutu, pod warunkiem, że coś nieprzewidzianego nie zakłóci ich przebiegu (Dżon 2013).
2. Zakodowana sekwencja zostaje przekazana do realizacji ośrodkom, które są sensomotorycznymi reprezentacjami narządów mowy w półkuli dominującej (lewej). Zjawiska wymienione w punktach 1 i 2 dokonują się w okolicy ośrodka Broca.
3. Ciąg impulsów nerwowych wychodzących z motorycznych ośrodków mowy w mózgu powoduje skoordynowane czynności artykulacyjne narządów mowy.

4. Powstaje wypowiedź artykułowana (dźwięki, sygnał mowy).
5. Artykulacja dokonuje się pod kontrolą słuchu. Dźwięk mowy jest przewodzony drogą kostną (autokontrola słuchowa) z prawego ucha do lewej okolicy skroniowej, gdzie mieszczą się ośrodki percepcji mowy – okolica Wernickego.
6. W lewej okolicy skroniowej dokonuje się dekodowanie sekwencyjne własnej wypowiedzi. Jak się wydaje, proces ten ma większe znaczenie dla kontroli przebiegu płynności sygnału mowy niż dokonujące się równolegle (autokontrola sygnału z lewego ucha) w prawej półkuli dekodowanie globalne (Kurkowski 2002).
7. Następuje porównanie wzorca wejściowego z wyjściowym. Jeśli wynik jest pozytywny, możliwe jest kontynuowanie wypowiedzi. Jeśli zostaną dostrzeżone błędy, następuje korekcja wypowiedzi. W przypadku braku domknięcia „pętli kontrolnej” może się pojawić przerwa w wypowiedzi.

W tle opisanych procesów kontroli mowy (pkt. 5–7) stale działa monitoring proprioreceptywny wypowiedzi, który u osób słyszących odgrywa rolę mniej ważną przy mówieniu. Mowa u osób słyszących od momentu pojawienia się sprzężenia słuchowo-motorycznego (gaworzenia), to jest mniej więcej od 6. miesiąca życia, rozwija się przede wszystkim pod kontrolą słuchu. Jednak u osób niesłyszących lub słabosłyszących udział czucia jest znacznie większy, co widać u nich chociażby w podniesionym napięciu mięśniowym artykulatorów w czasie mówienia. Warto zatem rozpatrzeć warunki funkcjonowania proprioreceptywnego sprzężenia zwrotnego.

Proprioreceptory są umiejscowione w mięśniach, stawach, ścięgnach i okostnej i odbierają bodźce pozwalające na określenie ruchu i położenia ciała. Dostarczają także informacji na temat napięcia mięśniowego. Prawidłowa integracja w obrębie układu proprioreceptywnego jest niezbędna do planowania i prowadzenia ruchu, regulacji napięcia mięśniowego i koordynacji pracy mięśni. Niedostatek informacji proprioreceptywnej może być częściowo kompensowany wzrokiem. Osoby, które mają uszkodzony układ czucia głębokiego (proprioreceptywnego), dostarczają sobie więcej bodźców przez zwiększone napięcie mięśniowe (np. bardzo mocno napinają mięśnie biorące udział w wykonywanej czynności) lub przez ruchy stereotypowe. Bez informacji o tym, jak zachowuje się ciało, koordynacja wzrokowo-ruchowa byłaby niemożliwa.

Napływające informacje są przetwarzane w korze ciemieniowej, która jest bazowym obszarem dla układu różnicowania somatosensorycznego. Układ ten jest w stanie łączyć informacje pochodzące z różnych modalności zmysłowych o różnej lokalizacji i w różnych relacjach czasowych (Walsh 1998).

Prawidłowo działające sprzężenie proprioreceptywne pozwala zatem na automatycznie poprawne ułożenie narządów mowy w czasie artykulacji, odpowiednią regulację tonusu i szybkie wykonywanie sekwencji ruchów niezbędnych do tworzenia ciągu fonicznego. Jak stwierdziliśmy, u osób nastawionych na słuchowy odbiór mowy działa on niejako „w tle”, ale nie znaczy to, że w pewnych warunkach nie może on przejąć dominującej kontroli nad organizacją motoryczną wypowiedzi, w przypadku gdyby słuchowe sprzężenie zwrotne nie działało prawidłowo. Jest to możliwe dzięki ogólnej integracji sensorycznej.



W tym kontekście konieczne staje się także przywołanie układu przedsionkowego, w którym dokonuje się całkowita integracja sensoryczna, w tym integracja działania percepcji słuchowej i proprioceptywnej. Układ przedsionkowy (błędnik i jądra przedsionkowe w pniu mózgu) znajduje się w uchu wewnętrznym człowieka i jest bardzo ważny, ponieważ posiada liczne połączenia. W opisywanych procesach najważniejsze funkcje układu przedsionkowego związane są z jego integracyjną aktywnością motoryczno-słuchowo-czuciową, dzięki jego połączeniom z: mózdzkiem, tworem siatkowatym znajdującym się w pniu mózgu i odpowiadającym za pobudzenie i hamowanie układu nerwowego, z neuronami ruchowymi rdzenia kręgowego, z narządem słuchu (poprzez wspólny nerw przedsionkowo-ślimakowy), z korą mózgową (płatem skroniowym, a szczególnie okolicą Wernickego). Jean Ayres wykazała, że najwcześniej dojrzewające trzy podstawowe zmysły – przedsionkowy, dotykowy i proprioceptywny są wraz z rozwojem i integracją odruchów podstawą całościowego rozwoju dziecka. Wszystkie podstawowe czynności, których dziecko uczy się w pierwszym okresie swojego życia – w tym funkcjonowanie narządów zmysłów wyższego rzędu: wzroku i słuchu, koordynacja wzroku i słuchu z ruchem, równowaga, emocje, właściwy odbiór bodźców płynących z otoczenia i adekwatne reakcje zwrotne – zależą od właściwego funkcjonowania układu przedsionkowego (Mass 1998). Ewentualna rola układu przedsionkowego w jąkanii jest do tej pory nieopisana.

U osób jąkających się, które są osobami słyszącymi, dominuje model słuchowej kontroli wypowiedzi. Często obserwujemy jąkających się, którzy bezradnie wsłuchują się w bloki, przeciągnięcia czy powtórzenia występujące w ich wypowiedzi, nie mogąc zmienić czy nawet przerwać swojego sposobu mówienia. Obserwujemy narastające przy tym napięcie mięśniowe, objawy wstydu i zażenowania, które mogą prowadzić do poczucia głębokiej frustracji i formowania się fobii.

Powstaje zatem zasadne pytanie: czy i w których miejscach przedstawionego modelu sprzężeń organizacji motorycznej z kontrolą słuchową i proprioceptywną dochodzi do zaburzeń w jąkanii? Co działa prawidłowo? Czy na podstawie prezentowanego modelu można objaśnić powstawanie nie płynności, lub też działanie metod terapii?

Chcąc odpowiedzieć na te pytania, najpierw należy przywołać teorie powstawania jąkania. Nie można wskazać jednej uniwersalnej przyczyny powodującej jąkanie. Większość badaczy opowiada się za wieloczynnikowym podłożem tego zaburzenia mowy. Wśród przyczyn jąkania, które opierają się na dowodach, należy wymienić:

1. strukturalne różnice dotyczące połączeń obszaru mowy w mózgu (dotyczące istoty białej w okolicach wieczka Rolanda) (Sommer i wsp. 2002);
2. zaburzenia czasowego aspektu percepcji wypowiedzi (Szeląg 1999);
3. zaburzenia w zakresie lateralizacji słuchowej kontroli wypowiedzi (Kurkowski 2013).

Podnoszona przez niektórych badaczy hipoteza mówiąca o nadaktywności układu dopaminergicznego w okolicy prefrontalnej i korze ruchowej (Wu i wsp. 1997), szczególnie u jąkających się od dzieciństwa, nie znajduje potwierdzenia w świetle działania

leków. Potwierdzają to badania G. Maguire'a (2010), który w ocenie stosowania pagacalone w przypadkach uporczywego jękania rozwijającego się od dzieciństwa, wskazał na obniżenie objawów jękania tylko poprzez działanie przeciwłękowe.

Już wstępna analiza zaprezentowanych teorii wskazuje na dominujący udział zaburzeń słuchowego sprzężenia zwrotnego w powstawaniu zaburzeń płynności mówienia. Z przytoczonych przez Z.M. Kurkowskiego (2013) danych wynika, że 65% osób jękających się ma przewagę ucha lewego w autokontroli słuchowej (przy uwzględnieniu rodzaju przewodnictwa sygnału mowy – w tym wypadku kostnego). Jednocześnie 75% spośród badanych wykazywało dominację ucha prawego dla rozumienia mowy. Moje własne obserwacje potwierdzają występowanie zaburzeń lateralizacji słuchowej u 2/3 pacjentów, z którymi prowadziłem terapię. Można uznać ten mechanizm za prawdopodobnie najczęstszą przyczynę występowania nie płynności.

Co oznacza brak zgodności między prawoszną predyspozycją do odbioru dźwięków mowy a dominacją ucha lewego w zakresie autokontroli własnej wypowiedzi? Lewouszne słuchanie powoduje przechodzenie sygnału najpierw na półkulę prawą, a następnie przejście informacji przez ciało modzelowate do półkuli lewej (Kurkowski 2013, s. 219–220).

Sytuacja taka powoduje po pierwsze, opóźnienie w dotarciu informacji kontrolnej do prefrontalnych ośrodków mowy, odpowiedzialnych za planowanie i kontrolę, co warunkowane jest zwykłym wydłużeniem drogi dotarcia sygnału, przy względnie stałej prędkości przewodnictwa impulsu nerwowego. Po drugie należy uwzględnić także wielkość spoidła wielkiego (ilość połączeń międzypółkulowych). Jeżeli liczba ta jest duża, trudności artykulacyjne będą prawdopodobnie mniejsze. Jeśli zaś liczba połączeń jest mniejsza, może wystąpić zjawisko zaburzeń w przepływie informacji. Oba te zjawiska mogą się stać przyczyną nie płynności.

Ponadto lewouszność może tłumaczyć nasilanie się trudności w sytuacjach wywołujących emocje negatywne – powodują one aktywację prawej półkuli i dodatkowe zakłócenia sygnału kontrolnego. Należy także zauważyć, że odkrycie natury tego procesu stanowi jasną eksplikację wpływu emocji na płynność wypowiedzi w wielu wypadkach jękania, przy czym niekonieczne jest odwołanie się do lęku i napięć mięśniowych jako niezbędnej podstawy zaburzenia płynności mowy.

Należy przy tym dodać, że koncepcja udziału zaburzeń lateralizacji słuchowej w powstawaniu jękania pomaga ponadto objaśnić:

1. powstawanie jękania nabytego na skutek stresu (czynniki stresujące mogą wpływać na strategię słuchania, a w okresie do 5. roku życia nawet na model lateralizacji słuchowej);
2. związki jękania z zaburzeniami lateralizacji w zakresie ręczności (prawdopodobne jest, że przestawianie osoby zlateralizowanej lewostronnie na rękę prawą może niekiedy dać efekt zbliżony – jeśli ośrodek ruchowy wykształcił się w półkuli lewej).

Podobnie teoria zaburzenia czasowego aspektu percepcji wypowiedzi E. Szela (1999) odnosi się do zaburzeń związanych z opóźnieniem w funkcjonowaniu słucho-

wego sprzężenia zwrotnego. Teoria ta dotyczy czasowego aspektu przetwarzania danych percepcyjnych przez człowieka i zakłada trzy, wyróżnione na podstawie badań neurobiologicznych, poziomy tego przetwarzania (poniżej interpretowane w odniesieniu do percepcji sygnału mowy):

Poziom 1. czas 30 – 120 milisekund (głoski).

Poziom 2. czas 200 – 300 milisekund (sylaby).

Poziom 3. czas 2 – 3 sekundy (frazy, jednostki sensu).

W myśl tej teorii czas prawidłowej interpretacji sekwencji zdarzeń to minimum 30 milisekund, co odpowiada czasowi trwania najkrótszych wymawianych przez nas głosek. Anatomiczna lokalizacja tego procesu w przypadku bodźców słuchowych to lewe płaty skroniowe (okolica Wernickego). Czas integracji informacji słuchowej we frazę i jej semantyczna interpretacja zajmuje 2–3 sekundy, przy czym anatomiczna lokalizacja tego procesu to lewa dolna okolica przedruchowa (okolica Broca). Natomiast w jękaniu obserwujemy wyraźne zaburzenie integracji czasowej sygnału mowy: średnia fraza trwa około 7 sekund. Daje to wedle E. Szeląg (1999) podstawy do wyciągnięcia wniosków na temat percepcyjnego mechanizmu powstawania nie płynności w jękaniu, z czego autorka wyciąga wnioski do postulowanej przyszłej terapii logopedycznej.

Interpretuję opisywane przez E. Szeląg zjawisko powstawania nie płynności w kategoriach zaburzeń percepcji jako opóźnienie „domknięcia się” pętli kontrolnej i porównania informacji wejściowej z wyjściową.

Jedynie pierwsza z wymienionych teorii zakłada, że problemy związane z nie płynnością wynikają z zaburzenia połączeń między ośrodkami współdziałającymi w motorycznej organizacji wypowiedzi. Teoria ta odnosi się głównie do osób jękaących się od wczesnego dzieciństwa, u których jękanie utrzymuje się mimo różnych prób oddziaływań terapeutycznych. Stwierdzone przez badaczy niemieckich odmienności w organizacji połączeń w mózgu zostały dostrzeżone przy porównaniu wyników badań mózgowo osób jękaących się z grupą kontrolną. Badania wykonano przy pomocy funkcjonalnego rezonansu magnetycznego (fMRI) (Sommer i wsp. 2002)

Odmiennosc dotyczy głównie istoty białej (włókien łączących różne okolice korowe, znajdujących się wewnątrz półkul mózgowych) w okolicy wieczka Rolanda – obszaru tuż ponad bruzdą boczną (43 pole Brodmana). Szlaki nerwowe w tej okolicy łączą sensomotoryczną reprezentację gardła i języka z wieczkiem czołowym, związanym z artykulacją, oraz z przedruchowymi obszarami korowymi odpowiedzialnymi za planowanie motoryczne mowy. Odmiennosc ta polega na około trzykrotnie mniejszej gęstości połączeń między wymienionymi obszarami. Zaburzona transmisja sygnałów dezorganizuje mechanizm sensomotorycznej integracji, niezbędnej do płynnego mówienia. Brak dostatecznego przepływu informacji motorycznej koniecznej do programowania ruchów artykulacyjnych powoduje ich czasowe zatrzymanie. Zatrzymanie artykulacji w czasie jej trwania prowadzi do wzmożonego wysiłku związanego z utrzymaniem danego układu artykulacyjnego (przeciągnięcia, bloki), czy też do powtórzenia sekwencji motorycznej. Zjawiska takie rodzą dalsze objawy jękania.

W dotychczasowych badaniach nie stwierdzono natomiast zaburzeń proprioreceptywnego sprzężenia zwrotnego. Co więcej, istnieją poglądy, że wykorzystanie tego obwodu kontroli jest podstawą większości metod kształtowania płynności wypowiedzi.

Na przykład techniki terapeutyczne, których celem jest przedłużenie czasu artykulacji głosek otwartych – samogłosek ustnych (czasem niektórych półotwartych, np. *m*). Przedłużenie czasu trwania tych głosek w naturalny sposób wiąże się ze zwolnieniem tempa mówienia i uaktywnieniem proprioreceptywnej kontroli wypowiedzi. Zjawiska te w znaczącym stopniu wpływają na poprawę płynności wypowiedzi, prawdopodobnie ze względu na zmniejszenie czasowych wymagań dotyczących organizacji motorycznej wypowiedzi (Sommer i wsp. 2002). Podobnie poprawę płynności w metodach wykorzystujących „maskowanie” wypowiedzi można wytłumaczyć za pomocą faktu przejścia kontroli nad motoryką przez obwód proprioreceptywny, który działa prawidłowo. Legendarna autoterapia Demostenesa, który powtarzał trudne wyrazy, trzymając małe kamienie w ustach, stojąc nad brzegiem morza (kombinacja zwolnienia mówienia, za pomocą metody mechanicznej i zagłuszenia wywołanego szumem morza) – da się objaśnić w podobny sposób.

Do podobnych wniosków prowadzi analiza metod terapeutycznych stosowanych przez Van Ripera (1971). Nauka „wyczuwania” momentów niepłynności, w jego programie modyfikacji niepłynności, pozwala na łagodne zwolnienie ruchu w początkowej fazie powstawania niepłynności i utrzymanie płynności wypowiedzi.

Niezależnie od przyczyn jękania można przyjąć, że dalszy rozwój terapii osób jękających się w zakresie płynności mowy powinien uwzględniać oddziaływania percepcyjne oraz polimodalne sprzężenia zwrotne, których celem powinno być ustalenie prawidłowego, naturalnego rytmu wypowiedzi, aktywacja proprioreceptywnej kontroli wypowiedzi i/lub modyfikacja kontroli słuchowej.

## Bibliografia

- Dżon M. (2013). *Mózdzek – jego rola w rozwoju funkcji poznawczych i procesie starzenia się. Neurokogniwytyka w patologii i zdrowiu 2011–2013*. Szczecin: Pomorski Uniwersytet Medyczny, s. 105–110. Dostępny w Internecie: [https://www.pum.edu.pl/\\_\\_data/assets/file/0005/66326/NK\\_2013\\_10\\_105-110.pdf](https://www.pum.edu.pl/__data/assets/file/0005/66326/NK_2013_10_105-110.pdf) [dostęp: 23.03.2016].
- Kurkowski Z. M. (2002). *Rola kontroli słuchowej w artykulacji*, „Logopedia”, 31, s. 257–262.
- Kurkowski Z.M. (2013). *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Maas V.F. (1998). *Uczenie się przez zmysły*. Warszawa: WSiP.
- Maguire G. i wsp. (2010). *Exploratory randomized clinical study of pagoclone in persistent developmental stuttering: the Examining Pagoclone for Persistent Developmental Stuttering Study*. „Journal of Clinical Psychopharmacology”, 30 (1), s. 48–56.
- Sommer M., Koch M., Paulus W., Weiller C., Buchel C. (2002). *Disconnection of Speech-Relevant Brain Areas in Persistent Developmental Stuttering*. „Lancet”, 8 (3), s. 380–383.
- Szeląg E. (1999). *Nowe metody terapii wyzwaniem XXI wieku*. „Logopedia”, 26, s. 215–224.

- Tomatis A. (1977). *L'oreille et la vie*. Paris: Laffont.
- Van Riper Ch. (1971). *The nature of stuttering*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Walsh K. (1998). *Neuropsychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Woźniak T. (2012). *Niepłynność mówienia*. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.). *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 549–564.
- Wu J. C., Maguire G., Riley G., Lee A., Keator D., Tang C., Fallon J., Najafi A. (1997). *Increased dopamine activity associated with stuttering*. "Neuroreport", 8 (3), s. 767–770.

### Kontrola słuchowa i proprioceptywna u osób jękających się

#### Streszczenie

W artykule omówiono udział kontroli słuchowej i proprioceptywnej w procesie mówienia, ze szczególnym uwzględnieniem roli tych procesów w zaburzeniach płynności mowy. Wnioski wynikające z analizy literatury wskazują na wadliwe funkcjonowanie słuchowej kontroli wypowiedzi u osób jękających się. Natomiast prawidłowo funkcjonująca kontrola proprioceptywna może się stać podstawą metod kształtowania płynności wypowiedzi.

**Słowa kluczowe:** jękanie, zaburzenia płynności mowy, logopedia

### Auditory and proprioceptive control in a case of people who stutter

#### Summary

The article discussed the participation of auditory and proprioceptive control in the process of speaking, with a particular focus on the role of these processes in speech fluency disorders. Conclusions from the analysis of the literature indicate a malfunction of the auditory control of speech in case of people who stutter. In contrast, properly-functioning proprioceptive control may become the basis of methods for shaping of speech fluency.

**Keywords:** stuttering, fluency disorders, speech-language therapy

## Kompetencja fonologiczna. U podstaw nabywania języka mówionego i pisanego

Kompetencja fonologiczna leży u podstaw nabywania systemu językowego przez człowieka, warunkując tym samym możliwość opanowania mowy i pełnego uczestnictwa w procesie komunikacji językowej – słownej i pisemnej.

Na gruncie logopedii pojęcie kompetencji fonologicznej – w naszym ujęciu – kształtują zasadniczo następujące ustalenia:

1. Kompetencja fonologiczna jest składową kompetencji językowej<sup>1</sup> o znaczeniu podstawowym; ma charakter inicjalny, jeśli bierzemy pod uwagę proces nabywania języka jako systemu.

Brak kompetencji fonologicznej (lub niedostateczny jej poziom) będzie skutkował brakiem opanowania języka rodzimego. Sięgając po terminologię wprowadzoną przez K. Krakowiak (1995, s. 36), należy w tym miejscu wyeksponować tzw. barierę fonologiczną jako barierę językową pierwszego stopnia. Jak objaśnia K. Krakowiak w odniesieniu do dzieci z uszkodzonym słuchem, barierę fonologiczną tworzy brak dostępu do diakrytycznych cech elementów składowych strumienia sygnałów mowy, zarówno cech dystynktywnych (odróżniających), jak i delimitacyjnych (odgraniczających); dziecko nie ma możliwości „szybkiego odróżniania i rozpoznawania sylab, stanowiących realne jednostki ciągu fonicznego, zawierających w sobie wszystkie czynniki brzmieniowego różnicowania się dźwięków, zarówno w warstwie głoskowej, jak i prozodycznej. Tym samym bariera fonologiczna ogranicza dostęp do morfemowej struktury wyrazów i zdań, a to z kolei prowadzi do trudności w kojarzeniu poszczególnych wyrazów, ich form i grup ze znaczeniem i funkcją zdaniotwórczą oraz do trudności w interpretacji znaczenia całych zdań i ich ciągów” (Krakowiak 1995, s. 36).

---

<sup>1</sup> Odnosimy się w tym miejscu do teorii komunikacji językowej S. Grabiasa: „Kompetencja językowa – jest nią programowana biologicznie, nieuświadomiana wiedza na temat zasad budowania zdań gramatycznie poprawnych. O kompetencji językowej decydują: a) tkwiący w umyśle człowieka pełen zasób właściwych polszczyźnie fonemów, niezbędny do budowania zdań gramatycznie poprawnych, b) znajomość reguł morfolologicznych, morfologicznych i składniowych, pozwalających z fonemów budować morfemy, a z morfemów zdania” (Grabias 2012, s. 52).

Bariera fonologiczna, jak wskazuje autorka, jest przyczyną zablokowania lub opóźnienia naturalnego procesu kształtowania się mowy dziecka (w opisywanym przypadku: dziecka z uszkodzonym słuchem). W interesującym nas zakresie zjawisk trzeba podkreślić, że bariera ta „uniemożliwia lub ogranicza przyswojenie podsystemu języka, który stanowi o sposobie werbalnego kodowania znaczeń, a mianowicie podsystemu fonologicznego” (Krakowiak 1995, s. 36–37).

Kompetencja fonologiczna buduje fonologiczny wymiar kompetencji językowej.

2. Kompetencja fonologiczna odnosi się do systemu fonologicznego języka – w wymiarze segmentalnym oraz suprasegmentalnym.

Kompetencja fonologiczna odnosi się do fonemów oraz konwencjonalnych jednostek i struktur prozodycznych. Współcześnie w logopedii, tak jak w lingwistyce, „segmentalny system fonologiczny” znajduje dopełnienie w wymiarze suprasegmentalnym<sup>2</sup>; w obrębie systemu fonologicznego sytuowane są podstawowe jednostki kodu językowego z uwzględnieniem aspektu segmentalnego oraz suprasegmentalnego. Przyswojenie przez dziecko tak postrzeganego systemu fonologicznego będzie warunkowało odbiór ciągu mowy.

W związku z powyższym podstawowe problemy z opanowaniem kompetencji fonologicznej można uwidocznic:

- w aspekcie segmentalnym – jako afonemię/dysfonię (odpowiednio: brak systemu fonemowego/zaburzenia systemu fonemowego)<sup>3</sup>;
- w aspekcie suprasegmentalnym – w przypadku zaburzeń odnośnie do konwencjonalnych jednostek i struktur prozodycznych (w nomenklaturze, w nawiązaniu do afonemii/dysfonemii w aspekcie segmentalnym, można by je wyodrębnić spośród zjawisk objętych terminem dysprozodii, powszechnie stosowanym w li-

<sup>2</sup> Pojęcie systemu fonologicznego obligatoryjnie obejmuje zjawiska z zakresu fonologii suprasegmentalnej – odmiennie od tradycyjnych ujęć językoznawczych, które koncentrowały się wokół pojęcia fonemu i nie przekraczały granic fonologii segmentalnej (na ten temat zob. Domagała, Mirecka 2002). Jednostki budujące system fonologiczny w wymiarze suprasegmentalnym pojmowane są jako jednostki o analogowej ciągłej strukturze, stanowiącej charakterystyczne rozkłady prozodyczne lub w kategoriach modeli fonologicznych zbudowanych dyskretnie (jako jednostki zbudowane z mniejszych jednostek) – w nomenklaturze sięgają się po prozodemy/fonemy suprasegmentalne/fonemy prozodyczne (zob. np. Laskowski 1999, Szpyra-Kozłowska 2002; w logopedii prozodem pojawia się u Kaczmarska 1988).

<sup>3</sup> Sięgamy po terminologię wprowadzoną przez B. Ostapiuk (2012 i inne prace). Jak wskazuje autorka (2012, s. 434–435), na skutek niedosłuchu lub zaburzeń słuchu fonemowego dziecko odbiera i tworzy fałszywe obrazy głosek – w rezultacie tworzy zaburzony system fonemowy (tu: dysfonia), a w skrajnym przypadku, gdy nie słyszy głosek lub ich nie różnicuje, nie tworzy systemu fonemowego (tu: afonia). Dysfonia zakłóca poznawanie znaków i reguł języka, stając się tym samym przyczyną tworzenia zniekształconego i uboższego języka, co objawia się trudnościami w rozumieniu tekstów mówionych. Z powodu dysfonemii teksty tworzone są według znaków i reguł zaburzonego systemu językowego (przede wszystkim fonemowego) – występuje tu dyslalia wtórna. Afonia uniemożliwia naturalne poznawanie znaków i reguł języka, stając się przyczyną nieznamośności języka, co objawia się niemożnością rozumienia tekstów. Afonia skutkuje niemożnością tworzenia tekstów językowych – występuje tu alalia wtórna.

teraturze przedmiotu, ogólnie określającym jednak zaburzenia prozodii różnorodnej wagi)<sup>4</sup>.

Odrębność warstwy segmentalnej ciągu fonicznego w stosunku do warstwy suprasegmentalnej (w lingwistyce w postaci dychotomii: fonologia segmentalna – fonologia suprasegmentalna, prozodyczna) można postrzegać w logopedii przez pryzmat ustaleń odnośnie do mózgowych mechanizmów mowy (tu: specjalizacji półkul mózgowych w zakresie funkcji językowych, warunkującej zaburzenia mowy ujawniające się selektywnie na płaszczyźnie segmentalnej/suprasegmentalnej). Badania nad kształtowaniem się systemu fonologicznego w ontogenezie wskazują jednak na złożoność zjawisk, zwłaszcza jeśli chceć dookreślić wzajemne relacje między nabywaniem segmentalnego systemu fonologicznego oraz prozodii, z uwzględnieniem zdolności wrodzonych (zob. np. Vasta 1995; Kwarciak 1995; Moore 1999). Należy więc mieć na uwadze, że zjawiska segmentalne i suprasegmentalne ujawniają się w ciągu fonicznym jako zespolone ze sobą.

Dla rozwoju języka kluczowe znaczenie ma fonemizacja strumienia mowy, by posłużyć się terminem stosowanym przez K. Krakowiak (1995; 2012). Dziecko stopniowo osiąga umiejętności konieczne do świadomego rozczłonkowania sekwencji dźwiękowych strumienia mowy na: (a) sylaby – jednostki rytmiczno-melodyczne oraz motoryczno-percepcyjne strumienia mowy; (b) głoski – realne odpowiedniki fonemów (w czynnościach prowadzących do tego podziału ujawnia się substancjalna realność fonemów oraz zbudowanego z nich systemu morfologicznego) (Krakowiak 1995, s. 31–32). Jak objaśnia autorka w odniesieniu do dzieci z uszkodzonym słuchem (2012, s. 284), afonia/dysfonia polega na braku lub poważnym ograniczeniu zdolności do odróżniania i rozpoznawania słyszanych głosek wystarczająco precyzyjnie, aby przypisywać im wartość językową; dziecko nie słyszy dźwięków mowy lub słyszy je częściowo, ale nie dostrzega różnic między poszczególnymi głoskami i w rezultacie nie odróżnia sylab – potrzebna jest mu pomoc w uzyskaniu dostępu do sylab, w przezwycięzeniu afonii i dysfonemii, czyli fonemizacja strumienia mowy. Choć pierwotny charakter ma tu bariera sensoryczna, bariera fonologiczna utrudnia/uniemożliwia rozwój mowy (Krakowiak 1995)<sup>5</sup>.

3. Dla nabywania kompetencji fonologicznej podstawowe znaczenie ma słuch mowny w tym jego zakresie, który stanowi o opanowaniu systemu językowego w wymiarze segmentalnym oraz suprasegmentalnym.

Kształtowaniu systemu fonologicznego w umyśle służą słuch fonemowy (odnoszący się do systemu fonologicznego języka w jego aspekcie segmentalnym) oraz fonolo-

<sup>4</sup> Decydujące znaczenie ma status odbieranych bodźców z punktu widzenia kształtowania się i funkcjonowania języka w umyśle człowieka – podział zjawisk na systemowe (odnoszące się do danego języka jako kodu) oraz pozasystemowe (w stosunku do tego języka) (Domagała, Mirecka 2002; 2012).

<sup>5</sup> Podstawą odbioru mowy, wykształcenia słuchu fonemowego (fonematycznego) jest słuch fizjologiczny – jeśli wymienia się, że w procesie percepcji mowy uczestniczą: słuch fizjologiczny, słuch fonematyczny, pamięć słuchowa oraz umiejętność kojarzenia wzorców słuchowych wyrazów z odpowiednimi pojęciami, to ze wskazaniem, że każdy następny składnik realizuje bardziej skomplikowane zadanie i zależy od poprzedniego (Pankowska i in. 2015).



giczny słuch prozodyczny (odnoszący się do konwencjonalnych cech struktury jednostek suprasegmentalnych właściwych temu językowi, należących do kodu językowego)<sup>6</sup>. Słuch fonemowy oraz fonologiczny słuch prozodyczny stanowią o odbiorze elementów relewantnych fonologicznie.

Zróżnicowanie to (słuch fonemowy – fonologiczny słuch prozodyczny), co istotne w postępowaniu logopedycznym, pozwala się ukierunkować na określony zakres zjawisk, choć jednocześnie trzeba mieć na uwadze to, że odbiór mowy stanowi złożony proces poznawczy, w którym funkcje słuchowe są powiązane z innymi czynnościami sensoryczno-motorycznymi, a także z czynnościami o charakterze intelektualnym, uczestniczącymi w procesie przetwarzania informacji językowej<sup>7</sup>.

4. Kompetencja fonologiczna stanowi o sprawnościach w aspekcie odbiorczym oraz nadawczym.

Opanowanie kompetencji fonologicznej oznacza dyspozycję do odbioru mowy i jej nadawania – w związku z pojmowaniem kompetencji w kategoriach wiedzy językowej i zachowaniem użytecznego na gruncie logopedii zróżnicowania: kompetencje – sprawności, choć granice nie będą tu ostre<sup>8</sup>. Pojęcia kompetencji nie przypisujemy do procesów odbioru mowy (z jednoczesnym przeciwstawieniem kompetencji sprawnościom, przypisanym z kolei do procesów nadawania mowy, ekspresji)<sup>9</sup>.

Kompetencja fonologiczna stanowi o sprawnościach:

- w aspekcie odbiorczym;
- w aspekcie nadawczym.

<sup>6</sup> Odwołujemy się do klasyfikacji własnej, prezentowanej w cyklu prac (Domagała, Mirecka 2001; 2002; 2007; 2012; 2015). W ramach słuchu mownego wyróżniamy mianowicie: (1) zdolności stanowiące o opanowaniu systemu językowego (tu: w wymiarze segmentalnym – słuch fonemowy oraz w wymiarze suprasegmentalnym – fonologiczny słuch prozodyczny); (2) zdolności stanowiące o odbiorze informacji pozasystemowych (tu: w odniesieniu do płaszczyzny głoskowej – fonetyczny słuch segmentalny (głoskowy) oraz w odniesieniu do płaszczyzny suprasegmentalnej ciągu fonicznego – fonetyczny słuch prozodyczny).

<sup>7</sup> Niezmiennie podkreślamy, że tak jak struktura dźwiękowa języka nie funkcjonuje w sposób autonomiczny, również wyodrębnienie czynności słuchowych z procesu percepcji mowy jest operacją sztuczną, pożądaną jednak dla potrzeb analizy specyfiki ich kształtowania się i zaburzeń.

<sup>8</sup> Kompetencje i sprawności to bowiem, jak objaśnia S. Grabias (1997, 2002), dwa oblicza tego samego zjawiska, są one od siebie wzajemnie uzależnione. Kompetencje (które są wiedzą) nie mogą pojawić się w umyśle ludzkim bez określonych sprawności. Podobnie sprawności nie ujawnią się bez nabytej uprzednio kompetencji (a przynajmniej te, które przyjmują postać realizacyjnych umiejętności – wskazuje autor). Kompetencje i sprawności wzajemnie się warunkują. Badania nad kształtowaniem się systemu fonologicznego w ontogenezie wskazują na złożoność zjawisk, zwłaszcza jeśli chcąc dookreślić wzajemne relacje między sprawnościami percepcyjnymi i realizacyjnymi – procesami percepcji i produkcji w nabywaniu systemu fonologicznego (zob. przegląd badań – Łobacz 1996).

<sup>9</sup> Odmienne stanowisko prezentuje M. Wysocka, w odniesieniu do rozwoju prozodii – por. „Kompetencja prozodyczna to umiejętność odbioru i interpretacji cech i zjawisk suprasegmentalnych. Sprawność prozodyczna to z kolei adekwatna, w stosunku do zawartości semantycznej i budowy wypowiedzi oraz sytuacji jej użycia, ekspresja zjawisk prozodycznych” (2014/2015, s. 122).

Odnosnie do systemu fonologicznego w wymiarze segmentalnym kompetencję tę jako dyspozycję do zachowań odbiorczo-nadawczych przybliża różnicowanie: wzorzec słuchowy głóska – wzorzec ruchowy głóska w umyśle, poczynając od prac J. Baudouin de Courteney (1974), H. Mierzejewskiej (1971), która wzorzec słuchowy głóska nazywała audiemem, czy A. Łurii (1976), który wzorzec ruchowy głóska określał mianem artykulemu<sup>10</sup>.

Jakościowo różne zaburzenia komunikacji językowej ujawniają się przed opanowaniem kompetencji fonologicznej oraz już po jej opanowaniu. Kompetencja fonologiczna pojmowana w kategoriach wiedzy językowej pozwala, przykładowo, u osób, u których zostały zniesione sprawności, różnicować problemy:

- odbiorcze, np. w przypadku głuchoty postlingwalnej;
- nadawcze, np. w przypadku anartrii/dyzartrii w okresie postlingwalnym.

Osoby, które opanowały w pożądanym stopniu kompetencję językową (tu: fonologiczną), a następnie utraciły sprawności w aspekcie odbiorczym/nadawczym, zachowują znajomość języka – zastępczo mają np. możliwość porozumiewania się za pomocą innych subkodów, m.in. z wykorzystaniem czytania/pisania<sup>11</sup>.

Oprócz terminu „kompetencja”, jak wynika z przedstawionego przez B. Kwarciaka (1995), P. Łobacz (1996; 1997), G. Krasowicz-Kupis (1999; 2008), A. Domagałę i U. Mirecką (2002; 2012) przeglądu literatury przedmiotu polskiej i obcej (głównie anglojęzycznej), do poziomu fonologicznego języka odnoszone są terminy: „świadomość”, „sprawność”, „funkcje” – stosowane w niejednoznacznie sprecyzowanych znaczeniach, często ich zakresy nakładają się na siebie lub też traktowane są one jako pojęcia synonimiczne. Ważną, a bardzo różnie przez badaczy rozstrzyganą kwestią w dociekaniach dotyczących istoty kompetencji fonologicznej, a w związku z tym jej aspektów rozwojowych, jest stopień intencjonalności i świadomej kontroli czynności o charakterze fonologicznym. Jedną z konsekwencji są tu rozbieżne zdania co do ram czasowych kształtowania się świadomości fonologicznej<sup>12</sup>. Zaczątki jej upatrywane

<sup>10</sup> W patologii mowy problemy z opanowaniem kompetencji fonologicznej w tym wymiarze mogą mieć bardzo złożony charakter. Przykładowo K. Krakowiak (2015, s. 128) wskazuje, jak u osób z uszkodzonym słuchem na trudności powodowane ubytkiem wrażliwości słuchowej nakładają się trudności wynikające z braku lub ze zubożenia doświadczenia językowego – trudności te występują m.in. w sferze percepcji (skutki ubytku słuchu są pogłębione przez niemożność odwołania się do utrwalonych w pamięci wyobrażeń struktur fonologicznych) oraz w sferze umiejętności wytwarzania dźwięków mowy (brak wzorców słuchowych utrudnia wypracowanie prawidłowych wzorców artykulacyjnych).

<sup>11</sup> Te zasadniczo różne sytuacje, choć nie w przypadku utraty sprawności po opanowaniu kompetencji, omawia także K. Krakowiak (2015, s. 115) w typologii zaburzeń mowy u osób z uszkodzonym słuchem, zależnie od tego, czy: (1) uszkodzenie słuchu utrudnia lub uniemożliwia przyswojenie języka, co w konsekwencji prowadzi do złożonych trudności w społecznym komunikowaniu się; (2) uszkodzenie słuchu stanowi przeszkodę w bezpośrednim komunikowaniu się przy użyciu dźwięków mowy, ale nie zmienia kompetencji językowej oraz zdolności do mówienia, czytania i pisania.

<sup>12</sup> W literaturze przedmiotu świadomość fonologiczna określana jest rozmaicie, np. jako: „podtyp świadomości językowej, czyli zdolności do oddziaływania i manipulowania cechami strukturalnymi języka” (Łobacz 1996, s. 24); „uzmysłowienie sobie fonologicznej struktury słów”, wiedza o strukturze dźwiękowej

bywają już u niemowląt, np. B. Kwarciak w swojej teorii prozodycznych początków i podstaw świadomości metajęzykowej przedstawia tezę, że „pierwszym przejawem świadomości metajęzykowej, a zarazem jej mechanizmem podstawowym jest akustyczna analiza cech prozodycznych strumienia mowy”, będąca procesem uwarunkowanym biologicznie (Kwarciak 1995, s. 82). Niektórzy (np. Maurer 1997) dostrzegają pierwsze przejawy świadomości fonologicznej (za które uznawana jest wrażliwość na globalnie ujmowane różnice i podobieństwo fonologiczne) u małych dzieci we wczesnej fazie opanowywania języka. Część badaczy jest zdania, że świadomość fonologiczna rozwija się dopiero u dzieci w wieku przedszkolnym, które najpierw rozpoznają i wyodrębniają sylaby oraz elementy śródsylabowe, a następnie w miarę opanowywania umiejętności czytania w sposób intencjonalny dokonują segmentacji słów i manipulują fonemami – taki pogląd reprezentowany jest w polskiej literaturze przedmiotu przez G. Krasowicz-Kupis (1999)<sup>13</sup>.

Obserwacje wskazują na szczególnie intensywny rozwój świadomości fonologicznej (zwłaszcza świadomości fonemowej) podczas nauki czytania i pisania – i właśnie tego okresu dotyczy większość badań. Rozpatrując relacje między świadomością fonologiczną a umiejętnością czytania, P. Łobacz (1997, s. 37) wskazuje trzy dostrzegane przez badaczy możliwości: świadomość fonologiczna wyprzedza nabywanie umiejętności czytania, jest warunkiem koniecznym nabywania tej umiejętności, jest jej produktem ubocznym. Autorka przychyliła się do poglądu, że „nabywanie świadomości fonologicznej jest stopniowe i zakończone dopiero wraz z nabyciem umiejętności czytania” (Łobacz 1996, s. 49), a wykorzystanie tego typu wiedzy metajęzykowej cechuje zarówno etap nauki czytania, jak i okres nabywania systemu fonologicznego (Łobacz 1997, s. 30). Aktywność metajęzykowa dzieci w procesie nabywania systemu fonologicznego akcentowana jest szczególnie w teoriach odwołujących się do „kształtu dźwiękowego reprezentacji leksykalnej w umyśle – leksykalnej formy podstawowej, od której derywowane są wszystkie postaci fonetycznego wykonania” (fonologia prozodyczna, generatywna, naturalna, konekcyjizm) (Łobacz 1997, s. 31). Opanowywanie umiejętności czytania i pisania, a więc zachowań językowych uznawanych za

---

słów, będąca częścią świadomości lingwistycznej (wiedzy o języku) (Maurer 1997, s. 6); „zdolności metafonologiczne ujawniające się poprzez umiejętność identyfikacji elementów fonologicznych i umiejętność manipulowania nimi w sposób intencjonalny” (Krasowicz-Kupis 1999, s. 119).

<sup>13</sup> G. Krasowicz-Kupis (1999), obok terminu „świadomość fonologiczna” (i podrzędnych: „świadomość fonemowa” i „świadomość sylabowa”), używa terminów „czynności” („sprawności”, „zdolności”, „umiejętności”) metafonologiczne, a także „funkcje fonologiczne” (Krasowicz-Kupis i in. 2015). Za J.E. Gombertem przyjmuje terminy „sprawności epijęzykowe” (w znaczeniu „wiedzy językowej stosowanej mniej lub bardziej automatycznie, bez refleksji ze strony podmiotu”) oraz „zdolności metajęzykowe” („zarezerwowane dla sytuacji, kiedy ten intencjonalny, refleksyjny charakter jest wyraźny”) (Krasowicz-Kupis 1999, s. 25). Metajęzyk rozumiany jest w tej koncepcji jako „zdolność do refleksji nad językiem i jego zastosowaniem oraz zdolność podmiotu do intencjonalnego monitorowania i planowania własnych metod przetwarzania językowego (rozumienie i ekspresja)” (s. 30). Zdolności metajęzykowe dotyczą poszczególnych aspektów języka: systemu fonologicznego (czynności metafonologiczne), syntaktycznego (czynności metasyntaktyczne), semantycznego (czynności metasemantyczne) i pragmatycznego (czynności metapragmatyczne).

wtórne wobec mowy, wymaga szczególnego zaangażowania wiedzy metajęzykowej; świadomość językowa, oznaczająca „dostęp do właściwych jednostek morfonologicznej reprezentacji”, umożliwi przyswojenie pisma, które „odzwierciedla zawartość leksykalną wyrazów” (Łobacz 1997, s. 35). W ewolucji systemów pisma (od piktogramów i ideogramów stanowiących zapis poziomego pojęciowego, poprzez sylabariusze do pisma alfabetycznego) dostrzega się potwierdzenie lingwistycznej interpretacji podstawowego dla działań językowych człowieka znaczenia reprezentacji leksykalnej (czyli wzorców kształtu dźwiękowego wyrazów w leksykonie umysłowym). Dekodowanie fonologiczne staje się tym ważniejsze, im większa jest odpowiedniość między wymową a ortografią: najwyraźniej uwidacznia się w tzw. ortografii płytkiej, w której przyporządkowanie głóska–litera jest niezależne od kontekstu (Łobacz 1997). Przeprowadzone przez G. Krasowicz-Kupis (1999) badania longitudinalne dzieci polskich w wieku 6–9 lat potwierdziły istnienie znacznego wpływu świadomości fonologicznej na osiągnięcia w nauce czytania, szczególnie w pierwszych jej etapach, kiedy dominują analityczne strategie fonologiczne (oparte na relacji litera–głóska–fonem). Największe znaczenie miały w tym stadium takie umiejętności o charakterze metajęzykowym, jak np.: analiza i synteza fonemowa, usuwanie sylab i głósek, rozpoznawanie i tworzenie aliteracji, zaś mniejszą rolę odgrywała świadomość rymów i sylab<sup>14</sup>. Wyniki badań pozwoliły autorce na nakreślenie modelu rozwoju umiejętności fonologicznych, których usytuowanie na kontinuum zależy w dużej mierze od stopnia udziału świadomej kontroli metajęzykowej, ale także od czynnika semantycznego (łatwiejsze okazywały się czynności wykonywane na słowach niż pseudosłowach); poziom badanych umiejętności w istotnym stopniu wiązał się również z rozwojem intelektualnym badanych dzieci i ich pamięcią (zwłaszcza fonologiczną).

Ekspozycja od ostatniej dekady minionego wieku roli języka, a szczególnie kompetencji/świadomości fonologicznej, w procesie opanowywania umiejętności czytania i pisanego, znajdujące uzasadnienie w wynikach badań prowadzonych w Polsce i na świecie, wpływa na zmianę perspektywy oglądu zaburzeń komunikacji pisemnej, zwłaszcza tych o charakterze rozwojowym. Coraz częściej dostrzegana jest przez psychologów i pedagogów, tradycyjnie zajmujących się diagnozą i terapią osób z trudnościami w pisaniu i czytaniu, potrzeba włączania do tych specjalistycznych zespołów także logopedów<sup>15</sup>. Świadczą o tym chociażby nowo opublikowane techniki diagnostyczne, których adresatami są, obok psychologów i pedagogów, także logopedzi, np.: Skala Ryzyka Dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły (Bogdanowicz, Kalka 2011),

<sup>14</sup> Badania dotyczyły nauki czytania prowadzonej metodą tradycyjną (analityczną – od pojedynczych liter do słów). Nie są nam znane prace odnoszące się do zależności między świadomością fonologiczną a sprawnością czytania w metodzie globalnej, np. G. Domana (od wyrazów do znajomości liter).

<sup>15</sup> Akcentując potrzebę współpracy logopedy z psychologiem i pedagogiem zarówno na etapie diagnozowania, jak i terapii osób ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu oraz z ryzykiem dysleksji, wskazywałyśmy rolę logopedy i zakres jego działań w aspekcie profilaktycznym, diagnostycznym i terapeutycznym w opracowanym przez nas standardzie postępowania logopedycznego w przypadku dysleksji rozwojowej (Domagała, Mirecka 2008).

Test Rozwoju Językowego (Smoczyńska i in. 2015), Bateria Testów Fonologicznych BTF IBE (Krasowicz-Kupis i in. 2015).

Dobór i konstrukcja prób diagnostycznych zawartych w najnowszych narzędziach służących do pomiaru różnych aspektów kompetencji fonologicznej wskazuje na to, jak postrzegane są przez ich autorów te zdolności kluczowe dla rozwoju językowego dziecka i poziomu opanowania komunikacji pisemnej.

Wystandardyzowana i znormalizowana Bateria Testów Fonologicznych BTF IBE, autorstwa G. Krasowicz-Kupis, K. Wiejak i K.M. Bogdanowicz (2015) – prezentowana jako jedna z trzech baterii diagnostycznych przeznaczonych do diagnozy psychologicznych podstaw czytania i pisania oraz ich zaburzeń, opracowanych przez specjalistów z Zespołu Specyficznych Zaburzeń Uczenia Instytutu Badań Edukacyjnych – służy do oceny poziomu rozwoju funkcji fonologicznych oraz przetwarzania fonologicznego na różnych poziomach. Termin „funkcje fonologiczne” objaśniony jest jako odnoszący się do „sprawności dziecka związanych z jednym z subsytemów języka, jakim jest system fonologiczny”, dotyczący operacji na elementach fonologicznych języka (Krasowicz-Kupis i in. 2015, s. 7). Za „elementy fonologiczne” uznane tu zostały fonemy, sylaby i elementy śródsylabowe (rymy i aliteracje), a badane funkcje językowe obejmują, zgodnie z przyjętą przez autorki nomenklaturą: (1) podstawowe funkcje językowe: identyfikowanie (słuch fonemowy) i porównywanie (porównywanie długości wyrazów); (2) funkcje epijęzykowe: dzielenie/łączenie (łączenie sylab w słowo), wyodrębnianie (wybieranie słów zaczynających się danym fonemem), tworzenie (płynność tworzenia rymów) i porównywanie z analizą (rozpoznawanie aliteracji i rymów); (3) funkcje metajęzykowe: usuwanie i przestawianie głosek i sylab; w testach jako materiału językowego użyto wyrazów prawdziwych i sztucznych. Przyjęto, że „funkcje fonologiczne obejmują sprawności fonologiczne na poziomie sylabowym, śródsylabowym i fonemowym, oznaczające operacje na cząstkach fonologicznych, takie jak: dzielenie słów na głoski, łączenie głosek w słowa, rozpoznawanie głosek, a także pamięć fonologiczną (odmiana pamięci odnosząca się do elementów fonologicznych) oraz świadomość fonologiczną. Świadomość fonologiczna, jako sprawność metajęzykowa, odnosi się do zaawansowanych i intencjonalnych operacji na cząstkach fonologicznych” (Krasowicz-Kupis i in. 2015, s. 11).

Mające już tradycję wykorzystywanie w badaniach różnych aspektów percepcji dźwięków mowy, słów sztucznych (inaczej: pseudosłów, pseudowyrazów, słów nonsensownych), np. w jednym z zadań Logopedycznego Testu Przesiewowego (Grabias i in. 2001), uzasadniane jest wielorako. Przytaczane argumenty to: minimalizacja wpływu skojarzeń związanych ze znaczeniem, unikanie tendencji do stosowania analizy literowej zamiast fonemowej przez dzieci piszące (Krasowicz-Kupis i in. 2015), możliwość badania tzw. reprezentacji subleksykalnych – reprezentacji na poziomie niższym niż poziom wyrazu: pojedynczych fonemów, sylab, diad fonemowych, grup spółgłoskowych czy większych struktur, np. często współwystępujących fonemów (Szewczyk i in. 2015). Poziom reprezentacji subleksykalnych, uznawany przez wielu badaczy – jak podaje J. Szewczyk i współautorzy (2015) – za podstawowy w percepcji mowy, pomaga

w percepcji słów, dzięki bowiem zdolności rozpoznawania w nieznanym słowie znajomych elementów łatwiej jest je przetworzyć, zapamiętać, powtórzyć. Zadania powtarzania sztucznych słów, pozwalające ocenić repertuar reprezentacji subleksykalnych, służą do pomiaru sprawności w zakresie przetwarzania fonologicznego w Teście Powtarzania Pseudosłów autorstwa J. Szewczyka, M. Smoczyńskiej, E. Haman, M. Łuniewskiej, M. Kochańskiej i J. Załuskiej (2015), przeznaczonym do badania dzieci w wieku 4;0–8;11. Ocena sprawności przetwarzania fonologicznego pozwala – zdaniem autorów tego testu – na „proste i szybkie identyfikowanie dzieci z zaburzeniami rozwoju językowego” (Szewczyk i in. 2015, s. 3), a w konsekwencji na różnicowanie dzieci z SLI (specyficznymi zaburzeniami językowymi) i dzieci o typowym rozwoju językowym. Zważywszy na przypadki współwystępowania SLI i zaburzeń komunikacji pisemnej (Mirecka 2010), można wskazać na potrzebę stosowania Testu Powtarzania Pseudosłów w diagnozowaniu dzieci napotykających na problemy w opanowaniu czytania i pisania, w tym o charakterze dysleksji rozwojowej.

Z uwagi na to, że w perspektywie logopedycznej zaburzenia komunikacji pisemnej postrzegane są jako zaburzenia komunikacji językowej, w swych uwarunkowaniach często bardzo ściśle powiązane z dysfunkcjami mowy (u dzieci – z zakłóconym opanowywaniem kompetencji i sprawności językowych: fonologiczno-fonetycznych, morfologicznych, leksykalnych, syntaktycznych i odnoszących się do struktury tekstu), wnikliwa ocena wskazanych w artykule aspektów kompetencji fonologicznej powinna stanowić niezbędną element postępowania diagnostycznego.

## Bibliografia

- Baudouin de Courtenay J. (1974). *Dzieła wybrane*. T. 1. Red. P. Zwoliński. Warszawa: PWN.
- Bogdanowicz M., Kalka D. (2011). *Skala Ryzyka Dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły*. SRD-6. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Domagała A., Mirecka U. (2001). *Słuch fonemowy. Odkrywanie elementarnych jednostek systemu językowego*. „Logopedia”, 29, s. 53–70.
- Domagała A., Mirecka U. (2002). *Słuch fonemowy. W kierunku kompetencji fonologicznej*. „Logopedia” 30, s. 7–26.
- Domagała A., Mirecka U. (2007). *Słuch fonemowy. Uwarunkowania komunikacji językowej*. W: T. Woźniak, A. Domagała (red.). *Język. Interakcja. Zaburzenia mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 175–184.
- Domagała A., Mirecka U. (2008). *Standard postępowania logopedycznego w przypadku dysleksji rozwojowej*. „Logopedia”, 37, s. 116–125.
- Domagała A., Mirecka U. (2012). *Słuch mowny. Kategoryzacja zjawisk*. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.). *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 129–164.
- Domagała A., Mirecka U. (2015). *Słuch mowny w ujęciu logopedycznym. Definicje operacyjne*. W: E. Muzyka-Furtak (red.). *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 86–96.
- Grabias S. (1997). *Mowa i jej zaburzenia*. „Audiofonologia”, 10, s. 9–36.

- Grabias S. (2001). *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*. W: S. Grabias (red.). *Zaburzenia mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 11–43.
- Grabias S. (2012). *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.). *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 15–87.
- Kaczmarek L. (1988). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Krakowiak K. (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2015). *Typologia zaburzeń mowy u osób z uszkodzonym słuchem*. W: E. Muzyka-Furtak (red.). *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 114–133.
- Krasowicz-Kupis G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krasowicz-Kupis G. (2004). *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krasowicz-Kupis G. (2008). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasowicz-Kupis G., Wiejak K., Bogdanowicz K.M. (2015). *Bateria Testów Fonologicznych BTF IBE. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwarciak B. (1995). *Początki i podstawowe mechanizmy świadomości metajęzykowej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Laskowski R. (1999). *Fonem. Wyraz fonologiczny. Wyraz ortograficzny*. W: K. Polański (red.). *Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Łobacz P. (1996). *Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Energeia.
- Łobacz P. (1997). *Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci*. W: H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowska M. (red.). *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*. Warszawa: Wydawnictwo DiG, s. 26–40.
- Łuria A. (1976). *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki*. Warszawa: PWN.
- Maurer A. red. (1997). *Kształtowanie świadomości fonologicznej u dzieci przedszkolnych. Ćwiczenia ułatwiające opanowanie sztuki czytania i pisanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mierzejewska H. (1971). *Zaburzenia polskiego systemu fonetycznego w niektórych wypadkach afazji*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Mirecka U. (2010). *Obraz trudności w komunikacji językowej ustnej i pisemnej w przypadkach specyficznych zaburzeń rozwoju mowy i języka*. W: M. Młynarska, T. Smereka (red.). *Logopedia u progu XXI wieku. Seria: Mowa i Myślenie*. T. 3. Wrocław: Wydawnictwo Mkwadrat Maciej Młynarski, s. 94–101.
- Moore B.C.J. (1999). *Wprowadzenie do psychologii słyszenia*. Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ostapiuk B. (2012). *Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego – propozycja terminów i klasyfikacji*. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.). *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 431–454.

- Pankowska A., Geremek-Samsonowicz A., Skarżyński H. (2015). *Implanty ślimakowe w częściowej głuchocie. Zadania i formy rehabilitacji dzieci*. W: E. Muzyka-Furtak (red.). *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 329–342.
- Smoczyńska M., Haman E., Maryniak A., Czaplewska E., Krajewski G., Banasik N., Kochańska M., Łuniewska M., Morstin M. (2015). *Test Rozwoju Językowego TRJ. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szewczyk J., Smoczyńska M., Haman E., Łuniewska M., Kochańska M., Załupska J. (2015). *Test Powtarzania Pseudosłów TPP. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szpyra-Kozłowska J. (2002). *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wysocka M. (2014/2015). *Czynniki wspomagające rozwój prozodyczny dziecka*. „Logopedia”, 43/44, s. 121–133.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S.A. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.

## Kompetencja fonologiczna. U podstaw nabywania języka mówionego i pisanego

### Streszczenie

Autorki prezentują problematykę kompetencji fonologicznej w ścisłym powiązaniu z zagadnieniem systemu fonologicznego w wymiarze segmentalnym oraz suprasegmentalnym (inwentarz fonemów, konwencjonalne jednostki i struktury prozodyczne), słuchu fonemowego i fonologicznego słuchu prozodycznego – w perspektywie logopedycznej, z odniesieniem do patologii mowy oraz trudności w czytaniu i pisaniu.

**Słowa kluczowe:** kompetencja fonologiczna, system fonologiczny, słuch fonemowy, fonologiczny słuch prozodyczny, świadomość fonologiczna

## Phonological competence. Basis for acquisition of spoken and written language

### Summary

The authors present the problem of phonological competence, in close connection with the question of segmental and suprasegmental dimensions of phonological system (phonemic inventory, conventional units and prosodic features) phonemic hearing and prosodic phonological hearing, in logopedics perspective, also in relation to speech pathology and reading and writing difficulties.

**Keywords:** phonological competence; phonological system; phonemic hearing; prosodic phonological hearing; phonological awareness





## Zintegrowany program jako interdyscyplinarne podejście do diagnozy i terapii osób jękających się

### Wprowadzenie

Istotnym zjawiskiem przemian współczesnej rzeczywistości jest rozszerzenie się zakresu oddziaływań wychowawczych. Pedagogika jest nauką, której przedmiot stanowią: praktyczna pedagogia, wszelkiego rodzaju sztuki i techniki wychowania, czyli wychowawczego prowadzenia dzieci i młodzieży oraz oddziaływania na rozwój ludzi dorosłych (Nowak 2000). Obejmuje wszechstronny rozwój człowieka i jego życia od dzieciństwa i młodości po dojrzałość i starość. Stąd też dla ściślejszego określenia nauki o całkowitym rozwoju człowieka można mówić o pedagogice dzieci, młodzieży, osób dorosłych czy emerytów. Przedmiot pedagogiki – wychowanie – w szerokim ujęciu określa się jako wszelkie oddziaływania na człowieka, współtworzące jego osobowość indywidualną (Nowak 2000). Należą tu, jak napisał autor, oddziaływania rodzinne, szkolne, sąsiedzkie, koleżeńskie, zawodowe, grupy rówieśniczej i inne. Wymienione oddziaływania wpływają w istotny sposób na osobę ludzką, na jej postępowanie, podejmowane decyzje, na poglądy i konstytuowanie się jej osobowego „ja”. Z kolei wychowanie jako działalność o charakterze społecznym zmierza do wywołania określonych procesów uczenia się, przyjęcia nowych form zachowań i utrwalania ich. Jest wspieraniem osoby ludzkiej w świadomym, celowym i interpersonalnym wzrastaniu w człowieczeństwie.

Wychowanie jest społeczną interakcją i komunikacją, ponieważ w procesie wychowawczym uczestniczą wychowanek i wychowawca, a w procesie terapeutycznym mogą to być logopeda i osoba jękająca się. W ten sposób rozumiane wychowanie (terapia) jest wzajemną relacją między wychowankiem a wychowawcą, osobą jękającą się a terapeutą. Wychowawca (terapeuta) i wychowanek (osoba jękająca się) są zwróceniu ku sobie i wzajemnie od siebie zależą. Stanowią „społeczną interakcję” oddziaływania na siebie, polegającą na wymianie informacji, tzw. społecznej komunikacji. Informacje te mogą dotyczyć treści rzeczowych, przekazu wiedzy, jak również uczuć (stanów emocjonalnych), przeżyć, życzeń oraz potrzeb (Nowak 2000).

Wymienione relacje wychowawcze (terapeutyczne) mogą zachodzić między wychowawcą (logopedą) a wychowankiem (osobą jękającą się) bez względu na jego wiek,

a jednym ze sposobów wychowania może być terapia logopedyczna. Osoba jękająca się przejawiająca trudności z płynnością mówienia, a w związku z tym problemy natury fizjologicznej oraz psychologicznej w określonej sytuacji społecznej, zwraca się do logopedy (wychowawcy) o pomoc. Pedagog logopeda ma obowiązek pomóc jej swoją wiedzą i umiejętnościami, by nie zahamować jej rozwoju osobowego.

Pełne rozumienie osoby jękającej się jako osoby niepełnosprawnej powinno poprzedzać kompetentne działanie (Witkowski 1993). Poznanie i rozumienie problemów, trudności osób niepełnosprawnych (jękających się) jest zadaniem każdego człowieka – podkreśla autor. Osoby niepełnosprawne przez fakt niepełnosprawności nie utraciły praw osoby ludzkiej. Bez względu na rodzaj niepełnosprawności, np. jękanie, człowiek pozostaje osobą ludzką i należąca jest mu afirmacja ze strony innych ludzi.

Fenomenem niepełnosprawności jest strona przygodności człowieka i nadbudowany na niej horyzont przygodności towarzyszący wszelkim świadomym aktom człowieka (Chudy 1988a; 1988b). Sytuacja życiowa osób niepełnosprawnych, także jękających się, nadaje ich życiu specjalny status. Wyjaśnieniem tych problemów zajmują się: psychologia, pedagogika specjalna, socjologia, jak również logopedia – dopiero wtórnie filozofia. Filozoficznie pierwotnym tematem dotyczącym osób niepełnosprawnych jest zagadnienie postawy życiowej i sensu życia związane z fenomenem horyzontu przygodności mającej postać stanu ułomności – braku psychicznego lub fizycznego. Sens przygodności stanowią wskazania wartości życia, sprawdzianu i szansy moralnej. Ujawnia się w formie bezpośredniej w codziennym życiu z osobą niepełnosprawną. Wywołuje różne reakcje ludzkie: współczucie, litość, przerażenie, lęk, niechęć, a nawet odrzucenie. Przeżycie wywołane kontaktem z niepełnosprawnością przywołuje nasz horyzont przygodności, pewien brak i niedostatek. Człowiek niepełnosprawny jest osobą ludzką wyposażoną w wartość godności osobowej. Człowiekowi niepełnosprawnemu należąca jest – tak jak każdemu innemu – afirmacja (potwierdzenie) ze strony innych ludzi. Afirmacja ta, wyrażająca się w konkretnych sytuacjach w formie pomocy, solidarności, pociechy czy zwykłej życzliwości międzyludzkiej, jest podstawowym wyrazem prawidłowego życia moralnego społeczeństwa.

Pomoc i opieka budzą „instynkt solidarności”, stanowiący więź wspólnoty ludzkiej (Wojtyła 1994). Idea „pokrewieństwa ludzkiego” oraz „rodziny ludzkiej”, solidarność wszystkich ze wszystkimi, każdego jednego z każdym drugim – „by nikt nie czuł się obco we wspólnym domu” – ma uzasadnienie sensu ułomności w ujęciu antropologiczno-filozoficznym oraz społeczno-kulturowym. Wartość miejsca osoby niepełnosprawnej we wspólnocie i kulturze wynika z treści praw człowieka, definicji oraz koncepcji filozoficznej osoby ludzkiej. Konteksty nadnaturalny, nadprzyrodzony, sens teologiczny zakładają oparcie na prawach wiary chrześcijańskiej. Nauka K. Wojtyły (1994) przybliżyła ludziom chorym i niepełnosprawnym, także jękającym się, taką wizję ułomności, która dostarcza podstaw do pełnego i aktywnego zharmonizowania życia ze światem, innymi ludźmi i z Bogiem.

Około 1% populacji ludzi na świecie jąka się. Liczba ta wzrasta do około 5%, jeżeli weźmiemy pod uwagę wszystkich, którzy w jakimś momencie życia mówili niepełnie.

Wśród osób jękających się jest więcej mężczyzn niż kobiet. Stosunek jękających się mężczyzn do kobiet wynosi 5:1 (Guitar, Peters 1985). Jękanie jest zaburzeniem mowy dość zróżnicowanym i wciąż niezbadanym. Znacznie utrudnia porozumiewanie się międzyludzkie, szczególnie gdy jest uświadomione. Świadomość zaburzenia powoduje lęk przed mówieniem, czego następstwem jest unikanie trudnych do wypowiedzenia słów oraz określonych osób i sytuacji. Logofobia rozwija się w wieku szkolnym i często utrwała w życiu dorosłym. Zależy to w dużym stopniu od cech osobowości, odporności psychicznej osoby jękającej się oraz od umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach komunikacyjnych. Często przyczyną utrwalania się tego stanu jest nieprawidłowa reakcja środowiska rodzinnego, szkolnego lub zawodowego.

Wobec złożoności problemów związanych z jękaniem występującym u młodzieży i osób dorosłych uzasadnione jest zastosowanie zintegrowanego programu postępowania logopedycznego, polegającego na połączeniu metod w sposób twórczy, zindywidualizowany, zależny od sytuacji terapeutycznej. Prezentowany program jest autorską propozycją, opartą na podstawach teoretycznych, metodologicznych, diagnostycznych i terapeutycznych. Jest wynikiem usystematyzowanej wiedzy oraz długoletniej praktyki logopedycznej w terapii osób jękających się. Program ten uwzględnia diagnozę i możliwości dostosowania sposobów postępowania logopedycznego w zależności od niej oraz od systematycznego weryfikowania efektów terapii w taki sposób, by diagnoza i terapia stanowiły jednolity proces postępowania logopedycznego. Został on zweryfikowany w badaniach metodą naturalnego eksperymentu pedagogicznego i przedstawiony w publikacji *Zintegrowany program terapii osób jękających się* (Kostecka 2004). Omawiany program ukierunkowany jest zarówno na objawy, jak i na przyczyny jękania. Celem terapii jest usuwanie symptomów jękania poprzez oddziaływanie na przyczynę, np. niwelowanie lęku przed mówieniem, czego konsekwencją jest nieukrywanie jękania (niezamienianie słów, nierezygnowanie z wypowiedzania się przed grupą i inne).

Badania przedstawione we wspomnianej książce mają charakter badań porównawczych, a ich celem było zweryfikowanie *Zintegrowanego programu terapii osób jękających się* w ujęciu ilościowym i jakościowym. Metodologiczne podstawy badań ukierunkowane były na dokonanie pomiaru nie tylko w sytuacji klinicznej (gabinecie logopedycznym), ale również objęły codzienne sytuacje życiowe pacjentów. Diagnoza przeprowadzona była przed terapią, po jej zakończeniu oraz po upływie trzech miesięcy. Badania ilościowe przedstawiono w formie zestawień tabelarycznych i diagramów z uwzględnieniem statystyki opisowej i matematycznej. Analiza jakościowa uzupełniła badania ilościowe o opis oraz interpretację doświadczeń oraz odczuć zarówno osób badanych (jękających się), jak też osób prowadzących diagnozę i terapię (logopedów).

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja zintegrowanego programu w interdyscyplinarnym podejściu zarówno do diagnozy, jak i terapii osób jękających się. Zawiera teoretyczne i praktyczne przesłanki wskazujące na potrzebę stosowania u osób jękających się zintegrowanego oddziaływania logopedycznego. Obejmuje założenia

teoretyczne, charakterystykę programu, procedury diagnostyczne, przebieg terapii próbnej oraz strategię utrzymywania płynności mówienia. Prezentowana publikacja adresowana jest do logopedów, pedagogów, psychologów, jak również do osób jękających się.

## 1. Założenia teoretyczne programu

Niniejszy program jest ramowy. Może być realizowany indywidualnie lub grupowo. Nie wszystkie elementy programu muszą być wykorzystane w odniesieniu do każdego pacjenta. Terapeuta może też wprowadzić inne sposoby diagnozy i oddziaływania dostępne dla niego i umieścić je w odpowiednim podejściu (w terapii modyfikacyjnej, kształceniu płynności mówienia lub w terapii połączonej). Program jest skonstruowany tak, by logopeda, korzystając z niego, mógł zaprogramować własny sposób diagnozy i postępowania logopedycznego w odniesieniu do objawów i potrzeb terapii konkretnej osoby jękającej się.

Prezentowany program zawiera trzy sposoby osiągnięcia zadowalającej płynności mówienia, a mianowicie:

1. terapię modyfikacyjną;
2. kształcenie płynności mówienia;
3. terapię łączącą obydwie powyższe rodzaje postępowania.

Wynika on z dwu postaw terapeutycznych, które wypracowano przez wiele lat praktyki i które utrwaliły się w postępowaniu logopedycznym z osobami jękającymi się. Należą do nich postawa akceptująca jękanie oraz postawa pracy nad płynnością mowy.

Modyfikacyjna terapia osoby jękającej się bazuje na teorii, która głosi, że większość problemów, które jękający się napotyka w mówieniu, jest rezultatem unikania niepłynności i walki z jękaniem (Guitar, Peters 1985). Zalecana jest ona dla pacjentów, którzy unikają mówienia określonych słów oraz trudnych dla siebie sytuacji komunikacyjnych. W rozmaity sposób „walczą z jękaniem”, np. powtarzając bądź przeciągając głoski lub/i wykonując dodatkowe ruchy ciałem wywołujące lub podtrzymujące proces mówienia. Terapia tego typu ma na celu:

1. zmianę postawy w ocenie swego zaburzenia;
2. eliminowanie stresu;
3. zmniejszanie lęku przed mówieniem w każdej sytuacji.

Proces terapii ma pomóc jękającemu w zmianie postawy walczącej z zaistniałym zaburzeniem na postawę akceptującą problemy z mówieniem. Akceptacja jękania prowadzi w konsekwencji do obniżenia napięcia mięśni aparatu oddechowego, fonacyjnego i artykulacyjnego oraz do zwolnienia tempa mówienia. Zwolnnikami modyfikacyjnej terapii jękania byli J. Sheehan (1970), Ch. van Riper (1973), R. Byrne (1989) i inni.

Kształcenie płynności mówienia polega na ścisłym programowaniu postępowania terapeutycznego. Na wstępie terapeuta ustala poziom płynności mówienia, a po-

tem buduje program kształtowania jej najpierw w warunkach klinicznych, a następnie w codziennych sytuacjach komunikacyjnych. Opisy różnorodnych, reprezentatywnych programów uczenia płynności mówienia czytelnik może znaleźć w publikacjach: W. Perkinsa (1973), B. Ryana (1974), R.L. Webstera (1974), a także w książce Wandy Kosteckiej (2004) *Zintegrowany program terapii osób jękających się*.

W interesujących nas metodach konstruujących program terapii bierze się pod uwagę następujące czynniki: postawy wobec jękania się, sposoby mówienia, strategie podtrzymywania płynności, ogólne komunikowanie się oraz czynniki środowiskowe, wpływające w dużym stopniu na genezę i rozwój jękania, a także na efekty terapii. Ze względu na procedurę kliniczną metody te mają swoistą strukturę terapii oraz stosują różny sposób zbierania danych.

Terapia modyfikacyjna kładzie nacisk na obniżenie poziomu lęku przed mówieniem, jak również na eliminowanie „walki” z jękaniem, napiętego oczekiwania momentów niepłynności i towarzyszących im reakcji oraz „zachowania unikającego”, które współdziała z lękiem. Podkreśla się, że w terapii jękania ważne jest wytwarzanie pozytywnego stosunku do mówienia w różnych sytuacjach. Celem tej metody jest usuwanie jękania przez zmianę postawy pacjenta, co w konsekwencji prowadzi do polepszenia jego sytuacji towarzyskiej i zawodowej.

Zadaniem terapii kształcenia płynności mówienia jest uzyskanie płynnego mówienia w warunkach klinicznych przez stosowanie zwolnionego tempa mówienia i jego ściśle kontrolowanie oraz zwracanie uwagi na miękki kontakt narządów artykulacyjnych. Jeżeli powyższe techniki po pewnym okresie terapii nie dadzą oczekiwanych rezultatów, to jękający się, stosując zasady programu, musi powtarzać jego określone części.

W realizacji programu bierze się pod uwagę następujące typy płynności mówienia:

1. Płynność spontaniczną – swobodny sposób mówienia. Charakteryzuje się ona normalnym tempem mówienia, bez napięcia mięśni, bez częstego powtarzania i przeciągania głosek, sylab lub słów. Osoba jękająca się mówi swobodnie to, co myśli, bez świadomej kontroli swoich wypowiedzi.
2. Płynność kontrolowaną – polega na tym, że mówca nadzoruje sposób realizacji wypowiedzi, świadomie kontroluje pracę narządów artykulacyjnych, utrzymując w miarę właściwy poziom płynności mówienia i jego normalne tempo.
3. Przyjęte jękanie – termin ten dotyczy takiej niepłynności mówienia, która w gruncie rzeczy nie przeszkadza w komunikowaniu się.

Zwolennicy modyfikacyjnej terapii jękania (metoda pierwsza) wyznaczają jako ostateczny cel osiągnięcie płynności spontanicznej. Jeżeli cel ten jest nieosiągalny, kierują się ku płynności kontrolowanej lub przyjętemu jękaniu. Metoda druga – terapia kształcenia płynności skierowana jest na uzyskanie płynnego mówienia w warunkach kontrolowanych. Jękanie przyjęte nie jest tu pozytywnym celem. Uważane jest za efekt nieudanej terapii.

## 2. Struktura terapii

Omówione dwa podejścia w postępowaniu z osobami jękającymi się – terapia modyfikacyjna i kształcenie płynności mówienia różnią się strukturą programów. Różnice te dotyczą procedur terapii i sposobów utrzymania płynności w mówieniu. W terapii modyfikacyjnej logopeda i jękający się współpracują w swobodnej atmosferze na drodze poradnictwa – „uczę i radzę”. Stosują mniej sformalizowane procedury diagnozy i terapii, biorąc pod uwagę szczególnie przyczyny powodujące jękanie.

Natomiast terapia kształcenia płynności mówienia odbywa się w warunkach klinicznie zorganizowanych, w których stosowane są drobiazgowo instrukcje dla pacjentów, a reakcje ich są przewidywane.

Podobieństwa i różnice między terapią modyfikacyjną i terapią kształcenia płynności mówienia ze względu na cele i procedury kliniczne ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Cele i procedury kliniczne terapii modyfikacyjnej i terapii kształcenia płynności mówienia

Terapia modyfikacyjna jękania	Terapia kształcenia płynności mówienia
<p>A. Cele terapii</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Redukcja lęku przed mówieniem, unikanie trudnych słów, trudnych emocjonalnie sytuacji.</li> <li>2. Osiągnięcie spontanicznej lub kontrolowanej płynności albo przyjęcie określonego stanu jękania.</li> <li>3. Uzyskanie płynności przez stosowanie różnych technik modyfikujących jękanie.</li> <li>4. Utrzymanie poziomu płynności mówienia przez redukcję lęku i unikania, walki, napiętego oczekiwania na jękanie. Stosowanie różnych technik w celu modyfikacji jękania.</li> </ol>	<p>A. Cele terapii</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problemy lęku i unikania nie są ściśle brane pod uwagę.</li> <li>2. Osiągnięcie spontanicznej lub kontrolowanej płynności.</li> <li>3. Pozbywanie się jękania w warunkach klinicznych oraz w środowisku pacjenta.</li> <li>4. Utrzymanie poziomu płynności przez zmianę sposobu mówienia. Jeżeli nie ma poprawy płynności, powracamy do początku programu leczenia.</li> </ol>
<p>B. Procedury kliniczne</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Struktura programu terapii charakteryzuje się interakcją nauczania i porad, stosowaniem objaśnień istoty jękania i poradami logopedycznymi.</li> <li>2. Zbieranie wszystkich możliwych danych dotyczących odczuć pacjenta związanych z problemem jego jękania.</li> </ol>	<p>B. Procedury kliniczne</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Struktura programu terapii charakteryzuje się stosowaniem ścisłych zasad postępowania.</li> <li>2. Zbieranie danych dotyczących wyłącznie mowy jękającego się.</li> </ol>

## 3. Ocena przydatności metod

Zalety i wady obydwu metod należy podsumować i porównać w odniesieniu do osoby jękającej się, logopedy oraz programu terapii. Obrazuje to tabela 2.

Tabela 2. Zalety i wady modyfikacyjnej terapii jękania i kształcenia płynności mówienia

Terapia modyfikacyjna jękania		Terapia kształcenia płynności mówienia	
Zalety	Wady	Zalety	wady
Ze względu na osobę jękającą się			
1. Osoba jękająca się nie musi mówić w nienaturalny sposób.	1. Osoba jękająca się musi zidentyfikować swoje jękanie i wykonywać ćwiczenia powodujące lęk, by go wyeliminować.	1. Osoba jękająca się nie ma potrzeby identyfikacji jękania i wykonywania ćwiczeń powodujących lęk.	1. Osoba jękająca się musi przez pewien czas mówić w sposób nienaturalny.
Ze względu na logopedę			
1. Terapia może być bardziej spontaniczna, ciekawsza, dająca satysfakcję.	1. Terapia nie ma konkretnej struktury. 2. Mało jest danych do oceny postępów osoby jękającej się oraz jej indywidualnego programu terapii.	1. Oszczędza czas logopedy ze względu na gotowy program terapeutyczny. 2. Dużo jest danych do zmierzenia postępu oraz konstruowania indywidualnego programu terapii.	1. Terapia może się okazać nudna. 2. Potrzeba ciągłego zbierania danych.
Ze względu na program terapii			
1. Program ogólny, składający się z najważniejszych etapów postępowania terapeutycznego.	1. Jest trudniejszy do oprowadzenia przez logopedów. Nie ma konkretnych kroków postępowania terapeutycznego. Logopeda wspólnie z osobą jękającą się tworzy terapię.	1. Jest łatwiejsza do oprowadzenia przez logopedów. Wskazówki odnośnie do decyzji na podstawie zachowania pacjentów są określone wyraźnie (krok po kroku).	1. Program jest czasami zbyt szczegółowy, uniemożliwiający swobodę postępowania terapeutycznego.

Powyższe uwagi są istotne, bo mogą wpłynąć na decyzje, które podejmuje nie tylko logopeda, ale również osoba jękająca się. Wynikają one z obserwacji i doświadczeń terapeutycznych.

Terapia modyfikacyjna jest o wiele łatwiejsza dla pacjenta z tego względu, że nie musi on mówić w nienaturalnym rytmie, nie musi używać spowolnionej mowy, jak to się dzieje w „kształceniu płynności mówienia”. Osoba jękająca się musi jednak pokonywać swój lęk przed mówieniem. Program ten ma na celu zaakceptowanie swojego jękania. Logopeda musi zatem okazać cierpliwość i wyrozumiałość w prowadzeniu postępowania terapeutycznego.

W procesie kształcenia płynności mówienia uwzględnia się zasadę stopniowania trudności: stosowania ćwiczeń od łatwych do trudnych. Jękający się nie odczuwa tak dotkliwie lęku przed mówieniem i bólu konfrontacji, pokonuje go stopniowo. Podejście to w znacznym stopniu oszczędza psychikę osoby jękającej się.

Omawiane sposoby terapii osoby jękającej się mają swoje zalety i wady. Terapia modyfikacyjna jest mniej precyzyjna, bardziej spontaniczna i twórcza niż terapia kształcenia płynności mówienia. Z tego powodu logopedzi uważają ją za przyjemniejszą w stosowaniu. Zbieranie danych w kształceniu płynności mówienia istotnie



pochłania dużo czasu i jest pracą żmudną. Swobodniejsza pod tym względem okazuje się terapia modyfikacyjna, ale jest trudna dla początkującego logopedy, gdyż wymaga wyczułonej intuicji i twórczej inwencji w prowadzeniu postępowania. W metodzie kształcenia płynności postępowanie jest zorganizowane ściśle instrukcjami. Obydwie metody wymagają dużej wiedzy i sporej praktyki w niesieniu pomocy osobom jękającym się.

#### 4. Procedury diagnostyczne

##### Uczucia i postawy

Chcąc ustalić postawę pacjenta wobec jękania, korzystamy z przeprowadzonego wcześniej wywiadu. Dowiemy się z niego, jak jękający się mówi i jakie są jego odczucia w czasie jękania.

Zaczynamy od pytań dotyczących:

- a) pierwszych wspomnień o jękaniu;
- b) zmian w rozwoju zaburzenia;
- c) samopoczucia i prób rozwiązywania problemu.

Gdy osoba jękająca się przedstawia historię zaburzenia, analizujemy jej czynności fizyczne i oceniamy stan psychiczny i stopień samoakceptacji. Zwracamy przy tym uwagę na:

- a) ruchy ciała;
- b) ekspresję twarzy;
- c) kontakt wzrokowy z logopedą;
- d) inne zachowania fizyczne.

Dodatkowo ciekawi nas, w jakim stopniu jękanie utrudnia mu życie towarzyskie, szkolne, na uczelni, w czasie wykonywania zawodu. Szukamy również odpowiedzi na pytanie: jak zmieniłoby się jego życie, gdyby się nie jąkał? Logopeda dowiaduje się także podczas wywiadu z pacjentem, jakie są jego oczekiwania wobec terapeuty.

##### Ustalenie poziomu płynności mówienia

W celu ustalenia poziomu płynności mówienia wydobywamy od jękającego tekst ciągły. Rozmawiamy na temat tego, co robi w szkole, na uczelni, w pracy, z przyjaciółmi przez około 15 minut i nagrywamy te wypowiedzi. Dodatkowo też rejestrujemy 5-minutową sesję czytania. Korzystając z nagrań, liczymy liczbę sylab wymawianych niepłynnie. Mierzenie częstotliwości jękania z użyciem nagrań nie sprawia żadnych trudności. Jednak wyniki te nie wskazują jednoznacznie nasilenia jękania, zwłaszcza kiedy jest ono rzadkie i słabe. Wyniki są wyraźniejsze u pacjentów wykazujących silne zaburzenie. Istnieją jeszcze inne wskazówki diagnostyczne. Jeżeli czytanie powoduje więcej zająknięć aniżeli swobodne mówienie, to można sądzić, że jękający się w rozmowie wybiera łatwiejsze słowa niż te, które musi przeczytać w tekście. Logopeda też powinien z uwagą wysłuchać mówienia, aby sprawdzić, czy jękający się nie używa nad-

mniejszej liczby słów do wyrażania myśli oraz zbędnych słów wstępnych, tzw. starterów, a także innych zachowań, np. pochrząkiwań w celu wytworzenia sugestii, że mowa jest płynna, ruchów ciałem i innych.

Wszystkie te pomiary i oceny opisowe zachowania osoby jąkającej się tworzą podstawę, do której powraca się, by porównać postępy w terapii. Jest to ważne i pomocne przede wszystkim przy wyborze odpowiedniej metody postępowania logopedycznego.

## 5. Przeprowadzenie próbnej terapii

W chwili zakończenia badań diagnostycznych logopeda powinien wprowadzić próbną terapię w celu określenia reakcji pacjenta na poszczególne kierunki terapii. Jąkający się proszony jest o odczytanie danego mu tekstu. Okazane jąkanie nagradzamy pochwałą. Następnie sugerujemy, by pacjent kontrolował swoje mówienie tak, aby jąkał się swobodnie, bez wysiłku i napięcia mięśni narządów mowy. Wyniki próbnej terapii wskażą, jak osoba jąkająca się będzie reagowała na terapię modyfikacyjną. Interesuje nas także reakcja jąkającego się na metodę kształcenia płynności mowy. Odpowiednia będzie tu technika wolnej, przedłużonej mowy z użyciem echokorektora. Logopeda zaleca mowę przedłużoną, w której słowa wymawiane są w tempie wolnym, opóźnionym o 0,1–0,2 sekundy. Może zastosować następujące rodzaje ćwiczeń:

1. Pacjent mówi kolejno słowa ułożone według alfabetu. Jeżeli pojawi się jąkanie, to zaczyna mówić od początku, pilnując wolnego tempa mówienia.
2. Następnie osoba jąkająca się proszona jest o przeczytanie dowolnego tekstu powolną i wydłużoną mową.
3. Z kolei ćwiczymy krótką konwersację. Na łatwe pytania logopedy jąkający się odpowiada pełnymi zdaniami, wciąż używając powolnej mowy.

Powyższe ćwiczenia pozwolą określić reakcje jąkającego się na zwolnione tempo mówienia. Możemy także zastosować inną metodę zwolnionego tempa mówienia, np. przeciąganie na samogłoskach, mówienie z metronomem. Etapy postępowania mogą być takie, jakie znajdujemy w programie W. Perkinsa (1973), jak również w metodzie „Echo” B. Adamczyka (1993).

### Objawy jąkania wskazujące na potrzebę przeprowadzenia terapii modyfikacyjnej

1. **Postawa wobec jąkania się.** Wynikające z wywiadu informacje o pacjencie dotyczą ujemnych odczuć i nastawień do jąkania, a mianowicie: złego samopoczucia, zakłócenia normalnego trybu życia, braku pewności siebie, frustracji, zdenerwowania, także braku akceptacji ze strony środowiska rodzinnego, szkolnego, studenckiego czy zawodowego.

2. **Płynność mówienia.** Inne wskazówki do zastosowania metody modyfikacyjnej to średnie i zaawansowane jąkanie oraz szeroko rozbudowane objawy unikania jąkania.

3. **Terapia próbna.** Terapia modyfikacyjna jest zalecana również wtedy, gdy nie ma pozytywnych efektów przy próbnej terapii kształcenia płynności mówienia. Wska-

zana jest też, gdy podczas terapii próbnej następuje osłabienie objawów nasilenia jąkania. Pacjent godzi się z faktem, że jąka się, co zmniejsza jego lęk przed mówieniem. Także przestaje stosować sposoby unikania jąkania. Są to ważne aspekty, które bierze się pod uwagę przy zalecaniu terapii modyfikacyjnej.

### **Objawy jąkania wskazujące na zastosowanie terapii kształcenia płynności mówienia**

1. **Postawa wobec jąkania się.** Metoda kształcenia płynności mówienia będzie skuteczna u tych jåkających się, na których nie mają wpływu silne negatywne emocje. Podczas wywiadu jåkający się jest gadatliwy i określa swoją wadę jako nieznaczne powtórzenia. Jego jåkanie nie nasila się z upływem czasu, a jeżeli już, to nie do takiego stopnia, by wstrzymywało go od mówienia. Rodzice i koledzy przyjmują go takim, jaki jest. Oczywiście, jåkanie denerwuje go, ale nie przeszkadza mu w życiu.

2. **Płynność mówienia.** Jåkanie jest bardzo łatwe do rozpoznania. Pacjent go nie ukrywa. Osiąga niski stopień niepłynności.

3. **Terapia próbna.** Jåkający czuje się dobrze podczas próbnych ćwiczeń zwolnionego tempa mówienia. Nawet konwersacja staje się stosunkowo łatwa. Jego reakcja na powolną, wydłużoną mowę okazuje się prawidłowa. Pacjentowi o powyższych cechach można zalecić terapię polegającą na kształceniu płynnego mówienia.

### **Objawy jąkania wskazujące na potrzebę przeprowadzenia terapii połączonej**

Praktyka logopedyczna wskazuje, że znaczna część osób jåkających się korzysta, z dobrym skutkiem, z terapii połączonej. Terapię taką stosuje się w celu zmienienia sposobów mówienia, obniżenia lęku przed mówieniem oraz w celu wzmocnienia pozytywnego stosunku do własnego jąkania. Logopeda układa program terapeutyczny, stosując wiele kombinacji terapii połączonej. Bierze pod uwagę konkretne objawy jąkania.

1. **Postawa wobec jąkania się.** Jåkająca się młodzież i osoby dorosłe okazują tylko pewien, nieznaczny stopień lęku przed mówieniem.

2. **Płynność mówienia.** Nasilenie się jąkania osoby kwalifikowanej do tej terapii może być różne.

3. **Próbna terapia.** Terapia połączona może być stosowana u tych osób, które pozytywnie reagują na obie metody. Próba lepsza w ocenie pacjenta jest komponentem wiodącym w programie terapii. Jåkający się może być poddany terapii połączonej, jeżeli unika określonych słów i/lub sytuacji powodujących niepłynność, a proces nasilania się tych objawów nie odgrywa w jego zachowaniu poważnej roli.

## **6. Przebieg terapii**

### **Terapia modyfikacyjna**

Obniżenie lęku przed mówieniem i opanowanie różnych technik łagodzących jåkanie to dwa zasadnicze cele tej terapii. Logopeda organizuje ćwiczenia w takim otocze-

niu, w którym jękający się, eksperymentując, ćwiczy mówienie bez lęku. Wraz z liczbą ćwiczeń stan zaburzenia staje się łagodniejszy.

### Metoda Charlesa Van Ripera

Opiera się ona na terapii według zasady „bardziej płynnego jękania się” (Van Riper 1973). Idea ta wyraża przekonanie, że nie ma potrzeby stosowania specjalnych zabiegów kształcących płynność mówienia, ponieważ jękający się w sprzyjających warunkach będzie mówił bardziej płynnie. W początkowym etapie terapii należy pacjenta nauczyć panowania nad emocjami towarzyszącymi mówieniu i wyposażyć go w umiejętności przezwycięzania bloków pojawiających się w ciągu fonicznym. Jest to skuteczny sposób na bezradność w momencie zbliżania się bloku. Pacjent powinien go przezwyciężyć i mówić dalej. Ch. Van Riper (1974a; 1974b), opisując swoją metodę, wyróżnia cztery fazy terapii: identyfikację, uodpornianie, modyfikację i stabilizację.

#### Faza identyfikacji

Głównym celem tego etapu jest omówienie zachowania pacjenta w czasie jękania oraz analiza jego odczuć towarzyszących temu zaburzeniu. W procesie identyfikacji analizuje się: zaburzenia ciągu fonicznego wypowiedzi (przeciąganie, powtarzanie, blokowanie, przerwy, startery słowne), współruchy towarzyszące nie płynności mówienia, stany emocjonalne jękającego się, objawiające: zakłopotanie, wstyd, poczucie winy, złość, gniew i inne.

Następnie ustalamy dla poszczególnych osób jękających się jawne i ukryte objawy nie płynności (Byrne 1989). Oznaki jawne (zewnątrzne) to te, które widać i słyhać u osoby jękającej się, np. grymasy twarzy, powtarzanie lub przeciąganie dźwięków mowy i inne. Objawy zaś ukryte to wewnętrzne reakcje na zbliżające się jękanie: stany frustracji oraz poczucie wstydu i inne.

#### Wybrane ćwiczenia etapu identyfikacji:

- a) analiza procesu budowania wypowiedzi słownej z użyciem nagrań filmowych;
- b) słuchanie i oglądanie przejawów jękania w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych pacjenta;
- c) zaznaczenie jawnych i ukrytych oznak jękania na rysunku góry lodowej (Byrne 1989).

#### Ćwiczenia pomocnicze:

- a) kontrolowanie własnego jękania i innych osób jękających się z grupy;
- b) wierne naśladowanie swojego jękania i innych jękających się;
- c) wypowiadanie głosek, sylab, słów z trudnościami, z łatwym jękaniami i płynnie.

#### Faza uodporniania się

Głównym celem tej fazy jest redukcja negatywnych reakcji na własne jękanie. Uodpornianie winno być nauką nowych sposobów radzenia sobie z jękaniami. Zmierzano do zredukowania lęku przed mówieniem i do złagodzenia takich uczuć towarzyszących mówieniu, jak: zakłopotanie, poczucie winy, gniew, żal, złość itp. Do ćwiczeń dobieramy sytuacje różniące się stopniem trudności, rozpoczynamy od sytuacji najłatwiejszych.

### Cele ćwiczeń

- a) oszacowanie stopnia niepokoju w identyfikowaniu się osoby jękającej się (w skali 1–10) z nagraniami filmowymi;
- b) wzmacnianie tolerancji dla bloków, powtarzania, pauzowania lub zupełnej ciszy w produkowaniu wypowiedzi;
- c) dobrowolne jękanie się z łatwo wypowiedzianymi słowami, z naturalnym kontaktem wzrokowym i łatwym przechodzeniem od słowa do słowa;
- d) reklamowanie własnego jękania przez otwarte mówienie o zaburzeniu oraz pozwalanie na ujawnianie się jękania;
- e) uodpornianie się na reakcje słuchacza.

Jeżeli powyższe ćwiczenia spowodują zniesienie negatywnych emocji i zaakceptowanie jękania, będzie można przejść do następnej fazy terapii.

### Faza modyfikacji

Zazwyczaj jękanie zmniejsza się z chwilą, kiedy pacjent i logopeda kończą fazę uodporniania. Jeśli jednak mimo zakończenia tego etapu terapii rozmaite objawy jękania pozostają, jękający się winien mieć wpływ na to, jak ma je realizować. Należy zachęcić pacjenta do: zmiany techniki pokonywania bloków, nieprzywiązywania zbyt wielkiej wagi do pojawiających się trudności, nieunikania wymawiania trudnych słów i pokonywania trudnych emocjonalnie sytuacji. Ćwiczymy także bardziej swobodne i płynne jękanie się. Te modyfikacje rozpoczynamy od ćwiczeń bezsłownych (np. zmiany w stylu życia, w rutynowych zadaniach), a kończymy na zmianie pewnych nawyków w mówieniu. W procesie modyfikacji istotne jest kierowanie uwagi jękającego na wyczuwanie ułożenia narządów artykulacyjnych, na sposób wytwarzania głosu oraz gospodarowanie oddechem. Analizując proces mówienia, osoba jękająca się musi zastosować samoobserwację, używając przy tym wolnego sposobu mówienia oraz szeptu.

### Ćwiczenia etapu modyfikacji

1. **Korekta po bloku.** Logopeda może użyć następujących instrukcji:
  1. Zawsze skończ wypowiedziane słowo.
  2. Analizuj własne jękanie.
  3. Zrób pauzę dla uspokojenia się i relaksu.
  4. Powtórz słowo płynnie, świadomie kontrolując aparat oddechowy, fonacyjny i artykulacyjny.
  5. Zastosuj: szybki, głęboki wdech; długi, powolny wydech; swobodny przepływ powietrza oraz miękkie kontakty narządów artykulacyjnych (Byrne 1989).
2. **Korekta w czasie bloku.** Instrukcje logopedy:
  1. Jękając się, zwalniasz i przedłużasz mówienie.
  2. Zrelaksuj się, świadomie i powoli poprawiasz wypowiedź.
3. **Korekta przed blokiem.** Stosujemy ją w sytuacji, kiedy spodziewamy się bloku. Można wówczas użyć następujących instrukcji:
  1. „Podejdź do słowa”, nie unikaj go.
  2. Zapamiętaj (zanotuj), jak się jęka.
  3. Rozluźnij mięśnie aparatu oddechowego, fonacyjnego i artykulacyjnego.

4. Spróbuj w myśli wypowiedzieć słowa powodujące lęk.
5. Mów z miękkim kontaktem narządów artykulacyjnych.

W tej fazie uczymy jękającego się, żeby mówił bez oporu to, co chce powiedzieć, aby bez zatrzymywania się i cofania wypowiadał swoje myśli.

#### Faza stabilizacji (utrwalania)

W ostatnim etapie terapii osoba jękająca się powinna umieć zastosować wyuczony sposób mówienia w codziennych sytuacjach jego życia. Zalecenia tego etapu:

1. kontrolowanie nadawania i odbioru mowy;
2. systematyczne wykonywanie ćwiczeń podanych we wcześniejszych etapach;
3. rozwiązywanie problemów, a nie unikanie ich;
4. mówienie o własnym jękaniu, przekazywanie odczuć terapeutce i innym osobom;
5. stosowanie poznanej metody terapii poza gabinetem logopedycznym.

#### Terapia kształcenia płynności mówienia

Wśród wielu publikacji dotyczących programowania płynnego mówienia na szczególną uwagę zasługuje praca B. Ryana *Programmed Therapy for Stuttering in Children and Adults*. W omawianej metodzie B. Ryan (1974) wyróżnia trzy etapy:

1. uzyskanie odpowiedniego poziomu płynności mówienia;
2. przeniesienie jej;
3. utrzymanie płynności.

Celem etapu pierwszego jest ustalenie poziomu płynności mówienia w warunkach klinicznych. Osiągnięciu tego celu służy wiele technik. Są to m.in.: metoda wolnej, przedłużonej mowy, stosowanie miękkiego kontaktu narządów artykulacyjnych w czasie wypowiedzania trudnej głoski, technika stosowania przydechu do rozpoczęcia fonacji (Byrne 1989). Celem etapu drugiego jest przeniesienie osiągniętej płynności mówienia w warunkach klinicznych do codziennego życia. Celem etapu trzeciego jest utrzymanie poziomu płynności mówienia wypracowanego w poprzednich etapach. Na każdym etapie terapii osoba jękająca się jest stymulowana przez logopedę oraz osoby uczestniczące w sesjach.

Spośród wielu sposobów terapii na szczególną uwagę zasługuje wolna, przedłużona mowa. Metoda ta przeznaczona jest dla jękających się powyżej 12. roku życia. Jest to trening płynnego mówienia, uwzględniający:

1. prędkość mówienia i spowolnienie mowy;
2. sytuację komunikacyjną;
3. formę wypowiedzi (opis, opowiadanie, konwersacja).

Uwzględniając wolne tempo mówienia, należy ćwiczyć:

1. przeciąganie na samogłoskach;
2. pauzowanie;
3. miękki kontakt narządów artykulacyjnych;
4. miękkie nastawienie aparatu głosowego.

Stosuje się cztery prędkości mówienia:

1. 40 słów na minutę;
2. 60 słów na minutę;

3. 80 słów na minutę;
4. 110–120 słów na minutę.

Prowadzi się zwykle trzy rodzaje ćwiczeń:

1. monolog;
2. dialog z przyjacielem lub krewnym;
3. mówienie w sytuacjach codziennego życia.

Tematyka rozmów powinna dotyczyć:

1. spraw mniej istotnych;
2. spraw ważnych;
3. zdarzeń o charakterze emocjonalnym.

Podczas terapii logopeda powinien mieć do dyspozycji: kamerę wideo, dyktafon, stoper, obrazki do opowiadania, teksty do czytania i inne tego typu pomoce.

Metoda wolnej, przedłużonej mowy uczy nowego sposobu mówienia lub jeśli osoba jękająca się już ją zna – lepiej ją stosować. Celem metody jest uzyskanie jak najlepszej płynności oraz właściwej kontroli nad swoją mową. Jest ona zaplanowana w różnych prędkościach – od początków bardzo wolnych do zwykłego tempa mówienia. Wolna prędkość mówienia pozwala kontrolować i zmieniać te aspekty mowy, które powodują jękanie. Uzyskanie dobrej płynności bądź pozbycie się jękania będzie uzależnione od systematyczności i wytrwałości osoby ćwiczącej.

### Terapia połączona

Doświadczenie terapeutyczne nad jękaniami wskazuje, że znaczna część jękających się osób dorosłych i młodzieży najbardziej podatna jest na terapię połączoną. Jako pierwszą stosuje się tę, na którą pacjent w próbnej terapii reagował najlepiej. O kolejności decyduje logopeda, biorąc pod uwagę objawy jękania i wiek pacjenta. Najbardziej korzystnie współdziałają w terapii połączonej metody kształcenia płynności mówienia B. Ryana (1974) i W. Perkinsa (1973).

#### Etapy terapii połączonej

##### 1. Budowanie płynności mówienia w warunkach klinicznych

1. jękający się czyta, a potem mówi przez 5 minut;
2. stosuje wolną, przedłużoną mowę w tempie 40, potem 60, 80, 120 słów na minutę, przeciągając początkowo realizację samogłosek;
3. ćwiczy swobodny przepływ powietrza, wymawiając sylabę po sylabie, słowo po słowie, frazę na jednym wydechu;
4. pracuje nad równomiernym tempem mówienia;
5. ćwiczy 5-minutową konwersację, wydłużając realizację głosek, sylab, słów i fraz.

Wymagany jest stan zupełnej płynności. Gdy występują zająknięcia, pacjent powtarza ćwiczenia. Jeżeli mówi płynnie przez 5 minut, przechodzi do ćwiczeń o wyższym stopniu trudności. Ważnym sposobem regulowania prędkości wypowiedzi jest zwiększenie tempa mówienia o pięć słów na minutę. Dobre efekty uzyskujemy poprzez nagrywanie wykonywanych czynności. Nagrywamy najpierw sesję ćwiczeń 1-minuto-

wych, zaczynając od etapu wypowiedzania 40 słów na minutę, potem 45, 50, 55 aż do 120. Następnie w analogiczny sposób konstruujemy serię wypowiedzi 5-minutowych. Prowadząc te ćwiczenia, zakładamy, że małe zawahania w płynności nie przeszkodzą w przechodzeniu do następnych etapów; przy większych potknięciach powtarzamy pewne ćwiczenia od początku.

## 2. Utrwalanie uzyskanej płynności mówienia w otoczeniu klinicznym i poza kliniką

Celem tego etapu jest przyzwyczajanie do mówienia płynnego w sytuacjach wziętych z codziennego życia pacjenta, a odgrywanych w otoczeniu klinicznym. Po opanowaniu płynności w warunkach poradni rozszerzamy obszar terapii i przechodzimy do ćwiczeń w środowisku pacjenta (szkoła, uczelnia, zakład pracy, urzędy, sklepy itd.). Listę miejsc i osób ustala logopeda wspólnie z pacjentem, kierując się zasadą stopniowania trudności. W momencie, gdy płynność mówienia jest ustabilizowana w różnych sytuacjach, przechodzimy do terapii modyfikacyjnej.

## 3. Utrzymanie uzyskanej płynności mówienia przez terapię modyfikacyjną

Jeśli jękający się prezentuje wysoki poziom płynności, informuje się środowisko pacjenta (szkoła, uczelnia, zakład pracy), że pracuje on nad swym jękaniem. Logopeda zaś wybiera jedną z wielu technik terapeutycznych, pozwalających utrwalić wypracowaną płynność. Często stosuje się sposób postępowania według J. Sheehana (1970). Autor porównał jękanie się do góry lodowej, ponieważ zaburzenie to, podobnie jak góra lodowa, ma swoją część ukrytą (niewidoczną i niesłyszalną) oraz część ujawniającą się. Logopeda winien badać objawy łatwo dostrzegalne i zajmować się także wewnętrznymi reakcjami i odczuciami jękającego się. Wiadomo bowiem, że jękanie u młodzieży i dorosłych związane jest ściśle z silnymi emocjami, które nie pozwalają skupiać uwagi na trudnościach w mówieniu. J. Sheehan kieruje swoją terapię na ukryte objawy jękania. W jego założeniu ćwiczenia powinny umożliwić osiągnięcie dwóch celów:

1. zaakceptowania swego jękania;
2. wyrobienia postawy nieunikania jękania.

W gruncie rzeczy chodzi o to, aby pacjent jąkał się otwarcie, bez żadnych oporów. Zaakceptowanie tej postawy spowoduje, że zniknie potrzeba ukrywania i unikania niepłynności mowy, zmniejszy się lęk przed mówieniem. Według J. Sheehana pacjent bardziej jąka się wówczas, kiedy gra rolę płynnego mówcy i nie jest w stanie zaakceptować własnego jękania. Stałe odgrywanie roli płynnego mówcy powoduje lęk, tworzy napięcia nerwowe. Omawiany proces wyzbywania się lęku przed mówieniem powinien utrwalić zgodę pacjenta na bycie osobą jękającą się w opinii społecznej. Pożądane postawy i niezbędne zalecenia stosowane w tym etapie terapii to:

1. Obserwuj, co robisz, gdy się jąkasz.
2. Pomóż sam sobie.
3. Zaplanuj swój program terapii i postępuj małymi krokami.
4. Zwolnij szybkość mówienia.
5. Zwolnij tempo jękania się dla lepszej jego kontroli.
6. Przeciwdstawiaj się potrzebie szybkiego mówienia.



7. Nie musisz być płynnym mówcą cały czas.
8. Wypowiadaj swoje myśli, idąc kolejno od pojedynczych dźwięków do pełnych zdań.
9. Przyglądaj się otoczeniu, utrzymuj z rozmówcą kontakt wzrokowy.
10. Patrz na świat jako osoba jękająca się.
11. Nie ukrywaj swojego jękania i nie walcz z nim.
12. Słuchaj, jak płynnie mówi tve otoczenie.
13. Odczuwaj i doświadczaj swej płynności mowy.
14. Mów o swoim jękaniu jak o czymś naturalnym.
15. Sporządź listę swoich celów życiowych i oszacuj ich realność, biorąc pod uwagę nie tylko płynność mówienia, ale także inne predyspozycje potrzebne do ich osiągnięcia.

Program terapii połączonej może być realizowany na kursie intensywnym (dwa dni po 8 godzin dziennie) lub na kursie zwolnionym (dwie sesje tygodniowo). Program intensywny ma na celu wytworzenie silnej motywacji do pozbycia się niepełności. Kurs zwolniony pozwala dokładnie zanalizować proces niepełności i gruntownie utrwalić nawyki, zdobywane w trakcie terapii.

### Strategie utrzymywania płynności mówienia

W chwili, gdy osoba jękająca się osiągnie wysoki poziom płynności, należy podjąć decyzję o ewentualnym zakończeniu terapii. Trzeba przede wszystkim uwzględnić psychiczny stan pacjenta i jego ocenę poprawionej w czasie terapii płynności. U dorosłych pacjentów ujawnia się tendencja do nawrotów niepełności. Niepełność może czasami osiągnąć stan sprzed rozpoczęcia terapii. Istotnym komponentem terapii jest więc strategia utrzymywania osiągniętego poziomu płynności. W terapii modyfikacyjnej, jak wspomiano, uwzględnia się trzy poziomy płynności: płynność spontaniczną, płynność kontrolowaną, przyjęte jękanie.

Dla utrzymania płynności spontanicznej ważne jest, aby poziom lęku, który prezentuje jękający się, był bardzo niski. Powinien on też wyeliminować unikanie trudnych słów i sytuacji, walkę oraz napiętą postawę oczekiwania na jękanie. Proces ten może trwać nawet przez kilka lat po zakończeniu terapii. Pomocne mogą się okazać konsultacje, w których pacjent winien co jakiś czas uczestniczyć. Jękający się sam musi dbać o utrzymywanie płynności, stosując techniki zdobyte wcześniej w procesie terapii. Jeśli osoba jękająca się nie jest w stanie utrzymać płynności spontanicznej i kontrolowanej, musi zaakceptować płynność, którą nazwaliśmy przyjętym jękaniem.

Najczęściej występującymi problemami u pacjentów w terapii modyfikacyjnej są trudności w łagodzeniu lęku. Jeśli lęk jest tak silny, że uniemożliwia pracę w grupie, wówczas tak konstruujemy program, aby wiodącą metodą postępowania terapeutycznego była przedłużona mowa. Natomiast jeśli po przebyciu terapii, zwanej kształceniem płynności, nastąpi nawrót jękania, pacjent musi powtórzyć ćwiczenia właściwe dla tego sposobu oddziaływania logopedycznego.

\*

Interdyscyplinarne podejście do diagnozy i terapii logopedycznej w przypadku osób jękających się zakłada dostosowanie metod i technik do struktury psychicznej pacjenta. Jeśli więc określona metoda, stosowana przez pewien czas, nie daje pożądanych rezultatów, logopeda powinien zmienić postępowanie terapeutyczne – zmodyfikować skonstruowany wcześniej program albo zbudować program zupełnie inny.

## Bibliografia

- Adamczyk B. (1993). *Terapia jękania metodą Echo*. W: T. Gałkowski, Z. Tarkowski, T. Zaleski (red.). *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Adamczyk B. (1998). *Jękanie jako góra lodowa*. „Logopedia”, 25, s. 16–18.
- Aleksandrowicz J. W. (1994). *Psychoterapia medyczna. Teoria i praktyka*. Warszawa: PZWL.
- Bartkowiec Z. (1993). *K.W. Schaille i R. Heissa Test Barwnych Piramid*. Lublin: Wydawnictwo Polskiej Fundacji Zaburzeń Mowy.
- Bernard H.S., McKenzie K.R. (2001). *Podstawy terapii grupowej*. Gdańsk: GWP.
- Boberg E. (1980). *Intensive Adult Therapy Program*. „Language and Hearing”, 1, s. 19–28.
- Byrne R. (1987). *Individual Therapy with the Very Severe Stutterer*. W: G. Levy (ed.). *Stuttering Therapies: Practical Approaches*. London: Croom Helm.
- Byrne R. (1989). *Pomówmy o zacinaniu*. Warszawa: PZWL.
- Cheasman C. (1983). *Therapy for Adults: On Evaluation of Current Techniques for Establishing Fluency*. W: P. Dalton (ed.). *Approaches to the Treatment of Stuttering*. London: Croom Helm.
- Cheasman C. (1987). *An Overview of Issues in Therapy with Adults Who Stutter*. W: C. Levy (ed.). *Stuttering Therapies: Practical Approaches*. London: Croom Helm.
- Chudy W. (1988a). *Powołanie osoby niepełnosprawnej w nauczaniu Papieża Jana Pawła II*. W: D. Kornas-Biela (red.). *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 123–149.
- Chudy W. (1988b). *Sens filozoficzny kondycji człowieka niepełnosprawnego*. W: D. Kornas-Biela (red.). *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 105–121.
- Czabała C. (1997). *Czynniki leczące w psychoterapii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Engiel Z. (1976). *Próba opracowania systemu ćwiczeń logopedycznych w rehabilitacji jękania*. Cz. I. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, 6, s. 60–63.
- Engiel Z. (1977). *Próba opracowania systemu ćwiczeń logopedycznych w rehabilitacji jękania*. Cz. IV. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, 3, s. 70–71.
- Głogowski K. (1969). *Jękanie w aspekcie zdezintegrowanej osobowości*. „Logopedia”, 8/9, s. 58–68.
- Guitar B., Peters T.J. (1985). *Stuttering: An Integration of Contemporary Therapies*. Memphis, TN: Published by Speech Foundation of America. No. 16.
- Grzesiuk L. red. (1998). *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Haley J. (1995). *Niezwykła terapia. Techniki terapeutyczne H. Milтона, M. Ericksona. Strategiczna terapia krótkoterminowa*. Gdańsk: GWP.
- Hayhow R., Levy C. (1989). *Working with Stuttering*. Bicester–Oxon: Winslow Press.
- Ingham R.L., Andrews (1973). *Behavior Therapy and Stuttering: A Review*. „Journal of Speech and Hearing Disorders”, 4, s. 420–463

- Kostecka W. (2000). *Model „Góry lodowej” w opisie objawów jąkania u młodzieży i osób dorosłych*. „Biuletyn Logopedyczny”, 3, s. 45–47.
- Kostecka W. (2004). *Zintegrowany program terapii osób jąkających się*. AWH. A. Dudek, Lublin.
- Kostecka W. (2006a). *Zaburzenia płynności mowy i kierunki terapii logopedycznej*. „Roczniki Nauk Społecznych”, t. 34, z. 2, s. 157–167.
- Kostecka W. (2006b). *Rozwój umiejętności komunikacyjnych u osób jąkających się w terapii grupowej*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 31.
- Kostecka W., Kostecka A. (2011). *Terapia grupowa osób jąkających się*. „Biuletyn Logopedyczny”, 2 (26).
- Łobocki M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowak M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Perkins W. (1973). *Replacement of Stuttering with Normal Speech. I: Rationale; II: Clinical Procedures*. „Journal of Speech and Hearing Disorders”, 38, s. 283–303.
- Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Richter E. (1965). *Fizjopatologiczne podłoże jąkania*. „Logopedia”, 6, s. 21–37.
- Rojewska J. (2000). *Grupa bawi się i pracuje. Zbiór grupowych gier i ćwiczeń psychologicznych*. Wałbrzych: Oficyna Wydawnicza Unus.
- Ryan B.P. (1974). *Programmed for Therapy of Stuttering in Children and Adults*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Sheehan J.G. (1970). *Stuttering: Research and Therapy*. New York: Harper and Row.
- Sheehan J.G. (1975). *Conflict Theory and Avoidance – Reduction Therapy*. W: J. Eisenson (ed.), *Stuttering: A Second Symposium*. New York: Harper and Row.
- Szeląg E. (1996). *Neurobiologiczne korzenie jąkania*. „Biuletyn Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów Mowy”, 6, s. 71–82.
- Tarkowski Z. (1999). *Jąkanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Van Riper Ch. (1973). *The Treatment of Stuttering*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Van Riper Ch. (1974a). *Modification of Behavior. W: Therapy for Stutterers*. Memphis: Speech Foundation of America.
- Van Riper Ch. (1974b). *Therapy in Action. Videotapes produced by Speech Foundation of America*. Memphis, Tennessee.
- Van Riper Ch. (1982). *The Nature of Stuttering*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Webster R.L. (1974). *A Behavioral Analysis of Stuttering: Treatment and Theory*. W: K. Calhoun et al. (eds.), *Innovative Treatment Methods in Psychopathology*. New York: John Wiley.
- Wilczewski S. (1967). *Teoretyczne założenia i metoda usuwania jąkania*. „Logopedia”, 7, s. 105–112.
- Witkowski T. (1993). *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*. Warszawa: MDBO.
- Wojtyła K. (1994). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Woolf G. (1967). *The Assessment of Stuttering as Struggle, Avoidance, and Expectancy*. „The British Journal of Disorders of Communication”, 2, s. 158–178.
- Ziemski S. (1973). *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

## Zintegrowany program jako interdyscyplinarne podejście do diagnozy i terapii osób jękających się

### Streszczenie

Artykuł w interdyscyplinarnym ujęciu: lingwistycznym, fizjologiczno-medycznym, psychologicznym, socjologicznym, a także pedagogicznym przedstawia autorską propozycję diagnozy i terapii osób dorosłych jękających się. Prezentowany program terapii jest wynikiem wieloletniej pracy pedagoga specjalnego logopedy oraz logopedy audiologa-psychologa. Prezentowana wersja programu i jego skuteczność znalazła potwierdzenie w badaniach naukowych prowadzonych metodą naturalnego eksperymentu pedagogicznego (Kostecka 2004). Okazało się, że po zakończeniu terapii osoby jękające się uzyskały wyniki istotne statystycznie. Największe zmiany dokonały się w płynności mowy oraz w negatywnych uczuciach i postawach. Uzyskane pozytywne efekty świadczą o dużej skuteczności tego typu terapii. Kontynuowana terapia oraz prowadzone badania naukowe potwierdzają pozytywne wyniki.

**Słowa kluczowe:** jękanie, zintegrowany program, terapia logopedyczna, pedagogika, psychologia

## Integrated program as an interdisciplinary approach to diagnosis, and speech and language therapy

### Summary

In the following article, the author presents her self developed methodology in diagnosis and speech and language therapy of adult client. The said methodology draws from linguistics, medical science, human physiology, psychology, sociology, and various teaching strategies. Integrated program is a result of combined effort and experience of a speech therapists, an audiologist, and a psychologist. Current version of the program has been academically and empirically confirmed using "natural experiment" methodology (W. Kostecka 2004). The therapy results were statistically valid in terms of clients significant improvement fluency of speech, and effectiveness in dealing with negative feelings, and attitudes. Proposed integrated program has proved so far to be hugely successful for the clients, however further studies are currently being conducted.

**Keywords:** stuttering/stammering, intergrated program, integrated methodology, speech therapy, interdisciplinary therapy, psychology, pedagogy



## Sylaba w integracji sensorycznej

Stale potrzebujemy informacji o fizycznej sytuacji naszego ciała i otoczeniu wokół nas. Dane te pochodzą ze zmysłów wzroku, słuchu, dotyku, węchu i smaku, a także ze szczególnie ważnego układu rejestrującego ruch (układ przedsionkowy). Poszczególne zmysły współpracują ze sobą podczas wykonywania złożonych zadań, możemy więc mówić o procesie integracji sensorycznej. Właściwa integracja sensoryczna jest podstawą prawidłowego rozwoju każdego dziecka.

Procesy integracji sensorycznej dokonują się w rdzeniu kręgowym, w pniu mózgu, mózdzku i w półkulach mózgowych. Mózg funkcjonuje jako całość i ustawicznie rozpoznaje, segreguje, zapisuje, interpretuje i łączy wszystkie informacje dopływające ze zmysłów tak, aby mogły być zastosowane w celowym działaniu. W efekcie tego procesu powstają reakcje adaptacyjne będące bazą ogólnego rozwoju człowieka. Gdy informacje zmysłowe płyną w prawidłowej organizacji, mogą być wykorzystane do: percepcji słuchowej i wzrokowej, koordynacji ruchowej, planowania ruchu, napięcia mięśniowego, postawy, mówienia, czytania, pisania, liczenia, emocji, uczenia się i wielu innych. Wszystkie skomplikowane czynności naszego organizmu są więc pochodną procesów integracyjnych przebiegających w ośrodkowym układzie nerwowym.

Deficyty w integracji danych zmysłowych powodują, że w korze mózgowej nie powstają nowe szlaki, drogi synaptyczne, ponadto brak lub niedostatek informacji ze zmysłów może powodować obumieranie istniejących neuronów i ich połączeń. Przy braku lub niedoborze informacji ze zmysłów zakłócony jest proces integracji sensorycznej i w efekcie nieprawidłowe są reakcje, zachowania naszego organizmu, widoczne są zaburzenia celowego działania. Jeśli w procesach integracyjnych pojawiają się nieprawidłowości, obserwujemy problemy w pobudzeniu dziecka, nadmiernej ruchliwości, kłopoty z koncentracją uwagi, zaburzenia w koordynacji ruchowej, problemy z mową, trudności w pisaniu, liczeniu, czytaniu (Odowska-Szlachcic 2010, s. 24–25).

Deficyty prawidłowej integracji sensorycznej są skutkiem niedojrzałości pierwotnych zmysłów naszego organizmu, a mianowicie zmysłu równowagi, czucia głębokiego (propriocepcji) i dotyku. Niedojrzałość tych zmysłów jest uwarunkowana neurologicznie, jest bowiem skutkiem mikrouszkodzeń w obrębie ośrodkowego układu nerwowego. Mikrouszkodzenia te występują u dzieci z mózgowym poraże-

niem dziecięcym, obniżonym poziomem rozwoju intelektualnego, zespołem Downa, autyzmem, zespołem Aspergera, a także u dzieci z trudnościami w uczeniu się, z dysleksją rozwojową, zaburzeniami zachowania, nadruchliwością czy deficytem koncentracji uwagi.

Warto wyjaśnić, że nieprawidłowości w rozwoju integracji sensorycznej mogą dotyczyć wszystkich zmysłów człowieka i mieć formę nadwrażliwości lub niedowrażliwości (podwrażliwości). Dlatego też ćwiczenia terapeutyczne z zakresu integracji sensorycznej muszą być dostosowane do pracy kanałów sensorycznych dziecka, czyli nadwrażliwości lub niedowrażliwości.

Układ przedsionkowy – zmysł równowagi:

- problemy z koncentracją uwagi, opóźnienie rozwoju mowy, słaba koordynacja ruchowa i równowaga, trudna staje się nauka jazdy na rowerku, występują trudności w opanowaniu wiadomości szkolnych, choroba lokomocyjna.

Czucie głębokie (propriocepcja, doznania z mięśni, stawów, ścięgien):

- nadwrażliwość – unikanie dotyku, niechęć do przytulania, chodzenie na sztywnych lub rozstawionych szeroko nogach, podwyższone napięcie mięśniowe, niezborne ruchy, brak koordynacji wzrokowo-ruchowej;
- niedowrażliwość – chodzenie na paluszkach, machanie rękami, wyginanie palców, strzelanie stawami, niezborne ruchy kończyn, podskakiwanie.

Układ dotykowy – czucie powierzchniowe i odczuwanie temperatury:

- nadwrażliwość – niechęć do kąpielii, obcinania włosów i paznokci, unikanie kontaktu z różnymi substancjami, np. piaskiem, niechęć do malowania farbami, słaby chwyt i nacisk przyborów piszących, nietolerowanie niektórych tkanin, ubrań z metkami, golfów, wykrochmalonych ręczników, sztywnej pościeli,
- niedowrażliwość – drapanie się, potrącanie innych ludzi, wpadanie na ściany, tarzanie się po podłodze, chodzenie nago, boso, zadawanie sobie bólu, np. szczypanie się, uderzanie głową o podłogę.

Układ wzrokowy:

- nadwrażliwość – unikanie bodźców wzrokowych, np. unikanie luster, mrużenie oczu, patrzenie przez małe otworki, unikanie blasku słońca oraz jasnego światła, niska tolerancja na zmianę natężenia światła lub jego rodzaj;
- niedowrażliwość – poszukiwanie bodźców wzrokowych, tj. minutowe wpatrywanie się w słońce lub inne źródła światła, lęk przed ciemnymi pomieszczeniami, domaganie się szybkiego ruchu, przesuwanie przedmiotów na obrzeżach pola widzenia.

Układ słuchowy:

- nadwrażliwość – unikanie mycia uszu, lekki sen, zatykanie uszu przy dźwiękach o dużym natężeniu lub częstotliwości, uciekanie od hałasów, lęk przed tłumem, słuchanie dźwięków wydawanych przez samego siebie;
- niedowrażliwość – poszukiwanie głośnych dźwięków, stukanie przedmiotami, uspokajanie się przy przedmiotach wibrujących (np. pralka, odkurzacz, mikser), głośnie mówienie, trzaskanie drzwiami.

Układ węchowy:

- nadwrażliwość – niechęć do jedzenia mocno przyprawionych potraw, unikanie/opór przed wykonywaniem czynności fizjologicznych, zatykanie nosa w miejscach, gdzie nie ma żadnego nieprzyjemnego zapachu;
- niedowrażliwość – obwąchiwanie ludzi, poszukiwanie mocnych woni, zapachów kuchennych.

Układ smakowy (dysfunkcje tego układu często współwystępują z dysfunkcjami układu węchowego):

- nadwrażliwość – zamiłowanie do papkowatego jedzenia, niechęć do gryzienia, żucia, nieumiejętność spożywania pokarmów twardych, odruch wymiotny w trakcie spożywania posiłków stałych;
- niedowrażliwość – zamiłowanie do potraw pikantnych, np. ketchupu, smakowanie lub gryzienie produktów niejadalnych, obgryzanie paznokci, przygryzanie policzków, ssanie języka.

W wyniku zajęć prowadzonych metodą integracji sensorycznej (SI) dokonuje się scalanie bodźców pochodzących z naszych zmysłów, co z kolei ułatwia dziecku uczenie się świata i funkcjonowania w nim. Metoda integracji sensorycznej to jedna z najnowszych w naszym kraju i bardzo popularna obecnie metoda terapii dzieci z różnego rodzaju dysfunkcjami rozwojowymi.

Powstała ona pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku, rozwijano ją i udoskonalano przez kolejne trzydzieści lat. Jej twórczynią jest Amerykanka dr Jean Ayres – terapeuta zajęciowy i psycholog. Twórczyni metody przez kilkanaście lat pracowała z dziećmi z trudnościami w nauce, z zaburzeniami praktyki (planowania ruchu) i opóźnieniami rozwojowymi. J. Ayres podkreślała, że gdy wszystkie systemy sensoryczne (zmysłowe) i procesy integracyjne przebiegają prawidłowo oraz wrażenia zmysłowe są prawidłowo organizowane na odpowiednich poziomach systemu nerwowego, to rozwój ruchowy, emocjonalny i poznawczy dziecka dokonuje się bez zakłóceń. Natomiast gdy dochodzi do zakłóceń procesów integracyjnych, pojawiają się różne dysfunkcje w procesach percepcyjnych i ruchowych oraz w zachowaniu (Mass 1998).

W Polsce metodę wykorzystuje się w pracy z dziećmi z autyzmem, ADHD, mózgowym porażeniem dziecięcym, niepełnosprawnością intelektualną, zaburzeniami zachowania, z zespołem Downa. Oprócz tych grup dzieci, wiele innych maluchów także potrzebuje terapii integracji sensorycznej, jednak w polskiej rzeczywistości medycznej nie jest ona refundowana przez NFZ. Jeśli chodzi o system edukacji, to zarówno specjalistów z uprawnieniami do stosowania metody, jak i odpowiednio przygotowane sale terapeutyczne mają wyłącznie placówki organizujące kształcenie dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także nieliczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Terapia SI przebiega w sali gimnastycznej lub dużym pomieszczeniu specjalnie do tego przystosowanym i wyposażonym w odpowiednie sprzęty. Wyposażenie sali do zajęć integracji sensorycznej musi przede wszystkim obejmować zestaw urządzeń do stymulacji narządu równowagi, czucia głębokiego i dotyku, ale również wzroku, słuchu i węchu. Terapię powinien planować i prowadzić wykwalifikowany terapeuta.



Terapia integracji sensorycznej jest najbardziej efektywna w przypadku dzieci przedszkolnych i uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Dzieje się tak również dlatego, że większość stosowanych zadań i wykorzystywanego sprzętu dostosowana jest do ich wieku, a zupełnie nie nadaje się dla osób dorosłych (ze względu na ich wzrost i wagę). Ponadto powszechnie wiadomo, że układ nerwowy człowieka jest najbardziej plastyczny w pierwszej dekadzie życia.

Trzeba również zaznaczyć, że terapia SI może być realizowana równolegle z innymi formami i metodami rewalidacji dziecka. Istotne jest, że elementy terapii integracji sensorycznej mogą stosować również terapeuci pedagogiczni i specjaliści pracujący z dziećmi z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego i opóźnieniami w rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych. Wówczas ich oddziaływania terapeutyczne będą bardziej intensywne, ponieważ terapia SI znacznie usprawnia i wspiera rozwój dziecka w różnych sferach. Można wówczas wykorzystywać ogólnodostępne sprzęty do ćwiczeń ruchowych: równoważnie, ławeczki gimnastyczne, trampoliny, huśtawki, ścianki wspinaczkowe, piłki do fitness, koła hoola-hop.

Należy mocno podkreślić, że terapia integracji sensorycznej nie zastępuje edukacji, jednak powoduje ona, że opanowywanie nowych umiejętności staje się łatwiejsze. Ćwiczenia poprawiające integrację między układami zmysłów usprawniają koordynację wzrokowo-słuchowo-ruchową, umiejętności samoobsługi, kształtują równowagę, małą i dużą motorykę, a w rezultacie umożliwiają wykonywanie precyzyjnych ruchów potrzebnych dziecku w czynnościach codziennych i edukacji szkolnej (pisanie, chwytanie i rzucanie piłki itp.).

Podstawą integracji zmysłowej jest zaplanowana zabawa. Terapię zaczyna się od udrażniania tych kanałów zmysłowych, które są odpowiedzialne za integrowanie wrażeń zmysłowych na najniższym poziomie (odpowiadają za nie pierwotne zmysły), to znaczy zmysłu równowagi (sfery przedsionkowej, czyli doskonalimy bezpieczeństwo grawitacyjne, odczuwanie własnego ciała względem innych przedmiotów), czucia głębokiego (propriocepcji) i zmysłu dotyku. Później przechodzimy do ćwiczeń usprawniających przekazywanie bodźców ze zmysłów węchu i smaku, a na końcu – zmysłów wzroku i słuchu. Można więc powiedzieć, że percepcja wzrokowa i słuchowa jest w dużym stopniu zależna od płynności równowagi, czucia głębokiego oraz dotyku.

Zmysł równowagi (układ przedsionkowy) znajduje się w uchu wewnętrznym. Jak powiedziano, jest on najwcześniej dojrzewającym, pierwotnym systemem zmysłowym. Staje się więc najważniejszym zmysłem. Receptory zmysłu równowagi umiejscowione są w kanałach półkolistych znajdujących się w uchu wewnętrznym człowieka, przez co są one anatomicznie powiązane ze zmysłem słuchu. Kiedy człowiek porusza głową w dowolną stronę, płyn ten przemieszcza się wtedy przynajmniej w jednym kanale, podrażniając receptory zmysłu równowagi. Wiadomości z narządu równowagi przekazywane są do mózgu i tworzą wrażenia związane z ruchem i jego zmianami oraz siłą grawitacji.

Układ przedsionkowy zarządza odbieraniem i przetwarzaniem bodźców przez inne układy zmysłowe. Determinuje rozwój ruchowy dziecka, umożliwia mu koncen-

tracę uwagi i utrzymanie właściwego napięcia mięśniowego. Prawidłowe działanie zmysłu równowagi zapewnia dziecku właściwy rozwój sensomotoryczny i reguluje pobudzenie układu nerwowego.

Należy mocno podkreślić, że zmysł równowagi i zmysł słuchu unerwiane są przez ten sam nerw słuchowy (VIII nerw czaszkowy), między oboma zmysłami istnieje więc ścisła zależność anatomiczna. Jest to ważne z logopedycznego punktu widzenia, ponieważ stymulacja zmysłu równowagi umożliwia stymulację rozwoju mowy. Ćwiczenia integracji sensorycznej, które aktywizują zmysł równowagi, wywołują pierwsze wokalizacje, wywołują gotowość do mówienia i poprawiają funkcje słuchowe ważne w aspekcie rozwoju mowy (słuch fonematyczny i słuch muzyczny).

Ponadto z licznych prac naukowych wynika, że sylaba jest bazą w procesie kształtowania się języka. Jest ona dostępniejsza percepcyjnie niż głoska. Za podstawową jednostkę w procesie percepcji, szczególnie percepcji dziecięcej, uznawana jest sylaba. Sylaba jest „atomem” w tworzeniu mowy. Sylaba jest podstawowym elementem gaworzenia, daje początek komunikacji językowej, odpowiada za rytm wypowiedzi oraz tworzy rymy. U dzieci wcześniej rozwija się umiejętność analizy i syntezy sylabowej niż analizy i syntezy głoskowej (Łobacz 1996, s. 13).

Niezmiernie istotną rolę w kształtowaniu się wzorców motorycznych mowy odgrywa też stymulacja dotykowa dłoni i doskonalenie sprawności motorycznej rąk. Wynika to z bliskości anatomicznej w korze mózgowej pól odpowiedzialnych za ruchy rąk oraz sprawność motoryczną języka. Przy opóźnieniach artykulacji należy więc wykorzystywać doskonalenie ruchów ręki w nadgarstku, ponadto masaże, uciski, zimne i ciepłe okłady dłoni i opuszków palców.

Wykorzystywałam te zależności w czasie zabaw logopedycznych z dziećmi ze spektrum autyzmu. Ćwiczenia stymulujące zmysł równowagi (układ przedsionkowy) powinny trwać około dwóch minut. Potem należy wykonać ćwiczenie statyczne, zakończenia nerwowe męczą się bowiem po dwóch minutach i nie podlegają dalszej stymulacji. Następnie można przejść do ćwiczeń fonologicznych i ćwiczeń motoryki małej.

#### Ćwiczenia stymulujące zmysł równowagi:

1. bujanie się (czasem wspólnie z dzieckiem) na różnego rodzaju huśtawkach (podwieszanych, wahadłowych, wiszących oponach);
2. turlanie na kocyku;
3. ściganie się, zabawa w berka;
4. skakanie: zachęcamy dziecko do zeskakiwania z niewielkiego podwyższenia (np. pierwszego stopnia schodów), wskakiwania na oznaczone pole, gry w klasy, zabawy skakanką;
5. bujanie w kocyku: dziecko kładzie się na rozłożonym dużym kocu, a dwie dorosłe osoby delikatnie bujają go na boki;
6. siłowanie: siadam na podłodze obok dziecka i mówię: „Spotkałeś na swojej drodze ogromny kamień, spróbuj go przepchnąć”;
7. pchanie: dziecko pcha wózek, duże tekturowe pudło;

8. machanie i odbijanie: stojąc na podwyższeniu (na kamieniach sensorycznych, materacu) lub bujając się na huśtawce, odbija bańki mydlane (piórka, skrawki papieru) klepką na muchy, rakieta tenisową lub rakieta do badmintona;
9. chodzenie tyłem;
10. spacer po wyznaczonej linii z woreczkiem pełnym grochu (ryżu, ziaren zboża, poduszką) na głowie;
11. chodzenie z dwoma woreczkami umieszczonymi na barkach, z woreczkiem położonym na grzbiecie wyciągniętej dłoni;
12. „pajacyk” (na raz podskok do rozkroku z klaśnięciem dłońmi – nad głową, na dwa – podskokiem nogi złączyć z ramionami w dół);
13. próba podskoku z woreczkiem uniesionym na głowie;
14. spacer krok za krokiem po linii prostej namalowanej lub zaznaczonej na podłodze, może być też po krawężniku, murku;
15. skakanie na piłce, balansowanie na niej na leżąco, siedzenie (na początku z asykuracją) i próba utrzymania równowagi;
16. tor przeszkód: wymagamy od dziecka ruchu w różnych płaszczyznach: pełzania, czworakowania, wspinania się, turlania się;
17. podawanie ręki do przywitania z równoczesnym skierowaniem wzroku na osobę witającą;
18. wykonywanie przysiadów, podnoszenia i opuszczania nóg z leżenia tyłem;
19. zabawy ruchowe ze śpiewem i z tańcem;
20. zabawa w bociany (bieg, na znak zatrzymanie się i stanie na jednej nodze);
21. skakanie i zachęcanie dziecka do zeskakiwania z niewielkiego podwyższenia, granie razem w klasy, skakanie na skakance;
22. jazda na hulajnodze, która przygotowuje do jazdy na rowerze dwukołowym, jedna noga na hulajnodze, drugą dziecko się odpycha;
23. jazda na rowerze trójkołowym;
24. skakanie na jednej nodze (i pamięć o zmianie nóg), które wymaga utrzymania równowagi, dobrego napięcia mięśniowego i koordynacji ruchowej, stymuluje integrację nerwową;
25. deskorolka: dziecko kładzie się na deskorolce do terapii SI, nogi wystają z tyłu, a ręce spoczywają płasko na podłodze; kciuki odwiedzione w bok, dziecko omija przeszkody, odpychając się rękami od podłogi. Potem próbuje się kręcić wraz z deską z otwartymi oczami, a następnie z zamkniętymi;
26. przekraczanie osi ciała: dziecko siedzi (z wyprostowanymi nogami) na deskorolce i porusza się, wiosłując krótkim kijem, najpierw z lewej strony, potem z prawej. To ćwiczenie powoduje, że dziecko przekracza oś ciała. Aby jechać prosto, musi zmieniać stronę, po której się odpycha. Czy potrafi swobodnie „wiosłować” po sali? Czy jest w stanie kręcić się wraz z deską w jedną stronę, a potem w drugą?
27. zabie skoki rozwijające napięcie mięśniowe: sprawdzamy, czy dziecko ugina kolana, kiedy podskakuje. Dla dzieci, które jeszcze nie umieją skakać z odrywa-

- niem nóg od ziemi, zabawa w żabkę to wstęp do skakania, który jednocześnie mocno stymuluje układ przedsionkowy;
28. żabka w pudełku: dziecko naśladuje żabę z wierszyka. W czasie recytowania wierszyka dziecko kuca i kładzie ręce płasko na podłodze pomiędzy swoimi nogami. Na koniec wyskakuje w górę jak żaba: *Na dnie pudełka żabka się skryła. Gdy je otwarto – hop! Wyskoczyła!*
  29. huśtanie i kręcenie się: obserwujemy oczy dziecka, gdy obraca się ono wokół własnej osi. Obroty muszą być powolne i odbywać się pod kontrolą, aby odpowiednio stymulować połączenia nerwowe w mózgu;
  30. przechodzenie i przeskakiwanie przez skakankę: kładziemy skakankę na podłodze, a potem wieszamy ją około 5 cm nad podłogą między krzesłami, dziecko przechodzi lub przeskakuje przez nią;
  31. „taczka”: dorosły podtrzymuje dziecko za nogi, dziecko otwartymi dłońmi opiera się o podłogę;
  32. zabawy na karuzeli, zjeżdżalni, dmuchanych zamkach;
  33. huśtanie się w fotelu na biegunach;
  34. kręcenie się na krześle obrotowym (po kilku obrotach – zmiana kierunku);
  35. skakanie na trampolinie ogrodowej i batucie;
  36. skakanie wokół własnej osi, marsz z podnoszeniem i opuszczaniem głowy, wahałkowe ruchy głową, skakanie na dmuchanym materacu, toczenie się po materacu w różnych kierunkach, kołysanie się do przodu, na boki w siadzie na piłę treningowej;
  37. chodzenie po linii prostej i w ograniczonej przestrzeni pomiędzy dwoma liniami; przejścia po szerokiej oraz wąskiej części ławeczki (z pomocą i samodzielnie), przejścia po równoważni o różnej wysokości (od 15–30 cm z pomocą), przejścia po równoważni wahliwej, przejścia po kole wahliwym;
  38. zmiany pozycji: z niskiej do półwysokiej i wysokiej; z wysokiej do niskiej (do chodu na czworakach); z leżenia tyłem do siadu prostego i skulonego;
  39. chód po pochylni, wejścia po stromym stoku (do 450 cm) przy pomocy liny;
  40. podskok w górę w miejscu; skoki obunóż na odległość, podskoki jednonóż; serijne podskoki obunóż w przód;
  41. przeskoki: obunóż przez przeszkodę wąską (laska gimnastyczna, skakanka, linia ciągła); szeroką przeszkodę (dwie linie, dwie laski),
  42. stanie równoważne na jednej nodze (około 2–3 sekund), wytrzymanie krótkotrwałe wspięcia na palcach (od 2 do 10 sekund);
  43. dziecko opiera się na rękach i nogach, potem opiera się na prawej ręce i lewej nodze, na koniec opiera się tylko na prawej nodze. Powtórzenie ćwiczenia ze zmianą kończyn;
  44. zeskoki w dół z różnych wysokości (np. schody);
  45. z leżenia tyłem – skulenia; z przysiadu podpartego wykonanie przetoczenia w tył na plecy z nogami ugiętymi;

46. z przysiadu podpartego, odbiciem, próba oderwania nóg od podłoża (wierzganie konika);
47. terapeuta wystukuje rytm na bębnie, dziecko skacze w rytmie (obunóż, na jednej nodze, skrzyżnie);
48. wystukujemy rytmy, dzieci je wyklaskują, a następnie odtwarzają za pomocą kółek na kartoniku. Później rysujemy na tablicy układ przestrzenny, który dziecko chwilę obserwuje, potem zasłaniamy i polecamy wystukanie rytmu;
49. terapeuta wskazuje przedmiot, a dziecko dzieli nazwę na sylaby, dodając do każdej prosty ruch, np. klaskanie, tupanie, podskakiwanie;
50. dziecko maszeruje według rytmu wystukiwanego na bębnie. Na polecenie: „idą misie” następuje zmiana rytmu i natężenia dźwięków, dzieci naśladują chód misia (słonia, konia).

**Ćwiczenia fonologiczne** (niektóre z nich można przeprowadzić w czasie huśtania się dziecka na huśtawce, w hamaku lub podskoków na trampolinie czy batucie):

1. zabawy ortofoniczne: odgadywanie, nazywanie i naśladowanie odgłosów zwierząt lub pojazdów;
2. wysłuchiwanie, nazywanie i naśladowanie dźwięków fizycznych w otoczeniu;
3. dzielenie wyrazów na sylaby, nauka rymowanek, piosenek, wierszy na pamięć;
4. ćwiczenia rytmiczne – powtarzanie melodii, odtwarzanie układów rytmicznych, próba wyklaskiwania rytmu;
5. wyszukiwanie i artykulacja werbalna wyrazów dźwiękonaśladowczych z wierszy dla dzieci;
6. zabawy z rymem: wyszukiwanie rymujących się wyrazów; układanie rymów do obrazków; szukanie rymów do słów; kończenie rymowanych zdań; recytowanie rymowanych wierszyków i piosenek;
7. zabawy z sylabami: wyklaskiwanie słów sylabami, przeliczanie i układanie z patyczków lub klocków liczby sylab w wyrazie i w zdaniu, śpiewanie zdań sylabami, układanie własnych śpiewanek, wypowiedzianie szeptem sylab zakończonych spółgłoską np.: sen, wit, mam, dar, rycz, tor; wypowiedzianie głośno sylab zakończonych samogłoską, np.: la, to, re, mu, sza, bo;
8. kończenie wyrazów 2-sylabowych pasujących do obrazków;
9. śpiewanie z nauczycielem piosenki „Włazł kotek”, dzieląc tekst na sylaby i klaszcząc w rytm wyśpiewanych sylab;
10. scalanie wyrazów z podanych sylab, odgadywanie słów-czynności wymawianych sylabami, wymyślanie słów do podanej liczby sylab;
11. śpiewanie prostych piosenek z podziałem na sylaby, np. pa-nie Ja-nie, pa-nie Ja-nie..., w następnym etapie wypowiedzamy tekst piosenki bez melodii, podobnie jednak wydzielając sylaby;
12. „Łańcuch sylabowy” – rozpoczynamy zabawę, wypowiadając dwusylabowy wyraz, dziecko powtarza go i dzieli go na sylaby. Druga sylaba staje się początkiem nowego wyrazu powstałego np. ła – ta (łata); ta – ma (tama); ma – ki (maki); ki – je (kije); je – my (jemy); my – dło (mydło) aż do wyczerpania pomysłów.

13. „Sztafeta sylabowa” – tworzenie wyrazów rozpoczynających się od tej samej sylaby – mama, mały, Magda, mamy itd. lub kończących się tą samą sylabą np. lama, rama, mama, tama itd.
14. „Bardzo długie zdania” – dorosły wypowiada proste zdanie składające się z dwóch wyrazów. Zadaniem dziecka jest dodawanie kolejnego, jednego słowa tak, by powstało bardzo długie, a jednocześnie logiczne zdanie: Dzieci grają. Dzieci grają w piłkę. Dzieci grają w piłkę na podwórku.
15. układanie i odczytywanie słów i zdań z rozsypanek wyrazowych, rozcinanie kartoników z wyrazami według podziału na sylaby.

#### Ćwiczenia małej motoryki aktywizujące zmysł równowagi:

1. nauka chwytania woreczka gimnastycznego (woreczka z grochem, ziarnem, ryżem);
2. próba wypchnięcia na odległość woreczka gimnastycznego;
3. wrzuty woreczka gimnastycznego do pudełka (stopniowe zwiększanie odległości);
4. podnoszenie woreczków z podłoża, zrzucanie woreczków z wysokości po wejściu na szczeble drabinki;
5. nauka chwytu piłki dużej, średniej, małej oraz rzuty piłką do celu;
6. toczenie piłek o różnej wielkości po podłodze i po materacu;
7. rzuty piłki jedną ręką i oburącz na odległość;
8. chwyt i podanie piłki do dorosłego;
9. próba kozłowania piłki (odbicie od podłoża).

Ćwiczenia integracji sensorycznej proponowane przez logopedę są bardzo atrakcyjne dla dziecka. Terapia integracji sensorycznej na podstawie kompleksowej diagnozy może być prowadzona przez uprawnionych do tego terapeutów SI. Zajęcia odbywają się wówczas w sali gimnastycznej lub w dużym pomieszczeniu, gdzie można rozmieścić wszystkie niezbędne przyrządy, takie jak: hamaki, specjalne huśtawki, deskorolki, deski obrotowe, tunele, trampoliny, suchy basen, podwieszane liny, trapezy, pochylnie, zestawy miękkich klocków, zestawy do stymulacji węchowej, wzrokowej, słuchowej itp. Jednakże wybrane ćwiczenia SI mogą być wykorzystane jako wspomagające i uzupełniające terapię logopedyczną dzieci z deficytami komunikacji językowej spowodowanej uszkodzeniami centralnego układu nerwowego.

#### Bibliografia

- Bogdanowicz M. (1997). *Integracja percepcyjno-motoryczna*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN
- Cieszyńska J., Korendo M. (2007). *Wczesna interwencja terapeutyczna*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Godwin Emmons P., McKendry Anderson L. (2007). *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej*. Warszawa: K.E. LIBER
- Krakowiak K. (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Seria: *Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia*. T. 9. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Łobacz P. (1996). *Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Energeia.
- Maas V.F. (2007). *Integracja sensoryczna a neuronauka: od narodzin do starości*. Warszawa: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna.
- Mass V.F. (1998). *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*. Warszawa: WSiP.
- Odowska-Szlachcic B. (2010). *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganiu rozwoju mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Przyrowski Z. (1998). *Dysfunkcje integracji sensorycznej i deficyty fragmentaryczne w zespole mózgowego porażenia dziecięcego*. W: E. Mazanek (red.). *Dziecko niepełnosprawne ruchowo*. Warszawa: WSiP.
- Sassé M. (2010). *Smart start: praktyczne ćwiczenia według metody „Udanego startu”*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.

## Netografia

[www.domrainmana.pl](http://www.domrainmana.pl) [dostęp: 4.01.2016]

[www.dziecisawazne.pl/cwiczenia-wspomagajace-integracje-sensoryczna](http://www.dziecisawazne.pl/cwiczenia-wspomagajace-integracje-sensoryczna) [dostęp: 4.01.2016]

## Sylaba w integracji sensorycznej

### Streszczenie

Nasze zmysły współpracują ze sobą podczas wykonywania złożonych zadań, czyli dokonuje się proces integracji sensorycznej. Właściwa integracja sensoryczna jest podstawą prawidłowego rozwoju każdego dziecka. Deficyty integracji sensorycznej są skutkiem niedojrzałości pierwotnych zmysłów organizmu: równowagi, czucia głębokiego i dotyku. Zmysł równowagi i zmysł słuchu unerwiane są przez ten sam nerw słuchowy (VIII nerw czaszkowy), między oboma zmysłami istnieje więc ścisła zależność anatomiczna. Jest to ważne z logopedycznego punktu widzenia, ponieważ pobudzenie zmysłu równowagi umożliwia stymulację rozwoju mowy, wywołuje pierwsze wokalizacje, gotowość do mówienia i poprawia słuch fonematyczny. Z kolei sylaba jest bazą w procesie kształtowania się języka. Jest ona dostępniejsza percepcyjnie niż głoska, daje początek komunikacji językowej.

Te zależności można wykorzystać w czasie terapii integracji sensorycznej z dziećmi z deficytami komunikacji językowej spowodowanej uszkodzeniami centralnego układu nerwowego.

**Słowa kluczowe:** integracja sensoryczna, sylaba, zmysł równowagi, komunikacja językowa

## A syllable in sensoric integration

### Summary

Our senses are cooperating with each other during our work, that is the natural process in which sensory integration happens. It is the basic feature in children's personal development.

Every shortage in sensory integration is the reason of immaturity of our primary senses: the sense of balance, aesthesia and the sense of touch. Both the sense of balance and the sense of hearing are being venous by the same cranial nerve (the eighth cranial nerve), that is why there is a strong anatomic dependence between the two senses. From the logopaedics' point of view it is very important because it does not only arouses the speech organs and vocal communication to action, it also elicits the first vocalizations, readiness to speak and improves the phonemic hearing. The syllable is the foundation in language development, it is more attainable than single letters and gives the commencement of language communication.

These reliance can be used during sensorial therapy with children whose central nervous system has been damaged.

**Keywords:** sensory integration, syllable, sense of balance, language communication





OLIMPIA SUPRANOWICZ

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Białej Podlaskiej

## Interdyscyplinarne spojrzenie na wczesne wspomaganie rozwoju języka

### Wprowadzenie

Postęp w dziedzinach nauk medycznych nieodzownie pociąga za sobą potrzebę rozwoju nauk humanistycznych. Bez współpracy między *physis* i *psyche* niemożliwe byłoby osiągnięcie przez człowieka równowagi. Optymalny rozwój warunkowany jest harmonijną współpracą między wszystkimi płaszczyznami życia człowieka. Prawidłowy rozwój mowy u dziecka pozostaje w silnym związku z osiągnięciami zarówno w dzieciństwie, jak i w późniejszych okresach życia. Aby wspierać rozwój języka, należy zapewnić odpowiednie wsparcie także w pozostałych aspektach: biologicznym, emocjonalnym, socjalnym i poznawczym. Szczególny nacisk należy położyć na współpracę wysokospecjalistyczną w przypadku sprzężonych zaburzeń, kiedy prócz lingwistycznej, zaburzone są inne sfery. Wiązać się to może m.in.: ze wcześniactwem, z zespołami genetycznymi, chorobami, zaburzeniami słuchu, uszkodzeniami OUN, zaniedbaniami środowiskowymi. Coraz większy nacisk kładzie się na współpracę specjalistów wielu dziedzin w celu zoptymalizowania warunków rozwoju i w możliwie największym stopniu wyeliminowania czynników zagrażających. Opieka nad dzieckiem, wymagającym wczesnego wspomagania rozwoju, ma formę zinstytucjonalizowaną, duży nacisk kładziony jest na pracę terapeutyczną i współpracę specjalistów z rodzicami. Interdyscyplinarna współpraca na wielu płaszczyznach jest warunkiem prawidłowego rozwoju, ponieważ jedna funkcja daje podstawy rozwoju kolejnej, a zaburzenie jednej skutkuje nieharmonijnym rozwojem w innej sferze.

### 1. Dlaczego interdyscyplinarność jest tak ważna w procesie wczesnego wspomagania rozwoju języka dziecka?

Rozwój języka dziecka często sprowadzany jest do rozwoju mowy, do produkcji słów i umiejętności zwerbalizowania myśli. Wiele dzieci trafia do logopedy dopiero w wieku przedszkolnym i szkolnym, kiedy następuje pierwszy kontakt ze specjalistami, a rodzice mają możliwość porównać dziecko na tle większej grupy rówieśników. Opie-

kunowie nie zdają sobie sprawy z roli języka w życiu człowieka i jego wpływu na każdą płaszczyznę rozwoju, a także z zazębiających się zależności między rozwojem funkcji językowej z innymi (choćby nauką szkolną). Niedoceniana jest rola diagnostyki logopedycznej u najmłodszych pacjentów. Rozwój języka to też sprawność aparatu artykulacyjnego, słownik bierny i umiejętność komunikacji z drugim człowiekiem także za pomocą niewerbalnych środków. Właściwe byłoby tu przyjęcie szerokiego pojęcia mowy definiowanej jako „zespołu czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając świat i przekazując jego interpretację innym uczestnikom życia społecznego” (Grabias 2012, s. 15). Od lat Stanisław Grabias propaguje podejście holistyczne do tematu rozwoju mowy, utożsamiając go z rozwojem zachowań komunikacyjnych. Bierze pod uwagę aspekt mowy wewnętrznej oraz aspekt komunikacji językowej, czyli mowy zewnętrznej. Wyróżnia trzy rodzaje zachowań objętych zakresem mowy: czynności poznawcze człowieka, językowe czynności komunikacyjne i czynności socjalizacyjne i grupotwórcze, tym samym określając zakres oddziaływań logopedy nie tylko jako terapię zaburzeń wymowy (Grabias 2012, s. 15). Sformułowanie to staje się podstawą do spojrzenia szerzej na zadania stawiane przed logopedami, ale również na specjalistów innych dziedzin, którzy powinni zgłębiać temat rozwoju mowy człowieka i współpracować między sobą w celu optymalizacji zarówno czasu ewentualnej interwencji i wspomagania rozwoju mowy, jak i zapobiegania odchyleniom od normy. Niezbędna jest tu zintegrowana wiedza z kilkoma specjalnościami: medycznymi, psychologicznymi, lingwistycznymi i pedagogicznymi, nie pomijając także nauk technicznych i ich najnowszych osiągnięć. Myśląc o rozwoju języka, winno się brać pod uwagę zarówno czynności biologiczne organizmu, jak i psychologiczną sferę życia, ale także aspekt socjalny.

Szerokie rozumienie zadań związanych ze wspomaganiem rozwoju mowy już od pierwszych momentów, kiedy staje się możliwa stymulacja tej sfery, wymaga ciągłej pracy udoskonalającej proces profilaktyki, diagnostyki i dydaktyki logopedycznej podejmowanej poprzez współpracę na płaszczyźnie wielu dziedzin. Podejście syndromowo-systemowe zakłada w syndromie logopedycznym uwzględnienie symptomów:

1. lingwistycznego, obejmującego strukturę wypowiedzi słownych i ich odbiór;
2. biologicznego, odnoszącego się do biologicznych uwarunkowań organizmu, jego stanu fizykochemicznego, właściwości motoryczno-kinetycznych;
3. psychologicznego, dotyczącego sfery intelektualno-emocjonalno-wolijcjonalnej;
4. socjalnego, obejmującego cechy świata otaczającego jednostkę, oraz jej funkcje społeczne (Błachnio 2005, s. 256).

## 2. Dlaczego wczesne wspomaganie jest tak ważne?

Postęp neonatologii w ostatnich latach spowodował wzrost liczby noworodków zagrożonych nieprawidłowościami rozwojowymi. Istnieje wiele czynników ryzyka, jednak te prenatalne i okołoporodowe powinny być szczególnym sygnałem do podejmo-

wania błyskawicznych działań w kierunku poprawy sytuacji życiowej tej grupy dzieci. Wczesne rozpoczęcie procesu terapeutycznego bądź optymalizującego rozwój daje o wiele lepsze efekty, dlatego warto zadbać o rozwój dziecka, szczególnie tego zagrożonego niepełnosprawnością i niepełnosprawnego.

Standardy postępowania logopedycznego dotyczą już dzieci w łonie matki i tuż po porodzie. Dynamiczny rozwój nauki pozwala na bezinwazyjne badania dostarczające wiedzy na temat rozwoju dziecka w życiu płodowym. Wiemy już, że zaczątki narządów odpowiedzialnych za późniejszy rozwój mowy pojawiają się w 4.–6. tygodniu życia płodowego. W ciągu czterdziestu tygodni ciąży rozwijają się wszystkie zintegrowane ze sobą układy. Wówczas również powinna rozpoczynać się droga edukacji i profilaktyki związanej ze zoptymalizowaniem warunków życia i rozwoju dziecka zarówno w życiu prenatalnym, jak i postnatalnym. Miejsce na współpracę służby medycznej ze specjalistami pracującymi z dzieckiem można znaleźć w gabinetach lekarskich i szkołach rodzenia (Bernatowicz-Łojko 2012, s. 47). Często rodzice nie są świadomi, jak przebiegają mechanizmy rozwoju i że każda interakcja z dzieckiem ma swoje konsekwencje w późniejszym życiu. Dlatego też edukacja dotycząca podstaw opieki nad dzieckiem powinna się rozpoczynać, zanim się ono urodzi, i być dostępna powszechnie bez względu na to, czy płód rozwija się prawidłowo, czy zostały wykryte wady. Takie działania profilaktyczne pozwolą zarówno zapobiegać niektórym zaburzeniom rozwoju (w tym także rozwojowi językowego) i problemom zdrowotnym, jak i błyskawicznie skontaktować się z właściwym terapeutą, jeśli takie zaburzenia się pojawią.

Pierwszym elementem związanym z rozwojem języka tuż po urodzeniu jest kontakt i bliskość z rodzicami. Wówczas matka kierowana instynktem wie, co jest najlepsze dla jej dziecka. W pierwszym okresie życia najważniejszym kanałem przekazywania informacji jest dotyk, cielesny kontakt rodziców z dzieckiem. W tym czasie jest on zazwyczaj bardzo częsty. Tworzy to podwaliny systemu komunikacyjnego dziecka. Matka karmiąc, głaszcząc, śpiewając, tuląc, szepcząc do ucha, okazuje swoją czułość, troskę i opiekę, jednocześnie uwrażliwiając się na fizjologiczne i behawioralne wskazówki dawane jej przez dziecko. Dzięki temu jest bardziej czuła na sygnały i sprawia, że dziecko czuje się bezpieczne, to z kolei skutkuje harmonijnym dojrzewaniem młodego organizmu (Bernatowicz-Łojko, Twardo 2015, s. 86). Około 6. tygodnia życia dziecka występuje sprzężenie zwrotne matka–dziecko i dziecko–matka (Maurer, Maurer 1994). Na początku niemowlę obserwuje twarz mamy, z czasem jednak uczy się rozpoznawać jej emocje i przeżycia. Już wówczas między rodzicem a dzieckiem zaczyna się toczyć swoisty rodzaj „dialogu”, gdyż niemowlę wyraża swój stan i przekazuje matce emocje wieloma sposobami: płaczem, napięciem ciała, grymasem, mimiką, kwileniem czy uśmiechem (Witak-Światłowicz 2014, s. 117). Brak pierwszego fizycznego kontaktu z matką, brak doświadczenia czułości z jej strony mogą skutkować bardzo poważnymi zaburzeniami w rozwoju już od 1. roku życia. Opóźnienia będą dotyczyły zarówno rozwoju emocjonalnego, ruchowego, intelektualnego, ale również rozwoju mowy i kontaktów społecznych (Gerstmann 1986, s. 75).

Przystawienie do piersi matki zaraz po porodzie sprzyja wytworzeniu więzi łączącej matkę z dzieckiem i odwrotnie, ma to swoje odbicie w późniejszych relacjach, rozwoju dziecka, stanie emocjonalnym. Naturalny i prawidłowy sposób karmienia jest kolejną ważną kwestią nie tylko ze względu na opisane wcześniej mechanizmy tworzenia bliskiej relacji i zaspokajania potrzeby bliskości. Karmienie piersią ma dodatkowe konsekwencje w późniejszych etapach rozwoju językowego, gdyż wiąże się z treningiem motoryki narządów artykulacyjnych. Odstępstwa od niego powinny dotyczyć jedynie sytuacji, w której matka dziecka jest nieobecna bądź z medycznych przyczyn nie może karmić dziecka piersią. Dzisiaj podawanie noworodkom i niemowlętom sztucznego pokarmu jako substytutu matczynego mleka jest nagminną praktyką i lekarz pierwszego kontaktu traktuje to jako decyzję rodziców. Brakuje rozpowszechnionych doradców laktacyjnych, którzy wspierają efektywne karmienie piersią i rozwiewają wątpliwości z tym związane. Zadaniem personelu medycznego opiekującego się kobietą w okresie połogu powinno być wsparcie w nauce karmienia piersią, zapewnienie w tym czasie spokoju, cierpliwości, poświęcenie czasu (Bernatowicz-Łojko, Twardo 2015, s. 89). Problem stanowi nie tylko kwestia właściwości pokarmowych matczynego mleka (pokarm matki jest najwłaściwszym sposobem żywienia, Bernatowicz-Łojko, Twardo 2015, s. 86), ale również sposób karmienia i jego związek z późniejszym rozwojem mowy i rozwojem emocjonalnym. Prawidłowo realizowana funkcja jedzenia jest warunkowana przez zintegrowanie przed pobieraniem pokarmu, w jego trakcie i po nim poszczególnych układów: nerwowego, pokarmowego, oddechowego, wydalniczego i kostnego. Jej efektem powinna być koordynacja pobierania i przygotowania pokarmu, połykania go oraz oddychania. Od jakości tej koordynacji zależy sposób, wydolność i efektywność pobierania pokarmu (Bernatowicz-Łojko, Brzozowicz-Misiewicz, Twardo 2012, s. 42). Oddech jest bezpośrednio powiązany z funkcją pokarmową. Jak pisze Stecko (1994), dziecko, ssąc pierś, jednocześnie oddycha przez nos, natomiast dziecko karmione przez smoczek musi przerywać ssanie, aby nabrać powietrza przez usta. Sprzyja to nawykowemu oddychaniu przez usta i prowadzi w konsekwencji do deformacji zgryzu, wad artykulacyjnych oraz nieprawidłowego sposobu połykania (Stecko 1994, s. 18–19). Bardzo ważną kwestią dotyczącą nieprawidłowości w pobieraniu pokarmu w pierwszych chwilach życia dziecka jest nie w pełni fizjologiczny poród. Opinię publiczną co jakiś czas poruszają doniesienia dotyczące odmowy podania środków znieczulających rodzącej. Lekarze jednoznacznie mówią, że nie odmawiają podania znieczulenia, jeśli jest ono konieczne ze wskazań medycznych. Rodzące kobiety nie mają świadomości, że każda ingerencja farmakologiczna w trakcie porodu odbija się na dziecku, podobnie jak stosowanie cesarskiego cięcia „na żądanie”. Zbytnie skrócenie drugiego etapu porodu (podanie oksytocyny, środków znieczulających, cesarskie cięcie) może mieć konsekwencje w postaci niewystarczającego zaadaptowania się do dróg rodnych matki. Natomiast wydłużenie tego samego etapu porodu może skutkować przykurczem niektórych partii mięśni (Bernatowicz-Łojko, Brzozowicz-Misiewicz, Twardo 2012, s. 42). Pojawia się problem nadwrażliwości bądź podwrażliwości dotykowej oraz nieprawidłowego napięcia mięśniowego. Wtórnie trudności bądź

farmakoterapia okołoporodowa mogą doprowadzić do trudności w przystawianiu do piersi, zaburzenia funkcji ssania, a co za tym idzie, skutki mogą być znacznie poważniejsze i odbić swoje piętno na rozwoju aparatu artykulacyjnego.

Niezależnie od rodzaju dysfunkcji aparatu orofacjalnego najważniejszy moment na diagnozę jego funkcji jest w okresie noworodkowym (o ile nie dokonano jej wewnątrzmacicznie). Postawienie wczesnej, prawidłowej diagnozy pozwala zapobiec rozwinięciu lub pogłębieniu deficytów ustno-twarzowych (Regner 2006, s. 239). Ocena logopedyczna noworodka opiera się na: obserwacji warunków anatomicznych jamy ustnej i twarzy, ocenie odruchów, słuchu, sposobu przyjmowania pokarmów, a także na występowaniu stadiów przedwerbalnych rozwoju mowy (Stecko 2002). Podstawą diagnozy logopedycznej u najmłodszego pacjenta jest sprawdzenie odruchów ustno-twarzowych, gdyż to one są podstawą rozwoju oralnych wzorców ruchowych, a z biegiem czasu powinny być zastępowane przez dowolne ruchy aparatu mowy (Kaczorowska-Bray 2012, s. 243). Jedną z klasyfikacji odruchów proponują Jopkiewicz i Szuliga (2005, s. 118), dzieląc je na trzy grupy:

1. odruchy podtrzymujące podstawowe funkcje życiowe (odruch oddychania, ssania, połykania, krzyku, kichania, czkawki, zwężenia źrenicy);
2. odruchy dające początek odruchom warunkowym i dalszemu rozwojowi motorycznemu (zaciskanie podrażnionej po wewnętrznej krawędzi dłoni, odruchowe naprzemienne stawianie nóg przy dotykaniu płaszczyzny stopami, odruch pełzania);
3. odruchy stanowiące pozostałość ewolucyjną (np. odruch pływania).

Waga odruchów jest tak ogromna, gdyż stanowią one podwaliny pod podstawowe umiejętności ruchowe, dostarcza również odpowiedzi na podstawowe bodźce. Wspomagają pojawianie się reakcji ruchowych na bodźce (Goddard, Blythe 2006, za: Kaczorowska-Bray 2012, s. 246). Tu właśnie jest kolejne miejsce na ścisłą współpracę między medycyną a logopedią. Informowanie przez personel medyczny rodziców o możliwości podjęcia już na tak wczesnym etapie współpracy z logopedą pomoże zapobiegać postępowi zaburzeń, a także zmienić postrzeganie roli logopedy.

### 3. Rola rodziców we wspomaganie rozwoju językowego na najwcześniejszym etapie życia

Wielką rolę w pracy z dzieckiem odgrywają jego rodzice i w dużej mierze od nich zależy powodzenie dziecka. To rodzic najlepiej zna swoje dziecko i jest pierwszą osobą zauważającą nieprawidłowości. Jako opiekun jest też pierwszym terapeutą. Terapia stanie się efektywna, jeśli będzie oparta na współpracy między specjalistami różnych dziedzin, ale połączona w całości ze współpracą z rodzicami. Należy wzmacniać i odnajdować ich naturalne zdolności, ale także uposażać ich w niezbędną wiedzę dotyczącą procesów terapeutycznych. Powinni oni mieć świadomość, że mimo spoczywającej na nich odpowiedzialności za rozwój dziecka, mogą liczyć na specjalistyczne wsparcie ze strony terapeutów oraz że bez ich udziału terapia będzie mniej skuteczna (Witak-

-Światłowicz 2014, s. 121). Na wyjątkową uwagę zasługuje tu kwestia szczególnego wspierania rodziców dzieci z trudnościami w rozwoju ze względu na to, że przeważnie są oni nastawieni na zauważanie trudności dziecka, tego co nieprawidłowe, natomiast pomijają osiągnięcia dziecka. Powodzenie oddziaływań specjalistycznych wiąże się z pozytywnym bodźcowaniem i zauważaniem nawet najdrobniejszych postępów dziecka. Tak więc należy ukierunkować uwagę rodziców na każdą pożądaną aktywność.

#### 4. Wczesna interwencja terapeutyczna a wczesne wspomaganie rozwoju dziecka

Termin „interwencja” nie pozostawia wątpliwości co do znaczenia. Uniwersalny słownik języka polskiego określa interwencję jako wywieranie wpływu na kogoś w celu uzyskania określonego efektu, włączenia się w jakąś sprawę, starania i zabiegi z tym związane (Dubisz 2006, s. 1234). Podstawę do interweniowania w kwestiach rozwojowych stanowią już przesłanki, które można obserwować podczas życia płodowego i w okresie okołoporodowym. Są to najwcześniejsze sygnały, że należy wyrównać ewentualne deficyty i dostarczyć dodatkowych bodźców, aby zoptymalizować możliwości rozwojowe jednostki, nie dopuszczając do pogłębienia deficytów bądź łagodząc ich występowanie. Najprościej ujmując, wczesna interwencja terapeutyczna to wczesna, wysokospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu i jego rodzinie ([www.menis.gov.pl](http://www.menis.gov.pl)). Wczesna interwencja integruje się ze wczesnym wspomaganie rozwoju. Odróżnienie tych oddziaływań opiera się na tym, że interwencja rozumiana jest jako oddziaływania medyczno-rehabilitacyjno-terapeutyczne, natomiast uzupełniające ją wczesne wspomaganie opiera się na oddziaływaniach rewalidacyjno-wychowawczych. Obie formy przenikają się i integrują (Cytowska 2006, s. 17).

Wczesna interwencja logopedyczna ma za zadanie nie dopuścić do rozwoju patologii twarzy i narządów mowy, wzmocnić mięśnie aparatu orofacialnego, czyli warg, języka i podniebienia miękkiego. Ważną kwestią jest tu również właściwa stymulacja obszaru ustno-twarzowego.

#### 5. Zinstytucjonalizowana forma wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka jest interdyscyplinarnym podejściem, umożliwiającym objęcie specjalistycznymi formami opieki dziecka i jego rodziny. Określane jest jako kompleksowe, wysokospecjalistyczne i intensywne działanie mające na celu pobudzenie i stymulowanie psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka od chwili wykrycia pierwszych sygnałów nieprawidłowego funkcjonowania do momentu podjęcia nauki w szkole. Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka jest regulowane przez ustawę o systemie oświaty z 7 września 1991 roku, a jego szczegółowe zasady są zawarte w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013

roku. Ustawodawca uwzględnił, że istnieje grupa dzieci potrzebująca pomocy już na najwcześniejszych etapach życia, a zinstytucjonalizowana forma ma zagwarantować wspieranie rozwoju i zapobiegać bądź minimalizować przyszłe niepowodzenia w nauce szkolnej. Podstawowym założeniem wczesnego wspomagania jest traktowanie rozwoju jako integralnego i całościowego procesu, zależnego od czynników genetycznych i środowiskowych, którego bazą jest aktywność rozumiana jako skłonność wrodzona, warunkująca wszelkie zachowania. Cel określany jest jako pobudzanie i stymulowanie ruchowego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego rozwoju dziecka od chwili wykrycia u niego niepełnosprawności do czasu podjęcia nauki w szkole. Aby dziecko mogło zostać objęte wczesnym wspomaganie rozwoju, musi posiadać opinię o potrzebie tego wspomagania. Wydawana jest ona przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne i przysługuje dzieciom z niepełnosprawnością. Owa niepełnosprawność jest słowem kluczowym, które decyduje o zaklasyfikowaniu dziecka do tej formy wsparcia. Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka prowadzone jest w odpowiednich placówkach bądź w warunkach domowych (zwłaszcza jeśli dziecko nie ukończyło 3. roku życia). Dyrektor instytucji odpowiedzialnej za realizację rozporządzenia powołuje do życia zespół zgodny z wytycznymi z opinii, który prowadzi pracę bezpośrednio z dzieckiem i jego rodziną. W skład zespołu wchodzi specjalista posiadający przygotowanie do pracy z małymi dziećmi o zaburzonym rozwoju psychoruchowym – pedagog specjalny (w szczególności oligofrenopeda, surdopeda, tyflopeda), psycholog, logopeda i inni specjaliści, których zaangażowanie do pracy zespołu jest warunkowane rodzajem zaburzeń. Powołany do życia zespół, na podstawie opinii poradni i we współpracy z rodzicami dziecka, ustala harmonogram i kierunek działań terapeutycznych. Opracowuje i realizuje wraz z dzieckiem i jego rodziną Indywidualny Program Wczesnego Wspomagania. Program ten ma uwzględniać konieczność współpracy specjalistów wielu dziedzin, gdyż określa zarówno działania wspierające rodzinę, zadania poszczególnych specjalistów pracujących z dzieckiem, ale też ocenę postępów dziecka, a co za tym idzie – skuteczność prowadzonej terapii. Wymiar godzin terapeutycznych w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka wynosi od 4 do 8 godzin w miesiącu i uzależniony jest od możliwości psychofizycznych i potrzeb dziecka.

Współpraca zespołu wczesnego wspomaganie z rodziną dziecka polega na wzmacnianiu emocjonalnej więzi między rodzicami a dzieckiem oraz na nauce rozpoznawania zachowań dziecka i właściwych reakcji na te zachowania. Dotyczy także instruktażu i porad oraz konsultowania spraw dotyczących pracy rodzica z dzieckiem. Zadaniem członków zespołu jest też pomoc i zoptymalizowanie warunków domowych do potrzeb dziecka, ale również pomoc w pozyskaniu sprzętów i materiałów dydaktycznych pomocnych w działaniach terapeutycznych. Wspólne działania specjalistów wielu dziedzin oraz rodziców, dobrze przeprowadzone, powinny owocować przyspieszeniem tempa rozwoju i wyrównaniem deficytów. Założeniem wczesnego wspomaganie rozwoju jest obranie jednej drogi terapeutycznej i integracja działań każdego z terapeutów.

Im młodszy pacjent, tym większa jego podatność na postępowanie rewalidacyjne. Efektem pracy terapeutycznej już z najmłodszymi dziećmi są szybsze postępy zarówno



w dziedzinie usprawniania funkcji organizmu, jak i w rozwoju poznawczym. Interdyscyplinarne, wczesne wspomaganie rozwoju językowego w grupie dzieci z niewielkimi zaburzeniami i opóźnieniami rozwoju bądź z rozwojem nieharmonijnym może prowadzić do całkowitego wyrównania zaburzeń. Dzięki współpracy wielu specjalistów dzieci z poważnymi trudnościami w rozwoju mają szansę na uruchomienie pozytywnego potencjału i zapobieganie negatywnym skutkom niepełnosprawności. Jediną słuszną drogą, aby dziecko dojrzywało harmonijnie, jest wspieranie każdej możliwej płaszczyzny jego rozwoju. Zapewnić to może jedynie ścisła współpraca zespołu specjalistów, uzupełniająca się wzajemnie, przyczyniająca się do lepszego funkcjonowania człowieka jako integralnej całości.

### Bibliografia

- Bernatowicz-Łojko U., Brzozowicz-Misiewicz I., Twardo M. (2013). *Wczesna interwencja – opieka logopedyczna od pierwszych dni życia*. W: J. Bleszyński (red.). *Medycyna w logopedii. Terapia – wspomaganie – wsparcie. Trzy drogi – jeden cel*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Bernatowicz-Łojko U., Twardo M. (2015). *Karmienie piersią wcześniaka jako ważny element wczesnej interwencji w okresie noworodkowym i niemowlęcym*. W: D. Baczała, J. Bleszyński (red.). *Wczesna interwencja w logopedii*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Błachnio K. (2005). *Zarys interdyscyplinarnych podstaw nowoczesnej interwencji logopedycznej na obszarach pedagogiki specjalnej*. W: M. Młynarska, T. Smereka (red.). *Logopedia. Teoria i praktyka*. Wrocław: Agencja Wydawnicza a linea.
- Cytowska B. (2014). *Idea wczesnej interwencji i wspomagania rozwoju małego dziecka*. W: B. Cytowska, B. Winczura (red.). *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dubisz S. red. (2006). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Eliot L. (2003). *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*. Tłum. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- Frohlich A. (1998). *Stymulacja od podstaw. Jak stymulować rozwój osób głęboko wielorako niepełnosprawnych?* Tłum. Z. Białek i in. Warszawa: WSiP.
- Gertsmann S. (1986). *Rozwój uczuć*. Warszawa: WSiP.
- Grabias S. (2014). *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*. W: S. Grabias, M.S. Kurkowski (red.). *M. Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jopkiewicz A., Szuliga E. (2005). *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*. Radom–Kielce: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – BIP.
- Kaczorowska-Bray K. (2012). *Diagnoza we wczesnej interwencji logopedycznej*. W: E. Czapplewska, S. Milewski (red.). *Diagnoza logopedyczna*. Gdańsk: GWP.
- Regner A. (2006). *Wczesna interwencja logopedyczna wobec dziecka zagrożonego niepełnosprawnością*. W: B. Cytowska, B. B. Winczura (red.). *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stecko E. (1992). *Logopedyczny aspekt źródeł rozwoju mowy a karmienie piersią*. „Scholasticus”, 1.

- Victori M., Lockhart W. (1995). *Enhancing metacognition in self-directed language learning*. "System", 23 (2), s. 223–234.
- Witak-Świątłowicz L. (2014). *Wczesne komunikowanie się dziecka. Narodziny Miłości*. W: B. Cytowska, B. Winczura (red.). *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

## Interdyscyplinarne spojrzenie na wczesne wspomaganie rozwoju języka

### Streszczenie

Rozwój języka to nie tylko rozwój mowy. Warunkowany jest harmonijnym kształtowaniem się wszystkich płaszczyzn rozwoju człowieka. Jakiegokolwiek odchylenie od normy w jednej ze sfer rozwoju pociąga za sobą konsekwencje w pozostałych. Wspieranie rozwoju językowego wiąże się nie tylko z kształtowaniem prawidłowej artykulacji. Aby zoptymalizować jego warunki, zwłaszcza u dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych, konieczna jest ścisła współpraca specjalistów z wielu dziedzin: medycyny, psychologii, pedagogiki, logopedii, a nawet techniki.

**Słowa kluczowe:** wczesne wspomaganie rozwoju, wczesna interwencja, rozwój językowy, rozwój lingwistyczny, logopeda

## Interdisciplinary perception of supporting early language development

### Summary

Language development does not only refer to speech development, but it is conditioned by the harmonious shaping of all of the other spheres of human development. Disturbances in any development sphere entails further consequences. In that way, language development support concerns not only progression of the correct pronunciation. To optimize its conditions, especially in case of children who are at risk of disabilities or those who are disabled, the cooperation between the specialists of different disciplines such as: medicine, psychology, pedagogy, speech therapy, and even technology, is indispensable.

**Keywords:** early supporting development, early childhood intervention, language development, oral dysfunctions, speech pathologist



## Argumentacja dzieci w wieku przedszkolnym jako realizacja potrzeby nadawania sensu rzeczywistości

### Wprowadzenie

Język jest narzędziem tworzenia i analizowania myśli, które są fundamentem wiedzy podmiotu o świecie. Dzieci, poszerzając zasób swojego słownika, wzbogacają się jednocześnie o nowe wiadomości, które dodatkowo pobudzają świadomość do wysiłku ich poznawczego oswojenia (umieszczenia w odpowiednim schemacie-skrypcie poznawczym lub utworzenia nowego schematu – asymilacja *vs.* akomodacja). Naturalną inklinacją człowieka jest porządkowanie chaosu wrażeń i doświadczeń. Niewątpliwym wsparciem w tym zakresie jest opis językowy, który próbuje ująć wielość i różnorodność przeżyć w taki sposób, że jednostka jest w stanie je ogarnąć i oswoić (por. Krakowiak 2006). Idąc tropem Wygotskiego, można by powiedzieć, „że znaki w zachowaniu dziecka są najpierw środkiem komunikacji i spełniają funkcję interpsychiczną. Dopiero później – gdy przenoszą społeczne nastawienie podmiotu w głąb osobowości – stają się one środkiem kontroli nad własnym zachowaniem dziecka [...]. Historię wyższych funkcji psychicznych można interpretować jako historię przekształcania środków zachowania społecznego w środki indywidualnej organizacji psychologicznej” (Wygotski 2007, s. 62–63). W tym ujęciu język jest tworzywem tożsamościowym, kształtującym indywidualium podmiotu w społecznym kontekście.

Funkcja języka jako narzędzia do wyjaśniania i rozumienia rzeczywistości jest szczególnie widoczna w dziecięcej argumentacji. Podmiot w obliczu konkretnego dylematu (lub innej sytuacji decyzyjnej), sformułowanego zazwyczaj w postaci pytania, zajmuje swoje stanowisko i próbuje go obronić, wykorzystując różnorodne argumenty. Dostrzeżenie potrzeby uzasadnienia własnego stanowiska czy dokonanego wyboru wynika z coraz dynamiczniejszej decentracji jednostki, dzięki której jest ona w stanie wyjść poza własny punkt widzenia i swoje potrzeby i choć częściowo uwzględnić perspektywę innych osób (Waloszek 2009), co więcej – tego samego oczekują od swoich rozmówców. Zamiast zdawkowego „nie, bo nie” dzieci pięcioletnie i sześciolatnie żądają sensownego omówienia danej decyzji i są gotowe do krytycznej analizy argumentów podawanych przez rozmówców.

Artykuł ten zawiera analizę fenomenu dziecięcej argumentacji w odniesieniu do typów i jakości (siły) używanych argumentów. Kluczowe będzie określenie stopnia

uświadomienia sobie przez dzieci poszczególnych celów interakcji realizowanych za pomocą konkretnych komunikatów. Może się bowiem okazać, że mamy do czynienia raczej z pre-argumentacją, w której używane środki językowe mają raczej charakter przypadkowy niż wynikający z przemyślanej i kontrolowanej strategii.

## 1. Dziecięca argumentacja jako typ komunikacji

Uzasadnianie jakiegoś poglądu lub decyzji za pomocą argumentów przebiega zazwyczaj w dialogu z innymi ludźmi. Nadawca komunikatu pragnie przekonać słuchaczy do swojej racji, a oni (jeśli akceptują reguły konwersacyjne) starają się go zrozumieć. W przypadku braku jasności wysuwanych argumentów lub ich nieadekwatności do bronionej tezy odbiorcy komunikatu zgłaszają swoje zastrzeżenia w postaci dodatkowych pytań lub swoich własnych stanowisk. Formalnie za wypowiedź argumentacyjną uznajemy taką wypowiedź, w której za pomocą jednych zdań (przesłanek) uzasadnia się jakieś inne, z założenia kontrowersyjne, zdanie (konkluzję).

Dziecięca argumentacja osadzona jest w aktualnej sytuacji podmiotu i jak pisze D. Waloszek, „wszelkie obrazy, kompleksy pojęciowe, pseudopojęcia bazują na dotykaniu świata, na bezpośrednim z nim kontakcie, na zgromadzonych w toku działania informacjach i przeżyciach” (Waloszek 2009, s. 42). Ta konkretność wypowiedzi argumentacyjnych nie oznacza jednoczesnego łamania praw logiki. Zarówno klasyczne badania M. Donaldson (1986), jak i współczesne, prowadzone m.in. przez B. Bokus (1985) i B. Boniecką (2010), wskazują, że dzieci między 5. a 6. rokiem życia stosują tzw. „logikę potoczną”, która nie stoi w opozycji do logiki formalnej. Tę myśl o braku sprzeczności pomiędzy tymi dwoma „logikami” trafnie wyraził J.M. Bocheński w *Między logiką a wiarą*: „Jestem zdania, że powinno się napisać logikę praktyczną, której ludzie rzeczywiście używają. Logika naukowa nie jest potrzebna do potocznego rozumowania, nie tylko w życiu, nawet w matematyce” (Bocheński 1995, s. 53).

Dziecięca argumentacja jako przejaw komunikacji najintensywniej odnosi się do perswazyjnej funkcji języka, co wyraża się w naturalnej potrzebie przekonania rozmówcy do swojego zdania. Dziecko sześciolatnie doskonale rozumie, że wypowiedzane poglądy muszą zostać uzasadnione, aby mogły zostać zaakceptowane przez otoczenie. To zjawisko związane jest z ustępowaniem egocentryzmu i intensywnym kształtowaniem się dziecięcych teorii umysłu, a więc zdolności do przewidywania i wyjaśniania tego, co ludzie myślą i czynią poprzez odwoływanie się do ich stanów umysłowych (Putko 2008). Sześciolatek ma świadomość wzajemności oczekiwań, tzn. jeśli on wymaga od swego rozmówcy uzasadnienia, to również rozmówca ma prawo żądać podania odpowiednich argumentów przekonujących do jego stanowiska.

Argumentacja, podobnie jak każda czynność językowa człowieka, jest aktem mowy, który spełnia trzy funkcje: lokucyjną (znaczeniową, wypowiadamy jakieś zdanie z pewnym sensem i odniesieniem), illokucyjną (konwencjonalną, wypowiadamy jakieś zdanie, którym o czymś informujemy, ostrzegamy etc.) oraz perlokucyjną (magiczną,

kreacyjną, wypowiadając jakieś zdanie, wykonujemy jednocześnie czynność, o której mówimy, np. przyrzekanie, ślubowanie, kłamanie). Przekonywanie rozmówcy do jakiegoś poglądu należy głównie do illokucyjnej funkcji języka (Austin 1993), choć samo argumentowanie jest jednocześnie czynnością perlokucyjną. Oczywiście, wydzielenie tych funkcji jest zabiegiem teoretycznym (dotyczy metapoziomu – refleksji nad językiem, którym jest ekspresja myślenia) i nasza codzienna praktyka językowa automatycznie integruje je tak, że w zasadzie trudno je rozłączyć. Warto dodać, że sam cel wypowiedzi może modyfikować stopień nasilenia poszczególnych funkcji języka (inna jest struktura udziału tych funkcji w akcie komunikacyjnym o charakterze wykładu, pogadanki wychowawczej, czy też przyrzeczenia przyjaciela). Wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym pozbawione są jeszcze tej automatycznej integracji omówionych funkcji języka w pojedynczym akcie mowy (co nie oznacza braku ich występowania, wręcz przeciwnie – dzieci doskonale zdają sobie sprawę z bezpośredniego związku ich komunikatów z działaniami i reakcjami otoczenia, a także z przekazywaniem sensu, który może być wieloznacznie odczytany). Związane jest to przede wszystkim z ich aktualnym rozwojem mowy i myślenia (mowa – myślenie – właściwa kolejność według Wygotskiego, por. Krakowiak 2012) oraz ze stopniowym opanowywaniem teorii umysłu (dostępu do stanu myśli i uczuć innych osób).

## 2. Analiza argumentacji dziecięcych

Do opisu struktury dziecięcej argumentacji oraz dokonania oceny jakości argumentów stosowanych przez małych rozmówców posłużyły badania przeprowadzone w latach 2009–2014 wśród 24 przedszkolaków w dwóch grupach wiekowych: pięcioletniej i sześciolatkach. Badania indywidualne prowadzone były na podstawie ustrukturyzowanego wywiadu. Badający celowo stosował komunikaty ewokujące dziecięcą argumentację typu:

- *Nie wszyscy ludzie zgodziliby się z Twoją opinią. Jak byś ich do niej przekonała?*
- *Jak wyjaśnisz swój pogląd? Dlaczego tak myślisz?*
- *Dlaczego ta decyzja jest według Ciebie lepsza od pozostałych rozwiązań/propozycji?*

Analiza zgromadzonego materiału pozwala stwierdzić, że argumentacje dziecięce od strony formalnej nie są prostym zapisem przesłanek i wniosku połączonych spójnikami typu „więc”, „zatem”, „stąd” (podobnie ma się rzecz ze schematem większości argumentacji dorosłych). Pierwszeństwo w dyskursie ma zazwyczaj wniosek, dopiero potem prezentowane są wyjaśnienia. Związane jest to z brakiem antycypacji w myśleniu dzieci, z niedostatecznie jeszcze ukształtowaną kontrolą werbalną (metapoznaniem). Dzieci w wieku przedszkolnym same motywują się do argumentowania poprzez notoryczne wypowiadanie pytań „a dlaczego?”. Właśnie to pytanie, które chronicznie nasuwa się dzieciom (również w ramach cerebracji), rządzi myśleniem przyczynowo-

-skutkowym, pobudza zasoby poznawcze do uruchamiania procesów wnioskowania, przy czym zamiast typowych implikacji (Szymanek 2008) mamy do czynienia z implikacjami *à rebours*:

Karolinka: *Pokłóciłam się z Damianem, że on ma więcej czekoladek, a ja nie. On miał osiem, a ja tylko trzy. A to nie było sprawiedliwe, bo sprawiedliwe to tyle samo. Dokonując strukturyzacji tej argumentacji, można wyodrębnić następujące elementy:*

Przesłanka 1: Damian ma więcej czekoladek niż ja (a więc nie tyle samo).

Przesłanka 2: Sprawiedliwe to tyle samo.

Wniosek: To nie jest sprawiedliwe, że Damian ma więcej czekoladek niż ja.

Widzimy wyraźnie, że myślenie dziecka zgodne jest z zasadami logiki, przy czym nie jest to jeszcze czynność w pełni kontrolowana. Ta logiczność wypowiedzi badanej dziewczynki wynika z konkretnej sytuacji, którą opisuje i która jest dla niej niekomfortowa. Zauważmy jednak, że definicja sprawiedliwości Karolinki ma charakter uniwersalny i wyraża zdolność dziewczynki do decentracji. Podobnie, poprzez odwołanie do normy, argumentuje Agata:

– *Sprawiedliwość daje to, że wszyscy są równi. Nie można zatem dostać więcej czekoladek, bo wtedy chłopcy byłiby lepiej traktowani od dziewczynek.*

Porównajmy te wypowiedzi z argumentem Maćka:

– *To by było niesprawiedliwe.*

– *A co to znaczy?*

– *A to znaczy, że jak jest sprawiedliwe i ktoś ma zabawki, a ja nie mam takiej zabawki, to jest niesprawiedliwe, bo on ma zabawkę, a to jest niesprawiedliwe.*

Dawida:

– *yyy fajnie, yyy fajnie jest mieć siostrzyczkę mniejszą, bo ona jest jeszcze malutka i mama jej daje kolorowe klocki i ona nie zabiera mi moich zabawek, a ja jej zabieram oraz Kacpra:*

– *Dobro jest wtedy, kiedy mi jest dobrze. Czuję się super i niczego mi nie brakuje.*

Argumentacja pięcioletnich chłopców osadzona jest jeszcze w perspektywie egocentrycznej (silnie wyodrębniony zaimek osobowy *ja*), w której to własny punkt widzenia jest najważniejszy i przyjmuje on status zasady powszechnie obowiązującej. Przytoczone argumenty o rok starszych dziewczynek wykazują się większą dojrzałością i poprzez odniesienie do jasno sformułowanej zasady ogólnej mają skuteczniejszą siłę perswazji. Świadczą również o uwzględnianiu potrzeb i praw rozmówcy, których prezentowane uzasadnienie (poprzez odwołanie do konwencjonalnych zasad) też dotyczy.

Wiele wypowiedzi badanych przybrało dość chaotyczną strukturę, w której przesłanki i wnioski raz wzajemnie się przenikają, raz sobie zaprzeczają:

Bartek (na pytanie: *Dlaczego tak uważasz?*)

– *Kłamać czasami trzeba, bo tak byśmy bardzo cierpieli. To znaczy, jak się kłamie, to też cierpimy, ale bardziej. Kłamstwo po prostu krzywdzi. I tyle.*

Zosia:

– *Kłamanie jest bardzo złe, bo nie wolno kłamać. To jest zabronione, bo wszyscy by kłamali i nikt nie mówił prawdy.*

Konrad:

– *Kłamstwo ma po prostu krótkie nogi, czyli wszyscy dowiedzą się o nim. Dlatego nie oplaca się kłamać, jak się tego nie potrafi. Kłamstwo jest złe, na pewno bardzo złe, ale czasem może pomóc.*

Porównując wypowiedzi dzieci pięcio- i sześciolletnich widać wyraźną różnicę w poziomie przypadkowości nadawanych komunikatów. Pięciolatki, choć były bardziej spontaniczne w swojej argumentacji, nie skupiały się na celu wypowiedzi, czego efektem były argumenty zupełnie niezwiązane z tematem (*Dlaczego nie można kłamać? To proste. Nie byłoby pół roku i świat inaczej by krążył*). Dużo lepiej radziły sobie z tym sześciolatki, koncentrując się w większości przypadków na uzasadnieniu swojej opinii (*Dlaczego nie można kłamać? Bo wtedy nie ufamy sobie i każdy boi się, że ktoś go oszuka. Dlaczego warto czytać książki? Bo mądrzy ludzie to robią, nawet jeśli książki są nudne. Bo jest taka akcja „Cała Polska czyta dzieciom”. Czytamy, bo książki są śmieszne. Smutnych nikt nie czyta*).

Argumentacja dziecięca, choć w wielu momentach może się wydawać naiwna, jest logiczna w tym znaczeniu, że jest zgodna z naiwnymi właśnie koncepcjami rzeczywistości, jakie posiada umysł przedszkolaka. Określenia „naiwne” nie należy traktować pejoratywnie. Oznacza ono nienaukowy obraz rzeczywistości (potoczny), który nie zawsze musi stać w opozycji do nauki. Te dziecięce teorie, choć często zaprzeczają sobie i generują odmienne konsekwencje logiczne, jednak jeszcze na tym etapie rozwoju myślenia konkretnego nie budzą sprzeciwu dziecka. Warto podkreślić, że badani bardzo rzadko wykorzystywali odpowiedź typu *To oczywiste, nie trzeba tego wyjaśniać!* Sami odczuwali dojmującą potrzebę uzasadnienia swoich stanowisk. Częściej nawet przed samymi sobą niż przed partnerem konwersacji. W tym ujęciu można potraktować argumentację dziecięcą jako metodę dążenia do rozumienia rzeczywistości i katalizator procesu myślenia (głównie przyczynowo-skutkowego i myślenia abstrakcyjnego). Warto wykorzystać ten wniosek w projektowaniu zajęć dla przedszkolaków, w których powinno się znaleźć znaczące miejsce dla ćwiczeń w argumentowaniu.

### 3. Chwyty erystyczne stosowane przez dzieci

Badania pokazały wyraźnie, że dzieci, podobnie jak wielu dorosłych, umiejętnie posługują się chwytami erystycznymi (por. Szymanek i in. 2003). Dotyczy to w głównej mierze sześciolatków. Częstość sięgania po chwyt erystyczny jest dwukrotnie większa w tej grupie wiekowej, co wynika głównie ze sprawniejszego kontrolowania komunikacji, a także z dłuższego treningu odbywanego w ramach społecznego uczenia się. W wypowiedziach pięciolatków chwyt erystyczny, co prawda, pojawiają się, ale charakter ich użycia jest bardziej efektem przypadku (lub aktualnego kontekstu rozmowy) niż świadomym zamysłem.

Dzieci najczęściej używają argumentów z autorytetu. Przyjrzyjmy się kilku przykładom:

– *A czy kobiety prowadzą tak samo dobrze samochód jak mężczyźni?*



Michał: Oczywiście, że nie. Mój dziadek mówi, że nie dałby prawa jazdy żadnej dziewczynie.

– A kto powinien gotować w domu: dziewczynka czy chłopiec?

Kuba: Dziewczynka.

– A dlaczego?

K: Bo tak mówi tata.

Karolinka: Moja babcia mi mówiła, że jeśli będę jadła marchewkę, to będę duża.

– A powiedz mi, co kobieta powinna robić w domu?

Kuba: Musi sprzątać. Moja mama często to robi.

– A co by było, gdyby wszyscy ludzie kłamali?

Oliwia: To by, to by wszystkim ulusł długi nos, bo jak ludzie kłamią, to im nosy losną, tak mi tata z mamą powiedzieli.

– Czy to znaczy, że dziewczyny nie powinny prowadzić samochodu?

Kuba: Chyba nie... Tata zawsze mówi, że baby nie powinny jeździć!

Powyższe wypowiedzi pięcioletków, choć bezpośrednio odwołują się do autorytetu, nie wychodzą poza kontekst najbliższego otoczenia. Rodzice, dziadkowie, wychowawczynie w przedszkolu to postaci znaczące w życiu dziecka i one właśnie kształtują w sposób najsilniejszy jego działanie, a przede wszystkim myślenie. Powoływanie się na autorytet najbliższego otoczenia związane jest również z sytuacyjnością (konkretnością) procesów wyjaśniania w średnim dzieciństwie. Myślenie dziecka osadzone jest w aktualnym „tu i teraz”, budowanym m.in. przez najbliższych. Oczywiście, ważnym elementem kształtującym teorię rzeczywistości przedszkolaka są również media oraz osoby powszechnie uznane za znaczące. U sześciolatek częściej pojawiają się argumenty wychodzące poza najbliższe autorytety:

– A czy warto jeść słodycze?

Bartek: Taka mądra pani w przychodni, która chyba jest dentystką, powiedziała, że słodycze niszczą zęby.

– A kto Twoim zdaniem lepiej kieruje samochodem: chłopcy czy dziewczynki?

Karolinka: W ogóle to wszyscy równo.

– A skąd to wiesz?

K.: Słyszałam w telewizji, taki mądry pan o tym mówił i ja zapamiętałam to trochę.

– Dlaczego dzieci nie mogą rządzić?

Staś: Mówił mi kiedyś taki mądry pan w programie, że rządzenie to jest bardzo śmierdząca sprawa i dzieci są zbyt dobre, aby się tym zajmować.

Igor: Dzieci nie mogą rządzić, bo to zbyt odpowiedzialne. Prezydent mówił, że trzeba cały dzień i całą noc myśleć o Polakach. A dzieci to przecież w nocy śpią. I kto by wtedy rządził?

Innymi, bardzo popularnymi chwytami stosowanymi przez badanych są argumenty do mieszka, a więc nawiązujące do stanu posiadania osoby (albo odbiorcy, albo słuchacza).

– W takim razie powiedz mi jeszcze, w jaki sposób ludzie mogą okazywać sobie miłość?

K.: Tak, że pisze się wiersze, daje się róże, no i też czekoladki.

- *A po co ludzie dają te czekoladki?*  
K.: *Żeby, żeby zdobyć swoją pannę albo pana.*  
– *Karolinko, a jak myślisz, dlaczego ludzie ubierają choinkę?*  
K.: *No bo, no bo wtedy jest pięknie w domu iiii Mikołaj ma gdzie zostawić prezenty.*  
– *A czy ludzie bogaci powinni pomagać biednym?*  
K.: *Tak. No bo wtedy nam dają pieniądze, no i jesteśmy bogaci.*  
– *A ty, Karolinko, wolałabyś być osobą bogatą czy biedną?*  
K.: *Chyba bogatą. No bo wtedy bym sobie mogła kupić taką lalkę Barbie, jaką bym chciała.*

Maciek: *A to znaczy, że jak jest sprawiedliwie i ktoś ma zabawki, a ja nie mam takiej zabawki, to jest niesprawiedliwie, bo on ma zabawkę, a to jest niesprawiedliwe.*

Stan posiadania odnosi się wprost do aktualnej sytuacji dziecka, określa jej namacalną kondycję (albo coś się ma, albo nie ma), związany jest z niezwykle ważną sferą pragnień i życzeń przedszkolaka. Poznawanie świata przez dziecko, które jeszcze nie do końca przewartościowało perspektywę egocentryczną, to „branie go na własność”. Nie wystarczy dotknąć jakiegoś przedmiotu, najlepiej byłoby uczynić go swoim, włączyć w stan posiadania. Ta – wydawać by się mogło – paradoksalna motywacja pięciolatka ma przekonujące uzasadnienie psychologiczne: poprzez dzielenie świata na przedmioty należące do mnie i „nie-moje” dziecko przygotowuje się do bardzo ważnego zadania rozwojowego, jakim jest określenie swojej tożsamości i tzw. zróżnicowanie osobowości (umiejętność oddzielania „ja” od „nie-ja”). Przez włączanie przedmiotów w granice własnego świata przedszkolak oswaja ów świat, dookreśla, nabywa pewności, że jest to jego indywidualna przestrzeń, która jednocześnie łączy się z przestrzenią życiową innych, ale jest też od nich diametralnie różna.

U sześciolatek dodatkowo pojawiają się argumenty do mieszka odnoszące się do rzeczywistości wykraczającej poza osobisty kontekst:

Agata: *Trzeba oszczędzać. Na przykład wodę. Bez niej dzieci w Afryce umierają, bo nie mają studni. Jak my będziemy oszczędzać, to one w Afryce będą miały co pić i jeść.*

Igor: *Każde dziecko musi chodzić do szkoły. Gdyby nie chodziły, to nauczyciele byłiby biedni, bo nie mieliby pracy, a rodzice też nie mogliby pracować, bo trzeba zostać w domu z dziećmi. Bez szkoły byłaby jedna wielka bieda!*

Sześciolatki odnoszą się nie tylko do własnego stanu posiadania, ale także do stanu posiadania odbiorcy argumentacji:

Filip: *Nie warto mieć telefonu w abonamencie, bo musi Pan więcej płacić. Lepiej Panu nie wiązać się umowami i robić, co Pan chce.*

Staś: *Trzeba jeść owoce i warzywa. Dzięki nim będzie Pan zdrowy i będzie Pan miał mniej takich wolnych rodników, które nawet mogą dać raka. Poza tym one są bardzo tanie. Zostanie Panu więcej pieniędzy na takie inne przyjemności.*

W wielu wypowiedziach można wyodrębnić kolejny rodzaj argumentu związanego z konkretnością myślenia dziecka, tj. argument do kija. Powoływanie się na grożące sankcje jako uzasadnienie pewnego typu zachowań jest pochodną trwającej socjalizacji, która zazwyczaj kształtowana jest poprzez system kar i nagród.

Kuba: *yy yyy Tak. Musimy posprzątać, jak pani nam karze. Musimy, jak pani nam karze, zjeść cały obiad. No i też, no i też musimy, nie możemy jęczeć jak ten y jak my, jak my mamy segregowanie.*

– *A powiedz mi, dlaczego trzeba przestrzegać tych zasad?*

K.: *No bo, no bo tak to to będziemy niegrzeczni, no i pani nas będzie sadzać na krzesłkach.*

– *I tylko dlatego trzeba słuchać pani?*

K.: *Tak.*

– *A czy w przedszkolu trzeba przestrzegać jakichś zasad?*

Dawid: *Dużo! Nie wolno się kłócić, bić, zabierać dzieciom zabawek. Jeszcze krzyczeć nie wolno i z sali wychodzić. Pani krzyczy też, jak się po zabawie nie sprząta zabawek iii jeszcze nie słucha jej.*

– *A dlaczego trzeba przestrzegać tych zasad?*

D.: *Boo... Panie będą krzyczeć... ii jak się nie słucha, to można iść za karę do maluchów.*

– *A to dzieci mogą się bawić nożem?*

Karolinka: *Ale ja takim małym nożem.*

– *A w ogóle mogą?*

K.: *Nie mogą, bo się mogą przeciąć.*

– *Warto się uczyć?*

Konrad: *Tak! No bo, no bo wtedy, jak zdasz, no to wtedy będziesz, będziesz, wtedy można, jak powiedział mój tata, jak mój brat zda, no to, no to wtedy go nie będzie jeden dzień pasem lań.*

– *Czyli trzeba słuchać rodziców?*

Kacper: *Tak, no bo wtedy można być chorym? No nie? No bo wtedy mogą coś, mogą coś zrobić, na przykład coś wylać na na na przykład, że yyy zupa gotuje się, dziecko se bierze samo lek, no i wtedy niechcący się mu poslizgnęło temu dziecku i wpadło pod ogień, i wtedy spaliły się cały dom.*

Wypowiedzi te wyraźnie pokazują aktualny status przyswojenia norm moralnych. Nie są one jeszcze zinterioryzowane, ich waga nie wynika z rozumienia zasad zachowania porządku społecznego (autonomia moralna, por. Brzezińska 2012), lecz jest efektem subiektywnej oceny stopnia prawdopodobieństwa poniesienia sankcji za ich złamanie. W trzech wypowiedziach sześciolatek pojawiło się jednak odniesienie do zasad rozumianych jako prawa regulujące funkcjonowanie określonej wspólnoty:

Agata: *Plotkowanie o innych jest niedobre. Gdy ludzie to robią, to sprawiają przykrość tym osobom. To jest brak szacunku dla ludzi i wyśmiewanie się z nich.*

Staś: *Plotkowanie to najgorsza sprawa. To jest wymyślanie takich rzeczy, jakich nikt nawet w snach by nie zrobił. To w sumie takie kłamstwo, tylko może trochę nawet gorsze, bo to przecież innych też się kłamie, że ktoś tak zrobił, a on nie zrobił.*

Igor: *Nie wolno w ogóle kłamać, bo ludzie wtedy nie mogą ze sobą współpracować. Myślą, że każdy może go oszukać i nie wierzą sobie.*

Innym stosowanym przez dzieci argumentem jest argument z podobieństwa. Pięciolatki i sześciolatki wykonują proste operacje myślenia analogicznego, przy czym kon-

tekst tych procesów związany jest głównie z korzyściami, jakie mogą odnieść, formułując dany wniosek (stąd można z całą pewnością stwierdzić, że te chwytby erystyczne, zgodnie z duchem pism ojca erystyki Schopenhauera, stosowane są jako manipulacja):

– *A czy można w jakichś sytuacjach kłamać?*

Staś: *Tak, jeśli chce się dobrze. Nasza pani kłamie i mówi nam, że nie pali papierosów, żeby nas nie zachęcać. To my czasami kłamiemy panią, że obiad jest dobry, bo inaczej mogłoby się jej zrobić smutno.*

– *A czy wasza pani w przedszkolu ma jakieś obowiązki?*

Karolinka: *Nie.*

– *A czy pani musi przestrzegać jakichś zasad w przedszkolu?*

K.: *Nie, dlatego my też nie możemy, nie musimy.*

– *A czy ty lubisz sprzątać?*

K.: *Tak.*

– *A dlaczego?*

K.: *No bo ja lubię sprzątać, bo wtedy jest tak trochę yyy ruchu tak jak na spacerze.*

Stosowane przez przedszkolaki chwytby erystyczne mają na celu głównie obronę własnego stanowiska, szczególnie jeśli to stanowisko związane jest z bezpośrednimi korzyściami dla nich. W tym znaczeniu świetnie wpisują swoją argumentację w założenia erystyki jako sztuki prowadzenia sporów. Warto jednocześnie podkreślić, że u dzieci sześciolletnich zaczyna się ujawniać potrzeba wyjścia poza kontekst swoich osobistych doświadczeń i interesów. Coraz silniej zaznacza się perspektywa przynależności do wspólnoty i troski o kondycję całej zbiorowości.

## Podsumowanie

Celem artykułu było opisanie dziecięcej argumentacji rozumianej jako świadoma, konwencjonalna (uwzględniająca przyjęte reguły) działalność językowa, przebiegająca w sytuacji społecznej. Ponadto wykazano intrapsychiczny wymiar argumentacji, której celem jest wyjaśnienie i samorozumienie danego stanowiska bez względu na oczekiwania otoczenia. Dzieci, nawet jeśli nie były prowokowane przez inne osoby do uzasadnienia danego poglądu, same potrzebowały dla siebie owego uzasadnienia i inicjowały argumentację. Można zatem potraktować ten fenomen językowy jako przejaw usensowniania złożonej rzeczywistości przez młody umysł.

Argumentacja dziecięca odsłania niezwykle różnorodny zbiór naiwnych (potocznych) teorii świata, do których odwołuje się przedszkolak podczas racjonalizowania swoich poglądów. Zadziwiający jest stopień ufności i niepowątpiewalności świadomości dziecka w stosunku do tych koncepcji, co związane jest m.in. z niskim poziomem krytycyzmu, a także z generującymi się dopiero strukturami wiedzy o świecie. Formułowane argumenty są bardzo często wyrazem pewności, że przesłanki kształtujące opinie to prawdziwe fundamenty mające status oczywistych aksjomatów. Właśnie to

poczucie naiwnej oczywistości świadczy jednocześnie o sile i słabości dziecięcej argumentacji. O sile w tym znaczeniu, że pełne przekonanie do swoich racji daje komfort psychiczny, poczucie bezpieczeństwa, redukuje chaos poznawczy, tworzy schematy, które są punktem wyjścia dla wiedzy naukowej i katalizatorami myślenia; o słabości zaś, ponieważ nie pozwala na uwzględnienie stanowiska innych osób i na rozumienie ambiwalencji tak powszechnych przecież w systemie wiedzy. Dopiero przyszłe doświadczenia przyniosą kryzys w rozumieniu praw rządzących światem, kiedy wielość argumentów i koncepcji docierających z zewnątrz podważy oczywistość własnych sądów. Mamy zatem do czynienia w okresie średniego dzieciństwa zarówno z iluzją zrozumiałości świata, jego prostoty (do której sentymentalnie tęskni wielu dorosłych), jak i z elementem poznawczego „fatalizmu”: pierwsza kropla drążąca fundamenty naiwnej wiedzy, które za kilka lat rozstąpią się całkowicie pod ciężarem pytania: *a co jest w końcu prawdziwe?*

Przeprowadzone analizy pozwalają stwierdzić, że argumentacja sześciolatek jest zdecydowanie bardziej uporządkowana niż dzieci młodszych. Ponadto wprost odnosi się do tematu, co jest wynikiem zarówno dłuższego treningu komunikacyjnego, jak i wzrastającej roli kontroli poznawczej i metakomponentów. Dzieci pięcioletnie w swoich argumentacjach wykorzystują przeważnie logikę potoczną, kontekstualną, która jest skuteczna w wyjaśnianiu konkretnych sytuacji problemowych występujących w ich codziennym życiu. U dzieci starszych częściej pojawia się odniesienie do logiki uniwersalnej, wychodzącej poza ramy ich aktualnej sytuacji życiowej.

Dzieci, szczególnie sześciolatek, stosują w swych argumentacjach wiele rodzajów chwytów erystycznych, przy czym najpowszechniejszymi są: argument z autorytetu, do kija oraz do mieszka. Przewaga tych figur wynika z konkretności myślenia przedszkolaków, a także z silnego związku formowanych przez nich teorii rzeczywistości i poglądów słyszanych w przedszkolu, a przede wszystkim w domu od rodziców. Powoływanie się na autorytet mamy, taty, babci lub nauczycielki to naturalna konsekwencja statusu tych osób jako osób znaczących dla świadomości dziecka. Argumentacja do kija pokazuje ideę procesu wychowawczego, który przebiega zgodnie z behawiorystycznym założeniem modelowania poprzez nagradzanie i mniej skuteczne karanie. Trudno jednoznacznie ocenić stopień sprawowania kontroli przez dzieci nad stosowanymi chwytami erystycznymi. Z pewnością wiele z nich formułowanych jest przypadkowo, bez intencji manipulowania słuchaczem. Pojawiają się jednak i takie, które generowane są w sposób całkowicie świadomy, ukierunkowane na osiągnięcie konkretnych celów w akcie komunikacyjnym. Wraz z rozwojem metapoznania i intensywnością treningu społeczno-emocjonalnego przypadkowość stosowanych argumentów będzie ustępowała przemyślanej strategii wykazywania słuszności własnego poglądu (stąd większa spójność w argumentacjach sześciolatek).

Badanie dziecięcej argumentacji to w istocie badanie myślenia – kluczowego procesu poznawczego, dzięki któremu możliwe są rozwój osobowy i realizacja kolejnych zadań życiowych. Dziecko, poszukując uzasadnienia swojego stanowiska, diagnozuje jednocześnie wydolność posiadanego systemu wiedzy. Im większa jego wydolność,

tym większe poczucie bezpieczeństwa i sprawczość w radzeniu sobie z codziennymi doświadczeniami. Sztuka argumentacji jako sztuka życia? Sokrates byłby szczęśliwy!

## Bibliografia

- Austin J. (1993). *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*. Tłum. B. Chwedeńczuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bocheński J.M. (1995). *Między logiką a wiarą*. Kraków: Noir Sour Blanc.
- Bokus B. (1985). *O aktywności językowej małego dziecka i jej sytuacjach uwarunkowania*. „Studia Psychologiczne”, 48, s. 39–56.
- Boniecka B. (2010). *Dziecięce wyobrażenia świata. Zbiór szkiców*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Brzezińska A. (2012). *Portrety psychologiczne człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Donaldson M. (1986). *Myslenie dzieci*. Tłum. A. Hunca-Bednarska, E.M. Hunca. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Krakowiak K. (2006). *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Putko A. (2008). *Dziecięca teoria umysłu w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Schaffer H. (2007). *Psychologia dziecka*. Tłum. A. Wojciechowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymanek K., Wiczorek K., Wójcik A. (2003). *Sztuka argumentacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymanek K. (2008). *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Waloszek D. (2009). *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Wygotski L. (2007). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

## Argumentacja dzieci w wieku przedszkolnym jako realizacja potrzeby nadawaniu sensu rzeczywistości

### Streszczenie

Artykuł opisuje zjawisko dziecięcej argumentacji jako językowego działania porządkującego wiedzę podmiotu o świecie. Autorka prezentuje wyniki badań przeprowadzonych wśród pięcio- i sześciolatków, poświęconych analizie struktury i typów argumentów przez nie stosowanych. Dzieci młodsze stosują argumentację głęboko osadzoną w aktualnym kontekście życiowym i skupiają się głównie na swoich własnych doświadczeniach, ewentualnych korzyściach i startach związanych z danym stanowiskiem. Dzieci sześciolatnie natomiast dzięki dłuższemu treningowi komunikacyjnemu, większej decentracji i kontroli poznawczej są w stanie uwzględ-

nić w swej argumentacji zarówno perspektywę odbiorcy, jak i wspólny interes grupy. Chwydami erystycznymi, najczęściej stosowanymi przez badane dzieci, są: argument z autorytetu, argument do mieszka, argument do kija i z podobieństwa.

**Słowa kluczowe:** argumentacja, chwyt erystyczny, decentracja, rozwój języka

### Argumentation of preschool children as the fulfillment of the need of making sense of reality

#### Summary

The article describes the phenomenon of children's argumentation as linguistic action which orders the subject's knowledge about the world. The author presents the results of research conducted among five- and six-year children. The research analyzes the structure and types of arguments used by them. Younger children use arguments deeply embedded in the current context of life and focus mainly on their own experiences, the potential benefits and starts of the view. The six years children thanks to: a longer communication training, deeper decentration and more efficient cognitive control are able to include in their argumentation, both the perspective of the recipient, as well as a common group interest. The children generally use eristic tricks such as: the argument from authority, the argument to have, the argument to stick and from similarities.

**Keywords:** argumentation, eristic tricks, decentration, language development

# IV

Duchowe i psychopedagogiczne wsparcie rozwoju  
osób z uszkodzeniami słuchu





## Od historycznych poglądów na temat głuchoty do konstruowania pierwszych inwentarzy osobowości dla dzieci niesłyszących

### 1. Funkcjonowanie osób niesłyszących w aspekcie historycznym

W czasach starożytnych osoby niesłyszące postrzegane były przez pryzmat przesądów i uprzedzeń, jako grupa żyjąca w rzeczywistości poza społeczeństwem. Głuchota była traktowana jako przykry, ale jednak dar od Boga. Ray (za: Brunshwig 1936, s. 2) zaznacza, że w czasach przed Chrystusem nie podejmowano prób polepszenia sytuacji osób niesłyszących. Gaw (za: Brunshwig 1936, s. 2–3) odnotował, że nawet Arystoteles uważał, że osoby niesłyszące są też nieme. Uważano, że głuchota jest wynikiem uszkodzenia narządu mowy. Nie próbowano zatem w żaden sposób edukować osób z dysfunkcją narządu. Św. Augustyn uważał, że osoby niesłyszące nie mogą czytać, a więc także nie mogą osiąść wiary. Jeżeli już podejmowano próby nauczania, były to pojedyncze przypadki zatrudniania nauczyciela do indywidualnych lekcji dla zamożnych osób niesłyszących.

Wraz z rozwojem systemu szkolnictwa w Europie i Stanach Zjednoczonych zaczęto zauważać, że osoby niesłyszące pod względem rozwoju społecznego i intelektualnego są podobne do swoich słyszących rówieśników. Różnica pomiędzy niesłyszącymi poddawanych oddziaływaniom edukacyjnym i tymi, którzy nie byli edukowani, była uderzająca i pokazała, jak wiele można osiągnąć w zakresie rozwoju potencjału osób niesłyszących dzięki edukacji. Amerykańscy nauczyciele podeszli do nauczania osób niesłyszących z wielkim entuzjazmem, ale także z poczuciem misji.

### 2. Charakterystyka osób niesłyszących niepoddawanych oddziaływaniom edukacyjnym

U osób niesłyszących zauważano brak zasad religijnych, a także moralnych i w tym świetle interpretowano ich zachowanie. Peet (za: Brunshwig 1936, s. 5) uważał, że „niewyedukowani głuchoniemi mogą być posłuszni, uczciwi i pracowici, ale będzie to wynikiem raczej zewnętrznej kontroli i dobrego przykładu niż wynikiem wyższej moralnej czy religijnej motywacji – tak jak u dzieci słyszących”. Uznano więc, że edukacja

pozwole zaradzić tej sytuacji. Peet twierdził także, że osoby niesłyszące nie wiedzą, że mają Ojca w Niebie, któremu mogą ufać, i Zbawiciela, na którego mogą liczyć. O ile boją się śmierci, o tyle nie mają nadziei na nieśmiertelność duszy. Porównywał nawet nauczycieli osób niesłyszących do misjonarzy, którzy nauczają pogan. Ci pierwsi muszą najpierw poznać i nauczyć się ich języka, a następnie dopiero nauczać.

### 3. Ogólne poglądy na temat psychicznego funkcjonowania niesłyszących

Czy istnieje różnica między osobami słyszącymi a niesłyszącymi?

Istniało wiele różnych i odmiennych poglądów na temat występowania i zakresu różnic między osobami słyszącymi a niesłyszącymi. Lowry (1912, s. 241–242) twierdził, że jest rzeczą oczywistą, że osoba głuchoniema nie jest normalną jednostką, a to odstępstwo od normy może być zauważalne w ciele, umyśle i emocjach. Osoby niesłyszące odbiegają od normy po pierwsze, w wyniku defektu spowodowanego głuchotą, a po drugie, przez warunki życia spowodowane tą ułomnością.

Pope (1928, s. 321) zauważył, że między osobami słyszącymi a niesłyszącymi nie istnieje tak duża różnica jak między ludźmi w ogóle, natomiast łatwo zauważalny jest brak podobieństw.

Brill (1934, s. 280) natomiast wskazywał, że istnieje psychologiczna różnica między ludźmi odbierającymi świat pięcioma a czterema zmysłami. Nie oznaczało to według autora, że niesłyszący są gorsi od słyszących, a jedynie, że ich rozwój byłby pełniejszy i bardziej harmonijny, gdyby posiadali wszystkie zmysły funkcjonujące na podobnym poziomie. Uważał, że nie da się rekompensować braku jednego zmysłu innymi. Ballis (za: Brunshwig 1936) jednak uważał, że to wzrok spełnia u niesłyszących podwójną rolę.

Gallaudet (1910, s. 345) twierdził, że proces myślenia, rozumowania czy sposób wyrażania emocji są identyczne jak u osób słyszących, z tą różnicą, że język werbalny jest dla niesłyszących tylko widoczny – bądź z ruchu warg, rąk lub z pisma.

Hirsch (za: Brunshwig 1936, s. 7) twierdził, że osoby słyszące i niesłyszące funkcjonują pod względem moralnym i umysłowym w ten sam sposób, więc także zasady edukacji powinny być dla obu grup zbieżne.

### 4. Czynniki środowiskowe a osobowość osób niesłyszących

#### Wczesne dzieciństwo

Osobowość niesłyszących kształtuje się nie tylko pod wpływem deficytu narządu słuchu, ale także pod wpływem warunków środowiskowych współistniejących z tym deficytem. Autorzy zwracali szczególną uwagę na wpływ czynników środowiskowych w okresie wczesnego dzieciństwa. Ballis (za: Brunshwig 1936, s. 10–11) pisał, że dzieci niesłyszące były nieakceptowane, a nawet znienawidzone przez rodzinę, budziły także strach sąsiadów, którzy patrzyli na nie jak na dziwne stworzenia. Reed (1918,

s. 451–452) pisał, że rodzice sami nie wiedzą, jak wychowywać i dyscyplinować niesłyszące dzieci, więc pozwalają im na wszystko, czego chcą. Uważają, że dzieci niesłyszące powinno się wychowywać w inny sposób niż ich słyszących rówieśników, nie wiedząc, pisał Reed, że te same metody wychowawcze są skuteczne w przypadku dzieci słyszących i niesłyszących.

### Okres przedszkolny i szkolny

W tym okresie dziecko może się zmierzyć z jedną z następujących sytuacji: albo zostaje wysłane do szkoły z internatem i przebywa tylko z dziećmi niesłyszącymi, albo zostaje w rodzinnym środowisku i musi dawać sobie radę w środowisku dzieci słyszących. Tillinghast (za: Brunshwig 1936, s. 11–12) zauważa, że istnieje ogromna różnica między warunkami, w jakich rozwija się osoba słysząca, a w jakich niesłysząca. Osoba słysząca według autora, rozważając retrospektywnie czynniki, które ją uformowały, nie przypisuje istotnej roli nauczycielom, lecz rodzicom i społeczności, w której żyje, ponieważ to im przypisuje ważny wpływ na swój rozwój. Natomiast osoba niesłysząca, dokonując tych samych rozważań, dojdzie do zupełnie innych wniosków – uzna, że to właśnie po opuszczeniu środowiska rodzinnego rozpoczęło się jej najbardziej konstruktywne funkcjonowanie. Tillinghast (za: Brunshwig 1936, s. 11–12) zauważał także, że tak znaczący wpływ instytucji na życie niesłyszącego dziecka może je pozbawiać poczucia odpowiedzialności za siebie. Brill (1934, s. 282) twierdzi nawet, że skoro dziecko czerpie całą wiedzę o świecie od nauczyciela, staje się od niego uzależnione, co z kolei prowadzi do braku samodzielności nawet w życiu dorosłym.

## 5. Adaptacja społeczna a osobowość niesłyszących

Wpływ upośledzenia narządu słuchu na odczuwanie i wyrażanie współczucia, stabilność emocjonalną czy poczucie niższości rozpatrywany był z wielu różnych perspektyw.

Hirsch (za: Brunshwig 1936, s. 14–15) uważał, że wyrażanie współczucia może się pojawić dzięki funkcjonowaniu narządu słuchu, a więc osoby niesłyszące są niezdolne do współczucia, a nawet przejawiają skłonność do okrucieństwa, zwłaszcza w stosunku do zwierząt.

Schumann (1929, s. 46–48) twierdził, że dzieci z reguły bywają okrutne, ale nie wynika to z tendencji sadystycznych, lecz z braku właściwej oceny sytuacji. Twierdził, że u dzieci niesłyszących okres ten trwa dłużej, gdyż dzieci te później nabywają dojrzałości emocjonalnej. Schumann pisał także, że u dzieci niesłyszących bardziej zauważalne jest poczucie niższości, które ma znaczący wpływ na rozwój osobowości. Może to prowadzić do pojawienia się różnych form kompensacyjnych, które różnią się w zależności od uwarunkowań genetycznych i wychowania dziecka. Może to być np. wycofanie lub przeciwnie – przechwalanie się i popisywanie. Schumann twierdził jednak, że obecność zachowań kompensacyjnych może także prowadzić do pozytywnego przystosowania się.

## 6. Subiektywna świadomość deficytu słuchu

Stopień, w jakim osoba niesłysząca jest świadoma swojej niepełnosprawności, zależy od wielu czynników, m.in. od poziomu inteligencji, wieku utraty słuchu oraz przystosowania społecznego.

Druschba (1913, s. 15) pisał, że osoby, które utraciły słuch w okresie dorosłości, boleśniej doświadczają swojej niepełnosprawności niż osoby niesłyszące od urodzenia. Człowiek – według autora – nie odczuwa braku czegoś, czego nigdy nie znał. Camp (za: Brunschwig 1936, s. 17) uważał natomiast, że niesłyszący nie są świadomi swojego nieszczęścia, a nawet jeżeli są, to nie potrafią tego wyrazić.

Curtis (1931, s. 13) twierdził, że niesłyszący od urodzenia są dosyć szczęśliwą grupą osób, ponieważ w większości przypadków głuchota była wynikiem chorób przebytych we wczesnym dzieciństwie, więc dzieci nie zdają sobie sprawy, że coś tracą. Natomiast osoba dorosła, tracąc słuch, może mieć problem z adaptacją do nowych warunków i czuć się w związku z tym nieszczęśliwa.

Holt (1927, s. 29) twierdził, że dzieci stopniowo osiągają bolesną świadomość swojej niepełnosprawności w styczności z sytuacjami w szkole, z innymi ludźmi. Sposobem na uniknięcie dramatu – pisał Holt – jest wsparcie rodziców, nauczycieli, pracowników opieki społecznej i tych wszystkich, którzy przygotowują dziecko do radzenia sobie w sytuacjach społecznych.

## 7. Społeczna adaptacja niesłyszących

Deficyty w mowie i słyszeniu stanowią poważną przeszkodę w społecznym przystosowaniu się. Opóźnia to proces nabywania wiedzy w normach społecznych oraz utrudnia efektywną komunikację między słyszącymi a niesłyszącymi. Lloyd (1917, s. 38) pisał, że niesłyszący nie są bardziej złośliwi niż słyszący, ale bardziej odczuwają uwagę innych skupioną na nich. Świadomość bycia obiektem uwagi innych osób wywołuje poczucie niezrozumienia i powoduje żal. Lloyd (1917, s. 39) uważał, że nienaturalne zachowanie podczas pierwszych interakcji osób słyszących w towarzystwie osób niesłyszących jest zjawiskiem normalnym.

Problemy wynikające z izolacji społecznej osób niesłyszących sprawiają, że zamykają się oni we własnym środowisku. Kaercher (1933, s. 479) twierdził, że nie można się spodziewać, iż osoby niesłyszące będą się asymilowały ze słyszącymi, ponieważ u osób niesłyszących silnie zakorzenione jest poczucie niższości. Według autora obie grupy nie czują się komfortowo w swoim towarzystwie. Twierdził, że osoby niesłyszące są nawet bardziej odizolowane społecznie niż osoby niewidome. Czują się zażenowane i niepewne w towarzystwie osób słyszących, zwłaszcza, gdy zdają sobie sprawę, że rozmowy mogą dotyczyć ich samych.

Gallaudet (za: Brunschwig 1936, s. 23) twierdził, że osoby niesłyszące i nieme nie mogą się spodziewać pozytywnych kontaktów ze słyszącymi i mówiącymi, ale i tak oni

wcale ich nie pragną. Fox (1904, s. 372) zauważał ogromną rolę czynników indywidualnych w odnoszeniu sukcesu w interakcjach ze środowiskiem osób słyszących.

## 8. Uwagi ogólne

W przeszłości niesłyszący żyli w środowisku nie tylko obojętnym, ale i wrogim wobec nich. Wraz z rozwojem edukacji zmieniło się także nastawienie do osób z deficytem słuchu. Nauczyciele ubolewali nad moralną i religijną kondycją niesłyszących, szczególnie w Stanach Zjednoczonych nauczyciele traktowali nauczanie osób niesłyszących jako misję. Zwracano uwagę na fakt, że niedostosowanie społeczne, a także problemy emocjonalne osób niesłyszących wynikały ze społecznej izolacji. Najważniejszym sposobem pomocy była więc edukacja. W konsekwencji po wprowadzeniu formalnej edukacji osób niesłyszących znacznie poprawiła się ich sytuacja.

Badania eksperymentalne potwierdziły potocznie obserwowane deficyty w zdolnościach językowych, wiedzy szkolnej, a także w rozwoju umysłowym osób niesłyszących. Pintner i Paterson (1915, s. 207), stosując test inteligencji Bineta na osobach niesłyszących, zauważyli, że trudności językowe były nie do pokonania. Zrozumiano zatem, że stosowanie testów werbalnych do mierzenia inteligencji osób niesłyszących jest niewłaściwe. Wyniki niesłyszących dzieci (w USA) w testach awerbalnych mierzących inteligencję były niższe niż ich słyszących rówieśników i wskazywały na opóźnienie umysłowe dzieci niesłyszących od roku do nawet dwóch lat w stosunku do rówieśników słyszących. Natomiast przy zastosowaniu werbalnych testów opóźnienie to sięgało nawet sześciu lat. Pintner uważał, że przeciętne IQ osób niesłyszących wynosi 80 (Myklebust 1964, s. 55).

Isserlin (1931, s. 8) uważał, że to nie głuchota, lecz trudności językowe z niej wynikające leżą u podłoża niedojrzałości umysłowej niesłyszących. Lindner (1925, s. 99) porównywał strukturę umysłową osób niesłyszących do dzieci, lub nawet do osób upośledzonych.

Zauważono, że pamięć realnych obiektów znanych z życia jest u osób niesłyszących dobrze rozwinięta, natomiast pamięć informacji opartych na wiedzy językowej funkcjonuje znacznie gorzej niż u osób słyszących. Frohn (1926, s. 370) i Hoffler (1927, s. 401) twierdzili, że pamięć osób niesłyszących opiera się na konkrety i raczej unikają oni uogólniania w porównaniu ze słyszącymi. Prowadzi to także do trudności w czytaniu, ponieważ pojawia się trudność ze śledzeniem toku myśli i z przewidywaniem przyszłych zdarzeń. Nie ustalono, w jakim stopniu rozumienie relacji, ograniczenie myślenia werbalnego i umiejętność formułowania myśli wpływają na integrację osobowości i relacje społeczne osób niesłyszących.

Ocena wpływu uwarunkowań genetycznych i wychowania na osobowość niesłyszących była trudna do ustalenia. Neville (1921, s. 362) zwraca uwagę, że należy unikać nieporozumienia wynikającego z przypisywania głuchocie pewnych cech umysłowych, które mogą być wynikiem warunków życia, środowiska wychowawczego i edukacji nie-

słyszących. Zwracał uwagę, że niesłyszące dzieci mogły być ofiarami życia w środowisku pozbawionym stymulacji.

Niesłyszących uważano za niestabilnych emocjonalnie, a deficyt słuchu opisywany był jako źródło poczucia niższości prowadzące do różnych zachowań kompensacyjnych. Twierdzono, że brak możliwości werbalnego wyrażenia myśli i emocji znacząco wpływa na funkcjonowanie niesłyszących. Wile (1933, s. 469) zauważył natomiast, że osoby z wrodzoną głuchotą charakteryzują się niższym nasileniem neurotyczności niż osoby słyszące, osoby z niedosłuchem lub ci, którzy stracili słuch po 7. roku życia.

Lloyd (1917, s. 119) na podstawie Testu Osobowości Thurstona, przeprowadzonego na 87 uczniach liceum, stwierdził, że odsetek uczniów niesłyszących niedostosowanych emocjonalnie był dwa razy wyższy niż w grupie słyszących rówieśników.

Zakres, w jakim głuchota *per se* jest uważana za niepełnosprawność i wpływa na dyskomfort psychiczny, zależy w głównej mierze od wieku utraty słuchu i stawia osoby z wrodzoną głuchotą w lepszej sytuacji.

Wile (1933, s. 472) zauważał, że dzieci niesłyszące przypisywały większe znaczenie miłości, przygodzie, władzy czy dokonaniom niż chęci słyszenia. Kimmis (za: Brunschwig 1936, s. 26), analizując dziecięce sny, zauważył, że odwaga i przygoda pojawiały się częściej w snach dzieci niesłyszących niż słyszących. Dość często pojawiały się sny o tematyce strachu przed zwierzętami. Dzieci niesłyszące dużo częściej relacjonowały pojawianie się rozmów w ich snach (w porównaniu z dziećmi niewidomymi i słyszącymi). Nie tylko zgłaszały bardziej szczegółowe konwersacje, ale także twierdziły, że dokładnie wszystko słyszały. Niestety, Kimmis nie ujawnił wieku utraty słuchu przez dzieci ani innych bardzo ważnych czynników, istotnych przy analizie tego badania.

Trudności komunikacyjne niesłyszących mogą być dwojako rodzaju: ze zrozumieniem komunikatów innych osób i z wyrażaniem własnych myśli w sposób zrozumiały dla innych. Badania na niesłyszących dorosłych, przeprowadzone przez Berry'ego w 1933 roku w Ohio i innych stanach, ujawniły, że: osoby niesłyszące bardzo często nie rozumiały pytań kierowanych do nich w ankiecie, większość twierdziła, że nie korzysta w pełni zarówno z rozmów ze słyszącymi, jak i z niesłyszącymi, a 75% respondentów nie było w pełni usatysfakcjonowanych z czytania z ruchu warg. Wnioski te skoniły badacza do stwierdzenia, że trudności te niekorzystnie wpływają na jakość relacji słyszących i niesłyszących.

Od założenia pierwszych szkół dla niesłyszących w Europie i USA celem nadrzędnym było „przywrócenie niesłyszących do społeczeństwa” i cel ten został osiągnięty. Obecnie sytuacja osób niesłyszących jest o wiele lepsza. Osoby słyszące i niesłyszące uczą się razem, pracują razem, są podobnie oceniane, w związku z czym problem przystosowania społecznego niesłyszących można uznać w pewnym stopniu za pomyślnie rozwiązany.

## 9. Zasady konstruowania pierwszych inwentarzy osobowości dla niesłyszących

Stosowanie testu przystosowania osobowościowego Rogera na niesłyszących osobach ujawniło potrzebę stworzenia odrębnego inwentarza osobowości przeznaczonego

dla dzieci niesłyszących. Oprócz kryteriów istotnych przy tworzeniu testów osobowości typu „papier – ołówek”, ważne było spełnienie innych wymagań:

1. Test osobowości powinien być odpowiedni także dla dzieci z wrodzoną głuchotą o przeciętnej inteligencji, które uczęszczały do szkoły nie dłużej niż 4–6 lat.
2. Słownictwo, struktura zdań i instrukcja inwentarza powinny być na tyle zrozumiałe, żeby wymagały jak najmniej indywidualnych instrukcji.
3. Każdy item powinien zawierać zwięzłą myśl.
4. Zawartość pytań powinna się opierać na znanych doświadczeniach, by w miarę możliwości wyeliminować abstrakcyjne i zawstydzające treści.
5. Sprawy istotne dla osób niesłyszących, np. efektywne radzenie sobie w społeczeństwie, zrównoważenie emocjonalne czy szczęście osobiste, powinny być także odzwierciedlone w inwentarzu.
6. By można było porównywać grupę słyszących i niesłyszących, należy opracować pytania zrozumiałe dla obu grup

## 10. Źródła pytań testowych

Pytania testowe powstawały na podstawie różnych źródeł. Opierano się na dotychczasowej literaturze dotyczącej osób niesłyszących, a także na poprzednich badaniach. Zaadaptowano także pytania z testu osobowości dla dzieci Mallera, Mathewsa, Murraya, Pintnera, Rogersa i Sweet.

Wypracowania uczniów niesłyszących na tematy: *To dziecko polubiliby moi rodzice*, *Tęgo chłopca, tę dziewczynkę polubiłby mój nauczyciel* oraz *Mój wymarzony przyjaciel* posłużyły za przykłady koncepcji dzieci niesłyszących, dotyczących emocjonalnego i społecznego przystosowania. Oprócz opisów wyglądu zewnętrznego, zwrócono uwagę na cechy najmocniej akcentowane przez niesłyszące dzieci, a były to: umiejętność radzenia sobie w kontaktach z innymi, umiejętność radzenia sobie w szkole i zabawie, wesołe usposobienie i brak wyraźnych lęków – te cechy uznano za istotne w tworzeniu prawidłowej osobowości.

Dodatkowo pytania inspirowane były rozmowami z dziećmi i ich obserwacją w różnych sytuacjach.

## 11. Forma inwentarza osobowości

Przed stworzeniem całego testu analizie poddano grupki pytań. Niesłyszący uczniowie indywidualnie rozwiązywali test w małych grupkach. Dzieci niesłyszące odpowiadały z mniejszą płynnością słowną niż ich słyszący rówieśnicy. Dzieci, które dopiero opanowały język angielski, dłużej zastanawiały się nad pytaniami i starały się udzielić jak najlepszej odpowiedzi.



Pierwsza forma kwestionariusza osobowości zawierała 41 itemów, w tym 3 właściwie tylko dla niesłyszących. W związku z wprowadzeniem podstawowego słownictwa i prostej formy zdań wiele czynników istotnych z punktu widzenia psychologii niesłyszących potraktowano pośrednio, np.: poczucie niższości, zarozumialstwo, podejrzliwość czy nieufność.

W międzyczasie uzupełniano narzędzia i ostateczna (III) wersja inwentarza składała się z 67 itemów zawierających następujące podskale: *Przystosowanie społeczne* (29 itemów), *Adaptacja szkolna* (16) i *Przystosowanie w środowisku domowym* (15) oraz *Ogólne przystosowanie*. Trzy pytania (63, 64, 66) nie należały do żadnej z podskal i nie były punktowane, ale były istotne ze względu na informacje o ogólnym funkcjonowaniu osób niesłyszących.

Nadrzędnym celem inwentarza było łatwiejsze przeprowadzanie tego rodzaju badań na dzieciach niesłyszących, niż na to pozwalały standardowe testy dla słyszących dzieci. Zamierzano także sprawdzić reakcje dzieci na twierdzenia dotyczące niepełnosprawności.

W wersji dla dzieci słyszących pominięto trzy pytania dotyczące mówienia i słyszenia. W związku z tym wersje testu dla dzieci słyszących i niesłyszących różniły się także sposobem obliczania wyników.

Współczynnik korelacji Spearmana–Browna dla testu wynoszący .59 do .86 jest zaskakująco wysoki. Korelacje pomiędzy poszczególnymi podskalami były również wysokie. Najwyższe korelacje występowały pomiędzy podskala *Ogólnego przystosowania* i *Społecznego przystosowania*, a najniższe pomiędzy *Adaptacją szkolną* i *Przystosowaniem w środowisku rodzinnym*.

### Inwentarz Osobowości dla Dzieci Niesłyszących (przedstawiony przez Lily Brunshwig)

- |  |  |
|--|--|
| 1. Czy jesteś silny  | <input type="radio"/> Bardzo mnie lubią                        |
| <input type="radio"/> Nie jestem silny   | <input type="radio"/> Nie lubią mnie                           |
| <input type="radio"/> Jestem tak samo silny jak moi przyjaciele                          | 5. Czy potrafisz szybko biegać?                                |
| <input type="radio"/> Jestem bardzo, bardzo silny. Jestem silniejszy niż moi przyjaciele | <input type="radio"/> Potrafię biegać bardzo, bardzo szybko;   |
| 2. Czy lubisz grać w gry?  | <input type="radio"/> potrafię biegać szybciej niż inne dzieci |
| <input type="radio"/> Nie lubię grać w gry   | <input type="radio"/> Potrafię biegać tak samo jak inne dzieci |
| <input type="radio"/> Trochę lubię grać w gry  | <input type="radio"/> Nie potrafię szybko biegać               |
| <input type="radio"/> Bardzo lubię grać w gry  | 6. Czy lubisz zwierzęta?                                       |
| 3. Czy lubisz swoich braci lub siostry?  | <input type="radio"/> Bardzo lubię zwierzęta                   |
| <input type="radio"/> Trochę ich lubię   | <input type="radio"/> Nie lubię zwierząt                       |
| <input type="radio"/> Nie lubię ich  | <input type="radio"/> Trochę lubię zwierzęta                   |
| <input type="radio"/> Bardzo ich lubię   | 7. Czy lubisz grać w piłkę?                                    |
| 4. Czy inne dzieci Cię lubią?  | <input type="radio"/> Nie lubię grać w piłkę                   |
| <input type="radio"/> Trochę mnie lubią  | <input type="radio"/> Bardzo lubię grać w piłkę                |
|  | <input type="radio"/> Trochę lubię grać w piłkę                |

8. Czy bawisz się z innymi dziećmi?
  - Czasami bawię się z innymi dziećmi
  - Zawsze bawię się z innymi dziećmi
  - Nie bawię się z innymi dziećmi
9. Czy twoi domownicy są dobrzy dla Ciebie?
  - Czasami są dla mnie dobrzy
  - Są bardzo dobrzy dla mnie
  - Nie są dla mnie dobrzy
10. Czy lubisz swoich nauczycieli?
  - Nie lubię swoich nauczycieli
  - Trochę lubię swoich nauczycieli
  - Bardzo lubię swoich nauczycieli
11. Czy potrafisz grać w gry?
  - Potrafię grać bardzo, bardzo dobrze; potrafię grać w gry lepiej niż inne dzieci
  - Potrafię grać w gry tak samo jak inne dzieci
  - Nie potrafię grać w gry
12. Czy jesteś szczęśliwy w domu?
  - Nie jestem szczęśliwy w domu
  - Czasami jestem szczęśliwy w domu
  - Jestem bardzo szczęśliwy w domu
13. Czy ciężko pracujesz w szkole?
  - Nie pracuję w szkole
  - Pracuję tak samo jak inne dzieci
  - Pracuję bardzo, bardzo ciężko w szkole, pracuję ciężiej niż inne dzieci
14. Czy słuchasz się ojca i matki?
  - Zawsze się ich słucham
  - Nie słucham się ich
  - Czasami się ich słucham
15. Czy masz przyjaciół poza szkołą?
  - Nie mam przyjaciół poza szkołą
  - Mam wielu przyjaciół
  - Mam 1, 2 przyjaciół poza szkołą
16. Czy jesteś czasami niegrzeczny?
  - Czasami jestem niegrzeczny
  - Nie jestem niegrzeczny
  - Zawsze jestem niegrzeczny
17. Czy chcesz mieć przyjaciół?
  - Nie chcę mieć przyjaciół
  - Chcę mieć 1, 2 przyjaciół
  - Chcę mieć wielu przyjaciół
18. Czy twoi bracia lub siostry biją się z tobą?
  - Nie biją się ze mną
  - Czasami się biją ze mną
  - Mają dużo bójek ze mną
19. Czy lubisz rozmawiać ze swoim ojcem i matką?
  - Bardzo lubię rozmawiać z ojcem i matką
  - Nie lubię rozmawiać z ojcem i matką
  - Trochę lubię rozmawiać z ojcem i matką
20. Czy lubisz szkołę?
  - Trochę lubię szkołę
  - Bardzo lubię szkołę
  - Nie lubię szkoły
21. Czy dzieci na podwórku, poza szkołą bawią się z tobą?
  - Czasami się ze mną bawią
  - Nie bawią się ze mną
  - Lubią się ze mną bawić
22. Czy jesteś bystry?
  - Jestem tak samo bystry jak inne dzieci
  - Nie jestem bystry
  - Jestem bardzo, bardzo bystry. Jestem bystrzejszy niż inne dzieci
23. Czy boisz się swoich braci lub sióstr?
  - Bardzo się ich boję
  - Trochę się ich boję
  - Nie boję się ich
24. Czy chcesz być grzecznym chłopcem/dziewczynką?
  - Chcę być tak samo grzeczny jak inne dzieci
  - Nie chcę być grzeczny
  - Chcę być bardzo, bardzo grzeczny; chcę być grzeczniejszy niż inne dzieci

25. Czy jesteś szczęśliwy, przebywając z innymi dziećmi?
- Nie jestem szczęśliwy, przebywając z innymi dziećmi
  - Czasami jestem szczęśliwy, przebywając z innymi dziećmi
  - Zawsze jestem szczęśliwy, przebywając z innymi dziećmi
26. Czy boisz się innych dzieci?
- Nie boję się innych dzieci
  - Boję się 1, 2 dzieci
  - Boję się wielu innych dzieci
27. Czy potrafisz grać w piłkę?
- Potrafię bardzo dobrze grać w piłkę; potrafię grać lepiej niż inne dzieci
  - Potrafię grać w piłkę tak samo jak inne dzieci
  - Nie potrafię grać w piłkę
28. Czy słuchasz się nauczycieli?
- Czasami słucham się nauczycieli
  - Nie słucham się nauczycieli
  - Zawsze słucham się nauczycieli
29. Czy twój ojciec i matka lubią cię?
- Kochają mnie bardzo
  - Nie lubią mnie
  - Trochę mnie lubią
30. Czy inne dzieci biją się z tobą?
- Nie biją się ze mną
  - Zawsze biją się ze mną
  - Czasami biją się ze mną
31. Czy inne dzieci boją się ciebie?
- 1, 2 dzieci boi się mnie
  - Żadne dziecko się mnie nie boi
  - Wiele dzieci się mnie boi
32. Czy lubisz biegać i się bawić?
- Bardzo lubię biegać i się bawić
  - Nie lubię biegać i się bawić
  - Trochę lubię biegać i się bawić
33. Czy lubisz chodzić na przyjęcia?
- Lubię chodzić na przyjęcia
  - Nie lubię chodzić na przyjęcia
  - Czasami lubię chodzić na przyjęcia
34. Czy boisz się swojego ojca i matki?
- Trochę boję się ojca i matki
  - Bardzo boję się ojca i matki
  - Wcale nie boję się ojca i matki
35. Czy lubisz dzieci ze swojej szkoły?
- Nie lubię ich
  - Trochę ich lubię
  - Bardzo ich lubię
36. Czy bijesz się z braćmi lub siostrami?
- Mam wiele bójek z nimi
  - Czasami się z nimi biję
  - Wcale się z nimi nie biję
37. Czy twój ojciec i matka są dobrzy dla ciebie?
- Czasami są dla mnie dobrzy
  - Zawsze są dla mnie dobrzy
  - Nie są dla mnie dobrzy
38. Czy lubisz rozmawiać ze swoimi nauczycielami?
- Bardzo lubię z nimi rozmawiać
  - Nie lubię z nimi rozmawiać
  - Trochę lubię z nimi rozmawiać
39. Czy twoi bracia i siostry lubią cię?
- Nie lubią mnie
  - Bardzo mnie lubią
  - Trochę mnie lubią
40. Czy nauczyciele są dla ciebie dobrzy?
- Nie są dla mnie dobrzy
  - Czasami są dla mnie dobrzy
  - Są dla mnie bardzo dobrzy
41. Czy twoje ubrania są ładne?
- Moje ubrania nie są ładne
  - Moje ubrania są tak samo ładne jak innych dzieci
  - Moje ubrania są bardzo, bardzo ładne, dużo ładniejsze niż innych dzieci
42. Czy wiele dzieci lubi się z tobą bawić?
- 1, 2 dzieci lubi się ze mną bawić
  - Wiele dzieci lubi się ze mną bawić
  - Nikt nie lubi się ze mną bawić

43. Czy jesteś szczęśliwy w szkole?
- Czasami jestem szczęśliwy w szkole
  - Zawsze jestem szczęśliwy w szkole
  - Nie jestem szczęśliwy w szkole
44. Czy miewasz złe sny w nocy?
- Mam wiele złych snów w nocy
  - Czasami mam złe sny w nocy
  - Nie mam złych snów w nocy
45. Czy lubisz się bawić z innymi dziećmi?
- Nie lubię się bawić z innymi dziećmi
  - Lubię się bawić z 1, 2 dziećmi
  - Lubię się bawić z wieloma dziećmi
46. Czy lubisz być sam?
- Nie lubię być sam
  - Czasami lubię być sam
  - Zawsze lubię być sam
47. Czy bijesz się z innymi dziećmi?
- Biję się z innymi dziećmi
  - Czasami biję się z innymi dziećmi
  - Nie biję się z innymi dziećmi
48. Czy masz przyjaciół w szkole?
- Mam 1, 2 przyjaciół w szkole
  - Nie mam przyjaciół w szkole
  - Mam wielu przyjaciół w szkole
49. Czy boisz się swojego nauczyciela?
- Nie boję się swoich nauczycieli
  - Czasami boję się swoich nauczycieli
  - Zawsze boję się swoich nauczycieli
50. Czy lubisz pomagać innym dzieciom?
- Nie lubię pomagać innym dzieciom
  - Czasami lubię pomagać innym dzieciom
  - Zawsze lubię pomagać innym dzieciom
51. Czy jesteś szczęśliwy?
- Jestem bardzo szczęśliwy
  - Nie jestem szczęśliwy
  - Jestem trochę szczęśliwy
52. Czy boisz się w domu?
- Czasami boję się w domu
  - Zawsze boję się w domu
  - Nie boję się w domu
53. Czy nauczyciele cię lubią?
- Lubią mnie tak samo jak inne dzieci
  - Lubią mnie bardziej niż inne dzieci, bardzo mnie lubią
  - Nie lubią mnie
54. Czy lubisz rozmawiać z innymi dziećmi?
- Trochę lubię
  - Bardzo lubię
  - Nie lubię rozmawiać z innymi dziećmi
55. Czy dzieci z twojej szkoły bawią się z tobą?
- Tak, lubią się ze mną bawić
  - Czasami się ze mną bawią
  - Nie bawią się ze mną
56. Czy jesteś ładny?
- Jestem taki jak inni chłopcy i dziewczynki
  - Nie jestem ładny
  - Jestem bardzo, bardzo ładny; jestem ładniejszy niż inne dzieci
57. Czy masz dobre oceny w szkole?
- Moje oceny nie są dobre
  - Moje oceny są takie jak innych dzieci
  - Moje oceny są bardzo, bardzo dobre; są lepsze niż innych dzieci
58. Czy lubisz pomagać swoim nauczycielom?
- Czasami lubię im pomagać
  - Zawsze lubię im pomagać
  - Nie lubię im pomagać
59. Kiedy byłeś bardzo szczęśliwy?
- Byłem bardzo szczęśliwy, kiedy byłem dzieckim
  - Jestem bardzo szczęśliwy
  - Nigdy nie byłem bardzo szczęśliwy
60. Co lubisz najbardziej robić?
- Lubię siedzieć i nic nie robić
  - Lubię czytać książki
  - Lubię być ze swoimi przyjaciółmi

61. Co lubisz najbardziej?
- Lubię być sam
  - Lubię być z dorosłymi
  - Lubię być z moimi przyjaciółmi
62. Czy boisz się ciemności?
- Bardzo boję się ciemności
  - Trochę boję się ciemności
  - Wcale nie boję się ciemności
63. Które z tych trzech rzeczy chciałbyś, żeby się spełniły?
- Chcę:
- Być szczęśliwszy, niż jestem teraz
  - Być ładniejszy
  - Mieć więcej przyjaciół
  - Być mądrzejszym
  - Lepiej mówić
  - Lepiej grać w gry
  - Widzieć lepiej
  - Żeby nauczyciele bardziej mnie lubili
  - Słyszeć lepiej
  - Żeby mama i tata bardziej mnie kochali
  - Mieć ładniejsze ubrania
  - Żeby inne dzieci bardziej mnie lubiły
  - Żeby bracia i siostry bardziej mnie lubili
64. Czy możesz słyszeć?
- Nie mogę słyszeć
  - Trochę mogę słyszeć
  - Mogę słyszeć tak jak inne dzieci
  - Mogę słyszeć bardzo, bardzo dobrze
65. Czy lubisz lekcje językowe?
- Nie lubię ich
  - Bardzo je lubię
  - Trochę je lubię
66. Czy możesz mówić?
- Nie mogę mówić
  - Trochę mogę mówić
  - Mogę mówić tak samo jak inne dzieci
  - Mogę bardzo dobrze mówić
67. Czy masz przyjaciół, którzy mogą słyszeć i mówić?
- Mam 1, 2 przyjaciół, którzy mogą słyszeć i mówić
  - Nie mam żadnych przyjaciół, którzy mogą słyszeć i mówić
  - Mam wielu przyjaciół, którzy mogą słyszeć i mówić

## Podsumowanie

Badania, które przedstawia Lily Brunschwig, wykazały, że istnieje związek pomiędzy wynikami inwentarza osobowości przeprowadzonymi na osobach niesłyszących a zmiennymi, takimi jak: wiek, stopień utraty słuchu, wiek utraty słuchu był w większości przypadków słaby i nieistotny.

W badaniach za pomocą Inwentarza Osobowości dla Dzieci Niesłyszących dzieci te uzyskiwały wyniki wskazujące na nieprzystosowanie we wszystkich podskalach obejmujących ogólne przystosowanie, adaptację społeczną, szkolną i do środowiska rodzinnego.

W analizie porównawczej pomiędzy wyrażanymi stanami i postawami dzieci słyszących i niesłyszących okazało się, że dane się pokrywają. Jednakże w niektórych aspektach, takich jak: poczucie bycia innym niż rówieśnicy czy preferencje w pewnych sytuacjach społecznych, wyniki dzieci słyszących i niesłyszących znacznie się różniły.

Zademonstrowany przez Lily Brunschwig inwentarz osobowości oraz sposób jego opracowania pod wieloma względami psychometrycznymi stał się inspiracją dla psychologów w Europie i Stanach Zjednoczonych do tworzenia nowych kwestionariuszy osobowości opracowanych w świetle ważnych teorii osobowości, co w konsekwencji przyczyniło się do obiektywnej diagnozy różnych cech osobowości niesłyszących dzieci, a także osób dorosłych.

## Bibliografia

- Berry C.S. (1933). *Returns from a Questionnaire of the Ohio-Deaf-Mute-Alumni Association*. "American Annals of the Deaf", 78, s. 100–113.
- Brill T. (1934). *Mental Hygiene and the Deaf*. "American Annals of the Deaf", 79, s. 279–285.
- Brunschwig L. (1936). *Study of Some Personality Aspects of Deaf Children*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Curtis L. (1931). *I'm Hard of Hearing*. "Hygeia", 9, s. 810–812.
- Druschba A. (1913). *Die Erziehung der Taubstummen*. Vienna–Kaiserl–Königl: Schulbucher Verlag.
- Fox T.F. (1904). *The Social Status of the Deaf in The United States*. "American Annals of the Deaf", 49, s. 369–378.
- Frohn W. (1926). *Untersuchungen über das Denken der Taubstummme*. "Archiv für die Gesamte Psychologie", 55, s. 459–523.
- Gallaudet E.M. (1910). *The Mental Development of the Deaf Child*. "American Annals of the Deaf", 55, s. 342–349.
- Gaw A.C. (1906). *The Development of the Legal Status of the Deaf Child*. "American Annals of the Deaf", 51, s. 269–275.
- Hoffler R. (1927). *Über die Bedeutung der Abstraktion für die geistige Entwicklung des taubstummen Kindes*. "Zeitschrift für Kinderforschung", 33, s. 415–444.
- Holt L.D. (1927). *Is Fact Unpleasant? Annihilate It!* "Volta Review", 29, s. 466–469.
- Isserlin M. (1931). *Sprechen und Denken der Taubstummen und allgemeine Sprachpathologie*. *Bricht über den fünften Kongress für Heilpädagogik in Köln*. Rudolph Müller und Steinicke.
- Kaercher E.F. (1933). *After School Adjustment. Proceedings of the International Congress on the Education of the Deaf*. West Trenton–New Jersey: New Jersey School for the Deaf.
- Lindner R. (1925). *Vergleichende Intelligenzprüfungen*. "Pädagogisch – Psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins", 14, s. 67–208.
- Lloyd W.H. (1917). *The Deaf in Their Relations with Others*. "American Annals of the Deaf", 62, s. 112–121.
- Lowry C.D. (1912). *The Physiology and Psychology of the Deaf Child*. "American Annals of the Deaf", 57, s. 241–253.
- Neville B. (1921). *Psychology of the Deaf Child*. "Volta Review", 23, s. 362–364.
- Pintner R., Paterson D.G. (1915). *The Binet Scale and the Deaf Child*. "Journal of Educational Psychology", 6, s. 201–210.
- Pope A.E. (1928). *The Scientific Spirit and the Education of the Deaf in America*. "American Annals of the Deaf", 73, s. 312–328.
- Reed K.F. (1918). *The Wrongs of the Deaf*. "American Annals of the Deaf", 63, s. 451–459.

Wile I.S. (1933). *Some Mental Hygiene Problems of the Deaf. Proceedings of the International Congress on the Education of the Deaf*. West Trenton–New Jersey: New Jersey School for the Deaf.

### Od historycznych poglądów na temat głuchoty do konstruowania pierwszych inwentarzy osobowości dla dzieci niesłyszących

#### Streszczenie

W pracy uwzględniono różne poglądy na temat głuchoty. Zwrócono uwagę na różnice w funkcjonowaniu psychospołecznym osób niesłyszących i słyszących. Do lepszego zrozumienia osób niesłyszących przyczyniły się ówczesne metody diagnozy psychologicznej, uwzględniające specyfikę ich funkcjonowania i rozumienia świata. W pracy zaprezentowano jeden z pierwszych inwentarzy osobowości dla dzieci niesłyszących oraz sposób jego konstruowania. Kwestionariusz ma wartość historyczną, dlatego został zamieszczony w całości.

**Słowa klucze:** dysfunkcja narządu słuchu, osoby niesłyszące, edukacja dzieci niesłyszących, osobowość, inwentarz osobowości

### From historical views about deafness to constructing first inventories of personality for deaf children

#### Summary

The study takes into account different views on deafness. Attention is paid to the differences in the psychosocial functioning of the deaf and the hearing. The new methods of diagnosis led to better understanding of the deaf, taking into account the specificity of their functioning and their understanding of the world. The paper presents one of the first personality inventories for deaf children and a method of its construction. As the questionnaire has a great historical value, it is included in its entirety.

**Keywords:** hearing impairment, deaf, deaf children's education, personality, personality inventory

## Wyzwania duszpasterskie wobec osób z uszkodzonym słuchem w ujęciu Profesor Kazimiera Krakowiak

### Wprowadzenie

Duszpasterstwo jest to zorganizowana działalność zbawcza Kościoła urzeczywistniająca w służbie konkretnego człowieka zbawcze dzieło Chrystusa przez głoszenie słowa Bożego, liturgię, posługę pasterską i świadectwo życia chrześcijańskiego. Współcześnie rozróżnia się duszpasterstwo zwyczajnie i duszpasterstwo nadzwyczajne. To pierwsze jest zorganizowaną działalnością Kościoła skierowaną do wszystkich wiernych, zmierzającą bezpośrednio do zaspokojenia ich powszechnych potrzeb religijnych oraz do osiągnięcia celu Kościoła i każdej wspólnoty religijnej, którym jest spotkanie z Bogiem w wierze i miłości. Natomiast duszpasterstwo nadzwyczajne to działalność zbawcza Kościoła skierowana do określonych grup i tych osób w danym środowisku, które ze względu na warunki życia i ich szczególne potrzeby religijne nie mogą dostatecznie skorzystać z duszpasterstwa zwyczajnego. Można wyróżnić kilka rodzajów duszpasterstwa nadzwyczajnego, choć nie ma tu jedności wśród specjalistów. Często przyjmuje się podział na duszpasterstwo kategoriale, sytuacyjne i organizowane. Duszpasterstwo kategoriale obejmuje duszpasterstwo różnych kategorii zawodowych (np. lekarzy, pielęgniarek, nauczycieli, rolników itd.). Obejmuje ono także duszpasterstwo grup osób z różnymi niepełnosprawnościami (z uszkodzonym słuchem, z niepełnosprawnością intelektualną, z autyzmem itd.) czy duszpasterstwo różnych stanów dążących do doskonałości chrześcijańskiej (np. prezbiterów, katechetów, instytutów świeckich itd.). Duszpasterstwo sytuacyjne związane jest z określonymi sytuacjami, w których znajdują się wierni w pewnych okresach swego życia (np. duszpasterstwo akademickie, duszpasterstwo pielgrzymkowe, duszpasterstwo chorych itd.). Duszpasterstwo organizowane znajduje działalność z racji pewnych wydarzeń czy inicjatyw duszpasterskich (np. obchody uroczystości 1050-lecia Chrztu Polski czy Światowe Dni Młodzieży). Badania Profesor Kazimiera Krakowiak pozornie umiejscawiają się tylko w duszpasterstwie specjalistycznym, gdyż jej oryginalna myśl idzie w kierunku nowego rozwiązania duszpasterskiego wobec osób z uszkodzonym słuchem.

Ten artykuł mógł powstać ze względu na fakt, że Profesor Kazimiera Krakowiak została poproszona przez Papieską Radę do spraw Duszpasterstwa Służby Zdrowia



do przygotowania referatu na temat: *Opieka duszpasterska nad osobami z uszkodzonym słuchem w Polsce. Nowe obszary potrzeb specjalnych*. Nieliczni profesorowie na świecie mogą się poszczycić takim zaproszeniem. Papieska Rada powołana przez św. Jana Pawła II w 1985 roku raz w roku organizuje ważną konferencję naukową, która ma wpływ na późniejsze życie i działalność Kościoła powszechnego w szeroko pojętej działalności duszpasterskiej, edukacyjnej i wychowawczej. Pani Profesor wniosła cenny wkład w XXIV Międzynarodową Konferencję, która odbyła się w dniach 19–21 listopada 2009 roku w Watykanie i nosiła tytuł: „*Effatha!*” *Osoba głucha w życiu Kościoła*<sup>1</sup>.

Pani Profesor ukazała naukowcom, biskupom i specjalistom różnych dziedzin zgromadzonym w Watykanie, że specjalna opieka duszpasterska nad osobami niesłyszącymi na ziemiach polskich rozpoczęła się wraz z powstaniem pierwszych szkół<sup>2</sup> i rozwojem edukacji tej grupy osób, tzn. w pierwszej połowie XIX wieku. Jej główną cechą pod względem form działalności duszpasterzy było ścisłe powiązanie z pracą katechetyczną i nauczaniem religii w szkołach specjalnych, a następnie otaczanie troską środowisk skupiających osoby dotknięte głuchoniemotą i komunikujące się w języku migowym. Tradycja tego duszpasterstwa, działalność poszczególnych duszpasterzy, ich ofiarność oraz zasługi i doświadczenie metodyczne są ciągle godne wnikliwego zbadania z perspektywy historycznej i udostępnienia tej wiedzy kolejnym pokoleniom. Niemniej skupiła się na próbie rozpoznania potrzeb głównych i uporządkowania ich w postaci listy zagadnień wymagających rozważenia przez teologów, zwłaszcza specjalistów z zakresu teologii pastoralnej i katechetyki. Zagadnienia te Pani Profesor przedstawiła na tle syntetycznej analizy sytuacji osób z uszkodzonym słuchem w rodzinie i w społeczeństwie oraz charakterystyki przemian tej sytuacji, jakie zachodzą na początku XXI wieku.

## 1. Teologia pastoralna i myśl pedagogiczna

Troska o ludzi z różnymi niepełnosprawnościami należy od najdawniejszych czasów do tradycji chrześcijańskiej. Przejawia się ona przede wszystkim w katechezie o godności tych osób oraz ich roli w życiu Kościoła i społeczeństwa. W posoborowym nauczaniu Kościoła obecna jest świadomość, że współczesny świat propaguje człowieka doskonałego, zdrowego i produktywnego, przez co problematyka osób chorych i/lub niepełnosprawnych pozostaje często na marginesie zainteresowania współczes-

<sup>1</sup> Tekst został opublikowany w języku angielskim (zob. Krakowiak 2010). Autor jest w posiadaniu polskiego tekstu przygotowanego przez Panią Profesor K. Krakowiak oraz notatek, które powstały w trakcie osobistych spotkań przygotowujących do tego prestiżowego wystąpienia. Artykuł został napisany głównie na podstawie tych źródeł i ma założenie, aby syntetycznie oddać myśl Pani Profesor przedstawioną w Watykanie.

<sup>2</sup> Organizatorem pierwszej na ziemiach polskich szkoły dla niesłyszących – Instytutu Głuchoniemych w Warszawie (1817) był pijar ks. Jakub Falkowski (1775–1848).

nego świata. Kościół, wierny swojemu Założycielowi, poszukuje wciąż nowych dróg, aby każdy człowiek mógł odkryć swoje powołanie w świecie. Nauczanie i działalność Kościoła wyrażają troskę o to, aby rzeczywiście każda istota ludzka otrzymała od niego i społeczeństwa wsparcie konieczne do własnego rozwoju.

Pani Profesor zawsze ukazywała, że język jest darem Bożym. Według jej doświadczenia osobistego i zawodowego dramat słyszących rodziców niemowlęcia z głębokim uszkodzeniem słuchu polega na tym, że ich dziecko nie może przyjąć daru języka w sposób naturalny, spontaniczny i niewymagający specjalnej troski. Jego mózg jest wprawdzie wyposażony we wrodzoną zdolność do rozpoznawania różnic i podobieństw między dźwiękami ludzkiej mowy oraz do kategoryzowania spostrzeżeń, ale z powodu uszkodzenia narządu słuchu nie ma zmysłowego dostępu do akustycznej postaci głosek, a zatem nie może wypracować sobie umysłowej procedury fonemowego, czyli spółgłoskowo-samogłoskowego kodowania znaczeń. Pani Profesor wielokrotnie wskazywała na fakt, że dziecku zagraża niezmiernie dotkliwa postać osierocenia i wydziedziczenia: wykluczenie ze społeczności, w której przyszło na świat, i pozbawienie dostępu do wartości kultury i religii tej społeczności z powodu niedoboru komunikacji z ludźmi mówiącymi. Zagrożenie jest jeszcze dotkliwsze z tej przyczyny, że brak zdolności fonemowego kodowania znaczeń powoduje trudności w czytaniu i pisaniu, blokując proces zdobywania wiedzy z wykorzystaniem pisma.

Dorobek Profesor K. Krakowiak ukazuje żywą tradycję myśli pedagogicznej, w której obecne są różne podejścia do problemu językowego funkcjonowania osób niesłyszących. Wyodrębnia ona różne nurty filozoficzno-pedagogiczne i metody oddziaływań (Krakowiak 2002). Z lingwistycznego i logopedycznego punktu zauważa dwie zasadnicze drogi postępowania, a mianowicie:

1. Postępowanie logopedyczne, oparte na komunikowaniu się w języku dźwiękowym oraz na procedurze budowania kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej z zastosowaniem metod wychowania słuchowego i rozwijania fonemowej percepcji strumienia mowy, oraz bazującym na niej nauczaniu mówienia, czytania i pisania.
2. Postępowanie oparte na komunikowaniu się przy użyciu migów, a zatem na wykorzystywaniu percepcji wzrokowej oraz gestów i mimiki, przy czym konieczne jest włączenie dziecka do specjalnej wspólnoty społecznej, która rozwinęła ten sposób komunikowania się na wysokim poziomie, zapewniającym przekaz bogatej wiedzy o świecie.

Jej cenny wkład w diagnozę sytuacji polega na poszukiwaniu z rodzicami dziecka z uszkodzonym słuchem odpowiedzi na trudne pytania. Najpierw stawia pytanie, czy należy uczyć dziecko języka wspólnoty ludzi słyszących z zastosowaniem specjalnych metod, a następnie jakie metody należy stosować (Krakowiak 2002). Jednocześnie zauważa pojawiające się pytanie o wybór alternatywny: czy słuszniej jest raczej pomóc dziecku szukać specjalnego środowiska społecznego, w którym używane są dostępne dla wzroku, niefonemowe znaki migowe? Jeśli rodzice chcą wybrać komunikowanie się migowe, to pojawiają się kolejne pytania: jaki rodzaj kodu migowego lub jaką od-

mianę języka migowego należy wybrać? Czy, w jaki sposób i w jakim okresie rozwoju łączyć miganie z mówieniem, czytaniem i pisanem? Następnie podkreśla, że rodzice muszą sobie postawić pytanie najważniejsze: czy słyszący rodzice, ucząc się – zwykle nieporadnie – migać, mogą „mówić językiem własnego serca” i wychowywać dziecko w kulturze i religii własnej rodziny? Te pytania są również ważne dla duszpasterzy i katechetów wspomagających rozwój religijny dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem. We współczesnej teologii pastoralnej jest obecna myśl Profesor K. Krakowiak, że wybory, których dokonują rodzice, są w znacznej mierze uzależnione od czynników zewnętrznych, a przede wszystkim od wsparcia i pomocy, jaką otrzymują od specjalistów, a także od środowiska społecznego, w którym żyje rodzina. W ciągu kilku ostatnich dziesięcioleci sytuacja rodzin wychowujących dzieci z uszkodzonym słuchem podlega dynamicznym przemianom. W tym kontekście jej dorobek jest wyzwaniem, aby zastanowić się, jakiego wsparcia i pomocy może i powinien udzielić rodzicom duszpasterz dbający o rozwój duchowy ich i ich dziecka.

## 2. Niebezpieczne mity i współczesne wyzwania pastoralne

Przed współczesnym duszpasterstwem osób z uszkodzonym słuchem stoi pilne wyzwanie, które można zrealizować przez korygowanie błędnych poglądów nie tylko w naszym kraju. Wyobrażenie, jakie tworzą sobie ludzie pełnosprawni o życiu z ograniczeniami, rzadko zgadza się z rzeczywistością i rzadko jest wyrazem zrozumienia osób z uszkodzonym słuchem. Upośledzenia są zbyt szybko identyfikowane z cierpieniem, bólem i nieszczęściem, czyli z negatywnymi elementami. Posoborowe dokumenty zauważają, że nie dostrzega się strony pozytywnej i piękna, które mają swoje miejsce również w życiu ludzi z uszkodzonym słuchem. Z pewnością ludzie ci przeżywają swoją sytuację z wielu względów jako duże ograniczenie (*handicap*). Sytuacja ta rodzi w nich poczucie krzywdy i niesprawiedliwego traktowania w codziennym życiu. Rzadko mogą na równych prawach i bez barier uczestniczyć w życiu publicznym, a pomimo to nigdy nie widzą siebie jako ludzi o niższej wartości. Przeciwnie, wiele osób niepełnosprawnych postrzega swoją inność wyłącznie jako odmienność w byciu człowiekiem. Osoby te odkrywają swoje zdolności i kompetencje, które mają, jako szansę na kształtowanie własnego życia. Skutecznie dążą do tego, aby to samorozumienie było respektowane. Tylko wtedy ludzie pełnosprawni rozumieją specyfikę życia ludzi z różnymi niepełnosprawnościami i przyznają mu równą wartość (Kiciński 2011).

Według Profesor K. Krakowiak przejawem przemian zachodzących w świadomości społecznej jest ożywienie zainteresowania językiem migowym jako niezwykłym fenomenem kultury. Niewątpliwie przyczyniła się do tego charakterystyczna dla przełomu stuleci fascynacja wszystkim, co osobliwe, incydentalne i tajemnicze. Według autorki w efekcie doszło jednak do powstania całego zbioru mitów na jego temat oraz do upowszechnienia się fałszywych poglądów dotyczących ludzi niesłyszących, którzy go używają. Powierzchowne zainteresowanie trwa ciągle i przyczynia się do zaciemnienia

obrazu problemów tej grupy osób. Ludzie niesłyszący komunikują się bowiem przy użyciu różnorodnych kodów, a nie jednego języka migowego. Nie wszystkie zbiory migów można nazwać językiem w ścisłym znaczeniu tego terminu.

Wspomniane wystąpienie Pani Profesor w Watykanie było tłumaczone na kilkanaście języków migów (m.in. angielski amerykański, angielski z Wysp Brytyjskich, hiszpański z Ameryki Łacińskiej i hiszpański europejski itd.). Można było zauważyć, co często K. Krakowiak podkreśla, że język migowy nie tylko w Polsce nie jest tworem jednolitym i można go określić jako zbiór idiolektów (języków indywidualnych) oraz kodów tworzonych przez różne grupy, który stopniowo się unifikuje. Proces ten nie jest jeszcze zakończony. Nie istnieją też wyraźnie wyodrębnione wspólnoty społeczne posługujące się jednolitym językiem migowym. Natomiast znaki migowe używane są na różne sposoby w różnych środowiskach.

Ważna dla teologii pastoralnej stała się uwaga Profesor Krakowiak, że za niebezpieczne uproszczenie należy uznać obiegowe przeświadczenie, że język migowy jest pierwszym językiem osób z głębokim uszkodzeniem słuchu. Jako język macierzysty przyswajają go sobie bowiem tylko niesłyszące dzieci niesłyszących rodziców, które w najbliższej rodzinie nie mają osób słyszących (np. dziadków). Tylko około 5–10% dzieci niesłyszących ma niesłyszących rodziców. Ponad 90% dzieci z uszkodzonym słuchem rodzi się w rodzinach słyszących. Niesłyszące potomstwo ma nie więcej niż 25% małżeństw niesłyszących. Wieloletnie obserwacje Profesor Krakowiak skłoniły ją do wysunięcia tezy, że języki migowe są przede wszystkim pochodną procesu autoterapeutycznego odbywającego się w grupach. Głównym czynnikiem wywołującym proces ich powstawania jest segregacyjny system edukacji i niepowodzenia pedagogiczne tego systemu. Dzieci niesłyszące uczą się języka migowego w szkołach specjalnych, najczęściej od siebie wzajemnie, tworząc niezliczone neologizmy i neosemantyzmy oraz wykorzystując w pewnym stopniu umiejętności kolegów pochodzących z rodzin niesłyszących. Indywidualne dziecko niesłyszące poza szkołą specjalną nie tworzy języka – produktywnego systemu dwuklasowego. Tworzy natomiast liczne własne migi, które może wykorzystać w komunikowaniu się z najbliższym otoczeniem.

Pastoraliści i katechetycy odnotowują ważną myśl Profesor Krakowiak, że konsekwencją zachodzących obecnie przemian jest zmniejszenie się liczby niesłyszących uczniów szkół specjalnych, obejmowanych tradycyjną opieką duszpasterską, i wejście na ich miejsce dzieci i młodzieży z wielorakimi, sprzężonymi rodzajami niepełnosprawności, a zwłaszcza z niepełnosprawnością ruchową, intelektualną i zaburzeniami zachowania, którym zwykle towarzyszy lekkie lub umiarkowane uszkodzenie słuchu. Dzieci te potrzebują nie tylko innych metod rehabilitacji i kształcenia, ale również innego podejścia metodycznego w katechezie i nauczaniu religii, a także innych form opieki duszpasterskiej. Zaniechanie pracy nad dostosowaniem sposobów komunikowania się i metod nauczania do indywidualnych potrzeb poszczególnych osób z tej grupy uczniów i bezrefleksyjne prowadzenie z nimi zajęć z użyciem języka migowego skutkuje poważnymi zaburzeniami w porozumiewaniu się z nimi i zahamowaniem ich rozwoju religijnego.

### 3. Specjalne potrzeby osób z uszkodzonym słuchem w zakresie opieki duszpasterskiej

Cenne dla teologii pastoralnej i katechetyki są badania prowadzone w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL i to one wskazują na potrzebę kontaktu z duszpasterzem, występującą u rodziców wychowujących dzieci z uszkodzonym słuchem. Badani rodzice podkreślają, że potrzebują rozmów z duszpasterzami dobrze rozumiejącymi specyfikę trudności doświadczanych przez nich i ich dzieci. Potrzebują wyjaśnienia sensu tego doświadczenia w świetle prawd wiary i pomocy w wychowaniu religijnym swoich dzieci. Badania Profesor Kazimiery Krakowiak i jej zespołu doprowadziły do podzielenia potrzeb rodzin na trzy rodzaje:

1. Potrzeba pomocy duchowej dla rodziców przeżywających traumę i cierpiących z powodu diagnozy wady słuchu dziecka (konieczne jest zwłaszcza wsparcie przy przezwyciężaniu negatywnych emocji, odzyskiwaniu równowagi duchowej i godzeniu się z trudnym doświadczeniem losowym; często wskazana jest praca nad nieuporządkowanym poczuciem krzywdy i winy, żalu i buntu, a nawet rozpacz).
2. Potrzeba długofalowego wsparcia w okresie przystosowywania się do pełnienia obowiązków rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego.
3. Potrzeba doradztwa i pomocy w przekazywaniu wiary i wychowaniu religijnym (w sytuacji dziecka niesłyszącego z opóźnionym rozwojem mowy nie jest wystarczające wychowanie religijne przez przykład rodziców; potrzebne jest specjalne postępowanie wychowawcze: komunikacja ułatwiona, nauczanie języka religijnego, rozwijanie pojęć, wdrażanie do świadomego uczestnictwa w życiu religijnym rodziny; powinno się ono odbywać w sposób dostosowany do warunków indywidualnych).

Druga grupa potrzeb wyodrębniona przez zespół Profesor Krakowiak łączy się z przemianami w organizacji i poprawą poziomu kształcenia. Kształcenie w integracji jest w istocie kształceniem specjalnym, ale odbywającym się w innych warunkach społecznych. A zatem zarówno katechizacja, jak i specjalna opieka duszpasterska powinna być dostosowana do nowych warunków społecznych. Potrzeby wynikające z tego postulatu krótko ujęła Profesor Krakowiak w następujących punktach:

1. Potrzeba objęcia opieką duszpasterską osób z uszkodzonym słuchem, żyjących i kształcących się w integracji ze słyszącymi, a zwłaszcza włączania ich do wspólnot parafialnych.
2. Potrzeba doskonalenia metodyki katechezy i nauczania religii przy różnych formach edukacji i różnych poziomach kompetencji językowej; zwłaszcza metodyki pracy z dziećmi kształconymi w integracji oraz z dziećmi dotkniętymi niepełnosprawnościami sprzężonymi (tradycyjne metody, oparte na obrazkowej wizualizacji treści przekazu i na stosowaniu języka migowego, nie są wystarczające).
3. Potrzeba tworzenia warunków sprzyjających pełnemu uczestnictwu niesłyszących w liturgii mszy św. i innych formach kultu (wymaga to wykorzystywania

starannie dobranych środków wspomagających komunikowanie się słowne, wykorzystywania uniwersalnych środków przekazu i otwarcia wspólnoty ludzi słyszących na obecność niesłyszących i współdziałanie z nimi).

4. Potrzeba upowszechniania wiedzy o specjalnych potrzebach osób z uszkodzonym słuchem wśród duchownych i świeckich członków wspólnot parafialnych.

Z pewnością te udokumentowane wskazania przedstawione przez Profesor K. Krakowiak na forum Stolicy Apostolskiej i opublikowane w języku angielskim będą jeszcze długo służyły pastorom i katechetom zajmującym się teorią i praktyką duszpasterstwa osób z uszkodzonym słuchem.

## Podsumowanie

Duszpasterstwo i katecheza, choć wydają się rzeczywistością dobrze ustrukturyzowaną, nigdy nie są ponadczasowe, uwzględniają zawsze człowieka w jego historycznym momencie życia. Powszechnie wiadomo, że np. katecheza jest zawsze ta sama, ale środowisko nadaje jej oryginalne cechy charakterystyczne. Do podstawowych środowisk katechetycznych należą: rodzina, parafia i szkoła. Nowością posoborowego nauczania pastoralnego i katechetycznego jest podkreślenie faktu, że za katechezę jest odpowiedzialna cała wspólnota chrześcijańska, a nie tylko pojedyncze środowisko katechetyczne. Cała wspólnota jest początkiem, miejscem i celem katechezy. W tym kontekście wnioski i postulaty Profesor K. Krakowiak można ukazać w sposób następujący.

Po pierwsze, katecheza osób z uszkodzonym słuchem powinna objąć całe rodziny. Żadna rodzina nie jest przygotowana na narodziny dziecka z uszkodzonym słuchem. Kiedy takie dziecko przychodzi na świat, rodziny potrzebują silnego wsparcia od swojej wspólnoty w wierze. To wsparcie powinno być mocne i trwać przez wiele lat, dla rodziców głównym problemem jest bowiem brak perspektyw dla ich dziecka, a parafia może ukazać im nowy cel: perspektywę miłości Boga do człowieka i człowieka do Boga. Niestety, parafialny i szkolny program katechezy dzieci z uszkodzonym słuchem nie uwzględnia ich rodzeństwa, które żyje w warunkach specyficznych. Wsparcie rodzeństwa osób niepełnosprawnych wymaga podjęcia tej problematyki na lekcjach religii w szkole, na katechezie parafialnej, a także w postudzie homiletycznej.

Po drugie, rodzina nie jest samowystarczalna w zakresie zaspokojenia potrzeb duchowych. Podstawowym wyzwaniem pastoralnym, które musi podjąć cała wspólnota chrześcijańska, jest ułatwienie rodzicom dziecka z uszkodzonym słuchem jego integracji ze wspólnotą Kościoła. Umożliwianie dziecku uczestniczenia w życiu wspólnoty daje mu szansę zaistnienia i identyfikacji z osobami wierzącymi, a przez to umożliwia wyrażenie własnych postaw i przeżyć religijnych. Parafia jest odpowiednim miejscem, w którym każda osoba otrzymuje pomoc potrzebną do rozwijania życia religijnego.

Przed parafią jako środowiskiem katechezy osób z uszkodzonym słuchem stoi wiele wyzwań. Osoby z niepełnosprawnością wciąż czekają, aż staną się rzeczywistymi członkami parafii. Badacze problematyki zauważają, że takie specjalistyczne duszpasterstwo jest rzadko obecne w parafiach. Raczej powierza się je ośrodkom specjalistycznym, których jest niewiele. Stwierdzenie, że parafia jest wspólnotą, pozostanie tylko sloganem, jeśli zabraknie w niej osób z uszkodzonym słuchem, które podzielią się z innymi swoją obecnością, charyzmatami i darami. Co więcej, badania Profesor Kazimiery Krakowiak i jej zespołu prowadzą do wniosku, że oprócz dużych wysiłków w zakresie duszpasterstwa specjalistycznego, które obejmuje rodziny i dzieci z uszkodzonym słuchem, istnieje pilna potrzeba przemyślenia duszpasterstwa zwyczajnego, aby odpowiedziało kompleksowo na wyzwania wskazane przez współczesny dorobek pedagogiki specjalnej, jak również sięgnęło do ewangelicznego wzorca włączania osób z różnymi niepełnosprawnościami we wspólnotę Kościoła.

## Bibliografia

- Kiciński A. (2011). *Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną po Soborze Watykańskim II*. Wyd. 2 popr. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2002). *W poszukiwaniu własnej drogi wychowania dziecka z uszkodzeniem słuchu (próba oceny współczesnych metod wychowania językowego)*. „Audiofonologia”, t. 21, s. 33–53.
- Krakowiak K. (2010). *Care by Priests in Poland for People with Damage to their Hearing Faculties: the New Areas of Special Needs*. „Dolentium Hominum”, 25, nr 73 s. 56–63.

## Wyzwania duszpasterskie wobec osób z uszkodzonym słuchem w ujęciu Profesor Kazimiery Krakowiak

### Streszczenie

Profesor Kazimiera Krakowiak jest cenionym naukowcem i osobą, która ma również ważny wkład we współczesne ujęcia teologii pastoralnej i katechetyki, które uwzględniając jej rozwijający się dorobek naukowy, opracowują wyzwania duszpasterskie dotyczące osób z uszkodzonym słuchem.

Jej myśl naukowa przedstawiona na XXIV Międzynarodowej Konferencji „*Effata!*” *Osoba głucha w życiu Kościoła* (Watykan, 19–21 listopada 2009 roku) stała się inspiracją do opracowania programów pastoralnych i katechetycznych w kluczu potrzeby objęcia opieką duszpasterską osób z uszkodzonym słuchem, żyjących i kształcących się w integracji ze słyszącymi, a zwłaszcza włączania ich do wspólnot parafialnych. Jej wskazania stały się również ważnym przyczynkiem naukowym do doskonalenia metodyki katechezy i nauczania religii przy różnych formach edukacji i różnych poziomach kompetencji językowej.

**Słowa kluczowe:** duszpasterstwo, teologia pastoralna, katechetyka, osoby z uszkodzeniami słuchu

### **Pastoral challenges towards people with impaired hearing in Profesor Kazimiera Krakowiak's analysis**

#### **Summary**

Profesor Kazimiera Krakowiak is a respected scientist and a person who also has an important contribution to the contemporary analyses of pastoral theology and catechetical and who, given her growing scientific achievements, elaborates on pastoral challenges in work with people with hearing impairment.

Her scientific thought presented on the 24th International Conference entitled 'Effata! A deaf person in the life of the Church' (Vatican 19-21 Nov 2009) became an inspiration for the development of pastoral and catechetical programs focusing on the need to take care of people with impaired hearing who live and study in integrated environments alongside people with normal hearing, in particular to integrate them into parish communities. Her indications have also become an important scientific contribution to the improvement of the methodology of catechetical and religious education in various educational forms and different levels of language competence.

**Keywords:** pastoral care, pastoral theology, catechetical, people with hearing impairments





## Refleksje o roli symboli w procesie wychowania osób z uszkodzonym słuchem

### Wprowadzenie

Symbole związane są z kulturą (łac. *colere* – uprawiać). Łaciński termin oznacza działanie ludzkie, przekształcanie (uprawianie, kultywowanie, kreowanie, tworzenie) poprzez ludzką pracę naturalnego stanu przyrody. Kultura rozumiana jest więc jako rezultat działań człowieka zmieniających rzeczywistość (naturę). W wyniku takiej aktywności powstają dzieła materialne i duchowe, czyli wartości, normy i wzory zachowań. Kulturę rozumie się jako pewną całość, na którą składają się wzory zachowań i wytwory przyswajane przez ludzi w toku ich rozwoju społecznego (Kłosowska 1980, s. 21). Ważnym elementem kultury są wartości, a w ich ramach symbole, które są jej nośnikami. W kulturze można wyróżnić pięć zasadniczych elementów: wytwory materialne, wartości (przekonania, idee i ideały), normy i wzory (czyli zasady i reguły postępowania w danym społeczeństwie), zachowania (będące konsekwencją przyjętych norm i wzorców) oraz obyczaje (czyli uznane wzory zachowania). Wyróżnia się dwa zasadnicze ujęcia kultury: opisowe i wartościujące. Według pierwszego do kultury należy wszystko to, co jest wynikiem działalności człowieka (również narzędzia tortur i koncepcja łagrów i obozów zagłady). W drugim ujęciu do kultury zalicza się tylko te wytwory ludzkie, które uznawane są za dobre i wartościowe.

Należy zauważyć, że chrześcijaństwo ujmuje kulturę w perspektywie integralnego rozwoju osoby. Kultura obejmuje wszystko, co dobre i piękne, co może być wydobyte ze świata materii i duchowej sfery człowieka oraz co służy rozwojowi osób i społeczności. Sobór Watykański II podaje: „Mianem kultury w sensie ogólnym oznacza się wszystko, czym człowiek doskonali i rozwija wielorakie uzdolnienia swego ducha i ciała; stara się drogą poznania i pracy poddać świat pod swą władzę; czyni bardziej ludzkim życie społeczne, tak w rodzinie, jak i w całej społeczności państwowej przez postępek obyczajów i instytucji; wreszcie w dziełach swoich w ciągu wieków wyraża, przekazuje i zachowuje wielkie doświadczenia duchowe i dążenia na to, aby służyły one postępowi wielu” (*Gaudium et spes*, nr 53). Symbole są nośnikami wartości, dlatego warto wnikliwie poznać znaczenie tego określenia. Zagadnienie symboli w wychowaniu jest ważnym elementem analiz pedagogicznych, chociaż w literaturze przedmiotu rzadko ten temat jest

podejmowany. Rozważania na temat znaczenia symboli w wychowaniu osób z uszkodzonym słuchem rozpoczniemy od wyjaśnienia kluczowych pojęć.

## 1. Definiowanie słowa „symbol”

Symbole towarzyszą człowiekowi od zarania dziejów. Posiadały je już nieistniejące kultury, a współczesne życie społeczne obfituje w różnego rodzaju symbole. Wpisały się one na trwałe w tradycję każdego narodu i różnych społeczności (grupy religie). Symbol (gr. Σύμβολον – symbolon) oznacza znak rozpoznawczy, coś, co jest złączone<sup>1</sup>. Współcześnie symbol w ujęciu semantycznym ma jedno znaczenie dosłowne, ale może mieć różną liczbę znaczeń ukrytych, zrozumiałych tylko dla „wtajemniczonych” w kulturę danego społeczeństwa. Symbol jest postrzegany zmysłowo, ale obejmuje (posiada) inną (niż zmysłowo postrzegana) rzeczywistość. Najbardziej ogólnie ujmując, jest to zastąpienie jednego pojęcia innym, bardziej wyrazistym i najlepiej określającym naturę rzeczywistości (która najczęściej jest bardziej abstrakcyjna). Jest to znak odnoszący się do innego systemu znaczeń niż do tego, do którego bezpośrednio się odnosi. Są więc znakami umownymi, które w różnych kulturach mogą mieć różne znaczenia, ich treści są trudno wyrażalne racjonalnie.

W języku symboli możliwe jest integralne ujmowanie różnych wymiarów życia społecznego i kulturowego (ról i zachowań społecznych, postaw i typów zachowań) oraz stanów emocjonalnych, a także doświadczeń sytuacji granicznych. Posługiwanie się symbolami łączy aktywność psychiczną człowieka z aktywnością zewnętrzną oraz pozwala odkryć mowę symboli w kontekście własnego osobowego rozwoju i kształtowania tożsamości indywidualnej. Myślenie obrazowo-symboliczne łączy się z myśleniem werbalno-pojęciowym, które jest podstawowym sposobem komunikacji społecznej. W rozwoju kulturowo-społecznym funkcjonuje również język wtórny, który opiera się na znakach słownych i gestach pozawerbalnych, za pomocą których kształtują się i są odbierane zbiorowe formy komunikacji. Symbole są elementem organizującym przestrzeń wymiany społecznej i są podstawą społecznej adaptacji jednostki. Są obecne w życiu jednostkowym, społecznym, kulturowym i religijnym. Początkowo symbole funkcjonowały głównie w sferze religii, a następnie były stosowane w życiu cywilnym, np. jako znaki rozpoznawcze w czasie wojny. Słowo „symbol” początkowo było używane w religiach (teologii), a następnie stosowano je w sferze życia świeckiego.

Symbol jest środkiem wyrażania najbardziej skomplikowanych sytuacji psychicznych i kulturowo-społecznych, jest ukonkretnieniem tego, co niewyrażalne i nie-

<sup>1</sup> Pierwotnie termin Σύμβολον – *symbolon* oznaczał rozłamany na pół przedmiot (z metalu, kości, wypalanej gliny, drewna) lub pierścień czy tabliczkę. Połówki były znakiem rozpoznawczym dla dwóch osób, które łączył jakiś interes, wiązała umowa czy kojarzyło pokrewieństwo. Wówczas dopasowywano do siebie krawędzie obu części i osiągnano pewność co do tożsamości osoby.

uchwytnie empirycznie (Durand 1986, s. 29), ma postać znaku, sam w sobie jest wartością, ale nie ma wprost desygnatu o realnej postaci. W symbolu zawiera się kod, który jednostka lub grupa odczytuje, aby stworzyć społeczność, grupę, wspólnotę itp. Kod taki musi być jednoznaczny, jasny i pełny. Jest to podstawowy element określonych wartości, które składają się na kulturę danego narodu, grupy, zbiorowości. Symbole są elementami rytuałów religijnych i świeckich, w tym narodowych, państwowych, rodzinnych, regionalnych, zawodowych itp.

W ujęciu socjologicznym mówi się, że procesy symbolizacji stanowią integralną część zjawisk społecznych i są właściwe społecznemu współżyciu ludzi (*homo symbolicus*). Przyjmuje się tezę, że jednostka ludzka jest stworzeniem symbolicznym (Cassirer 1977), która dokonuje poznania rzeczywistości za pomocą znaków, poczynając od percepcji, przez mit, sztukę aż po naukę (Hałas 2001, s. 41). Za pomocą form symbolicznych człowiek tworzy środowisko kulturowe. Kierunek określany jako interakcjonizm symboliczny wskazuje, że obszar znaczenia symbolu jest szeroki i nie pokrywa się w pełni ze strefą percepcji przez podmiot. W cywilizacji chrześcijańskiej łacińskie słowo *symbolum* stało się nazwą oznaczającą „Wyznanie wiary” (*Credo*). Chrześcijańskie „Wyznanie wiary” uznaje się za *symbolum*, ponieważ za pośrednictwem tego, co widzialne, uwyraźnia i opisuje to, co niewidzialne

## 2. Klasyfikacje symboli

Symbole można ogólnie podzielić na: znaki konwencjonalne<sup>2</sup> oraz przedmioty i pojęcia. Znaki konwencjonalne to herby, litery, cyfry, znaki fabryczne, drogowe, matematyczne itp. Znak stanowi świadomie – a więc intencjonalnie – sformułowany komunikat i wówczas określamy go jako sygnał. Posiada on wówczas nadawcę i odbiorcę oraz funkcjonuje na podstawie przyjętej konwencji (są to znaki konwencjonalne), która jest czynnikiem warunkującym możliwość odbioru komunikatu.

Znaki konwencjonalne dzielą się na motywowane (ikoniczne) i niemotywowane (arbitralne). Pierwsze opierają się na podobieństwie formy znaku oznaczającego i elementu oznaczanego (np. znak drogowy ostrzegający przed dziećmi mogącymi wtargnąć na jezdnię zawiera uproszczony wizerunek dwójki dzieci), a drugie (arbitralne)

---

<sup>2</sup> Znak (łac. *signans*, fr. *signifiant*) to obserwowalny element rzeczywistości, który nie jest istotny ze względu na swoje własne cechy, ale na swoją relację do innego elementu rzeczywistości, do którego się odnosi. Jest nośnikiem informacji, który funkcjonuje na podstawie naturalnej wiedzy człowieka wynikającej z jego funkcjonowania w środowisku. Znak stanowi element świadomie sformułowanego komunikatu i funkcjonuje na bazie konwencji umownej. Znajomość konwencji jest w tym wypadku czynnikiem warunkującym możliwość odbioru komunikatu. Do znaków konwencjonalnych należą: flagi, herby, litery, cyfry, znaki fabryczne, drogowe, matematyczne oraz przedmioty, pojęcia, wyobrażenia, przeżycia związane jakimś wewnętrznym stosunkiem z innym przedmiotem lub pojęciem. Różnica między symbolem a znakami konwencjonalnymi polega na tym, że te ostatnie mają charakter informacji społecznej, a pierwsze (symbole) mają odniesienia osobowe i kulturowe.

nie są powiązane z treścią komunikatu (np. znak drogowy oznaczający *zakaz wjazdu*), ale mają określone, arbitralne znaczenie. Natomiast przedmioty i pojęcia symboliczne to określone wyobrażenia oraz przeżycia, które wyrażają stosunek emocjonalny. Są one inspirowane wewnętrznym przeżyciem związanym z przedmiotem, któremu przypisuje się specyficzną wartość, inną niż samemu przedmiotowi lub pojęciu (słowu, wyrazowi).

Symbole to znaki arbitralne, czyli umowne, które wyrażają określone wartości. Kulturowo symbol rozumiemy jako zjawisko (obraz, przedmiot) odsyłające człowieka do pewnej złożonej rzeczywistości, która jest trudna w sposób bezpośredni do syntetycznego ujęcia. Jednak w tym wypadku (pomimo całkowitej konwencjonalności znaku) nie można mówić o całkowitej arbitralności, ponieważ istnieje wyraźny, kulturowy sens danego symbolu, warunkujący powstawanie skojarzeń między symbolem a elementem symbolizowanym, bez którego jego zrozumienie i prawidłowy odbiór jest niemożliwy. Biorąc pod uwagę osadzenie symboli w kulturze, wyróżnia się symbole religijne (sakralne, np. menora, krzyż, ryba itp.) i narodowe (pieśni, hymny, barwy, budowle, pomniki). Wyróżnia się też symbole magiczne oraz zachowania symboliczne. Można również zastosować podział na symbole formalne (spisane, konstytucyjne) i nieformalne (funkcjonujące w przekazie ustnym). Symbole narodowe wiążą się z kulturą określonego narodu. Identyfikowanie się narodu z zasobami narodowej kultury jest bardzo ważne, ponieważ stanowi o tożsamości. Wówczas grupa ma zdolności do emocjonalnego reagowania na obiekty o wielkiej dla niej wartości, którym należy się szacunek i przywiązanie. Takimi obiektami są symbole: godło (dla Polaków: biały orzeł<sup>3</sup>), sztandary jako znaki narodowe, hymny, które mają dla tej grupy charakter „mystyczny”, są przedmiotem czci i dumy (Lisowski 1987, s. 27). Istnieją też inne symbole narodowe w postaci sztandarów, chorągwi, flag, proporców, które oznaczały oddziały i były sygnałem łączności wzrokowej oraz wyrazem wspólnoty pokoleniowej, pamięć walki i ofiary oraz solidarność narodową. Znaki te zawsze mają w sobie pewien ładunek ekspresji, co powoduje, że przeżywane są zbiorowo, choć interpretowane zawsze indywidualnie (jednostkowo). Siła oddziaływania symboli wynika z ich wieloznaczności, co z kolei grozi niebezpieczeństwem manipulowania ich znaczeniami dla pogodzenia sprzecznych interesów jednostek i mas. W świadomości zsocjalizowanej jednostki kultura określonej społeczności (rodziny, narodu, grupy religijnej itp.) obejmuje określone wartości (społeczne, transcendentalne, religijne), które są wyrażane poprzez symbole.

Najbardziej utrwalone społecznie są symbole religijne. Symbole w religiach wyrażają to, co transcendentne. Symbol może być przedstawiany w formie przedmiotowej (znak, fenomen, archetyp) lub działaniowej (gest, rytuał). We wspólnie-

<sup>3</sup> Orzeł jako symbol narodowy Polaków był w okresie zaborów i okupacji zakazany, ale stawał się symbolem uczuć patriotycznych, ucieleśniających marzenia o swobodzie, dlatego czczono go jak świętość, przechowywano jako bardzo cenną wartość, wiercono, że posiada w sobie moc, która przyczyni się do wskrzeszenia wolnej Polski.

cie wiernych pełni funkcję dydaktyczno-praktyczną i ma prostymi środkami wyrazu utrwalić i przypominać treści teologiczne (dogmaty) danej religii lub zasady moralne. Odgrywa też rolę integracyjną, nośnika tożsamości (jako znak orientacyjny dla członków wspólnoty i osób spoza niej). Symbole religijne jednoznacznie kojarzone są z określonym systemem wyznaniowym. Często przypisywane jest im dodatkowe znaczenie mistyczne (sacrum) lub magiczne, a nawet objęte są tabu. W największych religiach świata pewnym symbolom została nadana specjalna (wysoka) ranga. Publiczne eksponowanie odpowiednich znaków lub wykonywanie określonych gestów jest obowiązkiem każdego wyznawcy, i w ten sposób budowana jest religijna tożsamość grupowa.

Symbol religijny to znak reprezentujący ukryte treści religijne związane z transcendencją. W chrześcijaństwie istnieje bogata symbolika, którą można podzielić na: znaki, zwierzęta symboliczne, napisy i motywy roślinne. Chrześcijańskie znaki to: krzyż<sup>4</sup>, kotwica<sup>5</sup>, dwa serca<sup>6</sup>, korona cierniowa<sup>7</sup>, kielich i Hostia<sup>8</sup>, miecz<sup>9</sup>, a symboliczne zwierzęta to: baranek<sup>10</sup>, ryba<sup>11</sup>, gołąbek<sup>12</sup>. Natomiast w religii możeszowej i judaizmie symbolami religijnymi są: Arka Przymierza<sup>13</sup>, gwiazda Dawida i menora. W buddyzmie funkcjonuje wiele symboli religijnych. Najważniejszym jest koło prawa z ośmioma szprychami, będącymi metaforą ośmiiorakiej ścieżki prowadzącej do oświecenia. Symbole są wpisane w ślady stóp Buddy, m.in.: swastyka (pomysłność), węzeł nieskończoności (nieskoń-

<sup>4</sup> Krzyż to symbol cierpienia i śmierci Jezusa, w szerszym znaczeniu symbol łączności Boga z człowiekiem.

<sup>5</sup> Kotwica to symbol wierności wierze, nadziei, oczekiwania zbawienia, Pismo Święte: „Trzymajmy się jej jako bezpiecznej i silnej kotwicy duszy, (kotwicy), która przenika poza zasłonę” (Hbr 6,19).

<sup>6</sup> Dwa serca symbolizują serca Jezusa (w koronie cierniowej) i Maryi (przebite mieczem; Łk 2,35) oraz znak bliskości Maryi z Synem i wspólne cierpienie.

<sup>7</sup> Korona cierniowa to symbol męki Pańskiej, poświęcenia się Jezusa dla ludzi i wyśmiewania się z Jezusa jako króla (dlatego obrazy Chrystusa Króla powinny mieć koronę królewską, a nie cierniową), przedstawiana jest czasami z innymi przedmiotami, które używane były w kaźni Jezusa: gwoździe, młotek, bicze, włócznia, kolumna (przy biczowaniu).

<sup>8</sup> Kielich i Hostia są symbolem Nowego Przymierza między Chrystusem a ludem Bożym.

<sup>9</sup> Miecz to symbol sprawiedliwości Bożej: „Żywe bowiem jest słowo Boże, skuteczne i ostrzejsze niż wszelki miecz obosieczny, przenikające aż do rozdzielenia duszy i ducha, stawów i szpiku, zdolne osądzić pragnienia i myśli serca. Nie ma stworzenia, które by było przed Nim niewidzialne, przeciwnie, wszystko odkryte i odsłonięte jest przed oczami Tego, któremu musimy zdać rachunek” (Hbr 4,12).

<sup>10</sup> Baranek to symbol poświęcenia się Jezusa, Który stał się barankiem składanym w ofierze jak niewinny baranek. Jezus zniósł krwawe ofiary i sam złożył siebie w ofierze.

<sup>11</sup> Ryba to pierwszy znak chrześcijan, a symbol pochodzi z pierwszych słów: Jezus Chrystus Syn Boga Zbawiciel (Ιησους Χριστος Θεου Υιός Σωτήρ). Litery te w języku starogreckim tworzą słowo *ichthys* (pisane też *ichtys*) oznaczającego rybę.

<sup>12</sup> Gołąbek to symbol Ducha Świętego, który objawił się podczas chrztu Jezusa w Jordanie (Łk 3,22 i J 1,32), reprezentuje natchnienie, wieczność, czystość, delikatność, wieczność.

<sup>13</sup> Arka Przymierza jest przedmiotem będącym dla Żydów jednym z elementów ich przymierza z Bogiem Jahwe. W Biblii opisana jest jako skrzynia z drewna akacjowego, przechowywano w niej dwie kamienne tablice z tekstem Dekalogu, które Jahwe miał wręczyć Mojżeszowi na górze Synaj. Osobą, która miała wyłączne uprawnienie do bezpośredniego dostępu do Arki, był arcykapłan.

czona wiedza Buddy), para złotych ryb (wolność od ograniczeń), waza (mądrość i duchowe bogactwo), koncha (głoszenie prawdy) i parasol (władza) oraz ośmiopłatkowy kwiat lotosu z wizerunkiem medytującego Buddy (symbolizuje nirwanę). W dżinizmie symbolem religijnym jest swastyka z umieszczonymi nad nią trzema punktami, nad którymi znajduje się półksiężyc (ramiona swastyki symbolizują cztery stopnie istnienia, w które może się wcielić dusza, tj. świat bogów, piekło, świat ludzi i świat zwierząt). W islamie najważniejszym symbolem jest kaligraficzny wariant wyznania wiary (szahada; „Nie ma Boga prócz Allaha, a Mahomet jest jego prorokiem”) oraz półksiężyc (Dudziński 2013, kol. 1289).

Symbole religijne (sakralne) dla określonych społeczności wierzących mają nadzwyczajne znaczenie. Obejmują one archetypy, gesty, dzieła sztuki, zjawiska naturalne, którym wiara nadaje nadnaturalne znaczenie, oraz przedmioty, rzeczy i znaki. Symbol religijny często stanowi sacrum, a pewne zachowania w jego obecności są objęte tabu. Dla osoby niewierzącej, która nie zna kontekstu danego symbolu, jego znaczenie (jasne dla wyznawców) jest niezrozumiałe, co może prowadzić do konfliktów. Symbol religijny, święty dla jednych osób, innym może się wydawać bez znaczenia. Są przypadki, że ktoś celowo znieważa symbol religii, aby wyrazić swoją niechęć wobec wiary. W największych religiach świata pewne symbole zostały podniesione do znacznie wyższej rangi niż inne. Publiczne eksponowanie odpowiednich znaków lub wykonywanie określonych gestów jest obowiązkiem każdego wyznawcy. W ten sposób budowana jest tożsamość grupowa, która może zostać zachowana nawet w przypadku emigracji wiernych do społeczeństwa wyznającego inną religię. Rozwój współczesnych religii doprowadził do powstania materialnych symboli wiary eksponowanych publicznie w celu podkreślenia przynależności do danej religii. W toku historii podlegały one uproszczeniom tak, aby łatwo dało się je rozpowszechniać. W efekcie prawie każda współczesna religia posługuje się jakimś przedmiotem, który stanowi widoczne oznaczenie świątyni, a często bywa także noszony przez wiernych. W niektórych wyznaniach taką rolę pełni specjalny element ubioru noszony w miejscach publicznych. Współcześnie państwa laickie obniżyły rangę symboli religijnych, a w części zostały one zastąpione symbolami narodowymi. W demokratycznych społeczeństwach upowszechnia się zasadę tolerancji wobec symboli.

### 3. Rola symboli w życiu społecznym i kulturowym

Symbole pełnią bardzo ważną rolę w życiu zbiorowym. Wyrażają wartości i normy społeczności, kształtują widzenie siebie i świata oraz formują reakcje uczuciowe i zachowania, podają oceny przeszłości i wizji przyszłości, a także pobudzają do stawiania pytań o sens życia jednostkowego i społecznego. Wartości są transcendentne w stosunku do jednostek, czyli istnieją niezależnie od nich, mają charakter ponadindywidualny i ponadczasowy, są powszechne, mają moc zobowiązującą. Osoba, żyjąc w świecie symbolicznym swojego społeczeństwa, oscyluje pomiędzy postawą od

pełnej akceptacji symboli do otwartego buntu przeciwko nim. Najbardziej pożądaną postawą jednostki jest akceptacja i kontynuacja podstawowych elementów ukształtowanego już świata symbolicznego, wprowadzenie nowych wartości i działań innowacyjnych. Taka postawa gwarantuje rozwój symbolu oraz zachowanie tożsamości kulturowej.

Symbole – będące szczególnym rodzajem znaków – pełnią wiele funkcji, a ich właściwe przeżycie zapada głęboko w podświadomość człowieka. Stosowane są w celu przedstawienia tego, co jest wprost niepostrzegalne zmysłowo, a więc mają specyficzny sens, który powinien podlegać pogłębiającej się interpretacji. W analizie pedagogicznej należy podkreślić ich rozległe znaczenie i wszechstronne oddziaływanie na człowieka. Wyzwalają one bowiem energię woli, wzbudzają pozytywne uczucia, mobilizują do działania.

Analizując rolę symboli, zwraca się uwagę na ich stan i status. Jest to wszystko, co wpływa na aurę skojarzeń intelektualnych, emocjonalnych, moralnych i praktycznych, które są u fundamentu utożsamiania się z lansowanymi wartościami, a więc wszystko, co wpływa na promieniowanie lub brak promieniowania symbolu, na jego społeczny urok lub brak tego uroku. Ważnymi elementami są tu jasność znaczeń danego symbolu oraz siła zaufania do niego, a także przekonanie o wartości moralnej czynów, jakie podejmuje się w związku z wartościami, na jakie symbol wskazuje. O statusie symboli decyduje też społeczny system odczytywania i weryfikacji znaczeń, a także związanych z tym interpretacji zawartości treściowej symboli. Stan i status symboli wyznaczają społeczeństwo, najczęściej rodzina, naród i wspólnoty religijne.

Należy zauważyć, że bardzo ważne miejsce w świadomości każdej jednostki zajmuje rodzina i jej dziedzictwo kulturowe. Poprawnie funkcjonująca rodzina dostarcza jednostce systemu wartości, norm i wzorów zachowań. Ze względu na fakt, że zaspokaja ona podstawowe potrzeby oraz różnorodne mechanizmy oddziaływania psychologicznego i społecznego najczęściej jest idealizowana i uznawana za wspólnotę wyjątkową. Jest bowiem wspólnotą miłości, która przekazuje własny depozyt kulturowy oraz bardzo często kapitał kultury narodowej i religijnej. Dom rodzinny, będąc ważnym elementem narodu, chroni i przekazuje tradycję, utrwała pamięć o ważnych wydarzeniach społecznych, podtrzymuje wielkie czyny poprzednich pokoleń i otacza je pietyzmem oraz przygotowuje następne pokolenia do czynów bohaterskich, co szczególnie uwidacznia się w okresach kryzysów społecznych i narodowych (Mickiewicz 1998, s. 450). W rodzinie – poprzez socjalizację i wychowanie – dokonuje się proces kształtowania wspólnoty i poczucie przynależności do społeczności narodowej, pomimo niekiedy trudnych okresów historycznych i społecznych – w Polsce można było to obserwować w okresie rozbiorów, wojen, stanu wojennego itp. W literaturze polskiej można odnaleźć wiele opisów patriotycznych spotkań domowych, podczas których dokonywał się przekaz idei wolności i umiłowania ojczyzny. Wówczas wewnątrz domu było oznaczane symbolami, zyskiwało elementy patriotyczne: pamiątki z miejsc bitew, krzyżyki i obrazy Matki Boskiej, zegarki wygrywające *Mazurka Dąbrowskiego* itp. Te znaki i zachowania wskazywały na dokonujący się proces idealizacji narodu i chrześcijaństwa, a wyrażało się to w tworzeniu symboli i zachowań



symbolicznych<sup>14</sup>, które były ważne i funkcjonowały w świadomości jednostek, tworząc dziedzictwo kulturowe rodziny i narodu. Jan Szczepański pisze: „Dziedzictwo kulturalne ulega zazwyczaj idealizacji, staje się zbiorem wartości uświęconych, symboli otoczonych postawami emocjonalnymi, a zatem i czynnikiem ich ciągłości i trwałości w kryzysach...” (Szczepański 1970, s. 84). W trudnych dziejach narodu polskiego symbole narodowe zawsze pełniły ważną rolę. W czasach wojennych, niewoli, rządów obcych mentalnie wobec wartości narodowych Polaków (komunistów, liberałów, euroentuzjastów) symbole narodowe rozbudzały w sercach tęsknotę za wolnością i narodową niezależnością. Wówczas wizerunek orła, barwy narodowe, melodie pieśni i słowa były ważnymi symbolami. Symbole zaś zawierają treści i wartości najświetniejsze. Sztandar narodowy, wizerunek Orła Białego, melodia *Mazurka Dąbrowskiego* były wówczas symbolami wolności, prawa do wolności i niepodległości narodu.

Proces oddziaływania jednostki na grupę (bądź grupy na jednostkę) dokonuje się poprzez wychowanie i socjalizację, a polega na zinternalizowaniu wartości i norm. W przekazie kulturowym mówi się o tzw. zachowaniach symbolicznych, które polegają na wykonywaniu pewnych czynności odczytywanych przez otoczenie w jednakowy sposób. Przykładem może tu być witanie chlebem i solą, będące wyrazem gościnności. Wspólna modlitwa przy wieczerzy, śpiewanie kolęd, składanie życzeń świątecznych, błogosławieństwo rodziców dane młodej parze (przed wyruszeniem do ślubu) – to zachowania symboliczne mające swe źródło w wierze katolickiej wyznawanej przez daną grupę. Jest to naturalny wyraz uznawania określonych wartości. Natura społeczna człowieka wyraża się przecież w dążności do zaspokojenia jednej z jego podstawowych potrzeb, jaką jest potrzeba przynależności zaspokajana przez rodzinę, grupę religijną i naród. Elementami charakteryzującymi społeczność, z którą jednostka się utożsamia, są funkcjonujące symbole i zachowania symboliczne, wyrażające przyjęty system wartości. Obserwowany ostatnio proces zanikania tych elementów staje się powodem wyalienowania jednostki ze społeczeństwa oraz osłabienie więzi społecznych, co powoduje zagubienie jednostek oraz brak trwałości grupy.

#### 4. Symbole a proces wychowania osób z uszkodzonym słuchem

Niewątpliwie świat symboli jest złożony, tajemniczy, niekiedy wprost ezoteryczny, dlatego inspiruje on wyobraźnię człowieka, ukierunkowuje na wartości i stymuluje ludzkie zachowania. Właściwe odczytywanie symboli i identyfikowanie się z wartościami, które one niosą, stanowią proces niezwykle istotny w życiu kulturowo-społecznym jednostek i grup. Wydaje się, że zagadnienie to jest bardzo ważne szczególnie

<sup>14</sup> Takim narodowo-religijnym symbolem był ukształtowany w XIX wieku, w okresie zaborów, zwyczaj pozostawiania pustego miejsca przy wigilijnym stole, dla tych, którzy być może wrócą z zesłania i zasiądą do najważniejszego w roku wspólnego posiłku, jakim jest wigilia. Był to wyraz pamięci o zesłanych i uwięzionych, którzy są w rodzinie oczekiwani.

dla osób z uszkodzonym słuchem, które niekiedy mogą mieć trudności z właściwym odszyfrowaniem symboli. Wiadomo bowiem, że w tajemniczym świecie symboli, które funkcjonują w społeczeństwach, istotnym procesem jest komunikacja i sposób odczytywania symboli. Ich znaczenie człowiek poznaje bowiem przez innych, którzy wskazują na określone wartości. Droga rozpoznania konkretnego symbolu przez osobę z uszkodzonym słuchem prowadzi więc przez innych. Należy pamiętać, że właściwością symbolu jest jego niedookreśloność, mglistość, płynność, a nieraz dostępność tylko dla wtajemniczonych.

Podstawą zrozumienia istoty symboli przez osoby z uszkodzonym słuchem jest osiągnięcie określonego poziomu rozwoju umysłowego. Muszą więc one posiadać zdolność do wyobrażeń oraz przedstawienia sobie – przynajmniej bardzo ogólnie – rzeczywistości, którą symbole mają niejako w sobie zakodowaną. Należy bowiem posiadać świadomość, że symbole mają „zaszyfrowaną” określoną rzeczywistość, która aktualnie (w symbolu) nie jest postrzegana, ale jest „streszczona” i „skopiowana” w konkretnym symbolu. Z tym oczywiście są związane umiejętność zapamiętywania faktów i wydarzeń oraz umiejętność łączenia symboli z rzeczywistością, którą one ujmują.

Osoba z uszkodzonym słuchem musi być przez innych wprowadzona w rozumienie określonego symbolu, a sama posiadać zdolność do przywoływania zdarzeń, które one wyrażają (ujmują). Osoba taka, zainspirowana oglądanym symbolem, za pośrednictwem wyobrażeń powinna posiadać zdolność „widzenia” określonej rzeczywistości (wydarzeń, faktów, procesów), która aktualnie (w symbolu) wprost nie jest postrzegana zmysłowo, ale na którą wskazuje symbol. Wymienione konieczne właściwości u osób z uszkodzonym słuchem rozwijają się stopniowo, dlatego opiekunowie-wychowawcy (rodzice, nauczyciele, pedagodzy) powinni kształtować u podopiecznych zdolność abstrakcyjnego myślenia i właściwego rozumienia symboli. Rodzice i nauczyciele powinni zastosować właściwe środki zmierzające do rozbudzania osobliwej wyobraźni. Warto podkreślić konieczność wyrabiania u osób z uszkodzonym słuchem zdolności rozpoznawania symbolicznych zastępników określonych wydarzeń, faktów i zjawisk. Można to czynić poprzez właściwe opowiadania o tych sprawach (opowieści, narracje) oraz określone zachowania i praktyki.

We współczesnych społeczeństwach niepokojący staje się fakt, że niektóre osoby (najczęściej mierne moralnie, intelektualnie i kulturowo) dokonują desakralizacji, profanacji, a nawet beczeszczenia symboli religijnych i narodowych – znany jest w Polsce fakt, jak w jednym z programów telewizyjnych prowadzący umieścił flagę narodową w psim łajnie, wykazując dezaprobatę dla narodowego symbolu, który ma wielką wartość dla milionów ludzi. Tego typu zachowania wprowadzają chaos w społecznym odczytaniu symboli, co szczególnie negatywnie wpływa na socjalizację dzieci, młodzieży oraz osób z różnymi odstępstwami od norm organicznych, w tym osób z uszkodzonym słuchem. Z pedagogicznego punktu widzenia należy mocno podkreślić, że symbole religijne i narodowe należy szanować, ponieważ są one szanowane i cenione przez określone grupy społeczne. Natomiast specjalnych działań edukacyjnych i profilaktycznych wymagają symbole propagujące szkodliwe społecznie ideologie.

## Podsumowanie

Symbole towarzyszą człowiekowi od zarania dziejów, są elementem kultury i wpisują się w tradycję każdego narodu i religii. Symbol to umowny znak, zastępujący lub reprezentujący ukryte idee, przedmioty lub osoby. Jest obrazem stanowiącym ekwiwalent określonej treści pojęciowej, stosowanym w celu wyrażenia i uobecnienia rzeczywistości bezpośrednio nieuchwytniej (np. transcendentnej), ale wywołującym u odbiorcy określone myśli i postawy. Symbole są znakami, które kryją wartości i posiadają silną moc motywacyjną. Dotyczy to szczególnie sfery religijnej i narodowej. Symbole mają za zadanie kierować myśli człowieka ku ustalonym wartościom i pobudzać go do określonych zachowań. W symbolu zawiera się kod, który jednostka lub grupa odczytuje, aby stworzyć społeczność, grupę, wspólnotę.

Osoba z uszkodzonym słuchem musi być przez innych wprowadzona w rozumienie określonego symbolu, a sama posiadać zdolność do przywoływania zdarzeń, które one wyrażają. Zainspirowana oglądanym symbolem, powinna potrafić przywołać określoną rzeczywistość, na którą on wskazuje. Rodzice i nauczyciele powinni zastosować właściwe środki zmierzające do rozbudzania wyobraźni osób z uszkodzonym słuchem, aby miały zdolności rozpoznawania symbolicznych zastępników określonych wydarzeń, faktów i zjawisk. Można to czynić poprzez właściwe opowiadania o tych sprawach oraz określone zachowania i praktyki.

## Bibliografia

- Cassirer E. (1977). *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Tłum. A. Staniewska. Warszawa: Czytelnik.
- Dudziński P. (2013). Symbol [hasło]. W: E. Gilewicz i in. (red.). *Encyklopedia katolicka*. T. 18. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, kol. 1289.
- Durand G. (1986). *Wyobraźnia symboliczna*. Tłum. C. Rowiński. Warszawa: PWN.
- Dyczewski L. (1993). *Wartości w kulturze polskiej*. Lublin: Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie im. Tadeusza Goniewicza.
- Hałas E. (2001). *Symbole w teorii socjologicznej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kobyliński S. (1978). *Krótko o hymnie, orłach i barwach gawęda*. Warszawa: KAW.
- Kłosowska A. (1980). *Kultura masowa*. Warszawa: PWN.
- Kłosowska A. red. (1991). *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*. Seria: *Encyklopedia Kultury Polskiej XX wieku*. Wrocław: Fundacja dla Uniwersytetu Wrocławskiego „Wiedza o Kulturze”.
- Komorowska J. (1984). *Świąteczne zwyczaje domowe w wielkim mieście*. Warszawa: PWN.
- Kopaliński W. (1990). *Słownik symboli*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Mickiewicz A. (1998). *Dzieła*. Seria: *Literatura Słowiańska*. T. 10. Warszawa: Czytelnik.
- Podgórski W.J. (1991). *Skąd nasz ród*. Warszawa: Interlibro.
- Sobór Watykański II. (1965). *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnych Gaudium et spes*, nr 53.

Szczepański J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.

Znaniński F. (2001). *Socjologia wychowania*. T. 1. *Wychowujące społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

## Refleksje o roli symboli w procesie wychowania osób z uszkodzonym słuchem

### Streszczenie

Symbole są obecne w życiu jednostkowym i społecznym. Są elementem organizującym przestrzeń wymiany społecznej i podstawą społecznej adaptacji jednostki. Osoba z uszkodzonym słuchem musi być przez innych wprowadzona w rozumienie określonego symbolu. Podstawą zrozumienia istoty symboli przez osoby z uszkodzonym słuchem jest osiągnięcie przez nie określonego poziomu rozwoju intelektualnego, aby mogły odkodować rzeczywistość, którą one ujmują. Opiekunowie (rodzice, nauczyciele, pedagodzy) powinni kształtować u podopiecznych zdolność abstrakcyjnego myślenia i właściwego rozumienia symboli. Można to czynić poprzez właściwe opowiadania o tych zagadnieniach, na które wskazują symbole, a także poprzez ustalone społecznie i kulturowo zachowania i praktyki.

**Słowa klucze:** symbol, wartości, kultura, transcendencja, religia, naród

## Reflection on the role of symbols in the process of education of hearing impaired persons

### Summary

Symbols are present in individual and social life. They are part of organizing the space of social exchange and the basis of social adaptation. The persons with impaired hearing must be introduced by others into understanding a particular symbol. The basis for understanding the nature of symbols by persons with impaired hearing is a certain level of intellectual development which enables to decode the reality that they capture. Care givers (parents, teachers, educators) should develop in pupils the ability of abstract thinking and proper understanding of symbols.

**Keywords:** symbol, values, culture, transcendence, religion, nation



## Rola ojca we wspomaganii rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem

Dzięki różnym działaniom integracyjnym i włączającym, prowadzonym w społeczeństwie na rzecz osób z niepełnosprawnością, oraz zmianom modelu funkcjonowania ojca w rodzinie coraz więcej ojców uczestniczy w życiu dziecka obciążonego niepełnosprawnością. Granice między obowiązkami matek i ojców zacierają się, a każde z nich coraz częściej wymienia się nimi i dzieli czas nie tylko na pracę zawodową, ale też na czynności gospodarskie oraz opiekuńcze nad dziećmi. Jednak w literaturze naukowej dużo uwagi poświęca się roli matek i ich postawom wobec swoich niepełnosprawnych dzieci (np. Kościelska 1998; Lindyberg 2012). Niewiele się w tym zakresie zmieniło w ciągu pięćdziesięciu lat w polskiej literaturze surdopedagogicznej od czasu, gdy M. Góralówna i A. Domańska (1966), wydając książkę *Dziecko niesłyszące w rodzinie*, zaadresowały ją do matek (por. Gałkowski 1973, s. 84–90; Góralówna, Hołyńska 1984, s. 11–19; Eckert 1986, s. 16–21). Autorki, pisząc o roli ojca, podkreślały, że udział męskiej części rodziny w zabawach połączonych z nauką mowy ma jeszcze tę korzyść, że głos męski, niższy na ogół i donośniejszy od głosu kobiecego, bywa przez dziecko zwykle lepiej słyszany. Także wówczas, gdy matka głównie prowadzi z dzieckiem zabawy, mające na celu ćwiczenie słuchu i mowy, z chwilą, gdy ojciec wraca do domu, dziecko popisuje się chętnie przed nim swoimi umiejętnościami i bardzo ceni sobie pochwałę z jego strony. Jeden gest zniecierpliwienia może wiele zepsuć, podczas gdy zainteresowanie i błysk dumy w oczach ojca stanowią cenną nagrodę i bodziec do dalszych wysiłków (Góralówna, Domańska 1966, s. 48). Szczególne zainteresowanie rolą matki w rozwoju, opiece, wychowaniu i rehabilitacji dziecka z uszkodzonym słuchem może również wynikać z jej faktycznie dominującego znaczenia w tym zakresie, gdyż to zwykle matka przejmuje większą część zadań związanych z tymi funkcjami, co potwierdziły m.in. wyniki, jakie uzyskała M. Klaczak (1996, s. 207) – osobą szczególnie zajmującą się pracą rewalidacyjną z dzieckiem była matka (86,2%), a tylko ośmiu ojców, co stanowiło 13,8% grupy, poświęcało pracy z dzieckiem tyle samo czasu co matka, jednak był to głównie czas przeznaczony na zabawę i rozmowy, mniej na ćwiczenia słuchowe.

Sytuacja ojca, jego relacje małżeńskie, przeżycia, sposoby radzenia sobie z zadaniami ojcowskimi, uczestnictwo w życiu dziecka z niepełnosprawnością były w ciągu lat stosunkowo rzadkim tematem refleksji i badań empirycznych. Obecnie wzrasta zainte-

resowanie tym obszarem psychopedagogiki specjalnej w Polsce (np. Karwowska 2009; Stereńczak, Weremiejewicz 2009; Skłabania, Marszałek 2010; Kaniok 2011; 2013; Zakrzewska-Manterys 2011; Szerbic 2013; Kwiatkowska, Otrębski 2014). Problematyka ojcostwa i udziału ojca w rozwoju i edukacji swojego niesłyszącego dziecka została podjęta w specjalnej publikacji książkowej przez K. Plutecką (2013a, 2013b). W tym obszernym opracowaniu teoretycznym, oraz opierając się również na własnym materiale empirycznym, autorka (Plutecka 2013a) zaprezentowała szerokie spektrum roli ojca w rodzinie w zakresie wychowania, kształcenia, rehabilitacji i socjalizacji dziecka z niepełnosprawnością słuchową, różne wymiary wsparcia społecznego ojca w celu zwiększenia osiągnięć edukacyjnych takiego dziecka oraz trudności, na jakie napotyka on w realizacji swoich funkcji rodzicielskich. W obecnym opracowaniu zostanie podjęty temat uczestnictwa ojców w rozwoju niesłyszących dzieci, ich wizja obowiązków wychowawczych oraz rzeczywiste zaangażowanie w ich realizację.

## 1. Trudności ojca dziecka niesłyszącego

Diagnoza o niepełnosprawności słuchowej dziecka uderza w rodziców jak grom z nieba i potrzeba czasu oraz wysiłku związanego z przejściem przez stadia stopniowej adaptacji do nowej sytuacji (Périer 1992, s. 138–140; Ilczuk 1999b; Kornas-Biela 2001b). Bezinteresowna i bezwarunkowa miłość kobiety, która stała się matką od porzucenia dziecka, sprawia, że szybciej oswaja się ona z tą sytuacją, gdyż jej biofizyczna więź z dzieckiem pozwala łatwiej przewyciężyć blokady w kontakcie i szukać aktywnie pomocy, przechodzić do działania wspomagającego dziecko.

Inaczej wygląda zazwyczaj sytuacja ojca, którego miłość jest uwarunkowana różnymi czynnikami. Cały „nowy świat” po niepomyślnej diagnozie nie tylko zburzył jego plany związane z dzieckiem i przeszłością rodziny, ale przede wszystkim niepełnosprawność dziecka boleśnie rani jego męskie ego, rujnuje oczekiwania, tłumi dumę z dziecka. Niepełnosprawność dziecka jest podświadomie traktowana jako odbicie jego niepełnosprawnej męskości, płodności i ojcostwa. Ojcowie łączą niepełnosprawność dziecka z obrazem swojej męskości, w tym wypadku kalekiej męskości. Narusza ona ich poczucie tożsamości i własnej wartości, obraz siebie i samoocenę, system wartości, plany i aspiracje życiowe, zadowolenie z życia i jego ocenę jako udanego. Trudno wkomponować w wizję siebie i własnego udanego życia posiadanie dziecka z wadą nie do ukrycia i komplikującą życie. Są to problemy natury psychologicznej, z którymi muszą się borykać na co dzień. J. Kobosko (1999, s. 19), psycholog i osoba niedosłysząca, określa te przeżycia jako „przebudowę tożsamości rodzicielskiej”, w tym wypadku ojcowskiej. Osiągnięcie tożsamości „jestem ojcem dziecka głuchego” to czasem długi proces, ale bardzo istotny dla kształtowania więzi z dzieckiem, a tym samym dla rozwoju jego tożsamości jako osoby niesłyszącej.

Doświadczenia ojca po uzyskaniu diagnozy o zaburzeniu słuchu u dziecka są inne niż matki i inna jest też ich ekspresja, inne sposoby radzenia sobie z trudnościami. Od-

mienny rodzaj emocjonalności nie oznacza jej braku. Mogą oni sprawiać czasem wrażenie „silnego dębu”, jakby ich nic nie dotknęło, a jednak posiadanie dziecka z niepełnosprawnością jest i dla nich silnym przeżyciem. Zmagają się ze słabą jeszcze miłością do dziecka, ukształtowaną, zanim uzyskali niepomyślną diagnozę, a także z rozczarowaniem nim i silnymi uczuciami żalu, lęku, smutku, krzywdy, niesprawiedliwości losu, bezsilności, zagubienia. Ojcowie też, częściej niż matki, wstydzą się dziecka. M. Kościelska podkreśla: „w swojej praktyce częściej spotkałam ojców wstydzących się upośledzenia dziecka, niż matki” (1995, s. 60). Pojawienie się dziecka z wadą słuchu wnosi wiele zmian w życiu, do czego ojciec nie był przygotowany. Poczucie niekompetencji, brak wiary we własne umiejętności opiekuńczo-wychowawcze wobec dziecka, z którym trudno się porozumieć, mogą wywołać paraliżujący lęk przed nim i reakcję unikową.

Ojcowie charakteryzują się nie tylko innym niż matki stylem reagowania na pojawienie się dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i przeżywania zaistniałej sytuacji, ale również radzenia sobie z nią. Kobieta reaguje na stres niepomyślną diagnozą płaczem, wyżalaniem się, oczekiwaniem współczucia, niekończącymi się rozmowami z najbliższymi, rozpaczliwym szukaniem sposobów pomocy dziecku, sięga po leki. Mężczyznom trudniej odreagować napięcie i stres. Ojcu męskie ego nie pozwala mówić o „tym” kolegom, boi się opinii mięczaka, gdyż jego „lamentowanie” jest źle odbierane przez rodzinę i znajomych. Poza tym sam najczęściej nie potrafi wyrazić tego, co przeżywa (zwłaszcza uczuć negatywnych), i pozostaje bardzo samotny w poczuciu niezrozumienia przez otoczenie, czasem topi smutek, wstyd, zagubienie, bezradność w alkoholu, używkach, pracoholizmie, romansach. Niesie to za sobą stany depresyjne i zubożenie oraz oddalanie się od rodziny. Fakt odmiennego reagowania ojców i matek na niepełnosprawność dziecka oraz radzenia sobie z zaistniałą sytuacją stwarza ryzyko nieporozumień, a nawet konfliktów małżeńskich, oddalania się małżonków od siebie zarówno w zakresie życia intymnego, jak i w codziennym życiu rodzinnym.

Miłość matki mająca podłoże biofizycznej więzi jeszcze z okresu przed urodzeniem dziecka jest bardziej bezwarunkowa, natomiast ojciec może mieć trudności w relacjach z dzieckiem, z budowaniem więzi z nim, jeśli obraz „idealnego dziecka” jest zaburzony. Może zareagować wycofaniem się z kontaktu, a nawet z rodziny (por. Twardowski 1999, s. 22). Kiedy sytuacja jest trudna i przerasta mężczyznę, zdarza się, że egoizm bierze górę i mężczyzna ucieka od problemów i rodziny, odchodząc i porzucając matkę i dziecko. Podobnie jest, kiedy ojciec nie widzi zainteresowania nim ze strony matki pochłoniętej opieką nad dzieckiem. Wtedy rola mężczyzny w wychowaniu dziecka jest znikoma, gdyż matka przejmuje większość obowiązków, nie mając zaufania do umiejętności męża, nie doceniając jego roli w wychowaniu dziecka. W takiej sytuacji mężczyzna oddala się, czując się odrzucony, zmuszony do wycofania i dystansu.

Niepełnosprawność związana z wadą słuchu niesie za sobą ogrom obowiązków, wśród nich są takie, do których podjęcia rodzice nie są przygotowani, gdyż oczekiwali pełnosprawnego dziecka, i nie mają uprzednich doświadczeń z bliższych kontaktów z osobami z zaburzeniami słuchu. O ile matki często w sposób intuicyjny podejmują się specyficznych w warunkach niepełnosprawności zadań opiekuńczych i wychowawczych,



szukają aktywnie pomocy i nabywają nowych kompetencji, angażując się w rehabilitację dziecka, o tyle ojcowie są zazwyczaj bardziej skupieni na zapewnieniu bytu rodzinie, zaplecza ekonomicznego, mieszkaniowego, organizacyjnego i mają mniej możliwości codziennych kontaktów z dzieckiem, kształtowania więzi z nim i realnego wpływania na jego rozwój. Dziecko z uszkodzonym słuchem wymaga rehabilitacji i zajęć ze specjalistami, protezy słuchowej. Długoletnie leczenie i rehabilitacja dziecka podnosi koszty utrzymania rodziny, i to na ojcu spoczywa obowiązek zaspokojenia zwiększonych potrzeb materialnych, gdyż żona przyjmuje zazwyczaj rolę matki-rehabilitantki. W wielu przypadkach takie zaangażowanie ojca w aktywności poza rodziną wynika z oczekiwań wobec niego jako żywiciela rodziny i stabilizatora jej życia. Ojciec, realizując to oczekiwanie, traci kontakt z członkami rodziny, nie ma wpływu na wychowanie dzieci, nie jest dla nich osobą znaczącą emocjonalnie, jest raczej „wielkim nieobecnym”.

Profesjonaliści pracujący z rodzicami dzieci niesłyszących wskazują na konieczność, aby matka nie była oddelegowana do wszystkiego, co związane z rehabilitacją dziecka, ale aby każdy z rodziców miał „swój kawałek” w tym procesie, który zbliża uczuciowo do dziecka i pozwala je poznawać i rozumieć (Kobosko 1999, s. 20). Przyjęcie „perspektywy rehabilitacyjnej” jako dominującej w relacji matki z dzieckiem paradoksalnie utrudnia nabycie mowy przez dziecko i zaburza relacje między małżonkami, gdy oboje potrzebują wzajemnie od siebie wsparcia (Ilczuk 1999a). Ponadto powoduje koncentrację na dziecku często ograniczającą kontakty rodziny z dalszą rodziną, znajomymi i przyjaciółmi. Izolacja społeczna to problem wielu rodzin z dzieckiem niesłyszącym (Krakowiak 2003, s. 11, 23).

W rodzinach dzieci z niepełnosprawnością, w tym też słuchową, nierzadko dochodzi do rozwodu, gdyż reakcją ojca, który wstydi się dziecka, nie umie nawiązać z nim kontaktu, boi się o jego przyszłość, nie potrafi odnaleźć się w tej trudnej sytuacji, sprostać presji ekonomicznej i wymaganiom najbliższych – jest „ucieczka z rodziny” (por. Karwowska, Albrecht 2008). Postawa „uciekiniera”, którą opisała M. Kościelska (2000) jako charakterystyczną dla części ojców dzieci z niepełnosprawnością, dotyczy szczególnie ojców dzieci poczętych poza małżeństwem (przed ślubem, w konkubinacie, w związku partnerskim), ojców pierwszego dziecka, ojców bardzo młodych i w sytuacji słabego związku uczuciowego z matką. Mężczyźni ci nie osiągnęli kryterium dorosłości, jakim jest m.in. zdolność do podjęcia odpowiedzialności społecznej, są niedojrzali psychicznie do roli ojca, a tym bardziej ojca dziecka z niepełnosprawnością.

Niektórzy ojcowie dzieci niesłyszących pozostają w rodzinie, ale jedynie dla przyzwyczajenia. Zarabiają na rodzinę, pomagają, ile to jest konieczne, podejmują się wycinkowych zadań na rzecz dziecka (np. podwiezienie do szkoły czy na badania), ale nie mają z nim głębszych więzi, nie szukają kontaktu, mało rozmawiają z dzieckiem i o dziecku, chętnie scedują opiekę nad nim matce lub dziadkom, odczuwają obecność dziecka w rodzinie jako ciężar. Są też ojcowie działacze, którzy przyjmują postawę zadaniową, podejmując wzmożoną aktywność na rzecz dziecka niesłyszącego. Robią bardzo wiele dla niego (rehabilitują, stymulują, wożą, sprawdzają postępy dziecka w nauce i rehabilitacji mowy, organizują dla niego aktywności) i dla środowiska osób niesłyszących

(uczestniczą w działalności stowarzyszeń, udzielają się w mediach). Jednak niektórzy z nich w gorączce działań rozładowują napięcie i zagłuszają psychiczne konflikty i poczucie winy z powodu posiadania dziecka niesłyszącego. Działanie pomaga im w tym, aby nie konfrontować się z własnymi emocjami i wejść w głębszą osobistą więź z dzieckiem (por. Kościelska 2000).

Mężczyźni stają się ojcami stopniowo, muszą dojrzywać do tej roli, sami muszą podjąć działania w kierunku uformowania kompetencji ojcowskich i więzi uczuciowej z dzieckiem. W sytuacji urodzenia dziecka niesłyszącego lub pojawienia się problemów ze słuchem w trakcie życia dziecka ojcowie stają wobec innych wymagań i zadań niż przy wychowaniu dziecka pełnosprawnego. Najtrudniejsza do pokonania jest bariera mentalna (Krakowiak 2003, s. 10).

Wraz z niepomysłną diagnozą otwiera się trudna droga rodzicielstwa. Najważniejszym i najtrudniejszym problemem jest przełamanie bariery mentalnej związanej z możliwościami i ograniczeniami dziecka, które nie słyszy dźwięków, oraz wypracowanie sposobu komunikacji z nim (Krakowiak 2003, s. 10). Najbardziej oczekiwane przez ojca momenty w życiu małego dziecka, u dziecka niesłyszącego nie występują lub są zaburzone. Głuszenie nie przechodzi w gaworzenie, a pierwsze słowo nie pojawia się bardzo długo lub dopiero po odpowiednich działaniach terapeutycznych. Komunikacja z dzieckiem jest zaburzona. Aby móc rozmawiać z dzieckiem, należy się nauczyć odpowiedniej metody komunikacji językowej lub pilnować wielu ważnych szczegółów podczas mówienia, tak aby dziecko zrozumiało. Wymowa dziecka jest często niezrozumiała, więc każda próba komunikacji wymaga zaangażowania i skupienia. Nie jest tak spontaniczna jak w przypadku rozmowy z dzieckiem słyszącym. Dodatkowo dzieci z uszkodzonym narządem słuchu mają często problemy z motoryką, są bardziej powolne i niezdarne, wbrew oczekiwaniom ojców, którzy przykładają dużą uwagę do fizycznej sprawności dziecka.

Ojcowie próbują radzić sobie w nawiązaniu kontaktu, wykorzystując metodę oralną, czasem pomagają w tym protezy słuchowe, inni wymyślają swoje własne metody komunikacji lub kończą kursy alternatywnych i wspomagających metod komunikacji, np. języka migowego, fonogestów. Jednak w przypadku dziecka niesłyszącego nauczanie podstawowego słownictwa pomocnego w komunikacji i funkcjonowaniu w najbliższym otoczeniu to długi i trudny proces, którego efekty w wielu przypadkach są mało widoczne. Trudno ojcu być ciągle wyrozumiałym, uzbrojonym w cierpliwość, cieszącym się każdym bardzo małym kroczkiem w nauce mowy i każdą czynnością, która przybliży dziecko do normalnego funkcjonowania w społeczeństwie. Rodzice i dziecko ciężko pracują, a efekty wieloletniej żmudnej rewalidacji są znikome. Może to budzić frustrację, przygnębienie i zniechęcenie, rodzic poczucie bezsensu i marnowania czasu oraz poczucie winy, że nie jest się dość dobrym rodzicem, i zaburzać wzajemne kontakty w rodzinie. Na niebezpieczeństwo rozczarowań, a potem całkowitej rezygnacji z rehabilitacji mowy zwracał uwagę O. Périer, podkreślając, że ma to miejsce szczególnie wtedy, gdy rodzice wierzą (czasem z powodu zaleceń profesjonalistów), że wystarczy włożyć duży wysiłek w naukę mowy i dziecko będzie takie jak słyszące. Pomimo początkowych dobrych rezultatów, stopniowo ujawniają się rozbieżności w rozwoju zdolności językowych dziecka

nieśłyszącego i słyszącego, więc rodzice łatwo poddają się rozczarowaniu, zwątpieniu, niepokojom, zagubieniu, depresji, separacji (Périer 1992, s. 141).

Ponadto ojcowie przykładają dużą wagę do osiągnięć poznawczych dziecka, do jego sukcesów w szkole, akceptacji jego osoby przez innych w otoczeniu. Tymczasem istnieje zależność między zrozumiałością mowy dziecka a jego postrzeganiem przez innych: „im niższa ocena zrozumiałości mowy danej osoby, tym niższa ocena jej umiejętności poznawczych i osobowości” (Smith 2011, s. 98). Innymi słowy, trudności w komunikacji z dzieckiem mogą być przez ojca odbierane jako wyraz nie tylko uszkodzenia słuchu, ale też słabszych zdolności intelektualnych dziecka, jego złych intencji, negatywnego stosunku do ojca, niepożądanych cech charakteru. Tym bardziej że dziecko, napotykać na bariery komunikacyjne, może przejawiać zachowania określane potocznie jako „trudne” i wtedy staje się dzieckiem „trudnym do kochania”.

## 2. Znaczenie ojca w życiu dziecka niesłyszącego

Uszkodzenie słuchu jest zaburzeniem, które wpływa na całość rozwoju dziecka i w szczególny sposób na komunikację z innymi, czego najbardziej dotkliwie doświadczają osoby najbliższe, stojąc wobec innych rozwojowo-wychowawczych potrzeb dziecka oraz wymagań wobec swojej opiekuńczo-wychowawczej roli względem niego. I dziecko, i rodzice muszą się zmagać z wieloma przeszkodami, które mają bezpośredni lub pośredni związek z uszkodzonym słuchem. Od indywidualnych cech dziecka (np. wyposażenia genetycznego, obecności bądź nieobecności innych sprzężonych niepełnosprawności), od cech samych rodziców (np. stopnia równowagi nerwowej, dojrzałości psychicznej, cech charakteru, sposobów radzenia sobie ze stresem, kompetencji), ich ogólnej postawy życiowej i kultury, uczuciowego związku z dzieckiem, kompetencji co do możliwości rewalidacji dziecka oraz więzi w małżeństwie i rodzinie – będzie zależał przebieg rozwoju dziecka. Postawy najbliższych wobec niego mogą się różnić, jednak stała wymiana poglądów w rodzinie na temat jego wychowania i rehabilitacji, uzgadnianie i kompromisy, obserwacja własnych poczynań i ich skutków oraz korekta niewłaściwych działań są konieczne, aby dziecko mogło się prawidłowo rozwijać (Marcinkowska 2009a, s. 8).

Ojciec pełni znaczącą i niezastąpioną rolę w życiu każdego dziecka. Zminimalizowanie wychowawczej roli ojca przez matkę, jego wycofanie się z kontaktu z dzieckiem lub porzucenie rodziny wpływają destrukcyjnie na rozwój wszystkich sfer dziecka (Pospiszyl 1980; Ostrowska 2000, s. 172; Wolicki 2000; Kornas-Biela 2001a; 2006; 2011; 2014; Szczęsna 2005), zwłaszcza nie w pełni sprawnego, gdyż radzenie sobie ze skutkami niepełnosprawności wymaga cech osobowych, w których kształtowaniu bardzo dużą rolę odgrywa ojciec, np. akceptacja siebie i poczucie własnej wartości, wiara w siebie, siła woli, hart ducha, stanowczość, konsekwencja, męstwo, dążenia i aspiracje życiowe, podejmowanie obowiązków i odpowiedzialności, radzenie sobie z negatywnymi uczuciami, zaradność, aktywność społeczna, umiejętność zdrowego współzawodnictwa.

Sama obecność ojca w życiu dziecka, jego pomoc dziecku, ale też typowo męskie zadania wykonywane wspólnie z ojcem budują wzajemną więź, co jest szczególnie istotne w relacji ojciec–syn (np. Meissner 2000, s. 94–95), ale również córce potrzebny jest ojciec, aby mogła osiągnąć pełnię osobowościowej dojrzałości oraz dobre relacje z płcią przeciwną (np. Witczak 1992, s. 16, 22; Augustyn 1998; Meissner 2000, s. 96; Śledzianowski 2000, s. 58–59; Wilk 2002, s. 87–88). Identyfikacja z ojcem rośnie wraz z dostrzeganiem szacunku dla niego ze strony otoczenia, zwłaszcza ze strony matki dziecka. Jeśli relacja rodziców jest pozytywna, dziecko uczestniczy w niej uczuciowo i jest aktywnym partnerem wzajemnych odniesień. Więź ojca z dzieckiem jest bardzo silna i nie wygasa wraz z osiągnięciem przez dziecko dorosłości, gdyż nie jest oparta tylko na okazywaniu uczuć, ale również na wspólnym działaniu oraz działaniu na rzecz dziecka. Wsparcie ze strony ojca jest ważne przez całe życie (por. Więckiewicz 2010).

Niemale znaczenie w wychowaniu dziecka niepełnosprawnego ma postawa rodzicielska ojca. Postawa ojca wobec dziecka, jego odniesienia do niego i udział w jego wychowaniu budują w dziecku obraz ojcostwa (także przyszłego – swojego lub ojcostwa męża), ale również obraz samego siebie („jestem wart miłości ojcowskiej”). Rodzicielska postawa ojca jest wzorowana na postawach własnych rodziców (zjawisko transmisji międzypokoleniowej), na postawach zaobserwowanych w środowisku życia oraz w mediach. M. Jędrzejczak (1967) podzielił postawy rodziców dzieci głuchych ze względu na ich stosunek do uszkodzenia i możliwości jego rewalidacji na postawy uczuciowe i zracjonalizowane. Najczęściej, ze względu na dostępność metody badawczej (Kwestionariusza dla Rodziców), wyróżnia się za M. Ziemią (1973) cztery główne postawy negatywne: odtrącającą (reakcja na bezradność), unikającą (zachowanie dystansu), nadmiernie wymagającą (górowanie, dominacja) oraz nadmiernie chroniącą (koncentracja).

Postawa odtrącająca charakteryzuje się tym, że ojciec jest negatywnie nastawiony do dziecka niesłyszącego, nie widzi w nim dobrych stron, traktuje go jako problem i ciężar, żałuje, że się urodziło, gdyż zabrało mu swobodę życia. Nie spełnia ono jego oczekiwań, dlatego nie jest warte miłości. Ojciec ignoruje jego potrzeby, a czasami całą jego osobę. Dziecko wychowywane przez ojca odtrącającego ma niskie poczucie własnej wartości, duże trudności w nauce, małe aspiracje życiowe, zaburzone relacje z innymi, jest skłonne do zachowań aspołecznych, a nawet antyspołecznych (tzn. m.in. agresywności, niepodporządkowania, kłamstw, kradzieży).

Postawa unikająca (nadmiernego dystansu) przejawia się w słabym stosunku uczuciowym ojca do dziecka, które bezskutecznie zabiega o więź. Ojciec jest obojętny wobec spraw związanych z nim, nie interesuje się nim i nie angażuje się w jego sprawy, nie chce go „poznawać” ani przebywać z nim. Kontakt, i tak utrudniony z powodu braku słuchu, nacechowany jest poczuciem „straty czasu”, napięciem, „robieniem z dzieckiem porządku”. Taka postawa sprawia, że dziecko czuje się niekochane, jest nieufne i bojaźliwe, niestałe emocjonalnie, nie potrafi nawiązywać stałych więzi w relacjach z innymi, ma duże trudności komunikacyjne, jego uczucia wyższe są ubogie.

Postawa nadmiernie wymagająca (nadmiernej dominacji) wyraża się w tym, że dziecko jest notorycznie krytykowane i korygowane, uwydatniane i nieakceptowane są

jego wady i słabości. Nie zważa się na jego możliwości, utrudnienia, potrzeby, zdanie, faktyczne mocne strony lub uzdolnienia. Ojciec dąży do spełnienia swoich planów związanych z dzieckiem, chciałby, żeby nawet jako niesłyszące było perfekcyjnie zrehabilitowane i dorównało osobom słyszącym wedle jego „widzi mi się”. Dziecko w tej sytuacji doświadcza chronicznej frustracji, staje się nadmiernie napięte, niespokojne, nie akceptujące siebie, nie przejawia większych aspiracji.

Postawa nadmiernie chroniąca (nadmiernego kontrolowania) jest najczęściej spotykaną postawą wśród ojców. W przeciwieństwie do innych postaw, ta skupiona jest głównie lub jedynie na dziecku. Jest ono w centrum uwagi rodzica, który nie uznaje żadnych negatywnych ocen o dziecku, jest pobłażliwy wobec jego złego zachowania, nie wymaga od niego wysiłku, pozwala dziecku na wszystko, aby zrekompensować mu fakt kalectwa, a jednocześnie jest ono wciąż sterowane i chronione przed całym „złem” świata. Często ograniczane są jego relacje z rówieśnikami. Postawa ta zaburza całościowy rozwój dziecka, gdyż powoduje ubóstwo doświadczeń poznawczych, emocjonalnych, społecznych. Sprawia, że dziecko staje się zbyt egocentryczne, egoistyczne, pewne siebie, agresywne i awanturnicze, wymagające wobec innych (por. Szuchta 1980, s. 212).

Niepełnosprawność dziecka jest wyzwaniem dla rodziców i stwarza ryzyko przyjęcia nieprawidłowych postaw wobec niego, co jeśli występuje, skutkuje całozyciowymi konsekwencjami. O współzależności między błędnymi postawami rodzicielskimi a reakcjami nerwicowymi ich niesłyszących dzieci pisali już pięćdziesiąt lat temu – na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań empirycznych – T. Gałkowski, J. Grossman i B. Skórzak (1966). Jednak niewłaściwe postawy rodziców wobec dzieci mają też na zasadzie błędnego koła negatywny skutek dla nich samych, gdyż w tym kontekście trudno o zadowolenie z kontaktu z dzieckiem, o satysfakcję z roli rodzica, poczucie bycia „dobrym rodzicem” i rodzinnego szczęścia. Rodzice ci najczęściej borykają się z własnymi problemami emocjonalnymi, które mogą być wynikiem niepełnosprawności dziecka, ale też mogą być związane z neurotyczną strukturą ich osobowości. Rodzice dzieci niesłyszących skarżą się na objawy nerwicowe, trudności w zachowaniu równowagi emocjonalnej, co zostało potwierdzone w badaniu Inwentarzem Osobowości H.J. Eysencka, w którym u 50% badanych rodziców stwierdzono wysoką lub bardzo wysoką neurotyczność (Gałkowski, Kunicka-Kaiser, Smoleńska 1976, s. 169–175), ona zaś ma wpływ na kształtowanie się osobowości ich dzieci.

### 3. Pomagający potrzebują pomocy

W sytuacji rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością słuchową należy zdać sobie sprawę, że nie tylko dziecko wymaga wielorakiej pomocy ze strony obojga rodziców. Również ojcowie, jak i matki oraz dziadkowie dziecka z niepełnosprawnością ruchową jako pierwsi „pomagacze” wymagają wsparcia w wypełnianiu podmiotowej roli wychowawczej wobec dziecka poprzez formy pomocy: psychoemocjonalnej (stałej, a nie tylko

w sytuacji załamania, kryzysów, ryzyka rozpadu), edukacyjno-wychowawczej (pedagogizacja, udzielanie realnej pomocy w zakresie opieki, edukacji i rehabilitacji), socjalno-usługowej (np. materialnej, oferowanie usług, adaptacja środowiska życia), rehabilitacyjnej (leczenie, usprawnienie mowy, aparatowanie dziecka, a czasem samych rodziców, jeśli też mają problemy słuchowe) (por. Maciarz 1993, s. 25–27).

Szczegółnej pomocy wymagają ci ojcowie, u których silne są potrzeby nadmiernych wymagań, dominacji i kontroli dziecka oraz mechanizmy obronne związane z doświadczaniem ukrywanego poczucia winy, lęków, bezradności, trudności w bezwarunkowej akceptacji dziecka (Bulicz 2015). Niektórzy ojcowie, podobnie jak matki, potrzebują objęcia ich psychoterapią (por. Gałkowski 1973, s. 89; Gałkowski, Kunicka-Kaiser, Smoleńska 1976, s. 160–161) indywidualną, rodzinną lub grupową. Problem pomocy psychologicznej dla rodziców dzieci z uszkodzeniem słuchu poruszyła szeroko znawczynie tematu – Bogumiła Odzimek (2006). Zwraca ona uwagę na potrzebę nie tylko terapii małżeńskiej i rodzinnej z uwzględnieniem wszystkich członków rodziny, zwłaszcza rodzeństwa (Odzimek 2006, s. 312), ale również na uruchomienie szerokiego wachlarza różnych form pomocy psychologicznej w postaci, np.: indywidualnych rozmów i spotkań, grupowych spotkań edukacyjno-terapeutycznych, grup wsparcia, turnusów rehabilitacyjnych, zajęć psychoedukacyjnych, spotkań z rodziną na terenie ich domu (Odzimek 2006, s. 306–332).

Kontakt z psychologiem w relacjach rodziców zaspokaja potrzebę rozmowy, wysłuchania i zrozumienia, wygadania, wyżalenia i wypłakania, opanowania zagubienia i przerażenia, ukierunkowania na dobre wybory, zdobycia potrzebnej wiedzy. Jest on potrzebny od pierwszych wątpliwości rodziców co do niepełnosprawności dziecka i powinien być prowadzony w sposób stały, systematyczny i dostępny dla nich, z uwzględnieniem ich czasem bardzo trudnych warunków związanych z miejscem zamieszkania, wydatkami finansowymi, chorobą, koniecznością opieki nad kimś w domu. Nie zawsze mogą przyjechać do poradni, nie zawsze we wskazanym czasie. Ojcowie/rodzice relacjonują, że kontakt z psychologiem dodaje im otuchy i wiary, budzi nadzieję i optymizm, przynosi spokój i ulgę, wzmacnia siły do pracy z dzieckiem. Pomaga wybrnąć z dołka uczuciowego, zwiększa zasób pomysłów co do rozwiązania trudnych spraw i radzenia sobie ze stresem oraz wzmacnia pewność co do podejmowanych decyzji. Pomaga lepiej rozumieć dziecko oraz dotychczasowe błędy bez poczucia winy i je korygować, zwiększa zdolność kontroli uczuć (mniej wybuchowych negatywnych reakcji emocjonalnych) oraz autorefleksję, samoocenę i poczucie własnej wartości, budzi poczucie bycia mądrzejszym, dojrzałym psychicznie, bardziej opanowanym, spokojnym i szczęśliwszym. Po zajęciach z psychologiem zmieniają się również relacje między małżonkami, stosunek do siebie, rozumienie innych, w tym również dziecka z niepełnosprawnością słuchową, w rodzinie pojawia się więcej spokoju, harmonii, zrozumienia i radości. Rodzice nie wstydzą się wady dziecka, wchodzą z dzieckiem w różne środowiska, poszerzają zakres jego kontaktów ze światem i sami nie zaniedbują relacji społecznych, lepiej współpracują ze specjalistami i nauczycielami (Odzimek 2006, s. 308–309).

Pomocą dla ojców może być również kontakt z organizacjami zrzeszającymi osoby z uszkodzeniem słuchu (np. Polski Związek Głuchych), fundacjami (np. Fundacja Pomocy Dzieciom Niesłyszącym „Usłyszeć Świat” w Warszawie) oraz ze stowarzyszeniami ich rodziców i przyjaciół, które w różnych miejscach Polski działają pod różnymi nazwami, np. Stowarzyszenie Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat” (Warszawa), Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci Niesłyszących „Mów Paluszkę” (Warszawa), Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Wadą Słuchu ORaToR (Wrocław), Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Wadą Słuchu „Decybelek” (Białystok), Stowarzyszenie Rodziców, Terapeutów i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu (Białystok), Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci Niesłyszących „Rodzice Dzieciom” (Poznań), Stowarzyszenie Rodziców Dzieci Niesłyszących (Kraków), Stowarzyszenie „Grupa Wsparcia Dla Niesłyszących i Ich Rodzin – Podbeskidzie” (Bielsko-Biała), Gdyńskie Stowarzyszenie Osób Niesłyszących, Ich Rodzin i Przyjaciół „Effatha”, Stowarzyszenie na rzecz Dzieci i Osób Słabosłyszących i Niesłyszących „Dwa Światy” (Krotoszyn), Stowarzyszenie Wspierania Niesłyszących (Przemysł), Stowarzyszenie Przyjaciół Niesłyszących (Wejherowo), Stowarzyszenie na rzecz Wspomagania Osób z Wadą Słuchu i Ich Rodzin „Ost-Surdus” (Ostróda), Stowarzyszenie „Działajmy Razem” (Rzeszów). To tylko przykłady szerokiej gamy różnych organizacji pozarządowych i stowarzyszeń, które bezpośrednio lub pośrednio mogą pomóc ojcom odnaleźć się w świecie, do którego przynależy dziecko z racji trudności słuchowych.

Ponadto ojciec może pomóc swojemu dorastającemu dziecku w przynależeniu do organizacji, które są bezpośrednio przeznaczone dla niego, np. Polska Sekcja Młodzieży Głuchej, Organizacja Niesłyszących i Słabosłyszących Internautów (<http://www.onsi.pl/>), zachęcić do uczestnictwa w comiesięcznych spotkaniach oraz imprezach związanych ze świętami (pożegnanie wakacji, andrzejki, karnawał, ferie zimowe), w pubie (pizzerii) prowadzonym przez ojca dwójki dzieci z uszkodzonym słuchem – „Dwie Dłonie” w Łodzi. Pomocą dla wzajemnych relacji między ojcem, który jest niesłyszący, a jego słyszającym dzieckiem może być zaangażowanie się w działalność Stowarzyszenia CODA Polska. Ojciec znający jakiś język obcy może poprzez Internet nawiązać kontakt ze stowarzyszeniami na rzecz rodziców, działającymi w innych krajach, jak też znaleźć wiele interesujących materiałów edukacyjnych, które pomogą mu w satysfakcjonujący sposób spełniać rolę ojca swego niesłyszącego dziecka. Pomocą mogą być również tematyczne filmiki dostępne na YouTube oraz obejrzenie filmu *Dzieci gorszego Boga* (reż. Randa Haines, USA, premiera w Polsce 1990), który wprawdzie nie dotyczy wzajemnych relacji ojciec–dziecko, ale pomaga wnikać w świat psychiki osoby z uszkodzonym słuchem.

Ponadto szczególnie rodzaj wsparcia psychicznego i duchowego (ale też np. prawnego) mogą uzyskać ojcowie, angażując się w różne formy działalności Kościoła katolickiego zarówno w parafiach, na poziomie inicjatyw diecezjalnych (np. Katolicka Misja Dla Niesłyszących z siedzibą w Bytomiu), jak i np. przez Duszpasterstwo Głuchoniemych i Niesłyszących (w różnych miastach, diecezjach ma ono różną oficjalną nazwę). Opieka duszpasterska obejmuje w tym zakresie nie tylko osoby z uszkodzonym słuchem, ale również innych członków ich rodzin. Opieka Kościoła nad osobami z nie-

pełnosprawnością słuchową oraz ich rodzinami ma już w Polsce bardzo długą tradycję (np. <http://www.bratnia-dlon.org/index.php>). Kościół w każdej diecezji ma rozbudowaną sieć religijnego wsparcia ukierunkowanego na środowisko osób z uszkodzonym słuchem i warto, aby ojcowie już wcześniej nawiązali kontakt i uczestniczyli w prowadzonej działalności, aby dziecko, gdy dorośnie, mogło w naturalny sposób wejść w środowisko duszpasterstwa osób niesłyszących i korzystać z opieki duchowej.

Kontakt z duszpasterzami osób niesłyszących, z Kleryckimi Sekcjami Duszpasterstwa Głuchych (w wielu diecezjach studenci seminariów duchownych uczestniczą na zasadzie dobrowolności w kursach języka migowego kończącego się egzaminem, otrzymując tytuł „tłumacza języka migowego w stopniu podstawowym”), udział wraz z dzieckiem w nabożeństwach, spotkaniach liturgicznych, dniach skupienia i dniach wspólnoty organizowanych dla osób niesłyszących, w Ogólnopolskich Pielgrzymkach Głuchych na Jasną Górę (np. ostatnia 12 września 2015 roku pod hasłem *Być dobrym jak chleb, który dla wszystkich leży na stole* odbyła się już po raz 33) – mogą pomóc ojcom w odnalezieniu chrześcijańskiego sensu ich cierpienia, wzmocnić ich wiarę i nadzieję oraz dać dziecku największy kapitał na życie – mocną wiarę, nadzieję i miłość do Boga i ludzi. Troska o życie duchowe dziecka, o jego religijne wychowanie oraz rozwój jego osobistej relacji z Bogiem jest najważniejszym zadaniem ojca, który uobecnia dziecku miłującego Boga Ojca. Starając się być dobrym ojcem oraz troszcząc się o duchowe wychowanie dziecka i religijny klimat życia rodzinnego, ojciec wyposaża dziecko w „korzenie i skrzydła” na całe jego życie.

## Bibliografia

- Augustyn J. red. (1998). *Ojcostwo*. Kraków: WAM.
- Bulicz K. (2015). *Postawy ojców słyszących wobec wspomaganii rozwoju ich dziecka z uszkodzonym słuchem*. Praca magisterska, KUL, promotor: D. Kornas-Biela.
- Eckert U. (1986). *Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Gałkowski T. (1973). *Rehabilitacja dziecka głuchego w wieku przedszkolnym*. Warszawa: ATK.
- Gałkowski T., Kunicka-Kaiser I., Smoleńska J. (1976). *Psychologia dziecka głuchego*. Warszawa: PWN.
- Gałkowski T., Grossman J., Skórzak B. (1966). *Réactions émotionnelles des enfants infirmes et l'attitude des parents*. „Psychotherapy and Psychosomatics”, 14, s. 180–185.
- Góralówna M., Domańska A. (1966). *Dziecko niesłyszące w rodzinie*. Warszawa: PZWL.
- Góralówna M., Hołyńska B. (1984). *Rehabilitacja małych dzieci z wadą słuchu*. Warszawa: PZWL.
- Ilczuk G. (1999a). *Matka – rehabilitantka dziecka z wadą słuchu*. W: J. Kobosko (red.). *Moje dziecko nie słyszy*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, s. 123–126.
- Ilczuk G. (1999b). *Reakcja rodziców na wiadomość o wadzie słuchu dziecka*. W: J. Kobosko (red.). *Moje dziecko nie słyszy*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, s. 119–122.
- Jędrzejczak M. (1967). *Postawy rodziców mających dzieci głuche*. „Szkoła Specjalna”, 1.



- Kaniok P.E. (2011). *Poczucie powodzenia małżeństwa a udział ojców w opiece nad dzieckiem niepełnosprawnym i w jego wychowaniu*. Seria: *Studia i Monografie*. Nr 452. Opole: Wydawnictwo UO.
- Kaniok P.E. (2013). *Udział ojców w opiece nad dzieckiem z niepełnosprawnością i jego wychowaniu w percepcji matek*. W: J. Brągiel, P.E. Kaniok, A. Kurcz (red.). *Rodzicielstwo w kontekście wychowania i edukacji*. Opole: Wydawnictwo UO, s. 427–435.
- Karwowska M. (2009). *Ojcostwo w samoocenie mężczyzn wychowujących dziecko niepełnosprawne*. W: M. Bielska-Łach (red.). *Pedagogika specjalna: różne poszukiwania – wspólna misja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, s. 359–371.
- Karwowska M., Albrecht M. (2008). *Niepełnosprawność dziecka przyczyną rozpadu czy spójności rodziny?* W: M. Karwowska (red.), „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy Nauki o Edukacji”. Bydgoszcz: Wydawnictwo KPSW, s. 13–26.
- Klaczak M. (1996). *Rola rodziców dzieci z wadą słuchu w ich wczesnej rehabilitacji*. W: R. Ossowski (red.). *Trudności w komunikowaniu się osób z uszkodzonym słuchem. Socjalizacja i rehabilitacja*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, s. 201–211.
- Kobosko J. (1999). *Stawianie się rodzicom dziecka głuchego to proces. Co możemy zrobić?* W: J. Kobosko (red.). *Moje dziecko nie słyszy*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, s. 19–22.
- Kornas-Biela D. red. (2001a). *Oblicza ojcostwa*. Lublin: KUL.
- Kornas-Biela D. (2001b). *Rodzice wobec diagnozy uszkodzenia słuchu u dziecka: doświadczenia rodziców, pomoc profesjonalistów*. W: D. Kornas-Biela (red.). *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 459–477.
- Kornas-Biela D. red. (2006/2011). *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności*. Lublin: Fundacja Tato.Net.
- Kornas-Biela D. red. (2014). *Ojcostwo dzisiaj*. Lublin: Fundacja Cyryla i Metodego – Inicjatywa Tato.Net.
- Kościelska M. (1995). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kościelska M. (1998). *Trudne macierzyństwo*. Warszawa: WSiP.
- Kościelska M. (2000). *Być ojcem dziecka niepełnosprawnego (Uwagi psychologa klinicznego)*. W: E. Kowalewska (red.). *Międzynarodowy Kongres „O godność ojcostwa”*. Gdańsk: Bernardinum, Human Life International – Europa, s. 286–288.
- Krakowiak K. (2003). *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej KUL.
- Kwiatkowska K., Otrębski W. (2014). *Poziom wsparcia i komunikacji w związku małżeńskim a strategię radzenia sobie ze stereotypami wśród ojców dzieci niepełnosprawnych*. W: E. Rutkowska, W. Otrębski (red.). *Aktywizacja osób z niepełnosprawnością*. T. 2. *Wybrane problemy psychospołeczne*. Warszawa–Biała Podlaska: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Wydział Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej, s. 177–201.
- Lindyberg I. (2012). *Świat(y) „upośledzonego” macierzyństwa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Maciarz A. (1993). *Wspomaganie rodziny w wypełnianiu podmiotowej roli w wychowaniu i rehabilitacji dzieci*. W: R. Kostecki, A. Maciarz (red.). *Podmiotowa rola rodziców w rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. T. Kotarbińskiego.

- Marcinkowska J. (2009a). *Rodzice wobec głuchoty dziecka*. W: M. Kowalska (red.). *Moje głuche dziecko. Kompendium wiedzy na temat rehabilitacji dziecka głuchego*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, s. 7–17.
- Marcinkowska J. (2009b). *Rozwój dziecka głuchego*. W: M. Kowalska (red.). *Moje głuche dziecko. Kompendium wiedzy na temat rehabilitacji dziecka głuchego*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, s. 29–35.
- Meissner K. (2000). *Ojcostwo w układzie relacji rodziny*. W: E. Kowalewska (red.). *Międzynarodowy Kongres „O godności ojcostwa”*. Gdańsk: Bernardinum, Human Life International – Europa, s. 90–98.
- Odzimek B. (2006). *Pomoc psychologiczna rodzinom dzieci z uszkodzeniami słuchu*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.). *„Nie głos, ale słowo...” Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 303–314.
- Ostrowska K. (2000). *Psychologiczne aspekty ojcostwa*. W: E. Kowalewska (red.). *Międzynarodowy Kongres „O godności ojcostwa”*. Gdańsk: Bernardinum, Human Life International – Europa, s. 170–179.
- Périer O. (1992). *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*. Tłum. T. Gałkowski. Warszawa: WSiP.
- Plutecka K. (2013a). *Ojciec wobec osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Plutecka K. (2013b). *Rola ojca w rehabilitacji dziecka niesłyszącego z implantem ślimakowym*. W: K. Ćwirynka, Cz. Kosakowski, A. Żywanowska (red.). *Kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 265–276.
- Pospiszyl K. (1980). *Ojciec a rozwój dziecka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Skłabania B., Marszałek E. (2010). *Postawy ojców wobec ich niepełnosprawnych dzieci w świetle badań własnych*. W: Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak (red.). *Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 142–153.
- Smith D.D. (2011). *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki. T. 2*. Tłum. J.A. Korbel, Z.S. Litwińska, M.E. Litwiński. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Stereńczak A., Weremiejewicz J. (2009). *Być ojcem niepełnosprawnego dziecka – największe życiowe wyzwanie*. W: W. Brejnak, K. J. Zabłocki (red.). *Wczesna diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka z dysfunkcjami*. Warszawa–Nowa Iwiczna: Stowarzyszenie Dobra Wola, s. 127–135;
- Szczerbicz H. (2013). *Odpowiedzialne ojcostwo – samotne wychowywanie dziecka z niepełnosprawnością*. W: K. Ćwirynka, Cz. Kosakowski, A. Żywanowska (red.). *Kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 245–264.
- Szczęsna H. (2005). *Znaczenie ojca dla rozwoju i kształtowania samoakceptacji młodzieży w świetle badań własnych*. W: H. Cudak, H. Marzec (red.). *Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy. T. 2*. Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, s. 406–418.
- Szuchta E. (1980). *Rola ojca w psycho-społecznym rozwoju syna*. „Summarium”, 9 (29), s. 207–213.
- Śledzianowski J. (2000). *Ach! ten tata...* Kielce: Wydawnictwo KARAD.
- Twardowski A. (1999). *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*. W: I. Obuchowska (red.). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP, s. 18–54.
- Więckiewicz B. (2010). *Zmiana wartości dziecka w rodzinie w procesie przemian społeczno-gospodarczych*. W: M.E. Ruszel (red.). *Rodzina. Wartości. Przemiany*. Stalowa Wola–Rzeszów: Fundacja Uniwersytecka w Stalowej Woli, s. 15–24.

- Wilk J. (2002). *Pedagogika rodziny*. Lublin: Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska.
- Witczak J. (1992). *Ojcostwo bez tajemnic*. Warszawa: Towarzystwo Rozwoju Rodziny.
- Wolicki M. (2000). *Rola ojca w rodzinie*. W: A. Grabarz (red.). *Horyzonty ojcostwa*. Rzeszów: Poligrafia Wyższego Seminarium, s. 18–26.
- Zakrzewska-Manterys E. (2011). *Lista obecności: rozmowy z ojcami osób z zespołem Downa*. Warszawa: Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa „Bardziej Kochani”.
- Ziemska M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

## Rola ojca we wspomaganii rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem

### Streszczenie

Na terenie surdopedagogiki problematyka ojcostwa była rzadko podejmowanym tematem rozważań i badań empirycznych, ale obecnie to się zmienia. Coraz częściej zagadnienia trudnego rodzicielstwa są również podejmowane z punktu widzenia ojca i z nastawieniem, aby nie tylko dostrzegać negatywne strony życia, jego skomplikowanie, ryzyko przyjmowania negatywnych postaw wychowawczych, rozpadu rodziny, ale również szans rozwojowych, jakie niesie dla ojca sytuacja posiadania dziecka z uszkodzonym słuchem. Zgodnie z tym „optymistycznym paradygmatem” w publikacji podkreślono nie tylko trudności, na jakie napotyka ojciec w sprawowaniu swoich rodzicielskich funkcji oraz w życiu małżeńskim i osobistym, ale również znaczenie ojca dla rozwoju dziecka z uszkodzeniem słuchu oraz różne formy wspomagania go w pełnieniu roli ojca, jakie oferują mu zarówno ośrodki państwowe, jak i organizacje pozarządowe oraz kościelne.

**Słowa kluczowe:** ojciec, uszkodzenie słuchu, wsparcie

## The role of the father in supporting a hearing-impaired child

### Summary

In the area of surdopedagogy the issue of paternity has rarely been raised in theoretical discussions and empirical research, however, this is changing nowadays. More and more frequently, questions concerning “difficult parenthood” are considered from the point of view of the father, with an assumption to recognize not only the negative aspects of life, its complexity, the risks of negative attitudes in education or family breakdown, but also drawing attention to the chance for personal development that having a hearing-impaired child brings to the father. According to this “optimistic paradigm”, the paper highlights not only the difficulties and obstacles a father faces when carrying out his parental functions, as well as in his marital and personal life, but also discusses the significance of the father for the development of a hearing-impaired child and various forms of supporting him in performing the role of the father, offered by state institutions, non-government and church organizations.

**Keywords:** father, hearing impairment, support

## Wychowanie językowe dzieci z uszkodzonym słuchem – refleksje w kilku perspektywach

Być może największym wyczynem intelektualnym,  
jakiego dokonuje każda istota ludzka,  
jest nauczenie się języka

P.G. Zimbardo, R. Ruth, *Psychologia i życie*

Szacuje się, że w Polsce żyje około miliona osób, które mają uszkodzony słuch. Z badań przesiewowych słuchu wynika natomiast, że średnio co trzecia osoba ma problemy ze słuchem, a co szóste dziecko w wieku szkolnym ma zaburzenia słuchu. Dane te wskazują, że około 2% każdej populacji musi się zmierzyć z konsekwencjami braku lub poważnego ograniczenia percepcji słuchowej na różnych etapach życia z różnymi, zmieniającymi się wraz z wiekiem problemami rozwojowymi, psychicznymi i społecznymi (*Raporty o osobach niepełnosprawnych w Polsce*, 2011; 2012).

Uszkodzenie słuchu jest tego rodzaju niepełnosprawnością, która obejmuje swym zasięgiem całe życie jednostki i zmienia tor jej rozwoju we wszystkich sferach jej funkcjonowania. Zmiany i ich zakres uwarunkowane są wielością czynników, ich mniej lub bardziej korzystny układ wyznacza tor rozwoju, który znajdzie swoje odzwierciedlenie w biografii jednostki jakości jej życia i społecznej alokacji.

Dobrze funkcjonujący zmysł słuchu zapewnia człowiekowi, niemal od chwili narodzin, pełne uczestnictwo w otaczającym świecie. Dzięki tej właściwości możliwy jest odbiór bodźców słuchowych ze wszystkich kierunków i w różnych warunkach. Dzięki percepcji słuchowej jesteśmy informowani o zjawiskach, obiektach, wydarzeniach rozgrywających się w bliskiej i dalszej odległości, także wtedy, gdy nie można ich kontrolować w inny niż słuchowy sposób, np. wzrokowo – w ciemności lub podczas mgły. Odbierane przez słuch wrażenia akustyczne zapowiadają nadchodzące wydarzenia, informują o niebezpieczeństwach, sterują odbiorem wrażeń wzrokowych, stymulują ciekawość, ukierunkowują uwagę, pobudzają zainteresowanie. Są źródłem szczególnej wiedzy o otaczającym świecie, kierują więc zachowaniem człowieka, stanowią podstawę rozwoju komunikacji językowej i kształtowania się osobowości małego dziecka.

Percepcja słuchowa jest konieczna do odbioru elementów prozodycznych mowy, które odzwierciedlają emocje osób uczestniczących w procesie komunikacji oraz znaczenia komunikatów językowych zawarte w sposobie realizacji komunikatu – melodii wypowiedzi itp. – których odbiór jest możliwy tylko na drodze słuchowej.

Zaburzenia słuchu, które są pierwotną konsekwencją głuchoty lub niedosłuchu, sprawiają, że spostrzeżenia, wrażenia, wiedza o świecie są nie tylko uboższe o wrażenia akustyczne, ale także o te treści, które przekazywane są w procesie komunikacji językowej.

Konsekwencje uszkodzenia słuchu są tym poważniejsze, im uszkodzenie jest głębsze i im wcześniej w rozwoju dziecka wystąpiło. Szczególnie ważne są dla opanowania kompetencji komunikacyjnych. Dziecko, które urodziło się lub straciło słuch w okresie prelingwalnym, jest pozbawione naturalnych warunków rozwoju językowego, co znajdzie odzwierciedlenie w opóźnieniu etapów rozwoju językowego i zaburzeniach we wszystkich aspektach języka – fonologicznym, syntaktycznym i semantycznym. I jest to fakt względnie stały pomimo znaczących zmian, jakie dokonały się w ostatnim okresie przede wszystkim w rozwoju metod diagnozy uszkodzeń narządu słuchu dzięki wysoko zaawansowanym technologiom protezowania.

Niedosłuch zaburza proces opanowywania kompetencji komunikacyjnych i językowych. Dziecku z uszkodzeniem słuchu tym trudniej opanować język i reguły jego użycia w poznawczej eksploracji świata, im uszkodzenie jest poważniejsze i im wcześniej pojawiło się w jego życiu. Przyczyną trudności jest tu natura języka – jego złożoność (Dryżałowska 2015).

„Język jest nie tylko systemem znaczeniowym, lecz także płaszczyzną pewnej aktywności semantycznej, która powstaje jako coś pośredniczącego między jednym człowiekiem a drugim i między człowiekiem a światem” (Bouvet 1996, s. 27). Uszkodzony słuch – ograniczona, niepełna percepcja słuchowa dźwięków, w tym dźwięków mowy – zaburzenia percepcji słuchowej sprawiają, że dla dziecka od urodzenia niesłyszącego opanowanie kodu językowego, jakim posługuje się jego słyszące otoczenie, staje się zadaniem niezmiernie trudnym, a jeszcze trudniejsze są odkrycie, opanowanie i interioryzacja zasad jego wykorzystywania w procesie komunikacyjnym. Trudne, nawet dla tych dzieci z prelingwalnym uszkodzeniem słuchu, które wcześniej zostały zaopatrzone w protezy słuchowe.

Świadomość tego faktu kieruje uwagę specjalistów na wychowanie językowe, otwiera dyskusję nad skutecznością metod wykorzystywanych w procesie rehabilitacji zaburzeń słuchu i pedagogicznych metod wychowania i edukacji dzieci z uszkodzonym słuchem. To główny kierunek poszukiwań badawczych i aplikacyjnych, których podstawowym celem jest dostosowanie metod do wyzwań współczesnej rzeczywistości.

Problem uszkodzenia słuchu dominujący w początkowym okresie zmagania się z problemem koncentruje uwagę rodziców i specjalistów na przezwycięzeniu uszkodzonego słuchu, podejmowaniu działań, które w przekonaniu wszystkich zaangażowanych w ten proces mają za zadanie pomóc dziecku w przyswojeniu języka (odkrywaniu jego mechanizmu). Różne dzieci z różnym zapleczem środowiskowym i o różnym potencjale wychowawczym, o innym poziomie rozwoju lub możliwościach intelektualnych stają się/są grupą homogeniczną, poddawaną tym samym, sprawdzonym przez danego specjalistę oddziaływaniom usprawniającym przy użyciu znanych sobie metod wychowania językowego. Wychowanie językowe dzieci z uszkodzonym słuchem to obszar, który określa perspektywy refleksji podjętej w tym artykule.

## 1. Perspektywa pierwsza – nowoczesność

Metody stosowane w kształceniu językowym dzieci z uszkodzonym słuchem, ich typologia, cele, sposoby nauczania języka i mowy dźwiękowej w nie wpisane są przez specjalistów powszechnie znane. Obszerna już dzisiaj wiedza o przebiegu rozwoju językowego dzieci z uszkodzonym słuchem pozwala natomiast na stwierdzenie, iż żadna z nich nie gwarantuje – z różnych przyczyn – oczekiwanego sukcesu, lub też uzyskiwany sukces jest obciążony niezmiernym wysiłkiem osób zaangażowanych w proces opanowywania kompetencji komunikacyjnych, przede wszystkim dziecka poddawane tym oddziaływaniom. Powód każdorazowo ten sam: żadna ze znanych metod nie jest w stanie zastąpić słuchu. Obecnie dysponujemy niezbitymi dowodami, że tak właśnie jest. Dowodem jest rozwój językowy dzieci implantowanych. Wyposażenie dziecka w implant słuchowy sprawia, że dziecko „odzyskuje” zdolność do opanowywania języka w mowie – ma dostęp do ciągu fonicznego wypowiedzi ustnych, odróżnia sylaby w szybko płynącym strumieniu mowy, a tym samym ma warunki do opanowania innych podsystemów semiotycznych (Krakowiak 2004).

Dzieci z obustronnym głęboko-zmysłowym uszkodzeniem słuchu – wcześniej zdiagnozowane i zaopatrzone w implant ślimakowy lub implantowane bilateralnie, otoczone właściwą wczesną opieką rehabilitacyjną – wchodzi w kolejne etapy rozwoju językowego z nieznacznym opóźnieniem w stosunku do norm rozwojowych, a ich poziom kompetencji językowej jest zbliżony do dzieci dysponujących prawidłowym słuchem. Ten rodzaj protezowania, chociaż nie czyni z dziecka z uszkodzonym słuchem dziecka słyszącego, to tworzy warunki częściowego korzystania z danych akustycznych – jak się wydaje – wystarczających do opanowania przez nie złożonego procesu komunikowania się językowego, „podjęcia zatem tych skomplikowanych działań, w których rolę naczelną pełnią umysłowe czynności mózgu oparte na jego zdolności do integrowania i kategoryzacji danych pozyskiwanych drogą zmysłową” (Krakowiak 2004).

Większość dzieci z tej grupy sprawnie komunikuje się ze swoim otoczeniem, wychwytuje błędy językowe cudze i własne, prawidłowo reaguje na śmieszne powiedzenia lub żarty, nie korzysta w odbiorze komunikatów słownych z odczytywania mowy z ust, w tym sensie jest „człowiekiem mówiącym – *homo loquens*” (Krakowiak 2004). Trudno jednoznacznie stwierdzić, że komunikuje się tak samo jak inni ludzie zwłaszcza w hałasie, w niekorzystnych warunkach akustycznych, lub też wówczas, gdy w rozmowie uczestniczy wiele osób, a tematy rozmowy szybko ulegają zmianom. Nasilenie trudności, znacząco większe niż doświadczane w takich warunkach także przez ludzi słyszących, może mieć związek z kształtowaniem się osobowej tożsamości, zwłaszcza w przypadku dzieci kształconych w integracyjnym systemie edukacji.

Dziecko z uszkodzonym słuchem w integracyjnych formach edukacji podlega tym samym oczekiwaniom co jego słyszący rówieśnik, ale doświadcza siebie w sposób inny, odmienny od rówieśnika słyszącego. Jest uczniem tak jak inni słyszący rówieśnicy z jego klasy, ale jego funkcjonowanie – w stopniu większym niż pełnosprawnych uczniów – zależy od kontekstu społecznego, minimalizowania lub eksponowania faktu, że nie słyszy lub nie

odbiera w pełni informacji przekazywanych drogą słuchową. W efekcie w jednych kontekstach jest taki sam jak słyszący rówieśnicy, w innych – INNY – niedosłyszający, głuchy w obu pełnionych w szkole rolach – ucznia i rówieśnika. Z moich badań wynika (Dryżałowska 2015), że nie jest to w bezpośrednim związku – jak napisała K. Krakowiak (2004) – z kognitywną funkcją języka, raczej z interpretacją doświadczeń własnych, wpisujących się w autonomię jednostki, akceptację własnych ograniczeń lub mechanizmy adaptacji do własnych ograniczeń spowodowanych uszkodzonym słuchem. Być może także, z obecnym w takich społecznych relacjach, procesem „podlegania i dopasowania się lub nie do kultury większości” (Dziurla 2015). Najpierw w rodzinie, która jest matrycą wszystkich innych środowisk społecznych – rówieśniczego, edukacyjnego, zawodowego – środowisk z inną jednak gotowością do odpowiadania na potrzeby osób niesłyszących niż członkowie rodziny i zapewne większą „sztywnością” tych środowisk w uleganiu odwrotnemu kierunkowi – dopasowywania się do „kultury mniejszości” – do niesłyszącego uczestnika relacji społecznej. Wyniki badań nad adaptacją dzieci niesłyszących w szkołach integracyjnych i ich akceptacją przez słyszących, ale także podzielenie społeczności osób z uszkodzonym słuchem na głuchych i Głuchych i obserwowane zjawisko „późnej enkulturacji”, spowodowane migracją uczniów niesłyszących ze szkół ogólnodostępnych do szkół specjalnych (Krakowiak 2009) – uprawdopodobniają słuszność tak sformułowanej tezy.

Jej potwierdzenie wymaga jednak kompleksowych badań ze starannie dobranymi zmiennymi odnoszącymi się również do kompetencji komunikacyjnych badanych osób, opanowanego poziomu władania językiem w mowie i piśmie, preferowanych form komunikacji w różnych kontekstach relacji społecznych itp. W dyskursie o wychowaniu językowym dzieci z uszkodzeniami słuchu, którym przede wszystkim zajmuje się surdopedagogika – definiowanym, jako wychowanie do władania językiem ojczystym (rodzimy, językiem rodziców) zarówno w komunikowaniu się (w mowie zewnętrznej), jak i w cerebracji (w mowie wewnętrznej)” (Krakowiak 2004, s. 3) – jest to problem, jak sadzę, ważny chociaż być może niespecyficzny dla surdopedagogiki, ale to nieco inny i zapewne dyskusyjny problem.

Inaczej kształtuje się sytuacja dzieci z uszkodzonym słuchem konwencjonalnie protezowanych. Ten rodzaj protezy słuchowej (aparatusłuchowy) wzmacnia percepcję dźwięków w paśmie zachowanych, mimo uszkodzonego słuchu, możliwości słuchowych. Zwykle są to przypadki dzieci z mniejszym ubytkiem słuchu – niedosłyszających. Mimo tego faktu i intensywnej rehabilitacji, najczęściej z wykorzystaniem metod audytywno-oralnych, ich rozwój kompetencji językowej jest inny niż dzieci implantowanych. Trudniej wchodzi w etapy rozwoju językowego. Na każdym z nich niezmiernie ważnym warunkiem ich rozwoju jest opanowanie umiejętności wzrokowego odczytywania komunikatów językowych (odczytywania mowy z ust) w efekcie uzależnienie od wzrokowo-słuchowego odbioru informacji słuchowych.

Te dzieci wykazują większe niż ich implantowani rówieśnicy niedomogi w każdym z aspektów komunikacji językowej – większe opóźnienie we wkraczaniu w kolejne etapy rozwoju językowego, także mniejsze efekty w opanowaniu kompetencji komunikacyjnej zarówno w aspekcie fonologicznym, syntaktycznym, jak i semantycznym.

Nie oznacza to jednak, że w tej grupie osób nie ma spektakularnych efektów – osób, którym mimo to udało się uzyskać kompetencje językowe podobne/równe, czasem przewyższające, kompetencje językowe rówieśników pełnozmysłowych. Z moich obserwacji wynika, że w tego typu przypadkach decydujące znaczenie mają: układ czynników korzystny dla rozwoju kompetencji komunikacyjnej, przede wszystkim wysoki potencjał intelektualny dziecka z uszkodzonym słuchem, krzywa słyszenia przy zastosowaniu protezy słuchowej, zasoby wychowawcze i zaangażowanie środowiska rodzinnego we wczesnym wspieraniu rozwoju ich kompetencji komunikacyjnych i integracyjne formy edukacji.

Korzystny układ czynników wyrównuje, jak się wydaje, zachowane i wzmocnione aparatami słuchowymi możliwości słuchowe, ale nie dostarcza danych akustycznych wystarczających do opanowania przez dziecko z uszkodzonym słuchem złożonego procesu komunikowania się językowego w czasie i na poziomie zbliżonym do słyszającego rówieśnika, tak jak dzieje się przy zastosowaniu implantów słuchowych. Tak więc skuteczność zastosowanych metod jest ściśle związana z wieloma czynnikami, a pierwszym z nich i zarazem podstawowym jest rodzaj protezy i uzyskane korzyści w wyniku jej zastosowania dla percepcji słuchowej dźwięków mowy. Protezy słuchowej, która uwalnia w możliwie maksymalnym zakresie od pozyskiwania danych akustycznych potrzebnych do językowego rozwoju i funkcjonowania w świecie dźwięków. Żadna znana i stosowana metoda wychowania słuchowego nie uwalnia od konieczności uzupełniania percepcji słuchowej w odbiorze informacji językowych (dla prawidłowego ich odbioru i zrozumienia) za pomocą wzroku. Informacje językowe niedźwiękowe – bo wobec tej rzeczywistości (dźwiękowej) wszystkie metody wychowania słuchowego są bezradne – nie sprawią, że niesłyszące/głuche dziecko usłyszy szum morza, śpiew ptaków, szelest liści, głos matki czy wreszcie swoje własne wokalizacje. I właśnie to uzależnienie sprawia, że podstawowy warunek odkrywania przez nie języka – autonomia osobowa dziecka, która stanowi warunek jego aktywności, samodzielności i kreatywności w opanowaniu języka (Krakowiak 2003) zostaje zaprzeczona. Zostaje niejako „zawłaszczona – zapośredniczona” przez dorosłych usiłujących pomóc niesłyszącemu dziecku w odkrywaniu języka. To ich aktywność, kreatywność, wyobraźnia, umiejętności i wiele innych czynników decydują o zakresie zapośredniczenia. Wrodzony mechanizm opanowania języka i indywidualne cechy dziecka mogą tu być i są pomocne, ale tylko zdolność słyszenia daje dziecku niesłyszącemu autonomię w tym zakresie. Współczesne technologie nie „przywracają” słuchu, minimalizują zaledwie lub aż zakres zapośredniczenia jego osobowej autonomii.

## 2. Perspektywa druga – dwujęzyczność

Fenomen przyswajania języka przez dziecko, fascynujący nie tylko psycholingwistów, nabiera innego znaczenia, gdy rozpatrywany jest w odniesieniu do dzieci głuchych od urodzenia z prelingwalnym uszkodzeniem słuchu – próby zrozumienia organiza-



cji czynności językowych ludzi niesłyszących. Brak tej wiedzy już na samym początku wkraczania dziecka z wczesnym uszkodzeniem słuchu w proces rehabilitacji powoduje zamieszanie. Wiemy, jaki jest cel – opanowanie języka – kompetencji komunikacyjnej. Ten cel może być realizowany w dwojaki sposób: tworzenie warunków do przyswajania języka (odkrywania mechanizmu funkcjonowania językowego i jego interioryzacji) lub nabywania umiejętności językowych (uczenia się języka). Te dwa różne procesy wymagają innych kompetencji od osób zaangażowanych w jego realizowanie, innych metod i pomocy wspomagającej osiągnięcie celu i z pewnością innych dyspozycji adresatów tych działań, czyli dzieci z uszkodzonym słuchem. Te ostatnie z reguły są pomijane.

Pomijany jest też problem środowiska rodzinnego dziecka. Oznacza to, przynajmniej na początku rehabilitacji, że dzieci rodziców niesłyszących poddawane są tym samym oddziaływaniom co dzieci z rodzin słyszących. Niedostatki wzorców językowych uzupełniane są często umieszczeniem dziecka w żłobku, przedszkolu lub zaangażowaniem słyszących dziadków w proces językowego usprawniania wnuków. W odniesieniu do tej grupy mamy zatem do czynienia z dwujęzycznością równoczesną i różnymi strategiami nauczania (uczenia się) dzieci niesłyszących drugiego języka (L2) (Kurcz 2000).

Trudno zaprzeczyć faktom, że niesłyszące dzieci niesłyszących rodziców mają dostęp do informacji o świecie zewnętrznym i interpretacji tego świata od chwili narodzin, tak jak dzieje się w każdej rodzinie funkcjonującej w obrębie tego samego kodu językowego. W takich przypadkach w pozawerbalnych formach komunikacji. Wiele badań potwierdza lepszy rozwój emocjonalny dzieci niesłyszących rodziców niesłyszących i ich społeczne kompetencje, ale też rozliczne trudności w dalszych okresach rozwoju i edukacji. Dzieci z rodzin niesłyszących, wkraczając w system edukacji, znakomicie funkcjonują w pozawerbalnym kodzie językowym swoich rodziców – PJM. Wiele z nich, podejmując edukację, wkracza w kod językowy zupełnie różny od dotychczasowego, bez względu na to, czy edukacja przebiega w segregacyjnym, czy w integracyjnym systemie edukacji.

Wiedza w szkole przekazywana jest w języku społeczności, w której wzrastają, języku ojczystym. Języku zgoła różnym od dotychczas używanego w środowisku rodzinnym, języku, który ma także formę pisaną i reguły nią zarządzające – nieobecna w pozawerbalnych sposobach komunikacji. I tu, i tu problem jest jednakowo poważny, sprowadzający się do pytania, jak kształcić dziecko w innym niż dotychczas używanym przez nie kodzie językowym, wówczas gdy nie słyszy, gdy podejmuje trud zdobywania wiedzy, gdy rozpoczyna naukę o języku i sposobach jego użycia bez wystarczających doświadczeń w eksperymentowaniu takim kodem językowym przed podjęciem edukacji, lub ma bardzo niską kompetencję językową.

Niepowodzenia w opanowaniu języka ojczystego w mowie, ale także w piśmie, obserwowane u uczniów szkół specjalnych, wskazują, że środowisko społeczności rówieśniczej, posługującej się pozawerbalnym systemem komunikacji w relacjach interpersonalnych, nie sprzyja opanowaniu przez nich kompetencji komunikacyjnej. Faktu tego nie sposób lekceważyć, podejmując refleksję nad wychowaniem językowym dzieci głuchych.

Zapewne takie lub podobne refleksje przyczyniły się do podjęcia trudu opracowania i próby wdrożenia w szkolnictwie specjalnym modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych. Inicjatywa o tyle cenna i potrzebna co kontrowersyjna, szczególnie w odniesieniu do dzieci głuchych rodziców słyszących. W polskiej surdopedagogice jest to problem właściwie nierozpoznany. Brak badań, które określiłyby warunki niezbędne lub konieczne do realizacji celu wyznaczonego w modelu – opanowania przez dzieci głuche w równym stopniu języka migowego i języka polskiego zarówno przez dzieci rodziców słyszących, jak i rodziców niesłyszących.

Cel jest ten sam, ale problem – wbrew pozorom – zgoła odmienny i wynika z pierwotnego (pierwszego), macierzystego języka – migowego dzieci głuchych z rodzin niesłyszących i języka fonicznego z rodzin słyszących. W konsekwencji z innych zagrożeń w zależności od tego, jakiego języka i w jaki sposób dziecko jest nauczane w celu osiągnięcia przez nie dwujęzyczności (Kurcz 2000).

Podobny problem, praktycznie istniejący, aczkolwiek dotychczas konsekwentnie pomijany – to edukacja dzieci niesłyszących rodziców niesłyszących w integracyjnych i ogólnodostępnych formach edukacji, dzisiaj często w asyście tłumacza PJM. Pytanie, czy to rozwiązanie pomaga dziecku z uszkodzonym słuchem w opanowaniu języka ojczystego, na razie pozostaje bez odpowiedzi, nie wiemy bowiem, w jaki sposób język migowy wspomaga procesy rozwoju piśmienności w językach fonicznych, a także jaką rolę odgrywają umiejętności mówienia w programach dwujęzycznej edukacji dzieci głuchych czy wreszcie – jakie ma znaczenie posługiwanie się językiem migowym dla umiejętności czytania: opanowania techniki czytania, sposobu czytania, rozumienia czytanego tekstu. To obszary badawcze niemal nieobecne w naszym kraju i wciąż słabo jeszcze rozpoznane na świecie.

Obawiam się jednak, że istota problemu i zbliżenie do uzyskania odpowiedzi na te trudne dzisiaj pytania jest zawarta w wiedzy, którą już dysponujemy. Wiemy, że w obu formach kształcenia dzieci niesłyszących – integracyjnej i specjalnej – zabiegi podejmowane w celu wyrównywania niedostatków w wyrównywaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej w mowie i piśmie są różne. W edukacji integracyjnej są to: nauczyciel wspomagający, zajęcia logopedyczne, podręczniki z „łatwiejszym” językiem, zajęcia wyrównawcze, dostosowane testy egzaminacyjne, tłumacz PJM itp. rozwiązania, a w edukacji specjalnej – jeszcze totalna komunikacja. Efektywność tych zabiegów i tu, i tu jest mizerna. Powód wydaje się oczywisty, chociaż mało wygodny w jego uwypuklaniu.

Wszystkie te działania odnoszą się do wspierania rozwoju językowego, czyli przyjętego założenia, że dziecko z uszkodzonym słuchem dysponuje jakąś – w mojej ocenie – niedookreśloną umiejętnością władania językiem ojczystym.

Często o wyborze drogi edukacji dla dziecka przesądza fakt, że mówi. Tymczasem podejmując edukację, powinno mieć przynajmniej opanowane podstawy języka, czyli takie kompetencje w komunikowaniu się, które odpowiadają przynajmniej umiejętnościom słyszącego dwu-, trzylatka. Mniej istotne, jest to, czy mówi i jak mówi pod względem artykulacyjnym, ważne, czy rozumie komunikaty językowe, różne formy wypowiedzi. Decyzja o podjęciu edukacji przez te dzieci powinna być decyzją opartą

nie na założeniach, ale na twardych dowodach, że taka droga jest najlepsza dla jego rozwoju. I jest to – jak sądzę – zadanie wczesnego wspierania rozwoju, przedszkoli i ostatecznie np. klas przygotowawczych dla dzieci z uszkodzonym słuchem (takie rozwiązanie w odniesieniu do dzieci niepełnosprawnych istnieje np. w Szwecji pod nazwą szkół przygotowawczych). Komunikacja językowa, jej ocena powinna być podstawą rozważań o drodze edukacji dziecka niesłyszącego, ale także odroczenia od obowiązku szkolnego. I to ona ma moc zmiany sytuacji uczniów w szkołach integracyjnych i specjalnych, także może wnieść nową perspektywę do dyskusji nad zasadnością edukacji dwujęzycznej wszystkich dzieci kształconych w szkołach specjalnych.

Zespoły orzekające Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych na podstawie dokumentacji medycznej, opinii z placówek edukacyjnych, instytucji rehabilitacyjnych i przeprowadzonych przez siebie badań wydają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego i zalecanej dla danego dziecka drodze edukacji. Orzeczenie uzupełnione jest wskazaniem, które powinny być realizowane przez szkołę w celu zapewnienia dziecku sukcesu edukacyjnego.

Problem w tym, że w odróżnieniu od psychologów orzekających w tej samej sprawie, logopedzi nie dysponują przynajmniej ujednoliconym narzędziem, według którego dokonują oceny, lub też wytycznymi, które wskazywałyby, co powinno być zbadane, bo takich wytycznych po prostu nie ma, chociaż taka potrzeba istnieje. Podobnie jak potrzeba zwiększenia wysiłku w wychowaniu językowym dzieci z uszkodzonym słuchem w wieku przedszkolnym oraz przemyślenia i opracowania innych lub udoskonalenie dotychczasowych rozwiązań w tym zakresie.

### 3. Perspektywa trzecia – akulturacja

Efekty uzyskiwane we wczesnym procesie rehabilitacji – wychowaniu językowym decydują o wyborze – zarówno przez rodziców słyszących, jak i niesłyszących – drogi edukacji swoich dzieci. Odnoszone sukcesy edukacyjne przesądzają o kolejnych etapach edukacji, ale nie o społecznej alokacji w dorosłym życiu. Jak się wydaje, decyduje tutaj tożsamość osobowa i społeczna oraz jej zintegrowanie – problem szczególnie trudny dla młodzieży głuchej ze słyszących rodzin.

Warunki wzrastania – czynniki zewnętrzne i intrapsychiczne oraz wpływ psychospołecznych kompetencji na proces kształtowania osobowości podkreślają Nikolarazi i Hadjikakou (2007). Według nich rozwój tożsamości jest procesem modelowanym przez obecne i przeszłe doświadczenia oraz interakcje między jednostką a jej otoczeniem społecznym. Podobną perspektywę badawczą w swoich badaniach przyjmuje również Hintermair (2007). Mimo to jednostka sama musi znaleźć i wypracować swoją tożsamość, określić, kim jest i jaka jest. To trudne zadanie dla społeczności głuchych i niedosłyszących we współczesnej rzeczywistości. Z jednej strony większe możliwości, z drugiej – nowe wyzwania społeczne, nowe społeczne relacje i nowe problemy w akulturacji – integracji społecznej.

Wyniki badań Kobosko (2009) wykazały, że badani doświadczają poczucia „braku przynależności” czy ambiwalencji wokół własnej głuchoty i obu światów – głuchych i słyszących. W podobnym stopniu mają trudności, by odnaleźć się jako osoby głuche zarówno w otaczającym, wspólnym wszystkim ludziom świecie, jak i w świecie ludzi głuchych. I co istotniejsze dla tych rozważań, wynika z nich, że specyfika osobowej tożsamości młodzieży głuchej ze słyszących rodzin wiąże się przede wszystkim z głuchotą i jej rozlicznymi konsekwencjami, nie zaś z typem języka fonicznego lub migowego czy rodzajem zastosowanej protezy (implantu, aparatów słuchowych), to one decydują o ich identyfikacji społecznej – tożsamości społecznej – akulturacji ze środowiskiem głuchych lub/i słyszących. Potwierdzają to badania Kluwina, Stinsona (1993), czy też Bat-Chavy (2000), Schlesinger (2000), Meadow (1972), Hintermaira (2007).

Z tych samych badań J. Kobosko wynika również, że najczęstszym wybieranym sposobem akulturacji osób głuchych i słabosłyszących jest asymilacja (przyjęcie nowej – obcej tożsamości – osoby słyszącej) lub integracja (utworzenie nowej – własnej tożsamości – dwukulturowość).

Przytoczone tu wyniki badań kierują uwagę na proces „podlegania i dopasowania się do kultury większości”, lub też ku większej liczbie doświadczania takich sytuacji, które wpisują się w „kulturę dopasowywania się większości do mniejszości”, lub też w miarę zrównoważone doświadczanie przemienności obu tych sytuacji. To intrygujący problem przede wszystkim w tym obszarze, gdy mówimy o wartości badań naukowych w szeroko rozumianej wiedzy o człowieku jako osobie komunikującej się – *homo loquens* i rozwoju myśli pedagogicznej jako nadziei na zmianę jakości życia osób niesłyszących. Być może ta nadzieja może zostać spełniona, gdy dotychczasową wiedzę i wyniki badań wykorzystamy do osiągnięcia tego celu poprzez tworzenie korzystnych warunków tego złożonego procesu po obu stronach mniejszości niesłyszącej – poprzez wyposażenie ich w możliwie najwyższe kompetencje językowe – władanie językiem ojczystym i słyszącej większości, jej otwarcie na potrzeby mniejszości i wypracowanie gotowości do wchodzenia w relacje interpersonalne z osobami niesłyszącymi w przekonaniu, że „kultura dopasowania większości do mniejszości” jest równie naturalna i potrzebna jak „kultura dopasowania mniejszości do większości”, że przemienność tych sytuacji ma moc pozytywnej zmiany dla obu stron. Dotychczasowe wysiłki, skoncentrowane przede wszystkim na osobach z uszkodzonym słuchem, ich usprawnianiu, nie przyniosły dotąd zadowalających rezultatów, więc może czas na zmianę – namysł nad rozsądnym wykorzystaniem zasobów większości dla wyzwania dynamizmu rozwoju językowego mniejszości, świadomego i umiejętnego przystosowania czynności językowych społeczności słyszącej do możliwości niesłyszącego rozmówcy.

Dotychczasowe próby podejmowane w tym zakresie – tłumacz migowy w TV, początkowo używający SJM obecnie PJM, tworzenie napisów do filmów w kinach i telewizji, muzeach, wystawianie sztuk teatralnych z aktorami migającymi, czy też wyposażanie urzędników banków, pomocy społecznej itp. w umiejętność posługiwania się językiem migowym – z pewnością cenne i potrzebne – nie spełniają tego zadania przede wszystkim dlatego, że są próbą dostosowania środowiska społeczności słyszą-

cych do świata społeczności niedosłyszących (dopasowania mniejszości do większości). Wszystkie odnoszą się do sposobów komunikowania się społeczności niesłyszących: języka fonicznego – napisy i pozawerbalnego – migi, zatem do już ukształtowanej modalności językowej. Adresowane są głównie do osób dorosłych i raczej dzielą tę społeczność niż ją integrują. Na ten fakt zwraca uwagę w swoim artykule R. Dziurła (2015). One nie mają nic lub niewiele wspólnego z wyzwaniem dynamizmu językowego małego dziecka z uszkodzonym słuchem.

Na odkrycie struktury języka (zbudowanie jego podstawy) dziecko słyszące potrzebuje około trzech lat i następnych dwóch lub trzech lat na uczenie się wypowiedzi w toku własnej działalności poznawczej i współdziałania z innymi ludźmi – doskonalenie swoich umiejętności językowych. Dziecku niesłyszącemu zajmie to więcej czasu, ale świadome i umiejętne przystosowanie czynności językowych do możliwości niesłyszącego rozmówcy musi się odnosić do dziecka. Ten obowiązek spoczywa na partnerach relacji komunikacyjnej – najpierw więc na rodzicach, rówieśnikach, nauczycielach i specjalistach. Tutaj potrzebne są i wiedza, i edukacja, i zmiana nastawień. Tutaj znajdują się zasoby słyszącego środowiska możliwe do wykorzystania w wyzwaniu dynamizmu rozwoju językowego dzieci niesłyszących.

#### 4. Perspektywa czwarta – wyzwania

Współczesne technologie wykorzystywane w diagnozowaniu i protezowaniu słuchu znacząco zmieniły sytuację rozwojową i funkcjonalną wielu dzieci głuchych. Wczesna diagnoza, wczesne protezowanie, wczesna rehabilitacja nie wywarły jednak znaczącego wpływu na pedagogiczne metody wychowania i edukacji dzieci z uszkodzonym słuchem. Wciąż mamy te same propozycje, często na nowo opracowane, ale nie zweryfikowane i zaadaptowane do nowych warunków.

Wyjątkiem na polskim rynku wśród obfitej liczby poradników, programów usprawniania, wskazówek i pomocy dydaktycznych – jest polskie opracowanie Sound Foundation for Babies, program edukacyjny dla dzieci z wadą słuchu. Jest on oparty na metodzie audytywno-werbalnej, przeznaczony do codziennej pracy z małym niesłyszącym dzieckiem w trakcie diagnostyki – przed protezowaniem słuchu lub już wyposażonym w aparaty słuchowe lub implant ślimakowy, który (przez 40 tygodni) krok po kroku poprzez stymulację procesu rozwoju we wszystkich sferach, ze szczególnym naciskiem na pobudzanie funkcji słuchowych oraz mowno-językowych, prowadzi dziecko do odkrycia mechanizmu języka – jego rekonstrukcji i wytwarzania.

Niedostatek takich kompleksowych programów wykorzystujących inne metody wspierające rozwój kompetencji językowych z określonym celem i wyznaczonymi etapami, warunkami, zadaniami doprowadzającymi do jego osiągnięcia dzieci niesłyszące w różnym wieku, także dzieci z dodatkowymi problemami rozwojowymi, współwystępującymi z uszkodzeniami słuchu, przeznaczonych dla rodziców, terapeutów, nauczycieli – jest faktem, któremu trudno zaprzeczyć. Nie ma też programów, które od-

noszą się do nabywania umiejętności językowych (uczenia języka) – programów lub przynajmniej przewodników odwołujących się do podstawowych funkcji kompetencji językowej: poznawczej (reprezentatywna) i pragmatycznej (komunikacyjna), które dostarczałyby wskazówek do projektowania właściwych oddziaływań pedagogicznych, chociaż pojęcie to zostało wprowadzone do psycholingwistyki przez Della Hymes (1972) w latach siedemdziesiątych XX wieku.

Nie sposób zaniedbania te wytłumaczyć brakiem wiedzy, raczej brakiem zainteresowania surdopedagogów w podejmowaniu wysiłku ponownego zdefiniowania niektórych pojęć uwzględniających wyniki badań z innych dziedzin, które podejmują problemy językowego funkcjonowania ludzi (badań neuropsychologicznych, psycholingwistycznych, socjolingwistycznych), także badań pedagogicznych i surdopedagogicznych diagnozujących umiejętności językowe dzieci kształconych w różnych formach i na różnych etapach edukacji w mowie i piśmie (uwzględniających różne zmienne) lub oceniających skuteczność stosowanych terapii edukacji do opracowania współczesnych metod usprawniania językowego dzieci z problemem słyszenia. Przykładem tych ostatnich jest Ogólnopolski program rehabilitacji małych dzieci z wadą słuchu *Dźwięki Marzeń*. Program 60 kroków do oceny i terapii dzieci z wadą słuchu K. Bieńkowskiej i realizowany obecnie projekt *Ocena postępów rehabilitacji słuchu i mowy dzieci od 0–48 miesiąca życia z implantem ślimakowym*.

Tę listę problemów wpisujących się w przewyciężanie – ograniczanie negatywnych skutków upośledzonej percepcji słuchowej należy uzupełnić problemami generowanymi przez coraz większe zróżnicowanie społeczności niesłyszących, spowodowane wzrastającą w populacji osób z uszkodzonym narządem słuchu liczbą dzieci ze sprzężonymi niepełnosprawnościami i z rozpoznaniem całościowego zaburzenia rozwoju.

Łagodzenie skutków niepełnej sprawności słuchowej w tak zróżnicowanej populacji w dużej mierze zależy od precyzyjnego dostosowania metod wychowania językowego i oddziaływań wychowawczych do specyficznych potrzeb i zwielokrotnionych ograniczeń spowodowanych współwystępowaniem innych zaburzeń. Wyposażenie tej grupy osób w umiejętność władania językiem wymaga łączenia wiedzy o konsekwencjach uszkodzonego słuchu z konsekwencjami współwystępującego zaburzenia (uwarunkowanego genetycznymi mutacjami, wadami wrodzonymi o różnorodnej etiologii, uszkodzeniem CUN, OUN itp.). Brak badań i wiedzy o konsekwencjach nakładania się na siebie skutków współwystępujących zaburzeń sprawia, że podejmowane działania mają ograniczoną efektywność i bardziej zależą od zaangażowania specjalistów, często także rodziców, ich ciekawości poznawczej. W efekcie od mniej lub bardziej udanych prób aplikacji wiedzy z jednej dyscypliny na drugą niż wiedzy o zaburzeniach mechanizmu rozwoju językowego, wówczas gdy uszkodzenia występują równocześnie.

Nieliczne opracowania podejmujące problem rozwoju językowego dzieci ze sprzężonymi niepełnosprawnościami nie odnoszą się do uszkodzenia słuchu jako problemu współwystępującego z tym zaburzeniem. Przykładem mogą tu być dwa opracowania: *Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi. Poradnik dla rodziców i osób*

profesjonalnie zajmujących się problemem pod redakcją Catherine Maurice (2007) i „*Early Start Denver Model*” dla małych dzieci z autyzmem. Wspieranie komunikacji, uczenia się i rozwoju społecznego Selly J. Rogers, Geraldine Dawson (2015), często wykorzystywane przez surdologopedów i surdopedagogów do tworzenia programów wychowania językowego takich dzieci. Jednak bez wytycznych – jasnego klucza, co należy robić, dla czego i w jakiej kolejności, gdy dziecko ma również problem ze słuchem – nie sposób przewidzieć efektów podjętych działań (np. słuszności decyzji o implantacji słuchowej dzieci autystycznych), ani też oceniać efektów podjętej rehabilitacji – jej skuteczności dla rozpoczęcia i przebiegu naturalnego procesu przyswajania języka fonicznego.

Zagrożenie depryacją językową i jej konsekwencjami dla rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego jest tu niemal nieuniknione, w wielu przypadkach bowiem, mimo usilnych starań, zagrożenie niepełnosprawnością językową jest tutaj stosunkowo wysokie. Wiele tych dzieci nigdy nie opanuje umiejętności władania całym systemem semiotycznym języka narodowego zarówno w mowie, jak i w piśmie, część opanuje tę umiejętność na innym niż jego rówieśnicy etapie swojego życia i na innym poziomie, a część pozostanie bez jakiegokolwiek języka. Maksymalne ograniczenie takich przypadków to poważne wyzwanie dla surdopedagogiki i surdopedagogów.

Zamiast podsumowania tych licznych, bardzo różnych problemów, zaledwie zasignalizowanych w czterech, zakreślonych w tym artykule, perspektywach refleksji nad wychowaniem językowym dzieci z uszkodzonym słuchem, posłużę się cytatem ze znanego wszystkim dzieła O. Périera (1992): „Nie chodzi już wyłącznie o stymulowanie rozwoju dziecka, lecz o umożliwienie mu wejścia do świata, w którym komunikacja odbywa się za pomocą głosu i mowy”. Dzisiaj zapewne jeszcze bardziej niż wówczas, gdy zapisywał te słowa ten znakomity surdopedagog.

## Bibliografia

- Bat-Chava Y. (2000). *Diversity of deaf identities*. „*American Annals of Deaf*”, 5.
- Bieńkowska K. (2011). *Słucham, mówię, jestem... Program 60 kroków do oceny i terapii dzieci z wadą słuchu*. Wyd. 3 zm. Krosno: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Wadą Słuchu.
- Bouvet D. (1996). *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*. Tłum. R. Gałkowski. Warszawa: WSiP.
- Dryżałowska G. (2007). *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna*. Wyd. 2 zm. i rozsz. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dryżałowska G. (2015). *Integracja edukacyjna a integracja społeczna. Satysfakcja z życia osób niedosłyszących*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dziurla R. (2015). *Kultura dopasowania większości – kierunek niemożliwy?* W: P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matuszewska, E. Pisula (red.). *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hintermair M. (2007). *Prevalence of socioemotional problems in deaf and hard of hearing children in Germany*. „*American Annals of the Deaf*”, 13 (2).

- Hymes D. (1972). *On communicative competence*. W: J.B. Pride, J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Kluwin T.N., Stinson M.S. (1993). *Deaf students in local public schools: Background, experiences, and outcomes*. Springfield: C.C. Thomas.
- Kobosko J. (2009). *Osoba głucha (słabosłysząca), to znaczy kto? – tożsamość osobowa młodzieży głuchej i słabosłyszącej rodziców słyszących*. W: J. Kobosko (red.). *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*. Warszawa: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”.
- Krakowiak K. (2003). *Kim jest moje niesłyszące dziecko? Rozważania o ukrytych założeniach antropologicznych współczesnych koncepcji surdopedagogiki i audiofonologii*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2004). *Nowe podstawy wychowania językowego dzieci z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu*. „Audiofonologia”, 25 (1).
- Krakowiak K. (2009). *Ucieczki do i ze „świata cisy” – w poszukiwaniu wspólnoty*. W: J. Kobosko (red.). *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*. Warszawa: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”.
- Kurcz I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Magierska-Krzysztoń M. red. (2015). *Sound Foundation for Babies. Program edukacyjny dla dzieci z wadą słuchu*.
- Maurice C. red. (2007). *Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi*. Warszawa: Twigger.
- Meadow K. (1972). *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. Berkley.
- Nikolarazi M., Hadjikakou K. (2007). *The Impact of Personal Educational Experiences and Communication Practices on the Construction of Deaf Identity in Cyprus*. „American Annals of the Deaf”, 152 (4).
- Périer O. (1992). *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*. Tłum. T. Gałkowski. Warszawa: WSiP.
- Raport o osobach niepełnosprawnych w Polsce Biura Praw Kongresu Kobiet*. (2011).
- Rogers S.J., Dawson G. (2015). *Early Start Denver Model dla małych dzieci z autyzmem*. Warszawa: Fundacja „Rozwiązać Autyzm”.
- Schlesinger H.S. (2000). *A developmental model applied to problems of deafness*. „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 4 (5).
- Zimbardo P.G., Ruch F.L. (1994). *Psychologia i życie*. Tłum. J. Radzicki. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

## Wychowanie językowe dzieci z uszkodzonym słuchem – refleksje w kilku perspektywach

### Streszczenie

Artykuł jest próbą refleksji nad wychowaniem językowym dzieci z prelingwalnym uszkodzeniem słuchu – niedosłyszących i głuchych. Uzyskiwane efekty, podejmowanych przez rodziców i specjalistów, oddziaływań rehabilitacyjnych i pedagogicznych w procesie wychowania językowego dzieci niesłyszących warunkują kolejne etapy ich rozwoju, także edukację i alokację społeczną w dorosłym życiu.



Zasygnalizowane problemy ujęto w czterech perspektywach: nowoczesność, dwujęzyczność, akulturacja i wyzwania. W każdej z nich zasygnalizowano możliwe/konieczne drogi transformacji w wychowywaniu językowym dzieci z uszkodzonym słuchem, które umożliwią im – w miarę możliwości – wzrastanie w gronie słyszących rówieśników, a przede wszystkim zwiększą szansę na lepszy rozwój.

**Słowa kluczowe:** uszkodzenie słuchu, przyswajanie języka, wychowanie językowe, proces komunikowania się językowego dzieci niedosłyszących i głuchych, dwujęzyczność

### Language education of the children with hearing impairment – reflections from a few of prospects

#### Summary

This article is an attempt of reflection on the language education of children with prelingual hearing impairment – hearing and deaf. The resulted effects, taken by parents and specialists, such as rehabilitation and educational impact in the process of linguistic education of deaf children, determine the stages of their development as well as education and social allocation in adulthood.

The implied problems are included in four prospects: modernity, bilingualism, acculturation and challenges. The author signaled the possible/necessary ways of transformations in language education impaired children in each of them. They enable the children – as it is possible – growing among the hearing peers, and above all, better chance for development.

**Keywords:** hearing impairment, language acquisition, language education, the process of language communication of hearing impaired and deaf children, bilingualism

## Odnaleźć wspólny język z osobą z uszkodzonym słuchem

### Wprowadzenie

Więzi łączące wspólnotę ludzką powstają w dużej mierze na bazie porozumiewania się i wspólnego języka. Na wstępie warto więc wspomnieć, czym jest „komunikowanie się”. Z łacińskiego *communicatio* oznacza wymianę, łączność, rozmowę, współudział. Według *Słownika języka polskiego* komunikacja oznacza „porozumiewanie się, przekazywanie myśli, udzielanie wiadomości [...]”. Język jako narzędzie komunikacji między ludźmi” (Szymczak 1978, s. 981). Warto do tej definicji dodać rozumienie tego terminu przez P. Zimbardo i F. Ruch, którzy ujmują „komunikowanie się” jako proces, dzięki któremu „jednostka przekazuje i otrzymuje informacje. Informacjami, które należy przekazać, mogą być fakty, myśli lub uczucia; można je przekazywać różnymi sposobami, na przykład za pomocą mowy, gestów, symboli obrazkowych, symboli pisma” (Zimbardo, Ruch 1994, s. 139). Wśród sposobów przekazywania informacji autorzy umieszczają różnego rodzaju procesy, w tym bezsłowne.

Terminy „komunikacja” i „komunikowanie się” pojawiają się w różnych dziedzinach wiedzy i w odniesieniu do różnych obszarów rzeczywistości. Proces komunikowania się jest przedmiotem badań m.in. lingwistyki, socjologii, neurologii, logopedii, psychologii, antropologii, a także pedagogiki. Komunikacja w naukach społecznych rozumiana jest jako szeroko pojęta interakcja społeczna. Fakt badania komunikacji międzyludzkiej przez różnych specjalistów powoduje, że termin „komunikowanie się” jest różnie definiowany, ale w każdym przypadku mowa jest o przekazywaniu i odbieraniu informacji. Waldemar Domachowski pisze, że komunikowanie się „polega na wymianie informacji przez partnerów interakcji, co ma charakter sprzężenia zwrotnego” (Domachowski 1998, s. 128). W naukach technicznych termin „komunikacja” może dotyczyć również wymiany informacji między człowiekiem a urządzeniem mechanicznym, dlatego też niektórzy autorzy dla rozróżnienia tych procesów wprowadzają pojęcie „porozumiewanie się”, które uznają za szczególną odmianę komunikowania się, obejmującego wymianę informacji wyłącznie między ludźmi (zob. Bobryk 1995). Dla uproszczenia terminów „komunikowanie się” i „porozumiewanie się” będą używała zamiennie, wykorzystując bogactwo i różnorodność języka polskiego.

## 1. Znaczenie porozumiewania się w życiu człowieka

Komunikowanie się jest jedną z ważniejszych czynności, które człowiek wykonuje w swoim życiu. Obok takich określeń, jak: *homo sapiens*, *homo faber*, funkcjonuje również *homo communicans*. To przepływ informacji między ludźmi sprawia, że istnieje życie społeczne. Komunikowanie się umożliwiło współdziałanie ludzi w walce z siłami przyrody i w zaspokajaniu indywidualnych potrzeb. Porozumiewanie się to wymieniać informacji, które wpływa na sposób spostrzegania, analizowania, oceniania, rozumienia świata, a tym samym również samego siebie. Komunikacja zewnętrzna z drugim człowiekiem kształtuje też komunikację wewnętrzną, powoduje tworzenie wewnętrznych dialogów, sporów, odpieranie krytyki i zarzutów itp. Człowiek pozostaje istotą komunikującą się nawet, jeżeli w danej chwili nie prowadzi z inną osobą dialogu, a jedynie pozostaje w subiektywnym świecie myśli, wspomnień czy wyobrażeń.

Opanowanie przez człowieka języka ma ogromne znaczenie dla jego rozwoju. Język spełnia dwie główne funkcje w życiu człowieka: symboliczną i komunikacyjną. Pierwsza oznacza posiadanie możliwości tworzenia reprezentacji świata w umyśle, druga – możliwości utrzymania kontaktu z innymi członkami danej społeczności (Kurcz 2000). Funkcję symboliczną można rozpatrywać w kategoriach samorozwoju, drugą – w kategoriach rozwoju społecznego. Umożliwia ona tworzenie i nadawanie komunikatów zrozumiałych dla innych ludzi, daje też szansę przyjmowania perspektywy innych ludzi (tworząc zręby decentracji i empatii), stąd można ją przyjmować za ważniejszą w procesie rozwoju człowieka.

Warto spojrzeć jeszcze szerzej nie tylko na funkcje języka, lecz również na funkcje komunikacji z drugim człowiekiem. Dzięki komunikowaniu się zaspokajane są potrzeby człowieka: fizyczne (sprawne komunikowanie się ułatwia utrzymanie zdrowia fizycznego), ego (dzięki porozumiewaniu się człowiek wie, kim jest i jaki jest, kreuje swoją tożsamość), praktyczne (osoba ma możliwość uzyskania informacji, które są niezbędne do efektywnego działania) i społeczne (ludzie czują wspólnotę, przynależność i przywiązanie do konkretnych osób, posiadają poczucie wpływu na otoczenie) (Adler, Rodman, za: Domachowski 1998).

## 2. Język a tworzenie wspólnoty ludzkiej

Komunikowanie się kształtuje nie tylko jednostki, ale też całe grupy społeczne. L. Zabrocki stosuje termin „wspólnoty komunikatywnej”, którą tworzą ludzie odczuwający potrzebę wymiany informacji. Członkowie takiej wspólnoty zaspokajają tę potrzebę poprzez posługiwanie się czasami nawet wieloma językami narodowymi (Zabrocki 1972). Potrzebę porozumiewania się odczuwają szczególnie ludzie żyjący blisko siebie, dlatego też oni zwykle znają jeden język, który jest ich językiem narodowym. Język ten spaja grupę i jest jednym z kryteriów decydujących o istnieniu społeczności etnicznej. Poprzez porozumiewanie się powstaje między ludźmi – jak pisze

Hans G. Gadamer – „wspólnota myśli, pewne wspólne pojęcia. Przede wszystkim te, które pozwalają ludziom żyć bez mordy i zabójstw, dzięki którym możliwe jest życie społeczne, życie unormowane politycznie, oparte na podziale pracy wspólnota gospodarcza” (Gadamer 1979, s. 48). Ponadto dzięki językowi następuje przekaz poglądów na temat świata związanych z daną kulturą, obyczajami, sposobami ujmowania różnych zjawisk itp.

Język i porozumiewanie się są traktowane w wielu społecznościach jako narzędzie sterowania społecznego. Szybkie przemiany potęgują zainteresowanie możliwościami operowania słowem jako środkiem perswazji. Język jest więc z jednej strony wytworem narodu, ale staje się także elementem tworzącym naród. Istnienie języka pozwala istnieć komunikacji społecznej, tworzącej reguły współżycia w grupie.

Jak widać, porozumiewanie się jest bardzo ważne dla utworzenia wspólnoty ludzkiej, jednak do powstania głębszych więzi niezbędne jest również wspólne doświadczanie rzeczywistości. „O zjawiskach społecznych możemy mówić wszędzie tam, gdzie współżycie wielu ludzi, ich wzajemna łączność pociąga za sobą wspólne doświadczenia i reakcje. Ale łączność ta oznacza jedynie, że wszystkie pojedyncze istnienia zamknięte są w istnieniu grupowym i przez nie objęte. Nie oznacza, że między jednym a drugim człowiekiem wewnątrz grupy istnieje jakakolwiek osobowa relacja” – pisał Martin Buber (1992, s. 138). Opisane w danym języku wspólne doświadczenie jeszcze bardziej cementuje poczucie więzi z daną grupą osób.

Z powyższego wynika, że tytułowe odnalezienie wspólnego języka jest niezwykle głęboką potrzebą, której zaspokojenie umożliwi realizację pełni człowieczeństwa zarówno na gruncie indywidualnego, jak i społecznego funkcjonowania.

Realizację tej potrzeby mogą jednak zakłócić czynniki takie jak uszkodzenie słuchu jednej z osób należących do społeczności. Tego typu uszkodzenie powoduje nie tylko problem w dostępie do warstwy dźwiękowej języka, ale także trudności w realizacji komunikatów w danym języku.

Z uwagi na to, że odnalezienie wspólnego języka stanowi „przepustkę” do tworzenia prawdziwej wspólnoty ludzkiej i później do współtworzenia kultury, specjaliści z różnych dziedzin próbują opracować metody wspomagania osób z uszkodzonym słuchem i osób słyszących, aby utrzymać jedność danej społeczności.

Metody można podzielić na takie, które stawiają wymagania przede wszystkim po stronie osoby z uszkodzonym słuchem, po obu stronach lub po stronie wyłącznie osób słyszących.

### 3. Aktywność nie(do)słyszących

Pismo jest pierwszym możliwym sposobem wykorzystywanym w spontanicznym kontakcie z dorosłą osobą, z którą są problemy w komunikowaniu się. Wykorzystywane jest ono na odległość (w komunikacji przez Internet, z użyciem tekstofonu, faksu, telefonu komórkowego czy drogi listowej), ale też w bliskim kontakcie przy pomo-

cy kartki i długopisu lub telefonu komórkowego (pisanie SMS-ów bez wysyłania ich, a jedynie z udostępnianiem ich treści swojemu rozmówcy). Jednak posługiwanie się pismem wymaga zakodowania wiadomości w określonym języku, czyli w języku, którym posługują się ludzie słyszący. W takim wypadku osoba z uszkodzonym słuchem musi się wykazać umiejętnością kodowania informacji w języku słyszących, znajomością słownictwa i gramatyki.

W spontanicznym kontakcie człowieka słyszącego z niesłyszącym mogą być wykorzystane typowe dla słyszących sposoby porozumiewania się, czyli przede wszystkim język mówiony. Osoba słysząca nie doświadcza w związku z tym niemal żadnych wyzwań. Prawie cały ciężar odpowiedzialności za nawiązanie kontaktu i wysiłek w celu jego zrealizowania leży po stronie osoby z uszkodzonym słuchem. Oczywiście, słyszący może doświadczać pewnego dyskomfortu związanego z wsłuchiowaniem się w niedoskonałą realizację nadawanego komunikatu (stronę gramatyczną czy artykulacyjną). Wysiłek pewnej grupy słyszących można dostrzec też w działaniach specjalistów, którzy dostarczają odpowiedniego sprzętu wzmacniającego dźwięki czy poprawiającego możliwości odbioru dźwięków, czyli np. kompresowania ich (przeniesienie fonemów w zakres częstotliwości dźwięków słyszalnych przez daną osobę). Jednak to człowiek z wadą słuchu ponosi wysiłek przystosowania się do funkcjonowania z tego typu udogodnieniami i korzystania z nich w konkretnej sytuacji w kontakcie z innymi ludźmi.

Elementem zwykłego kontaktu (przypominającego kontakt między osobami słyszącymi) będzie odczytywanie mowy z ust przez człowieka z uszkodzonym słuchem. Urszula Eckert ten typ odbioru komunikatów definiuje jako „rozumienie informacji na podstawie widocznych ruchów twarzy, a szczególnie narządów mowy” (Eckert 1998, s. 107). Jest to niezwykle pożądana umiejętność. Właściwe jej wykształcenie u osoby z wadą słuchu sprawiłoby, że komunikacja byłaby możliwa niemal w każdym przypadku. Dlaczego więc tak się nie dzieje? Podstawowy problem tkwi w strukturze języka polskiego, w którym jedynie około 30% głosek ma artykulację widoczną na ustach. Obserwowane i odczytane mogą być jedynie te, przy których realizacji biorą udział wargi, przy czym część identycznych układów artykulacyjnych odpowiada różnym głoskom (np.: p, b, m), co zmniejsza jeszcze bardziej możliwość odczytywania ich znaczenia. Odczytywanie musi się więc wiązać z domyślaniem się i odgadywaniem prawdziwego sensu wypowiedzi. Drugim elementem utrudniającym jest prędkość realizacji wypowiedzi. Dodatkowo należy zauważyć, że umiejętność odczytywania mowy z ust nie polega na analitycznym odbiorze poszczególnych głosek, lecz na syntetycznym ujmowaniu zestawów artykulacyjnych składających się na słowa i zdania. Zakodowane wzorce artykulacyjne dotyczą nie tylko układów odpowiadających poszczególnym głoskom, ale wielu zapamiętanych obrazów całych słów i zwrotów (zob. Kaczmarek 1986, s. 39). Odczytywanie mowy z ust zależy od czterech czynników: właściwości głosek języka polskiego, pewnych właściwości nadawcy, umiejętności odbiorcy i właściwości środowiska (Kaczmarek 1986, s. 19). Jeżeli właściwości środowiska (oświetlenie, odległość od nadawcy, brak dodatkowych czynników rozprasza-

jących) i postawa nadawcy (mówienie naturalne z twarzą zwróconą do rozmówcy) są sprzyjające, osobie z uszkodzonym słuchem jest łatwiej, ale wysiłek leży nadal niemal całkowicie po jej stronie. Odczytywanie mowy z ust wymaga – jak zauważa B. Kaczmarek – umiejętności skoncentrowania uwagi, sprawności postrzegania wzrokowego oraz odpowiednich możliwości percepcyjnych, znajomości stosowanego przez rozmówcę słownictwa, znajomości kinemów artykulacyjnych, doświadczenia językowego, rzutkości w kojarzeniu odebranych informacji, umiejętności sprawnego oddzielania informacji istotnych od zakłócających (Kaczmarek 1986). Do tych możliwości i umiejętności można jeszcze dodać ponoszenie odpowiedzialności za wynik rozmowy (zrozumienie, ewentualne niezrozumienie). Ważna jest – ze strony osoby z uszkodzonym słuchem – świadomość jej odpowiedzialności, jak również umiejętność przyznania się do kłopotów w porozumiewaniu się. Jest to czynnik psychiczny, który może być dosyć obciążający osobę nie(do)słyszącą, ponieważ zawiera on element ujawniania i przyznawania się do własnej słabości.

Stosowanie odczytywania mowy z ust wymaga dużej koncentracji uwagi oraz wysiłku, jest to wyczerpująca czynność, która – aby mogła być wykorzystywana – musi być trenowana, najlepiej od jak najwcześniejszych lat życia dziecka. Urszula Eckert pisze o tym, że niezbędne jest ukształtowanie odpowiednich nawyków, które ułatwią wykorzystywanie jej w codziennym funkcjonowaniu (Eckert 1998).

Odczytywanie mowy z ust w kontakcie słyszący–nie(do)słyszący przekłada niemal cały ciężar odpowiedzialności na osobę z uszkodzonym słuchem. Jest to bardzo wygodna metoda z punktu widzenia słyszących, znacznie trudniejsza z perspektywy człowieka z uszkodzonym słuchem.

#### 4. Aktywność słyszących

Sposoby porozumiewania się, które zaliczam do tej grupy, to takie, które zupełnie wychodzą naprzeciw osobie z uszkodzonym słuchem i które polegają na dostosowaniu człowieka słyszącego do potrzeb i możliwości człowieka nie(do)słyszącego. Komunikacja w takim wypadku oraz jej powodzenie uzależnione są od otwartości i umiejętności słyszącego rozmówcy. Wśród tych metod występują: nauka języka migowego przez słyszących, przejmowanie sposobu komunikacji specyficznego dla osoby migającej. Marek Świdziński definiuje języki migowe jako języki „mniejszości nieetnicznych, diaspor niesłyszących w otoczeniu populacji władającej językami fonicznymi” (Świdziński 1998, s. 69). Z kolei znak migowy – w definicji Bogdana Szczepankowskiego – stanowi „kombinację przestrzennego ułożenia ramion, rąk i palców oraz wykonywanego nimi ruchu w określonym kierunku o ustalonej prędkości i wielkości” (Szczepankowski 1998, s. 114). Istnieją grupy osób z uszkodzonym słuchem tworzące społeczności, których centralnym elementem wspólnego funkcjonowania jest język migowy. To on spaja ludzi należących do tej społeczności (zob. Padden, Humphries 1988; 2006; Lane 1996; Tomaszewski 1999).

Stosowanie języka migowego jest nietypowe dla wspólnoty ludzi słyszących. Co prawda, językowi mówionemu towarzyszy gestykulacja, jednak jest to uproszczona forma, która w przytłaczającej większości sytuacji nie może zastąpić wypowiedzianego komunikatu. Język migowy, którym posługują się osoby niesłyszące, szczególnie należące do społeczności głuchych (identyfikujące swoją odmienną opartą na odmienności językowej i kulturowej), stanowi zbiór znaków, towarzyszącej im mimiki i pantomimiki, a także gramatycznych zasad ich łączenia (zob. Tomaszewski, Rosik 2003; Mrozik 2003; Romanowska 2007; Tomaszewski 2004). To też odmienny sposób zachowania obejmujący: utrzymywanie intensywniejszego kontaktu wzrokowego, szanowanie innych migających poprzez unikanie wchodzenia między nich, nieprzyglądanie się innym rozmowcom, a także przyzwolenie na pewne zachowania, które zwykle są nieakceptowane przez osoby słyszące, np. pokazywanie palcami czy częstszy kontakt dotykowy taki jak poklepywanie po ramieniu (Sacks 1998; Padden, Humphries 1988; 2006).

Posługiwanie się językiem migowym będzie więc nienaturalne dla człowieka słyszącego, będzie więc „wyjściem naprzeciw” niesłyszącym. Może ono przyjąć dwie formy: polskiego języka migowego (PJM) w przypadku kontaktu z ludźmi należącymi do społeczności głuchych lub systemu językowo-migowego (SJM) w przypadku komunikacji z osobą, która straciła słuch, więc potrzebuje obrazowania wypowiedzi przekazywanej w języku polskim z gramatyką języka polskiego oraz dodanymi do komunikatu znakami migowymi, które ułatwią jej zrozumienie wypowiedzi.

Kolejnym sposobem jest komunikacja totalna. Jest to podejście, w którym kładzie się nacisk na wykorzystywanie „słuchowych, manualnych i ustnych sposobów porozumiewania się z niesłyszącymi i pomiędzy niesłyszącymi w celu zagwarantowania skutecznego porozumiewania się” (Korzon 1999, s. 49). Obejmuje ona: ekspresję słowną, odczytywanie mowy z ust, słuchanie wypowiedzi (w tym wychowanie słuchowe), systemy manualne i ustno-manualne (daktylografia, fonogesty, system językowo-migowy, mimika, gesty, pantomimika), pismo, systemy graficzne (piktogramy, rysunki). Jej celem jest udostępnienie rozmówcy całego wachlarza możliwości, z których może sobie wybrać to podejście, które jest skuteczne. Wszystkie środki komunikacji uznawane są za pełnoprawne, przy czym akcentuje się rolę języka mówionego i możliwości wykorzystania słuchu choćby w ograniczonym zakresie ze względu na uszkodzenie. Właściwe zrozumienie komunikacji totalnej to – według Anieli Korzon (1999) – ujmowanie jej nie tyle jako środka komunikacji, ale też jako filozofii, która zakłada wykorzystywanie wszelkich możliwych dróg w celu nawiązania kontaktu z człowiekiem z uszkodzonym słuchem. Takie podejście ma szczególne znaczenie, kiedy mamy do czynienia z małym dzieckiem, które powinno przede wszystkim budować więź z innymi ludźmi bez doświadczania szczególnych wymagań z ich strony. Dzięki takiemu podejściu dziecko ma szansę prawidłowo rozwijać się emocjonalnie, społecznie, poznawczo, moralnie itp. Dla takiego dziecka ważne jest doświadczenie bycia rozumianym, bycia częścią wspólnoty ludzkiej bez względu na możliwości i umiejętności oraz możliwość sprostaną wymaganiom typowym dla dzieci w jego wieku. To doświadczenie akceptacji, a także poczucia skuteczności oraz „zasmako-

wanie” korzyści płynących z porozumiewania się, które zaowocuje chęcią podejmowania wysiłków w celu udoskonalania własnej komunikacji z otoczeniem.

Komunikacja totalna może mieć również szczególne znaczenie w sytuacji szkolnej, w której bariera językowa nie powinna być przeszkodą w zdobywaniu wiedzy. Wymaga ona jednak bardzo dużego wysiłku ze strony ludzi słyszących (w tym wypadku nauczycieli) i kompletnej indywidualizacji w podejściu do ucznia z wadą słuchu.

## 5. Aktywność zarówno słyszących, jak i nie(do)słyszących

W tej kategorii dostrzegam głównie dwa sposoby porozumiewania się: daktylografię i fonogesty.

Pierwszym sposobem porozumiewania się jest daktylografia. Termin „daktylografia” pochodzi od greckich słów *daktylos* – palec i *graphien* – rysować, pisać (Kopaliński 1990). W uproszczeniu można więc zdefiniować ją jako „pisanie palcami”. Na daktylografię składają się: znaki alfabetu palcowego, określenia liczb, znaki działań, interpunkcyjne itp., czyli te elementy, które pokazywane są głównie przy pomocy dłoni. Głównym elementem tego sposobu porozumiewania się jest jednak alfabet palcowy. Stosowanie go opiera się na umiejętności czytania i pisania w danym języku mówionym. Zaliczam więc ten sposób komunikacji do grupy metod wymagających wysiłku od obu rozmówców (słyszącego i niesłyszącego). Słyszący powinien opanować elementy manualne należące do daktylografii, a osoba z uszkodzonym słuchem powinna znać język polski (lub inny, którym się posługuje słyszący rozmówca) w piśmie (przynajmniej słownictwo, a do bardziej zaawansowanego porozumienia również zasady gramatyki).

Drugim sposobem porozumiewania się, przy którym wysiłek nawiązania kontaktu rozkłada się pomiędzy słyszących i niesłyszących, jest metoda fonogestów, czyli manualnego wspomaganie odczytywania mowy z ust. Pierwotnie została ona stworzona przez Orina Cornetta jako *Cued Speech*. Na grunt polski przeniosła ją Kazimiera Krakowiak. Ona też nadała metodzie polską nazwę – fonogesty i jednocześnie termin ten zdefiniowała jako „specjalne ruchy ręki (prawej lub lewej) towarzyszące mówieniu, pomagające wsłuchiwać się w żywą mowę i dokładnie odczytywać wypowiedzi z ust” (Krakowiak 1998, s. 80).

Twórcy tej metody wychodzą z założenia, że nawet osoba, która bardzo dobrze zna dany język, ale przekaz zostanie pozbawiony dźwięków, nie będzie w stanie zrozumieć wszystkiego, co druga osoba przekazuje. Jak pisałam, odczytywanie mowy z ust jest bardzo trudnym zadaniem oraz wymaga od osoby odczytującej wielu zdolności i umiejętności, dlatego też zostały stworzone fonogesty, które ten proces ułatwiają.

Główna zasada fonogestów brzmi: „podobnemu na ustach towarzyszy inne na dłoni” (Krakowiak 1998, s. 82). Człowiek mówiący z fonogestami realizuje typowy komunikat w języku mówionym, obrazując to, co niewidoczne w artykulacji – ruchem dłoni. Uzupełnia więc ruchy artykulacyjne elementami umożliwiającymi dyskrymina-



cję elementów mowy, które – bez zastosowania fonogestów – nie byłyby rozpoznane i pozostałyby w sferze domysłów odbiorcy.

Obie strony – zarówno słyszący, jak i nie(do)słyszący – ponoszą pewien wysiłek przy stosowaniu fonogestów. Słyszający poznaje fonogesty, osoba z uszkodzonym słuchem – również, a dodatkowo poznaje język mówiony, który zaczyna stosować, korzystając z fonogestów. Z jednej strony jest to dbanie o możliwość nawiązania bieżącego kontaktu z człowiekiem z wadą słuchu, z drugiej – będzie to inwestowanie w to, żeby osoba z uszkodzonym słuchem poznała język otoczenia. Można to uznać za działanie długofalowe i perspektywiczne.

### Podsumowanie

Osiąganie porozumienia między ludźmi jest kluczowe w osiągnięciu satysfakcjonującego funkcjonowania członków danej społeczności. Pierwszym krokiem ku porozumieniu jest odnalezienie wspólnego języka – na jego bazie można szukać wspólnoty przeżyć i doświadczeń, a w efekcie mieć poczucie współtworzenia życia społecznego. Wspólny język powinien być dobrany do rozmówców, sytuacji i miejsca rozmowy. Wysiłek związany z komunikacją powinien się rozkładać po obu stronach równomiernie. Jednak można stwierdzić, że odpowiedzialność słyszących powinna być większa, ponieważ mają oni szerszy wachlarz możliwości, a często również i moc decyzyjną. Zetknięcie się z osobą z uszkodzonym słuchem będzie więc szczególnym wyzwaniem i odpowiedzialnością dla osób słyszących.

Porozumiewanie się w sytuacji, kiedy jeden z rozmówców nie dysponuje typowym dla przeciętnego nadawcy/odbiorcy repertuarem zachowań komunikacyjnych, można nazwać – jak słusznie zauważa Kazimiera Krakowiak (1998) – sztuką porozumiewania się z osobą z uszkodzonym słuchem. Jest zarówno sztuką nadawania komunikatu w taki sposób, żeby być zrozumianym, z wykorzystaniem różnych pomocniczych środków. Jest też sztuką obejmującą zrozumienie komunikatów nadawanych przez osobę z uszkodzonym słuchem: jej niezrozumiałej lub mniej zrozumiałej mowy, języka migowego czy stosowanych fonogestów, ale także obejmującą słuchanie oraz interpretowanie nadawanych komunikatów, a także analizowanie intencji nadawcy. Odnalezienie wspólnego języka pozwoli na dalsze szukanie tego, co wspólne przy jednoczesnym poszanowaniu tego, co różni ludzi w danej społeczności.

### Bibliografia

- Bobryk J. (1995). *Jak tworzyć rozmawiając. Skuteczność rozmowy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Buber M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. Doktor. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Domachowski W. (1998). *Interakcyjny model funkcjonowania społecznego*. W: H. Sęk (red.). *Społeczna psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 99–161.
- Eckert U. (1998). *Uwagi metodyczne dotyczące odczytywania mowy z ust*. W: U. Eckert (red.). *Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS, s. 106–113.
- Gadamer H.G. (1979). *Rozum, słowo, dzieje*. Tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski. Warszawa: PIW.
- Kaczmarek B. (1986). *Wzrokowa percepcja wypowiedzi słownych*. Lublin: UMCS.
- Kopaliński W. (1990). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Korzon A. (1999). *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych dzieci głuchych*. Kraków: Wydawnictwo WSP.
- Krakowiak K. (1998). *W sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: UMCS.
- Kurcz I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lane H. (1996). *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*. Tłum. T. Gałkowski, J. Kobosko. Warszawa: WSiP.
- Mrozik M. (2003). *Wstępne uwagi o morfologii Polskiego Języka Migowego (PJM)*. W: M. Świdziński (red.). *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*. Warszawa: Wydawnictwo UW, s. 59–78.
- Padden C., Humphries T. (1988). *Deaf in America: Voices from a culture*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Padden C., Humphries T. (2006). *Inside Deaf Culture*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Romanowska O. (2007). *Regionalizmy w polskim języku migowym*. W: E. Woźniak (red.). *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*. Łódź: PZG, s. 79–91.
- Sacks O. (1998). *Zobaczyć głos*. Tłum. A. Małaczyński. Poznań: Zysk i S-ka.
- Szczepankowski B. (1998). *Wyrównywanie szans osób niesłyszących. Optymalizacja komunikacji językowej*. Siedlce: Wydawnictwo Uczelniane WSRP.
- Szczepankowski B. (1999). *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: WSiP.
- Świdziński M. (1998). *Bardzo wstępne uwagi o opisie gramatycznym Polskiego Języka Migowego. Część I.* „Audiofonologia”, 12, s. 69–83.
- Szymczak M. (1978). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Tomaszewski P. (1999). *Życie dwujęzyczne i dwukulturowe dziecka głuchego*. W: J. Kobosko (red.). *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*. Warszawa: Wydawnictwo SPONiN „Człowiek – Człowiekowi”, s. 295–305.
- Tomaszewski P. (2004). *Polski Język Migowy – mity i fakty*. „Poradnik Językowy”, 6, s. 59–72.
- Tomaszewski P., Rosik P. (2003). *Czy Polski Język Migowy jest prawdziwym językiem?* W: M. Świdziński (red.). *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*. Warszawa: Wydawnictwo UW, s. 109–143.
- Zabrocki L. (1972). *Z teorii socjolingwistyki*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, 30, s. 17–25.
- Zimbardo P.G., Ruch F.L. (1994). *Psychologia i życie*. Tłum. J. Radzicki. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

## Odnaleźć wspólny język z osobą z uszkodzonym słuchem

### Streszczenie

Artykuł pokazuje, jakie znaczenie ma posiadanie wspólnego języka przez ludzi, aby mogli w pełni uczestniczyć w życiu społeczności. Odnalezienie wspólnej drogi porozumienia bywa problematyczne w momencie spotkania osoby słyszacej z osobą z uszkodzonym słuchem. Bywa, że niezbędne jest podejmowanie ponadprzeciętnych wysiłków w tym zakresie. Część sposobów porozumiewania się stawia szczególnie wyzwanie przed słyszącymi (np. nauczenie się języka migowego), inne przed osobami z uszkodzonym słuchem (np. odczytywanie mowy z ust lub opanowanie języka w formie mówionej), trzecią grupę stanowią sposoby, które wysiłek porozumienia rozkładają po obu stronach (np. używanie fonogestów). Artykuł ukazuje, jak ważne jest, żeby w konkretnym przypadku dobrać odpowiednią metodę komunikacji. Większe znaczenie ma tutaj aktywność człowieka słyszacego, który – nie posiadając uszkodzenia organizmu – może wykorzystać więcej dróg prowadzących do porozumienia.

**Słowa kluczowe:** uszkodzenie słuchu, porozumiewanie się, społeczeństwo, relacja słyszący–nie-słyszący, integracja

## Finding a common language with a hearing impaired person

### Summary

The article presents the significant role of sharing a common language by people, in order to fully participate in the life of a community. Finding a common plan for communication may be seen as a problem when a person with normal hearing encounters one who is hard of hearing. In some instances extraordinary measures need to be taken to aid such communication. Some ways of communicating pose a challenge for normally hearing people (e.g. learning a sign language) others focus on hearing impaired people (e.g. lip reading or mastering the oral part of language). The third group includes ways in which the effort to communicate is spread between both groups (e.g. using cued speech). The article shows that in interaction between a person with normal hearing and a deaf person the former should assume a more proactive role. This is because a hearing person can resort to more ways of communication, since they are not limited by a disability.

**Keywords:** hearing impairment, communications, society, relationship between hearing and hard of hearing people, integration

## Głuchota dziecka z perspektywy potraumatycznego rozwoju słyszących rodziców

Rodzice ten moment, w którym dowiadują się o głuchocie swojego dziecka, wspominają często jako jedno z najtrudniejszych doświadczeń w dotychczasowym życiu (np. Baran 2012; Jackson i in. 2008). Niemalże równocześnie rozpoczynają psychiczny proces radzenia sobie z doznaną traumą (Zalewska 1998a; 1998b; Flaherty 2015), któremu towarzyszą cierpienie i silne negatywne emocje związane ze znaczeniem, jakie mają zazwyczaj dla słyszących rodziców głuchota, a przede wszystkim jej wyobrażane i realne konsekwencje dla życia dziecka i całej rodziny. „Początek” to na ogół przerażenie („Byliśmy przerażeni, jak damy sobie radę”), bezradność, smutek, rozpacz („To była dla nas straszna tragedia, że on nie słyszy”) i bezustannie powracające pytania: „Dlaczego spotkało to właśnie nas, nasze dziecko?”. Rodzice na ogół doświadczają zburzenia dotychczasowego życia („To był przede wszystkim wielki szok, zawalenie się świata kompletnie”), wstrząsu („Było to dla mnie wielkim ciosem to, że ona nie słyszy..”), poczucia utraty kontroli nad tym, co się stało. Zaskakujące jest – można powiedzieć – że niektórzy rodzice dzieci głuchych długo nie wiedzą, że doświadczyli traumy, a w związku z tym, że wiele ich reakcji stanowi jej naturalne konsekwencje. W literaturze częściej spotyka się bowiem określenia wobec przeżyć związanych z diagnozą głuchoty (niedosłuchu) u dziecka takie, jak: „kryzys”, „silnie stresujące wydarzenie życiowe”, „negatywne wydarzenie życiowe”, a także – zwłaszcza w piśmiennictwie anglojęzycznym – zwykło się je często określać mianem „wyzwania” (ang. *challenging experience*), wobec jakiego stają rodzice.

W prezentowanym tekście skoncentrowano się na pozytywnej stronie skutków tego traumatycznego doświadczenia, jakim jest zdiagnozowanie u dziecka głuchoty i jej konsekwencje dla słyszących rodziców. Można sądzić, że tak jak w wyniku innych dramatycznych wydarzeń, przynajmniej pewna część słyszących matek i ojców dzieci głuchych doświadcza pozytywnych zmian w sobie („Jestem innym człowiekiem”), w relacjach z innymi ludźmi, docenianiu życia jako takiego, w tym zdrowia dziecka („Są gorsze problemy i choroby u dzieci”), a także w rozwoju duchowym („Od chwili, gdy dowiedziałam się, że nie słyszy, modłę się do Boga o pomoc...”). Wskazują na to rozmowy i wywiady z rodzicami dzieci głuchych, zwłaszcza matkami, a także badania jakościowe dotyczące ich rodzicielstwa (Jackson i in. 2008; Velasky, Luckner 2004). Nie ma jak dotąd badań poświęconych rodzicom dzieci głuchych z perspektywy potraumatycznego rozwoju.

Koncepcji potraumatycznego rozwoju jest wiele, a do najbardziej uznanych w psychologii należy autorstwa Lawrence'a Calhouna i Richarda Tedeschiego, którzy wprowadzili ten konstrukt, publikując kwestionariusz do pomiaru omawianego zjawiska (Tedeschi, Calhoun 2007). Jak pisze N. Ogińska-Bulik, powołując się na wspomnianych badaczy: „Wzrost potraumatyczny zachodzi w sytuacji, gdy u człowieka następują zmiany w sposobie widzenia siebie i świata, polegające na ich głębszym rozumieniu i nadaniu znaczenia. W efekcie doświadczona strata, poprzez doznanie cierpienia, zostaje przekształcona w istotną dla człowieka wartość. Co więcej, to pogłębione rozumienie siebie i otaczającej rzeczywistości pozwala człowiekowi na bardziej skuteczne radzenie sobie z przeciwnościami losu w przyszłości” (Ogińska-Bulik 2013b, s. 53). Autorzy cytowanej koncepcji R. Tedeschi i L. Calhoun podkreślają m.in. znaczenie sejsmicznego charakteru wydarzenia traumatycznego w uruchomieniu procesu potraumatycznego wzrostu (za: Mazurkiewicz, Otrębski, Makara-Studzińska 2015).

Od chwili powstania różnych koncepcji ujmujących idee „wzrostu po traumie” zaczęto też badać, co sprzyja potraumatycznemu rozwojowi, jakie czynniki demograficzne (płeć, wiek, wykształcenie), jakie sytuacyjne, a jakie związane z samą traumą (typ traumy, czas upływający od jej przeżycia, percepcja intensywności traumy) sprzyjają pozytywnemu rozwojowi, temu, „aby łzy zamieniły się w perły” (Ogińska-Bulik 2013a). Rozwój wskutek traumatycznych przeżyć nie należy do zjawisk uniwersalnych, a więc nie wszyscy go doświadczają. Uważa się też, że potraumatyczny wzrost nie wyklucza przeżywania silnych emocji negatywnych, cierpienia, które mogą być jednocześnie udziałem osób doświadczających ich. Uznaje się, że procesy te przebiegają równolegle, a sam „wzrost po traumie” nie stanowi sposobu radzenia sobie z nią (Tedeschi, Calhoun 2007).

## Cel badań

Celem badań jest odpowiedź na następujące pytania dotyczące zjawiska potraumatycznego rozwoju u słyszących rodziców dzieci głuchych:

1. Czy u słyszących rodziców dzieci głuchych następuje pozytywny rozwój po traumie i w jakim stopniu ten rozwój zachodzi (niskim, średnim, wysokim)?
2. Czy słyszący rodzice różnią się nasileniem rozwoju po traumie ze względu na płeć, wykształcenie, status małżeński, wiek, płeć i wiek dziecka, liczbę dzieci?
3. Czy istnieje związek między upływem czasu od zdiagnozowania głuchoty dziecka a potraumatycznym rozwojem rodziców?
4. Czy upływ czasu od diagnozy głuchoty dziecka może wyjaśniać rozwój po traumie u rodziców?
5. Jak matki i ojcowie dzieci głuchych spostrzegają intensywność doświadczenia traumatycznego, tj. diagnozy u dziecka głuchoty, a także czy istnieją między nimi różnice?
6. Czy istnieje zależność między rozwojem po traumie a percepcją intensywności doświadczenia traumatycznego u matek i ojców?

## Metody

Uczestnikami badań są słyszący rodzice: matki stanowiące 81,1% oraz ojcowie dzieci głuchych i słabosłyszących będących w wieku od 23. miesięcy do 23 lat. Badani rodzice stanowią próby niezależne, a więc nie są rodzicami tych samych dzieci. Doświadczenie diagnozy głuchoty dziecka miało miejsce od 9 miesięcy do 23 lat temu. Dane socjodemograficzne oraz dane dotyczące głuchoty dziecka zostały zamieszczone w tabelach 1 i 2.

Tabela 1. Dane socjodemograficzne rodziców dzieci głuchych (n=74): płeć, wiek, liczba dzieci, wykształcenie, status małżeński

Wiek (lata)	Min	Max	M(SD)	
Matki (n=60)	24	62	36,23 (6,42)	
Ojcowie (n=13) Brak danych (n=1)	25	42	32,69 (4,84)	
Liczba dzieci	Min	Max	M(SD)	
Matki (n=58) Brak danych (n=2)	1	5	1,96 (0,93)	
Ojcowie (n=14)	1	3	1,57 (0,65)	
Wykształcenie	Podstawowe N (%)	Średnie N (%)	Niepełne wyższe N (%)	Wyższe N (%)
Matki (n=59) Brak danych (n=1)	2 (3,3%)	13 (21,7%)	4 (6,7%)	40 (66,7%)
Ojcowie (n=14) Brak danych (n=1)	0	6 (42,9%)	1 (7,1%)	6 (42,9%)
Status małżeński (partnerski)	Pozostaje w związku małżeńskim (partnerskim)	Rozwód	Wdowieństwo	Panna/Kawaler
Matki (n=60) Brak danych (n=29)	25 (41,7%) 29 (48,3%)	4 (6,7%)	1 (1,7%)	1 (1,7%)
Ojcowie (n=14) Brak danych (n=9)	5 (35,7%) 9 (64,3%)	0	0	0

Tabela 2. Dane socjodemograficzne dzieci głuchych (słabosłyszących) oraz dotyczące głuchoty u dzieci (n=74): płeć, wiek, stopień ubytku słuchu, czas od diagnozy głuchoty dziecka, rodzaj urządzenia wzmacniającego słyszenie, wiek dziecka w momencie implantacji ślimakowej

Płeć dziecka	Żeńska N (%)	Męska N (%)		
Matki (n=60)	38 (63,3%)	22 (36,7%)		
Ojcowie (n=13)	5 (35,7%)	9 (64,3%)		
Wiek dziecka (miesiące)	Min	Max	M(SD)	
Matki (n=58)	23	300	77,92 (56,44)	
Ojcowie (n=14)	26	60	42,36 (11,45)	

Tabela 2. cd.

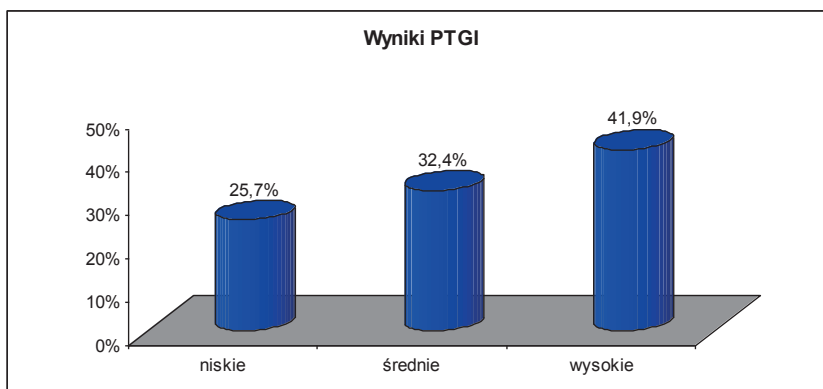
Stopień ubytku słuchu	Umiarkowany 41–70 dB	Znaczny 71–90 dB	Głęboki 91–110 dB	Głuchota Od 111 dB wzwyż
Matki (n=60)	7 (11,7%)	8 (13,3%)	40 (66,7%)	5 (8,3%)
Ojcowie (n=13) Brak danych (n=1)	0	0	12 (85,7%)	1 (7,1%)
Czas od diagnozy głuchoty dziecka (miesiące)	Min	Max	M(SD)	
Matki (n=60)	9	276	66,28 (53,85)	
Ojcowie (n=13)	23	59	32,46 (9,9)	
Rodzaj urządzenia wzmacniającego słyszenie	Konwencjo- nalne aparaty słuchowe	Implant ślimakowy (1)	Implant ślimakowy (2)	Implant ślimakowy (1 lub 2)
Matki (n=60)	6 (10%)	37 (61,7%)	17 (28,3%)	54 (90%)
Ojcowie (n=14)	0	6 (42,9%)	8 (57,1%)	14 (100%)
Wiek dziecka w momencie implantacji (miesiące)	Min	Max	M (SD)	
Pierwszy implant (CI)				
Matki (n=54)	7	244	39,19 (45,33)	
Ojcowie (n=12)	7	38	12,75	
Drugi implant (CI)				
Matki (n=17)	17	268	64,59 (64,01)	
Ojcowie (n=8)	22	51	28,83 (11,03)	

Rodzice wypełnili *Ankiętę informacyjną* oraz *Inwentarz Potraumatycznego Rozwoju (Posttraumatic Growth Inventory – PTGI)* w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik (2010). Autorami tego kwestionariusza są R. Tedeschi i L. Calhoun, a narzędzie to złożone jest z 21 twierdzeń na temat pozytywnych zmian doświadczonych przez daną osobę w wyniku wskazanego zdarzenia traumatycznego; tu było nim stwierdzenie u dziecka głuchoty (np. *W większym stopniu dostrzegam, że w trudnych chwilach mogę liczyć na wsparcie innych*). Osoba badana zaznacza swoją odpowiedź na skali od 0 pkt. (*Nie doświadczyłem tej zmiany*) do 5 pkt. (*Doświadczyłem tej zmiany w bardzo dużym stopniu*). Im większa liczba punktów, tym większe nasilenie pozytywnych zmian. W polskiej adaptacji PTGI mierzy się pozytywne zmiany po traumatycznym zdarzeniu w czterech sferach: skala PTGI-1 – zmiany w percepcji siebie, skala PTGI-2 – zmiany w relacjach z innymi, skala PTGI-3 – większe docenianie życia, skala PTGI-4 – zmiany duchowe. Wynik ogólny stanowi sumę czterech wyodrębnionych skal. Współczynnik  $\alpha$  Cronbacha w polskiej adaptacji wynosi 0,93, natomiast w prezentowanych badaniach rodziców dzieci głuchych wyniósł 0,94. Rodzice odpowiadali także na pytanie umieszczone w części dotyczącej instrukcji: „Zaznacz na skali od 1 do 10, jak bardzo intensywne było to wydarzenie”.

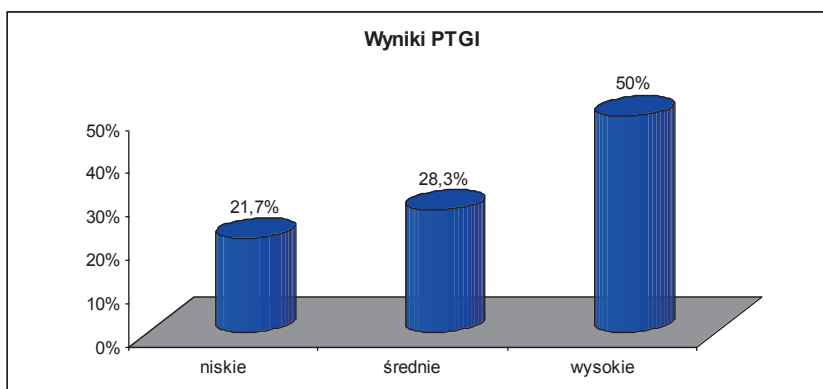
## Wyniki

### Potraumatyczny rozwój rodziców dzieci głuchych

Matki uzyskały poziom potraumatycznego rozwoju ogółem istotnie wyższy niż ojcowie, a także wyższy w sferze zmian percepcji siebie i relacji z innymi, natomiast nie stwierdzono różnic między matkami i ojcami w zakresie doceniania życia i duchowości (tabela 3). Średnia (PTGI) otrzymana przez matki w pomiarze ogólnego potraumatycznego rozwoju odpowiada poziomowi średniemu (5–6 sten) badanego zjawiska, a ojców – niskiemu (1–4 sten) według norm polskich (Juczyński, Ogińska-Bulik 2010). W grupie wszystkich rodziców poziom wysoki pozytywnych zmian wskutek zdarzenia traumatycznego uzyskało 41,9%, poziom średni – 32,4%, a poziom niski – 25,7% (wykres 1). Rozkład procentowy poziomów potraumatycznego rozwoju oddzielnie w grupie matek i ojców prezentują odpowiednio wykresy 2 i 3.

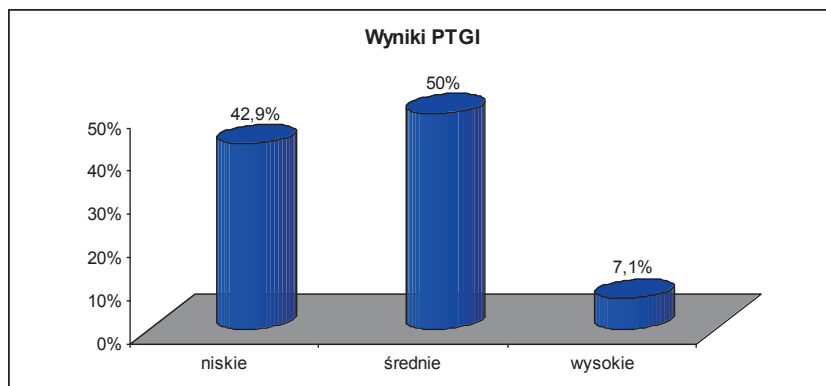


Wykres 1. Poziomy potraumatycznego rozwoju (PTGI) – niski, średni, wysoki i ich procentowy rozkład w grupie rodziców dzieci głuchych (n=74)



Wykres 2. Poziomy potraumatycznego rozwoju (PTGI) – niski, średni, wysoki i ich procentowy rozkład w grupie matek dzieci głuchych (n=60)





Wykres 3. Poziomy potraumatycznego rozwoju (PTGI) – niski, średni, wysoki i ich procentowy rozkład w grupie ojców dzieci głuchych (n=14)

Tabela 3. Potraumatyczny rozwój (PTGI) oraz intensywność zdarzenia traumatycznego, tj. diagnozy głuchoty dziecka (skala od 1 do 10) u matek i ojców

Potraumatyczny rozwój	Matki (n=60) M (SD)	Ojcowie (n=14) M (SD)	Test t-Studenta
Inwentarz Potraumatycznego Rozwoju (PTGI) – wynik ogólny	67,65 (16,73)	52,07 (20,73)	t=2,99**
Skala 1 – Zmiany w percepcji siebie	29,33 (7,74)	21,0 (9,28)	t=3,49**
Skala 2 – Zmiany w relacjach z innymi	22,8 (5,89)	18,14 (7,56)	t=2,52*
Skala 3 – Większe docenianie życia	10,57 (3,11)	9,45 (3,82)	n.i.
Skala 4 – Zmiany duchowe	4,95 (2,83)	3,5 (3,3)	n.i.
Percepcja intensywności zdarzenia tra- umatycznego (diagnozy głuchoty dziecka) – skala od 1 do 10	7,62 (2,79)	8,15 (3,13)	n.i.

\*p<0,05; p<0,01\*\*, n.i. – wynik nieistotny statystycznie

### Potraumatyczny rozwój rodziców dzieci głuchych a wiek, wykształcenie, status małżeński, wiek dziecka, płeć dziecka, liczba dzieci

Nie stwierdzono związku między pozytywnym rozwojem po traumie a wiekiem rodziców, wykształceniem, statusem małżeńskim i płcią dziecka. Wraz z rosnącym wiekiem dziecka głuchego matki doświadczają większego potraumatycznego rozwoju ( $r=0,0,29^*$ ), w tym większych pozytywnych zmian w percepcji siebie ( $r=0,0,27^*$ ), większego doceniania życia ( $r=0,0,35^*$ ) i duchowości ( $r=0,0,26^*$ ). Z kolei docenianie życia u matek rośnie też wraz z upływem czasu od zdiagnozowania u dziecka głuchoty ( $r=0,0,31^*$ ). Z większą liczbą posiadanych dzieci wiążą się większe zmiany

duchowe ( $r=0,0,3^*$ ) u matek, które wychowują głuche, ale i słyszące dzieci. Jeśli chodzi o ojców, to wiek dziecka nie odgrywa istotnej roli w potraumatycznym rozwoju. Nie ma istotnego znaczenia ani liczba dzieci, ani upływ czasu od stwierdzenia u dziecka wady słuchu, jednakże trzeba mieć na uwadze małą liczebność ojców biorących udział w badaniu.

#### Potraumatyczny rozwój rodziców a upływ czasu od zdarzenia traumatycznego, tj. zdiagnozowania głuchoty u dziecka

Wśród rodziców biorących udział w badaniu upływ czasu od stwierdzenia u dziecka głuchoty mieści się w przedziale od 9 miesięcy do 23 lat (tabela 2). Postawiono pytanie, czy pozwala on wyjaśnić zjawisko potraumatycznego wzrostu, a następnie przeprowadzono analizy regresji (tabela 4). Otrzymano, że wraz z upływem czasu od zdiagnozowania u dziecka głuchoty można oczekiwać u rodziców – matek i ojców – potraumatycznego rozwoju we wszystkich sferach za wyjątkiem relacji z innymi ludźmi, które nie pozostają w związku z upływem czasu od chwili stwierdzenia u dziecka głuchoty.

Tabela 4. Czas od zdiagnozowania głuchoty u dziecka jako predyktor potraumatycznego rozwoju (PTGI ogółem oraz w poszczególnych sferach PTGI-1, PTGI-3, PTGI-4) w grupie rodziców dzieci głuchych (słabosłyszących) ( $n=70$ ) – wyniki analizy regresji (istotne statystycznie)

PTGI ogółem (potraumatyczny rozwój)	Beta	B	Błąd B	t	p
Predyktor: czas od diagnozy głuchoty u dziecka	0,278	0,102	0,42	2,403	0,019
Wartość stała		58,818	3,32	17,715	0,000
F(1,69)=5,77; $p<0,05$ R=0,28; $R^2=0,08$					

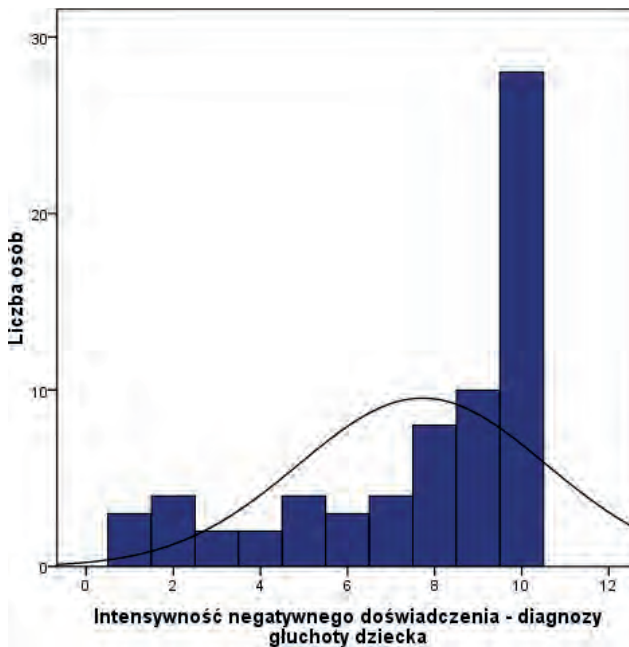
Predyktor PTGI-1 (zmiany w percepcji siebie)	Beta	B	Błąd B	t	p
Predyktor: czas od diagnozy głuchoty u dziecka	0,293	0,051	0,02	2,543	0,013
Wartość stała		24,75	1,56	15,856	0,000
F(1,69)=6,47; $p<0,05$ R=0,29; $R^2=0,086$					

Predyktor PTGI-3 (zmiany w docenianiu życia)	Beta	B	Błąd B	t	p
Predyktor: czas od diagnozy głuchoty u dziecka	0,281	0,018	0,007	2,43	0,018
Wartość stała		9,233	0,585	15,78	0,000
F(1,69)=5,9; $p<0,05$ R=0,28; $R^2=0,08$					

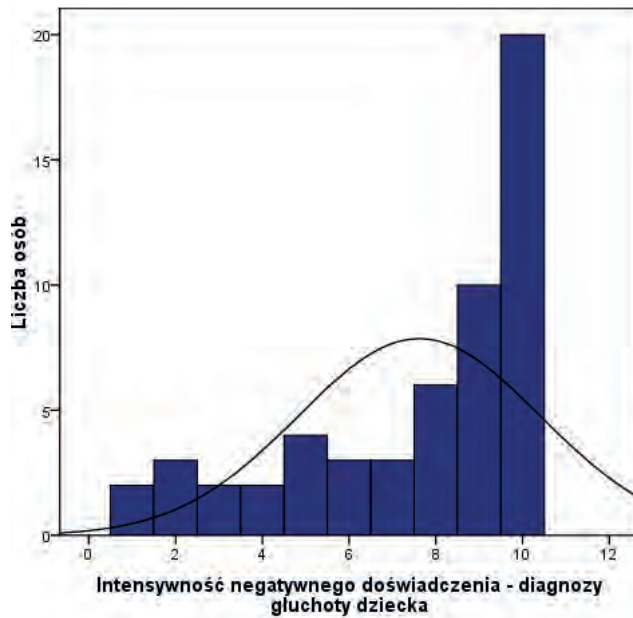
Predyktor PTGI-4 (zmiany w duchowości)	Beta	B	Błąd B	t	p
Predyktor: czas od diagnozy głuchoty u dziecka	0,278	0,014	0,007	2,105	0,039
Wartość stała		3,91	0,54	7,27	0,000
F(1,69)=4,43; p<0,05 R=0,246; R <sup>2</sup> =0,06					

### Potraumatyczny rozwój rodziców a percepcja intensywności zdarzenia traumatycznego, tj. zdiagnozowania głuchoty u dziecka

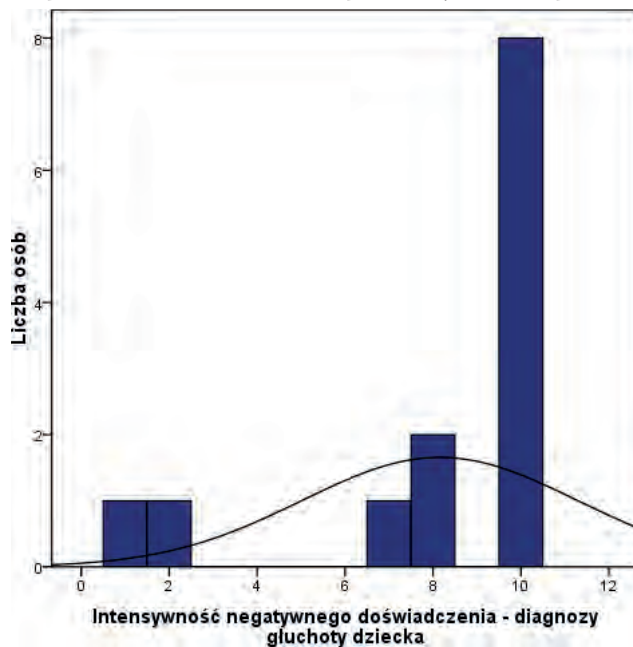
Matki i ojcowie podobnie spostrzegają intensywność zdarzenia, jakim jest zdiagnozowanie głuchoty u dziecka względem innych negatywnych wydarzeń w dotychczasowym życiu (tabela 3). Jednakaże dla 36,4% matek i 61,5% ojców było to ekstremalnie silne wydarzenie, któremu przypisano najwyższą wartość na 10-punktowej skali (wykresy 4, 5, 6). Nie stwierdzono związku między potraumatycznym rozwojem ani zmianami zachodzącymi w poszczególnych sferach a tym, jak intensywnym doświadczeniem było dla rodziców zdiagnozowanie głuchoty u dziecka.



Wykres 4. Percepcja intensywności negatywnego zdarzenia, tj. zdiagnozowania głuchoty u dziecka przez rodziców (skala od 1 do 10) – procentowy rozkład odpowiedzi



Wykres 5. Percepcja intensywności negatywnego zdarzenia, tj. zdiagnozowania głuchoty u dziecka przez matki (skala od 1 do 10) – procentowy rozkład odpowiedzi



Wykres 6. Percepcja intensywności negatywnego zdarzenia, tj. zdiagnozowania głuchoty u dziecka przez ojców (skala od 1 do 10) – procentowy rozkład odpowiedzi

## Omówienie wyników

W przeprowadzonych badaniach nad zjawiskiem potraumatycznego rozwoju u słyszących rodziców dzieci głuchych i słabosłyszących otrzymano wyniki, zgodnie z którymi rodzice ci doświadczają wzrostu po traumie przeciętnie o średnim nasileniu. Matki znacząco częściej niż ojcowie doznają pozytywnych zmian, szczególnie w sferze percepcji siebie i relacji z innymi ludźmi. Wynik ten potwierdza otrzymany już w badaniach nad wzrostem po traumie jego związek z płcią, wskazujący na to, że kobiety podlegają w większym stopniu pozytywnym zmianom (Ogińska-Bulik 2015). Nie wykazano zależności między wiekiem, wykształceniem rodziców i statusem małżeńskim matek a nasileniem pozytywnych zmian po doznanej traumie.

Nasilenie potraumatycznego rozwoju u rodziców dzieci głuchych utrzymuje się na podobnym poziomie jak w przypadku rodziców dzieci z zespołem Downa, uczestniczących w badaniach polskich nad pozytywnymi skutkami doświadczeń traumatycznych różnego rodzaju (Ogińska-Bulik 2013b). Można przypuszczać, że niepełnosprawność dziecka, niezależnie od tego, czego dotyczy, może mieć także pozytywne skutki, ujawniające się w osobowym rozwoju rodziców. Około 41% rodziców dzieci głuchych relacjonuje zmiany wzrostowe osiągające wysoki poziom, niemalże tak jak w przypadku ratowników medycznych konfrontowanych z różnymi traumatycznymi zdarzeniami podczas pracy (Ogińska-Bulik 2014).

Upływ czasu od wystąpienia zdarzenia traumatycznego, jakim jest w tych badaniach stwierdzenie głuchoty u dziecka, ma istotne znaczenia w aspekcie pozytywnych zmian. Im więcej czasu upływa od tego wydarzenia, tym więcej ogólnie zmian w kierunku potraumatycznego wzrostu można się spodziewać u rodziców dzieci głuchych, zmian związanych z percepcją siebie, docenianiem życia i duchowością. Ta zależność nie dotyczy relacji z innymi ludźmi, a więc zmiany w tym obszarze nie korelują z upływem czasu. Upływ czasu można uznać za istotny predyktor opisywanych tu zmian. Rezultaty te są zgodne z poglądami R. Tedeschiego i L. Calhouna (2007) i innymi wynikami badań, w których stwierdzono podobną zależność w odniesieniu do kobiet z nowotworem piersi (Cordova i in. 2001), a więc im dłuższy był czas od diagnozy choroby nowotworowej, tym większe nasilenie pozytywnych zmian.

Z właściwości demograficznych dzieci głuchych ich wiek okazał się związany z pozytywnym rozwojem po traumie u rodziców, lecz wyłącznie w grupie matek. Im starsze dzieci, tym większe zmiany relacjonują matki. Jak wiadomo z dotychczasowych badań, wraz z wiekiem dzieci głuchych rośnie depresyjność matek (Kobosko, Kosmalowa 2000), a także częstość stosowania przez rodziców unikającego stylu radzenia sobie ze stresem (Kobosko 2011b). Z kolei z przeprowadzonych przez N. Ogińską-Bulik (2014) badań wynika, że w procesie rozwoju po traumie u ratowników medycznych ważniejszą rolę zdają się pełnić strategie unikowe niż skoncentrowane na problemie, co wskazuje na to, że podobna zależność może występować u rodziców dzieci głuchych.

Pierwsze zaprezentowane rezultaty dotyczące związku nasilenia depresyjności z upływem czasu, wyrażonego wiekiem dziecka, wskazują na wzrost przeżywanego

poziomu dystresu, o jakim świadczy nasilenie objawów depresji. Pomimo iż rezultat ten jest zgodny z tezami R. Tedeschiego i L. Calhouna (2007), mówiącymi, iż proces potraumatycznego rozwoju nie wyklucza doświadczania dystresu i podwyższonego dyskomfortu, a także dopuszcza się jego znaczące nasilenie równoległe z pozytywnymi zmianami potraumatycznymi, to wciąż ta kwestia wymaga dalszych badań. Można też sądzić, że u rodziców dzieci głuchych występuje związek doświadczanego wzrostu po traumie z obecnością unikających strategii radzenia sobie ze stresem, a więc np. zaprzeczania, tak jak w grupie ratowników medycznych z badań N. Ogińskiej-Bulik (2014). Z faktu stosowania strategii zaprzeczania w większym stopniu przez rodziców dzieci głuchych (niż jak można sądzić przez inne badane grupy) w sytuacji konfrontacji ze stresem wynika pewna ostrożność względem uzyskanych rezultatów odnośnie do „wzrostu po traumie”. Wciąż pytaniem otwartym pozostaje to, na ile relacjonowane zmiany są wyrazem potraumatycznego rozwoju, a na ile przejawem „obronnych” zniekształceń (mechanizmów obronnych) – co powinno być także przedmiotem interwencji psychologicznej (Kobosko 2011a; Zalewska 2000).

Intensywność traumatycznego zdarzenia, będącego przedmiotem badań, okazała się mieć podobne nasilenie w percepcji matek i ojców, lecz nie pozostają z nią w związku pozytywne zmiany po traumie relacjonowane przez rodziców dzieci głuchych. Zwraca uwagę, iż dla ponad połowy rodziców zdiagnozowanie głuchoty u dziecka stanowi zdarzenie o maksymalnym nasileniu lub prawie maksymalnym względem innych negatywnych w ich życiu. Powstaje istotne w tym miejscu pytanie: od czego zależy taka percepcja faktu stwierdzenia głuchoty u dziecka, czy np. od doświadczanego wsparcia i bliskich relacji? Jeśli tak, wskazuje to na rolę interwencji psychologicznej w obszarze jakości relacji z ludźmi: od relacji małżeńskiej (Zalewska 2000) do innych znaczących dla doznawania intensywności traumatycznych zdarzeń, jakie nas spotykają, relacji międzyludzkich.

Podsumowując, rodzice słyszący dzieci głuchych i słabosłyszących doświadczają potraumatycznego rozwoju. Z badań wynika, że głuchota dziecka może się też stać źródłem pozytywnych zmian, zwłaszcza w percepcji siebie i innych ludzi, a także w sferach doceniania życia i duchowej. Pozytywny rozwój dotyczy częściej matek, wiąże się dodatkowo z upływem czasu od chwili, gdy rodzice usłyszeli diagnozę: „Państwa dziecko nie słyszy...”. Omawiany rozwój jednakże nie zależy od tego, jak bardzo silnym „wstrząsem” było to zdarzenie dla matek i ojców względem innych negatywnych wydarzeń w życiu. Interwencja psychologiczna niezbędna jest nie tylko na samym początku, gdy rodzice otrzymują tę wstrząsającą informację o głuchocie dziecka, lecz także później m.in. po to, by umieli odróżnić dziejący się w nich potraumatyczny rozwój od obrony przed cierpieniem. Aby nastąpił bowiem „wzrost po traumie”, trzeba ją najpierw przepracować, poradzić sobie z nią.

## Bibliografia

- Baran J. (2012). *Problemy i konteksty wychowania dzieci z uszkodzonym słuchem w przekazach ich słyszających matek*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Cordova M.J., Giese-Davis J., Golant M., Kronenwetter C., Chang V., Spiegel D. (2007). *Breast cancer as trauma: Posttraumatic stress and posttraumatic growth*. "Journal of Clinical Psychology in Medical Settings", 14, s. 308–319.
- Flaherty M. (2015). *What we can learn from hearing parents of deaf children*. "Australasian Journal of Special Education", 39, 1, s. 67–84.
- Jackson C.W., Traub R.J., Turnbull A.P. (2008). *Parents' experiences with childhood deafness. Implications for family-centered services*. "Communication Disorders Quarterly", 29, 2, s. 82–98.
- Juczyński Z., Ogińska-Bulik N. (2010). *Rozwój potraumatyczny – charakterystyka i pomiar*. "Psychiatria", 7, s. 129–142.
- Kobosko J. (2011a). *Pomoc psychologiczna słyszącym rodzicom a efektywność rehabilitacji dziecka głuchego*. „Otorynolaryngologia – Przegląd Kliniczny”, 10, 1, s. 8–14.
- Kobosko J. (2011b). *Parenting a deaf child – coping with stress by hearing parents of deaf children with hearing aids or cochlear implants*. "Journal of Hearing Science", 1, 3, s. 38–42.
- Kobosko J., Kosmalowa J. (2000). *Depresja a rodzina dziecka z głuchotą (niedostłuchem) prelin-gwalną*. „Audiofonologia”, 18, s. 81–96.
- Mazurkiewicz A., Otrębski W., Makara-Studzińska M. (2015). *Potraumatyczny rozwój u kobiet leczonych napromienianiem z powodu choroby nowotworowej*. „Onkologia i Radioterapia”, 1, s. 32–40.
- Ogińska-Bulik N. (2013a). *Pozytywne skutki doświadczeń traumatycznych, czyli kiedy żyzy zamieniają się w perły*. Warszawa: Difin.
- Ogińska-Bulik N. (2013b). *Potraumatyczny wzrost – zróżnicowanie ze względu na rodzaj doświadczonego zdarzenia oraz płeć i wiek badanych osób*. „Acta Universitatis Lodziensis Folia Psychologica”, 17, s. 51–66.
- Ogińska-Bulik N. (2014). *Rola strategii radzenia sobie ze stresem w rozwoju po traumie u ratowników medycznych*. „Medycyna Pracy”, 65, 2, s. 209–217.
- Ogińska-Bulik N. (2015). *Dwa oblicza traumy. Negatywne i pozytywne skutki zdarzeń traumatycznych u pracowników służb ratowniczych*. Warszawa: Difin.
- Tedeschi R.G., Calhoun L.G. (2007). *Podejście kliniczne do wzrostu po doświadczeniach traumatycznych*. W: A.P. Lindley, S. Joseph (red.). *Psychologia pozytywna w praktyce*. Tłum. A. Jaworska-Surma. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 230–248.
- Velaski A., Luckner J.L. (2004). *Healthy families of children who are deaf*. "American Annals of the Deaf", 149, 4, s. 324–335.
- Zalewska M. (1998a). *Psychologiczne aspekty stwierdzenia głuchoty u dziecka*. W: J. Rola (red.). *Wybrane problemy psychologicznej diagnozy zaburzeń rozwoju dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS, s. 177–186.
- Zalewska M. (1998b). *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*. Warszawa: J. Santorski i CO Wydawnictwo.
- Zalewska M. (2000). *Pomoc psychologiczna słyszącym rodzicom dziecka głuchego*. W: H. Siedlecka, E. Kulczycka (red.). *Współczesne kierunki wczesnej diagnozy i wczesnej rewalidacji dziecka z wadą słuchu*. Warszawa: Wydawnictwo APS, s. 33–36.

## Głuchota dziecka z perspektywy potraumatycznego rozwoju słyszących rodziców

### Streszczenie

Celem pracy jest zbadanie zjawiska potraumatycznego rozwoju u słyszących rodziców dzieci głuchych z wyodrębnieniem sfer: percepcji siebie, relacji z innymi, doceniania życia i duchowej (religijnej). Z obserwacji, rozmów i badań jakościowych wynika, że u matek i ojców pojawiają się pozytywne zmiany wskutek stwierdzenia głuchoty u dziecka, jak i jej długofalowych konsekwencji. Nie ma dotąd badań na ten temat.

W pracy postawiono pytanie o poziom potraumatycznego rozwoju i jego związek z percepcją intensywności doznanej traumy, jak i z upływem czasu od jej doświadczenia u rodziców, a także o różnice między matkami i ojcami. Badaniami objęto 74 rodziców dzieci głuchych będących w wieku od 23 miesięcy do 23 lat. Rodzice wypełniali *Inwentarz Potraumatycznego Rozwoju* (PTGI) oraz *Ankietę informacyjną*.

Okazało się, że znacząco wyższego potraumatycznego rozwoju doświadczają matki niż ojcowie, zwłaszcza w sferze w percepcji siebie i relacji z innymi. Wysoki jego poziom ujawniło 41,9% badanych rodziców, średni – 32,4%, zaś niski – 25,7%. Upływ czasu od zdiagnozowania u dziecka głuchoty pozwala na przewidywanie potraumatycznego rozwoju u rodziców, natomiast nie stwierdzono związku percepcji intensywności tego traumatycznego zdarzenia z występowaniem pozytywnych zmian.

Matki, lecz także w niewielkim stopniu ojcowie dzieci głuchych, doświadczają pozytywnych potraumatycznych zmian. Wciąż pozostaje pytaniem otwartym, na ile relacjonowane zmiany są wyrazem potraumatycznego rozwoju, a na ile są przejawem „obronnych” zniekształceń (mechanizmów obronnych) – co powinno być także przedmiotem interwencji psychologicznej.

**Słowa kluczowe:** potraumatyczny rozwój, głuchota dziecka, trauma, słyszący rodzice, interwencja psychologiczna

## Child's deafness from the perspective of the posttraumatic growth of hearing parents

### Summary

The aim of this study was to investigate the phenomenon of posttraumatic growth in hearing parents of deaf children separated into following spheres: self-perception, relations with others, appreciation of life and spiritual (religion). Observation, interviews and qualitative studies indicate that mothers and fathers experience positive changes as a result of diagnosis of deafness in their child and long-term effects of that diagnosis. There have been no studies performed in relation to this issue.

This paper poses a question about the level of posttraumatic growth and its relationship to the perception of intensity of the experienced trauma, time which has passed from the traumatic experience and differences between mothers and fathers. The study involved a group of 74 parents of deaf children, age of children was between 23 months and 23 years. Parents would complete the Posttraumatic Growth Inventory (PTGI) and an information questionnaire.

It turned out that the posttraumatic growth was experienced in a significantly higher degree by mothers than by fathers, especially in the spheres of self-perception and relations with others. High level of posttraumatic growth is observed in 41.9% of examined parents, medium level in 32.4% and low in 25.7%. Time-lag from the diagnosis of deafness in child enables predicting the



posttraumatic growth in parents, whereas no relationship was observed between the intensity of that traumatic event and occurrence of positive changes.

The mothers, but only in a small degree the fathers of deaf children experience the positive posttraumatic changes. It is still an open question about the degree to which these reported changes are an effect of posttraumatic growth and to which they are a reflection of 'defensive' distortion (defense mechanisms) – which should be also a subject of psychological intervention.

**Keywords:** posttraumatic growth, child's deafness, trauma, hearing parents, psychological intervention

MARIANNA KRAWIEC

Zespół Szkół Integracyjnych im. Jana Pawła II w Radomiu

Specjalistyczny Ośrodek Diagnostyki i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadami Słuchu PZG w Radomiu

## Dorastanie młodzieży z uszkodzeniami słuchu – wybrane aspekty. Postawy młodzieży z uszkodzeniami słuchu i jej rodziców

Adolescencja to inaczej wzrastanie ku dorosłości – w życiu człowieka jest to okres przemian, które z dzieciństwa prowadzą ku dorosłości. Okres adolescencji po stabilnym okresie dzieciństwa jest czasem intensywnych przemian, którym podlega większość procesów rozwoju (zarówno biologicznych, jak i psychologicznych i społecznych).

Z perspektywy psychologii rozwojowej dorastanie przypada na okres od 10. do 20. roku życia (Obuchowska 2005; Coleman 2001; Brzezińska 2005; Ziółkowska 2005). Okres adolescencji obejmuje dwie fazy. W pierwszej fazie – nazywanej też wczesną adolescencją – organizm otrzymuje gotowość do reprodukcji gatunku. W drugiej fazie – zwanej też późną adolescencją – młody człowiek nabywa kompetencji osobistych i społecznych.

Przełom I i II fazy przypada około 16. rok życia i towarzyszy mu kryzys tożsamości. Sposób rozwiązania kryzysu tożsamości, w tym pojawiających się problemów związanych z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: kim jestem? – determinuje dalszy rozwój młodego człowieka (Erikson 1997).

W tym okresie młodzież musi zrealizować zadania rozwojowe, takie jak:

- ukształtowanie roli męskiej lub kobiecej;
- osiągnięcie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci;
- akceptacja swojego wyglądu;
- osiągnięcie niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych;
- przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie;
- przygotowanie do kariery zawodowej (niezależności ekonomicznej);
- rozwijanie sieci wartości i systemu etycznego kierującego zachowaniem;
- dążenie i rozwijanie postępowania akceptowanego społecznie (Havighurst, za: Obuchowska 2005).

Młodzież z uszkodzeniami słuchu musi zrealizować jeszcze jedno zadanie – ustosunkowanie się do „czegoś” – w jej poczuciu niesprawiedliwego – uszkodzenia zmysłu najbardziej społecznego, jakim jest słuch. Celem tego artykułu jest nakreślenie stosunku młodzieży z uszkodzeniami słuchu i jej rodziców do ostatniego zadania adolescencji, czyli „ustosunkowania się do uszkodzenia słuchu”. Młodzież i jej rodzice prezentują trzy zasadnicze postawy: pesymistyczną, nierealnie optymistyczną i zadaniową – realistyczną.

## 1. Postawa pesymistyczna

Postawa pesymistyczna charakteryzuje się tym, że w centrum życia młodego człowieka i jego rodziców znajduje się uszkodzenie słuchu.

Obserwowane przejawy postawy pesymistycznej ze strony adolescenta:

1. Brak realnego wglądu, ocenianie siebie i swoich możliwości zbyt nisko, nierealistycznie, koncentrowanie się na tym, że przyczyną wszystkich trudności jest wada słuchu.
2. Ciągłe rozważanie: „Dlaczego to ja muszę nosić aparaty słuchowe?”; „Stale wszyscy pytają mnie o aparaty i nie akceptują mnie z tego powodu”.
3. Dominuje myślenie: „Tylko ja nie słyszę, nikt mnie nie lubi”.
4. Rozmyślanie o tym, „dlaczego najbardziej popularne osoby w klasie nie chcą się ze mną kolegować”, jednocześnie ignorowanie innych osób, z którymi młody człowiek mógłby nawiązać satysfakcjonujące relacje.
5. Niedocenianie kontaktów z innymi osobami z uszkodzonym słuchem: „Nie chcę mieć niedosłyszających kolegów, koleżanek”.
6. Rozważanie tego, że musi się uczyć więcej, a „i tak umiem mniej niż moi koledzy, czasami piszę inne klasówki i wstydzę się tego”.
7. Młodzi ludzie z uszkodzeniami słuchu uważają, że nauczyciele za dużo od nich wymagają.
8. Usprawiedliwianie trudności uszkodzeniem słuchu: „Przez te aparaty ciągle jestem zmęczony/na”, „Nie przygotowałam/em się do zajęć, bo byłam/em zmęczona/ny”.
9. Analizowanie tego, że musi uczestniczyć w różnego typu ćwiczeniach: „Chciałabym/chciałbym robić coś innego, niż ciągle chodzić na zajęcia”.
10. „Niczego w życiu nie osiągnę, bo jestem niepełnosprawny”.

**Przykład wypowiedzi (fragment z wywiadu Rozmowa – nastolatek, P, 17 lat)**

– *Jak czujesz się w towarzystwie osób słyszących?*

Normalnie, tylko oni odbierają mnie inaczej, jak noszę aparaty, to każdy patrzy na mnie inaczej. Oni mnie nie lubią, bo nie słyszę.

– *Jaki chciałabyś wykonywać zawód?*

Nie mam pojęcia, na pewno będzie to coś związane z informatyką, no bo tłumaczem nie mogłabym zostać ze względu na mój słuch, bo ja mam ograniczone niektóre zawody, niektóre nie przyjmują takich osób jak ja.

– *Jaki chciałabyś wykonywać zawód, gdybyś była o sobą słyszącą?*

No ja dalej nie wiem, jaki chciałabym wykonywać zawód, ale miałabym większe możliwości do wyboru, mogłabym wykonywać zawód, który każdy wykonuje, przez to, że mam aparaty to będzie źle.

– *Szukając partnera życiowego, jakiej będziesz szukała osoby?*

Która mnie zrozumie, że ja jestem głucha i zaakceptuje, bo nie mogę mieć takiego męża, który przy innych będzie się naśmiewał z tego, że ja nie słyszę, bo to byłoby przykre, miłość, żeby mnie kochał, rozumienie się, żebyśmy znaleźli jakiś wspólny język.

W postawie tej grupy rodziców dominuje przeświadczenie, że uszkodzenie słuchu odebrało ich dzieciom szansę na spełnione, satysfakcjonujące życie.

Obserwowane przejawy postawy pesymistycznej ze strony rodziców adolescenta:

1. W wypowiedziach rodziców często słychać: „Moje dziecko z powodu wady słuchu nie zrealizuje swoich marzeń”.
2. Obserwuje się poczucie osamotnienia, braku pomocy: „Nikt mi nie chce pomóc” (jestem sam/sama).
3. Pojawiają się irytacja i zniecierpliwienie: „Nie ma sensu się starać, ile można się starać?”.
4. Rodzice często mają duże oczekiwania w stosunku do dziecka, oczekują wysokich osiągnięć, nie rozumiejąc trudności dziecka.
5. Rodzice mają problemy z oceną osiągnięć dziecka, każdy – nawet duży – sukces dziecka przyjmowany jest przez rodziców z pozycji, że „gdyby słyszało, to byłby on jeszcze większy”.

Przykład: Chłopak chciał być policjantem, wada słuchu mu to uniemożliwia. Chce studiować informatykę, żeby być pracownikiem cywilnym w policji. Ojciec jest „niepocieszony” i szuka możliwości umieszczenia go w drogówce.

## 2. Postawa nierealnie optymistyczna

Postawa nierealnie optymistyczna charakteryzuje się tym, że młody człowiek i jego rodzice nie dostrzegają problemów wynikających z uszkodzenia słuchu lub nie chcą ich dostrzegać.

Obserwowane przejawy postawy nierealnie optymistycznej:

1. Młody człowiek ocenia siebie nierealistycznie wysoko, uważa, że uszkodzenie słuchu nie ma wpływu na jego funkcjonowanie: „To inni mają problemy ze słyszeniem, on ma tylko aparaty”.
2. Dominuje myślenie: „Mam dwa implanty i wszystko słyszę”.
3. Osoby te uważają, że świetnie posługują się językiem, wszystko rozumieją. Niestety, bardzo często nie jest to prawdą. Nie mają świadomości, czego nie wiedzą.
4. Obarczają innych odpowiedzialnością za to, co się dzieje w ich życiu: „To pani logopedka ma mnie prosić, żebym przychodził na zajęcia”.
5. Brak systematyczności przerzucają na innych: „Jestem nieprzygotowany do zajęć i zawsze to nie jest z mojej winy”.
6. Wykorzystują orzeczenie o niepełnosprawności: „Nie muszę o nic walczyć, bo i tak nie dostanę jedynki”.
7. Uważają, że „wszyscy powinni zadbać o moje dobre samopoczucie”.
8. Są przekonani, że „wszystko, co mówią i robią, jest zabawne, wszyscy ich lubią”.
9. Często zachowują się „jak słoń w składzie porcelany”, ponieważ sądzą, że wszystkim im wolno.

10. Uważają, że są „lepsi”, dlatego nie chcą mieć nic wspólnego z innymi osobami z uszkodzonym słuchem.

**Przykład wypowiedzi (fragment z wywiadu Rozmowa – nastolatek, M., 18 lat)**

– *Opowiedz o swoich zainteresowaniach.*

Interesuję się przedmiotami artystycznymi: muzyką, śpiewem, tańcem, to jest moje hobby, najbardziej to lubię.

– *Jak myślisz, jakie byłyby twoje zainteresowania, gdybyś była osobą słyszącą?*

Wydaje mi się, że byłyby takie same, bo zainteresowania są wrodzone, byłyby takie same, nie ważne, czy się słyszy, czy nie.

– *Jaki chciałabyś wykonywać zawód?*

Chcę być lekarzem albo aktorką.

Dziewczyna ta nie ma szans na wykonywanie tych zawodów, mimo że jest uczennicą liceum integracyjnego, jej kompetencja językowa jest w dużym stopniu ograniczona – pozostaje tylko w podstawowym kontakcie słownym.

Inny przykład dotyczy 16-letniego chłopca, który miał bardzo duże problemy w kontaktach z ludźmi.

– *Jak czujesz się w towarzystwie osób słyszących?*

Świetnie, jestem bardzo lubiany i ja też lubię moich kolegów. Świetnie, naprawdę, rozmawiamy, wszyscy mnie lubią.

– *Jak czujesz się w towarzystwie osób niesłyszących i niedosłyszących?*

Nie wiem, byłem raz na zajęciach grupowych, ale mi się nie podobało. Oni są tacy dziwni.

– *Jak wyobrażasz sobie swoje życie za trzy lata?*

Chodzę do liceum, do dobrego liceum, mam dziewczynę, dalej pasjonują mnie dziewczyny.

Chłopiec miał bardzo duże trudności w relacjach z rówieśnikami, a jego poziom opanowania języka nie dawał mu szans na naukę w liceum.

W postawie tej grupy rodziców dominuje przeświadczenie, że uszkodzenie słuchu nie ma wpływu na funkcjonowanie ich dzieci.

Obserwowane przejawy postawy nierealistycznie optymistycznej ze strony rodziców adolescenta:

1. Rodzice dużo czasu i energii poświęcają na załatwienie nowych aparatów, implantów, systemów FM.
2. Poszukują ośrodków i specjalistów, którzy zapewniają ich, że jest „dobrze”, chociaż uczeń trzeciej klasy gimnazjum ma kłopoty z poprawnym budowaniem podstawowych zdań.
3. Rodzice ci walczą o realizację dostosowań edukacyjnych w szkole tak, aby młody człowiek miał dobre oceny. Natomiast nie chcą zauważyć, że za dobrymi ocenami nie idą w parze konkretne umiejętności.
4. Uspokajają się, stwierdzając: „Moje dziecko ma bardzo dobre oceny, więc da sobie radę ze wszystkim”.

5. Dbają o zapewnienie dużej liczby pomocy: słowniki, encyklopedie. Zapisują młodego człowieka na dodatkowe zajęcia, korepetycje.
6. Niechętnie patrzą na kontakty swoich dzieci z innymi osobami z uszkodzonym słuchem, ich zdaniem „to jest przyjaźń oparta na nieszczęściu”.

Przykład: Rodzice zapisują młodego człowieka na obiektywnie trudny kierunek studiów bez wcześniejszego przygotowania go do studiowania.

### 3. Postawa zadaniowa – realistyczna

Postawa zadaniowa – realistyczna charakteryzuje się tym, że rodzice i dorastający młody człowiek mają realny obraz sytuacji, rodzice znają możliwości swoich dzieci i wspierają ich wybory oparte na rzetelnej wiedzy i umiejętności.

Obserwowane przejawy postawy zadaniowej – realistycznej ze strony adolescenta:

1. Młody człowiek ma świadomość, że to od niego zależy, co będzie się działo w jego życiu.
2. Rozumie ograniczenia i trudności, jakie w jego życiu niesie uszkodzenie słuchu.
3. Nastolatek wie, że potrzebuje pomocy, realnie i systematycznie z niej korzysta.
4. Nauka jest ważna, uczy się, rozumie, że musi się uczyć więcej niż słyszący rówieśnicy.
5. Młodzi ludzie wiedzą, co sprawia im trudności w szkole, wybierają potrzebne im formy wsparcia.
6. Nastolatki zdają sobie sprawę z tego, że mogą czegoś nie usłyszeć, w ważnych sprawach muszą się dopytać.
7. Wiedzą, że mogą mieć trudności w relacjach z innymi – nie obrażają się, jeżeli ktoś ich nie zrozumie i prosi o powtórzenie.
8. Młodzi ludzie na tyle włączyli już uszkodzenie słuchu w swoją tożsamość, że potrafią powiedzieć o tym, że nie słyszą.
9. Dorastają „dwuśrodowiskowo”, mają kolegów słyszących i niesłyszących.
10. Realnie wybierają formy kształcenia, np. uczą się praktycznego zawodu, bo są przekonani, że to da im większą szansę na pracę.

#### Przykład wypowiedzi (fragment z wywiadu Rozmowa – nastolatek, A., 18 lat)

– *Jak sądzisz, jakie są twoje szanse na dobrą szkołę, studia, pracę w porównaniu ze słyszącym rówieśnikami?*

Mam szansę, ale muszę się uczyć więcej niż słyszący koledzy i jest mi trudniej.

– *Wymień przynajmniej pięć swoich zalet, może być więcej.*

Moje zalety to: jestem uczynna, pomagam wielu osobom z mojej klasy w nauce, jestem miła, pracowita, ambitna.

Dziewczynka ta ma uzdolnienia matematyczne, faktycznie pomagała w liceum osobom ze swojej klasy. Była osobą niezwykle pracowitą i uczynną.

### Przykład wypowiedzi (fragment z wywiadu Rozmowa – nastolatek, Ł., 18 lat)

– *Jak czujesz się w towarzystwie osób słyszących?*

Tak, mam słyszących kolegów, z którymi się spotykam, umawiamy się na wyjazdy pod namiot lub pod parasole, do kina. Czasami jest mi trudno, muszę śledzić temat, żeby się nie zgubić, o czym jest rozmowa, muszę „łapać temat”. Trudno jest mi, kiedy poznaję kogoś nowego, nie czuję się swobodnie. Mówię wtedy, że nie słyszę, to ułatwia kontakt.

– *Jak czujesz się w towarzystwie osób niesłyszących i niedosłyszących?*

Na turnusach było bardzo fajnie, lubię wszystkich ludzi. Jest nas dużo. Podobało mi się forum młodzieży, były starsze osoby, ale też dobrze się gadało, dowiadywało o życiu. Lubię się z nimi spotykać, to daje energię.

W badaniach socjometrycznych chłopiec był gwiazdą w III klasie liceum.

Obserwowane przejawy postawy zadaniowej – realistycznej ze strony rodziców adolescenta:

1. Na tym etapie rozwoju młodzież ma jeden „zewnętrzny ośrodek wsparcia”, do którego rodzice mają zaufanie.
2. Młodzież korzysta z pomocy specjalistów, którzy dokonują wielu ustaleń bezpośrednio z nią, co odciąża rodziców, a młodzież uczy się samodzielnego dbania o swoje sprawy.
3. Rodzice pozostawiają młodzieży dużo swobody w wyborach, a jednocześnie pomagają w sytuacjach, kiedy młodzież prosi o pomoc.

Analizując powyższe postawy młodzieży i rodziców, można stwierdzić, iż postawa realistyczna stwarza młodzieży z uszkodzeniami słuchu największe szanse na pełną realizację pozostałych zadań rozwojowych. Poszczególne postawy kształtują się przez wiele lat (dzieci wchodzi w terapię logopedyczną aktualnie przed ukończeniem 2. roku życia).

Przykład: Poniżej zaprezentowano próbę prześledzenia budowania postawy zadaniowej – realistycznej na przykładzie przebiegu terapii chłopca Ł. Chłopiec ten rozpoczął rehabilitację w 3. roku życia, a zakończył ją w wieku 19 lat. Przez cały czas korzystał z opieki Specjalistycznego Ośrodka Diagnostyki i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadami Słuchu Polskiego Związku Głuchych w Radomiu.

### Etapy budowania postawy zadaniowej – realistycznej

#### 1. Okres diagnozy głuchoty (niedosłuchu) i wchodzenia w terapię

Rodzice wspólnie wspierają rozwój dziecka, zapewniają sobie również pomoc dalszej rodziny i znajomych, nie zapominają o rodzeństwie. W kontakcie z chłopcem wykazują spokój przy jednoczesnym systematycznym i czasami bardzo żmudnym zachęcaniu go do wykonywania wszystkich zaleconych ćwiczeń.

#### 2. Okres wychodzenia dziecka poza system rodzinny – przedszkole

Rodzice potrafią rozpoznać sytuację, a kiedy sami nie są w stanie pomóc dziecku, szukają wsparcia specjalistów. Spokojnie, ale też konsekwentnie, walczą o prawo chłopca do właściwej opieki.

### 3. Decyzja o wyborze placówki kształcenia

Rodzice wysłuchują zdania specjalistów, ale w sytuacjach kluczowych podejmują przemyślaną decyzję i biorą za nią odpowiedzialność. Jednocześnie zapewniają dziecku realną pomoc poprzez stworzenie odpowiedniego środowiska szkolnego (dydaktyczno-społecznego). Chłopiec cały czas jest objęty również pomocą specjalistyczną (zajęcia logopedyczne i grupowe zajęcia poznawcze, wsparcie psychologa).

### 4. Koordynowanie działania wszystkich osób wspierających dziecko

Rodzice organizują środowisko dydaktyczno-społeczno-terapeutyczne, wyczuwając, że tylko skoordynowane działania i współpraca wszystkich osób zajmujących się ich synem może przynieść pozytywne rezultaty. W kontakcie z chłopcem mówią prawdę, nie oferują mu fałszywej nadziei.

### 5. Rodzice dzielą się z dzieckiem emocje związane z uszkodzeniem słuchu

Rodzice są czujni i empatyczni, rozumieją problemy syna związane z trudnościami w relacjach koleżeńskich, nie zaprzeczają tej sytuacji i szukają sposobów jej poprawienia. Ważne jest to, że dzielą jego emocje z tym związane.

### 6. Zapewnienie dziecku „grupy wsparcia” – kolegów i koleżanek z uszkodzonym słuchem

Rodzice, widząc problemy chłopca w kontaktach w klasie, doceniają rolę grupy wsparcia, jaką dla ich syna w tym okresie jest towarzystwo podobnych do niego dzieci z uszkodzeniami słuchu.

### 7. Okres usamodzielniania się

W wieku 13–15 lat chłopiec ma duże potrzeby poznawcze, sam dużo się uczy, czyta, przygotowuje się do szkoły średniej, myśli o liceum. W tym okresie w rozwoju chłopca obserwuje się „skok” w rozwoju językowym i intelektualnym.

### 8. Uczenie się szukania wsparcia

Trudności w relacjach ze słyszącymi rówieśnikami chłopiec rekompensuje w grupie niesłyszających rówieśników. Ważną rolę w życiu chłopca w tym okresie pełniły letnie turnusy rehabilitacyjne.

„[...] lubię jeździć na turnusy, bo mogę być sobą, są ciekawe zajęcia; w tym roku podobały mi się zajęcia o tym, jak można poznać dziewczynę, były śmieszne. Możemy grać w piłkę i zawsze zobaczyć coś ciekawego, uczy się też ciekawych wiadomości, które przydają się w szkole, np. na lekcji historii lub geografii. Fajnie jest też pogadać wieczorem czy pokąpać się w morzu, miłe jest to nawet, kiedy kadra urządza niebezpieczny chrzest morski. Podoba mi się, że mam dziennik zdarzeń z kilku turnusów, czasami go czytam i przypomina mi to miły czas”.

### 9. Odkrycie, że mogą mieć pasje i zainteresowania

„Bycie w czymś świetnym” (taniec), skryzalizowane zainteresowania podniosły samoocenę chłopca i poprawiła się jego sytuacja w klasie.

### 10. „Wiem o sobie coraz więcej” – aktywnie szukam swojego miejsca w życiu

„Dwuśrodowiskowe wychowanie” pozwoliło mu na zdobycie większej kompetencji komunikacyjnej i społecznej, a także zbudowanie ciekawej, atrakcyjnej także dla otoczenia osobowości.



Opisanemu młodemu człowiekowi udało się zrealizować zadania adolescencji. Aktualnie jest osobą dorosłą, wyjechał, pracuje jak wielu jego rówieśników w Wielkiej Brytanii, ożenił się, a od roku jest ojcem.

Należy sądzić, że zadaniowa – realistyczna postawa rodziców omawianego nastolatka pozwoliła mu na realne „ustosunkowanie się do uszkodzenia słuchu”, stworzyła mu szansę na pozytywne rozwiązanie zadań, jakie stoją przed każdym adolescentem. Przedmiotem dalszych rozważań staje się pytanie, co sprawia, że rodzice wybierają taką, a nie inną, postawę. Wybory dzieci wydają się być konsekwencją wyborów dokonywanych przez ich rodziców.

### Bibliografia

- Brzezińska A. (2004). *Socjometria*. W: J. Brzeziński (red.). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Coleman J.C. (2001). *Dojrzewanie*. W: A. Birch, T. Malim (red.). *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik. Wyd. 4. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dryżałowska G. (1990). *Postawy społeczne młodzieży niesłyszącej*. Warszawa: WSiP.
- Erikson E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Tłum. P. Hejmej. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Kobosko J. (2002). „Chcę być z wami...” – dzieci i młodzież z wadą słuchu w grupie ze słyszącymi rówieśnikami. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”.
- Krakowiak K. (2003). *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2008). *Ucieczki do i ze „świata ciszy”. Uwarunkowania życiowych wyborów młodzieży z niepełnosprawnością słuchu w Polsce*. W: F.W. Wawro (red.). *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krawiec M. (2000). *I Forum Młodzieży Niedosłyszącej i Niesłyszącej „Młodzież z wadą słuchu mówi o sobie”*. Radom, 22–24 X 1999 roku. „Audiofonologia”, 16, s. 180–192.
- Krawiec M. (2010). *Funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży z uszkodzeniami słuchu komunikującej się z otoczeniem w języku fonicznym*. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. K. Krakowiak. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Obuchowska I. (1982). *Psychologiczne aspekty dojrzewania*. W: A. Jaczewski, B. Wojnarowska (red.). *Dojrzewanie*. Warszawa: WSiP.
- Obuchowska I. (1983). *Okres dorastania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Obuchowska I. (2005). *Adolescencja*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 163–201.
- Ziółkowska B. (2005). *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* W: A. I. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP, s. 379–422.

**Dorastanie młodzieży z uszkodzeniami słuchu – wybrane aspekty.****Postawy młodzieży z uszkodzeniami słuchu i jej rodziców****Streszczenie**

Artykuł przedstawia, w jaki sposób młodzież z uszkodzeniami słuchu i jej rodzice ustosunkowują się do uszkodzenia słuchu. Autorka wyróżnia trzy postawy: pesymistyczną, nierealnie optymistyczną i realistyczną – zadaniową. Omawia przejawy każdej postawy w funkcjonowaniu nastolatków i ich rodziców. Postawą, która daje największe szanse na wykonanie pozostałych zadań okresu adolescencji, jest postawa realistyczna – zadaniowa. Omówione są etapy budowania tej postawy.

**Słowa kluczowe:** młodzież z uszkodzeniami słuchu, słyszący rodzice, postawy rodziców, postawy młodzieży z uszkodzeniami słuchu, zadania adolescencji

**Growing up of the hearing impaired adolescents – selected aspects.****Attitudes of the adolescent children and their parents****Summary**

This paper presents attitudes adopted by adolescents with hearing impairments and their parents in relation to hearing loss. Author identifies three attitude types: pessimistic, unrealistically optimistic and realistic – task-oriented. Manifestations of each attitude type in functioning of teenagers and their parents are presented and discussed. The most efficient attitude, giving the most chances for successful execution of other tasks related to adolescence is the realistic – task-oriented attitude. Author discusses the stages of building this attitude.

**Keywords:** hearing impaired adolescents, hearing parents, hearing parents' attitude, hearing adolescents' attitude, tasks related to adolescence



## Zanim na początku było Słowo. Próba praktycznego zastosowania metodyki nauczania w przybliżaniu pojęcia Logosu dorosłym z trudnościami w wysławianiu się

### „Na spotkaniach w kościele jest nudno”

Powyższe zdanie usłyszał na pewno każdy, kto zetknął się z rzeczywistością grup dzielenia się w Kościele. To stwierdzenie boli nas – tych, którzy w Kościele znajdują źródło radości i pokoju; tych, którzy chcieliby się podzielić swoim zachwytem nad przesłaniem teologii Wcielenia z innymi. Jak wytłumaczyć ten rozdźwięk między wspólnym przesłaniem chrześcijaństwa a brakiem zaangażowania słuchaczy? Poniżej rozważa się pytanie: jak osoby (nadawcy) zaangażowane w duszpasterstwie grup dzielenia się mogą stworzyć odpowiednie warunki, w których dorośli z trudnościami wyrażania się (odbiorcy) mogliby doświadczyć Słowa Bożego (Logosu) i jego owoców, przemiany wewnętrznej i wspólnoty?

Poprzez grupy dzielenia się będziemy rozumieć grupy, które zebrały się jednokrotnie lub wielokrotnie w celu słuchania Słowa Bożego i dzielenia się ze sobą wzajemnie tym, jaki wewnętrzny oddźwięk to Słowo miało w poszczególnych uczestnikach.

Za osoby z trudnościami wyrażania się, lub w skrócie „niewerbalne”, uznamy wszystkich uczestników grup dzielenia się, którzy mało się odzywają lub wcale. Zakładamy, że przeciętny duszpasterz czy animator nie ma przygotowania do diagnozowania możliwych zaburzeń u uczestników. Niezależnie od powodów milczenia (zaburzenie czy zwykłe zmęczenie), dla animatora grupy wyzwaniem pozostaje fakt, że uczestnik nie włącza się w dzielenie.

Poprzez przepowiadanie będziemy rozumieć werbalne czynności duszpasterskie przybliżania treści chrześcijańskich słuchaczom, np. nauczanie, kazania, wykłady. Zamiennym wyrażeniem w artykule będzie „przybliżanie teologii Wcielenia lub Logosu”.

Głównej przyczyny nudy w odbiorze przekazu o teologii Wcielenia lub Logosu dopatruję się osobiście w nieprzygotowaniu przez animatorów czy duszpasterzy odpowiednich warunków do przyjęcia tego przekazu przez uczestników. Innymi słowy, zanim zaczniemy mówić, że „na początku było Słowo”, musimy podjąć konkretne kroki przygotowawcze, by uczestnicy o tym Słowie chcieli słuchać i by rozumieali treść przekazu.

Brak troski o przygotowanie warunków do przybliżania teologii Wcielenia lub Logosu wynika m.in. z trzech podstawowych błędnych postaw w duszpasterstwie:

1. Brak zainteresowania metodyką przepowiadania w nauczaniu Kościoła oraz nauk społecznych i humanistycznych<sup>1</sup>. Z tego wynikają:
  - a) niezrozumienie celów przepowiadania i dzielenia się;
  - b) brak refleksji wstępnej nad sobą jako nadawcą, nad odbiorcami i nad metodologią;
  - c) brak zrozumienia odbiorców w ich coraz bardziej wizualnej kulturze;
  - d) projekcja komunikacyjnych potrzeb nadawcy na odbiorców;
  - e) brak postawy słuchania u nadawców, którzy w konsekwencji nie potrafią udoskonalać swojego warsztatu.
2. Przesadne opieranie się na przekazie słownym w przekazywaniu treści dorosłym w duszpasterstwie<sup>2</sup>. Z tego wynikają:
  - a) niedocenianie niewerbalnych aspektów przepowiadania i dzielenia się;
  - b) automatyczne oczekiwanie wysokich sprawności językowych od uczestników grup;
  - c) brak metodyki uwzględniającej różne style uczenia się;
  - d) utożsamienie zdolności wysławiania się z dobrym przywództwem.
3. Błędne pojmowanie owoców duszpasterstwa jako zadowalających informacji zwrotnych uczestników<sup>3</sup>. Z tego wynika:
  - a) utożsamienie zdolności wysławiania się z dobrym chrześcijaństwem.

Te błędne postawy w komunikacji duszpasterskiej mają niezamierzone, ale poważne skutki – osoby, których główne doświadczenie rzeczywistości nie dokonuje się poprzez komunikację słowną, nie odnajdują w duszpasterstwie drogi własnej duchowości. Nierzadko wręcz odrzucają całe nauczanie chrześcijańskie jako nudne, nic niewnoszące, a same czują się nie na miejscu w Kościele, w którym dominują jednostki doświadczające rzeczywistości przede wszystkim poprzez komunikację słowną.

Jak zatem „odnudzić” nasz przekaz? Jak dotrzeć do dorosłych „niewerbalnych”? Nuda oznacza przygnębienie, zniechęcenie, spowodowane monotonią, beczynnością życia (*Słownik języka polskiego*). Logicznie więc przeciwieństwem nudy będą np.: radość, ochocze uczestnictwo, zainteresowanie intelektualne, przeżycie emocjonalne itp. I właśnie to chcielibyśmy dostrzec w oczach i głosie tych, wśród których pracujemy. Sami przeżyliśmy radość w zetknięciu się z doświadczeniem chrześcijaństwa wielokrotnie i dlatego chcemy się podzielić naszą pasją. W poszukiwaniach rozwiązań warto rozpocząć od samych siebie (nadawców – osób zaangażowanych w duszpasterstwo) jako odbiorców Bożego przesłania.

<sup>1</sup> Ten brak zainteresowania nad doskonaleniem swojego warsztatu niektórzy duszpasterze czy animatorzy wręcz z dumą nazywają „zdaniem się na prowadzenie Ducha św.”

<sup>2</sup> Innymi słowy: chcemy mówieniem doprowadzić do Boga.

<sup>3</sup> Innymi słowy: sukces duszpasterski to wzruszające dzielenie się uczestników.

## 1. Jakie jest moje osobiste przeżycie tajemnicy Wcielenia?

Dlaczego wybieram Słowo Boże? Co w tym przekazie Boga porusza mnie emocjonalnie? Co do tej pory sprawia, że szukam kontaktu z Bogiem? Kiedy odczuwam radość albo pokój? Co skłania mnie do przemiany serca? Jakie odczuwam w sobie owoce spotkania z Jezusem, Logosem, wcielonym Słowem Boga?

Nasze przybliżanie Logosu innym zaczyna się od naszego własnego zachwytu nad treścią Logosu. Ten zachwyt wiedzie nas do spotkania z Logosem i regularnego doświadczania owoców tego Logosu w naszym własnym życiu. Nie ma lepszej drogi do przybliżania innym radości chrześcijańskiej niż własne jej przeżywanie i pielęgnowanie.

Nasze przybliżanie Logosu innym wymaga od nas autorefleksji i rozumienia, co się dzieje w nas samych, kiedy się tak dzieje i kiedy nie. Wymaga od nas umiejętności wyrażenia przed sobą naszych potrzeb, zauważenia, kiedy czujemy, że są spełniane i kiedy nie. A zatem zaczynamy nasze starania przybliżania Logosu innym od tego, że wiemy, dlaczego my sami wybieramy Boga, że regularnie otwieramy się na kontakt z Nim i że pielęgnujemy owoce tego spotkania.

## 2. Co dokładnie oznacza Wcielenie czy Logos?

Kiedy nasze spotkanie z Bogiem daje nam radość i życie, jako osoby zaangażowane w duszpasterstwo pragniemy się podzielić tym doświadczeniem z innymi. Jednak przed nauczaniem jakichkolwiek treści należy najpierw dobrze się z nimi zapoznać.

Podstawowym znaczeniem greckiego pojęcia „logos” jest „słowo”. Ze względu na całą gamę i głębię znaczeń tego pojęcia w Biblii, w tekstach chrześcijańskich w różnych językach Logos pozostaje wielokrotnie w nieprzetłumaczonej wersji. Logos (Martin, Wright 2015, s. 31–39) to moc stwórcza Boga, zdolnego do stworzenia świata z niczego swoim Słowem. Logos to Mądrość Boża przekazywana pod działaniem Ducha Bożego z pokolenia na pokolenie przez starotestamentowych pisarzy. Chrześcijański Bóg, źródło naszej radości, pokoju i energii (a więc nie-nudy), wychodzi nam naprzeciw w Logosie – Jezusie Chrystusie. Nasz Bóg mówi do nas. Co więcej – nasz Bóg komunikuje się z nami.

Komunikowanie się to nie tylko słowa, ale i komunikacja niewerbalna. Przekazujemy i odbieramy treści na wiele niewerbalnych sposobów (Gamble, Gamble 2002, s. 143–186), m.in.: mową ciała, korzystaniem z przestrzeni, przedmiotów, kolorów, znaków i symboli. Nawet głos mówiącego przekazuje pewne treści dzięki przerwom i ciszy, akcentom i wymowie itp. Dlatego też możemy zrozumieć bez słów przekaz pantomimy, odbieramy pewne określone stany emocjonalne w filharmonii czy stroimy salę na stosowne okazje. Wyrażamy również wiele poprzez czyny i działania lub ich brak.

Również Logos jako Boży przekaz do nas nie ogranicza się tylko do słów. Jedną z najważniejszych prawd chrześcijańskich wyraża się w Janowym: „Słowo stało się ciałem i zamieszkało wśród nas” (J 1,14). Cała nasza wiara, wszystko, co daje znaczenie pojęciu „chrześcijaństwo”, wyrasta z tej prawdy. Od dwóch tysięcy lat miliony chrześci-

jan medytują to biblijne przesłanie. Poniżej wyszczególniamy te aspekty teologii Wcielenia (Logosu) (Leon-Dufour 1982, s. 876–883; Jankowski 2005, s. 123–126; Martin, Wright 2015, s. 31–39), które wydają się pomocne w poszukiwaniach skutecznych metod przybliżania tego pojęcia w komunikacji niewerbalnej:

1. Bóg żyje we wspólnocie (J 15,26).
2. Bóg stworzył człowieka jak osobę wspólnotową (Rdz 2,18).
3. Bóg wychodzi do swoich odbiorców, kiedy oni jeszcze nie doceniają przekazu (Rz 5,8).
4. Bóg komunikuje się przez swego Syna, Jezusa (J 14,9).
5. Jezus żyje przez lata zwykłym życiem przeciętnego człowieka (Mt, 13,54 nn.).
6. Jezus przebywa wśród swoich odbiorców, dzieli ich radości i smutki (Łk 5,27 nn.).
7. Jezus dzieli życie z odbiorcami we wszystkim oprócz grzechu (Hbr 4,15).
8. Jezus używa obrazów z życia codziennego do przekazu o Bogu (Mt 13,34 nn.).
9. Jezus wie, że Jego odbiorcy mają trudności z odbiorem przekazu (Łk 5,31 n.).
10. Jezus czynem wyraża miłość i poświęcenie (1 P 2,24).
11. Jezus działaniem daje przykład, jak żyć (Mk 1,35).
12. Jezus prowadzi do doświadczenia wspólnoty z Ojcem (J 15,1 nn.).
13. Odbiorcy przemieniają swoje życie pod wpływem całokształtu komunikacji (Łk 19,1 nn.).
14. Odbiorcy doświadczają wspaniałych rzeczy, kiedy przemieniają swoje życie (Ga 5,22 n.).
15. Odbiorcy pozostają sobą, a jednocześnie stają się częścią utęsknionej wspólnoty (1 Kor 12).

Z powyższego podsumowania możemy sformułować pierwsze wnioski praktyczne dla nadawców, którzy chcieliby przybliżyć Logos swoim odbiorcom „niewerbalnym”:

1. Chrześcijaństwo widzi szczęście w komunii z Bogiem i innymi.
2. Celem przepowiadania chrześcijańskiego są przemiana serca i wejście we wspólnotę z Bogiem i innymi. Bóg nie oczekuje słów, lecz postaw i czynów (Paweł VI 1965, 5–8; *Congregatio pro Clericis* 1971, 38; Marek 2007, s. 102–124; Jusiak 2013, s. 94–100).
3. Celem duszpasterstwa jest stwarzanie ludziom warunków do uczenia się słuchania Boga, coraz lepszego rozumienia Jego przesłania i stawania się coraz bardziej zdolnymi do życia we wspólnocie z Nim i innymi.
4. Spora część komunikacji Boga do człowieka odbywa się drogą niewerbalną.
5. Do wspólnoty z Bogiem powołani są wszyscy ludzie, z całą swoją różnorodnością stylów uczenia się i komunikowania, typów inteligencji itp.
6. Przybliżanie Logosu zakłada, że nadawcy dzielą życie z odbiorcami.
7. Przybliżanie Logosu zakłada, że nadawcy porozumiewają się pojęciami z życia odbiorców.
8. Przybliżanie Logosu zakłada, że nadawcy dostosowują przekaz do różnych wyznań ze strony odbiorców (wiek, kultura, styl uczenia się itp.)
9. Przybliżanie Logosu dokonuje się zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie.

10. Jezus jest ośrodkiem przekazu. Jezus jest Logosem. Poznawanie Go należy do ważnych czynności przygotowawczych nadawców.

### 3. Czego mogę się nauczyć od nauk humanistycznych i społecznych?

Jak widzimy, już same próby naśladowania Jezusa poprzez zgłębianie treści Logosu w Piśmie Świętym otwierają przed nadawcami różne sposoby przybliżania tego Logosu innym w sposób niewerbalny. Jednak Biblia sama w sobie nie powstała w zamyśle jako podręcznik metodologiczny dla animatorów. Dlatego Kościół oczekuje od nadawców, że będą czerpać ze zdobyczy nauk humanistycznych i społecznych w staraniach o przybliżenie Logosu swoim odbiorcom. Zagadnienie komunikacji frapuje ludzkość od tysięcy lat. W wielu dziedzinach naukowych – od filozofii (np. filozofii poznania) po psychologię (teorie komunikacji) i pedagogikę (metodologia nauczania) – niezliczone osoby starają się wypracować skuteczne sposoby porozumiewania się i przekazu. W wyborze środków i metod jako nadawcy chrześcijańscy zawsze będziemy chcieli się kierować naszą nadrzędną prawdą – prawdą o Logosie z Biblii. Pod tym kątem chcemy analizować i stosować zdobycze nauk.

Pytając się zatem, jak przybliżyć Logos dorosłym z trudnościami w wystawianiu się, chcemy szukać pomocy w teoriach komunikacji. Psychologia oferuje nieskomplikowany i znany powszechnie w literaturze (Pearson, Nelson 2000, s. 10–12) interakcyjny model komunikacji: nadawca, odbiorca, przekaz, kod, kanał, kodowanie i dekodowanie, informacje zwrotne. Nadawca jest źródłem informacji, czyli przekazu. Odbiorca jest adresatem tej informacji, czyli przekazu. Przekaz jest informacją, myślą czy uczuciem, które nadawca chce przekazać odbiorcy. Kod jest systematycznym zespołem znaków wzrokowych, dźwiękowych, graficznych itp., ułożonych tak, by wyrażały znaczenie dla odbiorcy (pismo, język, flagi, bicie dzwonu itp.). Kod może mieć praktyczne znaczenie tylko, jeśli stosuje się do ogólnie uznanych reguł (gramatyka, ortografia itp.). Kanał jest środkiem, poprzez który informacja, czyli przekaz, przepływa od nadawcy do odbiorcy (fale dźwiękowe, obrazy, łącza kablowe itp.). Kodowanie jest czynnością tłumaczenia informacji, czyli przekazu, na system znaków, czyli kod (wypowiedzenie myśli w języku według zasad gramatycznych, napisanie myśli znakami według zasad ortograficznych itp.). Dekodowanie jest czynnością tłumaczenia systemu znaków na znaczenie (rozumienie wypowiedzi w danym języku, zapis danym pismem itp.). Nie ma gwarancji, że znaczenie zakodowane przez nadawcę zostanie tak samo zrozumiane (dekodowane) przez odbiorcę. Informacje zwrotne są werbalną lub niewerbalną odpowiedzią odbiorcy na przekaz nadawcy i pozwalają na weryfikację skuteczności porozumiewania się.

W przełożeniu na warunki komunikacji z osobami niewerbalnymi model ten może wyglądać następująco: osoba zaangażowana w duszpasterstwie (nadawca) stara się, żeby małomówni dorośli (odbiorcy) zrozumieli, że Bóg chce przebywać z nimi we wspólnocie (przekaz). W tym celu stwarza warunki (kanał) i wybiera metody wyrażania Bożego zaproszenia do wspólnoty (koduje), mając nadzieję, że odbiorcy zrozumieją



to zaproszenie zgodnie z intencją (dekodują). Na podstawie rozmów, anonimowych ankiet czy obserwacji (informacje zwrotne) animator czy duszpasterz (nadawca) udoskonala swoje metody zapraszania dorosłych do wspólnoty z Bogiem.

Wybór prostego modelu komunikacji pozwala nam na precyzyjniejszą refleksję nad poszczególnymi elementami naszych starań w przybliżeniu (komunikacji) innym treści teologii Wcielenia czy Logosu. Nietrudno w tym wypadku określić kolejny praktyczny krok: zastanawiamy się nad sobą jako nadawcą.

#### 4. Jak zachowuję się jako odbiorca w ogólnych sytuacjach komunikacyjnych?

Na jakie elementy przekazu reaguję najlepiej? Wzrokowe, muzyczne, ruchowe itd.? Jakie formy komunikacji przemawiają do mnie najmniej? Jakie mam potrzeby w komunikacji? Jakich nadawców uważam za skutecznych? Jacy nadawcy nie przemawiają do mnie? Kiedy mam trudności ze zrozumieniem przekazu? Kiedy słyszę zarzuty, że „źle” rozumiem lub że nie słucham? Jakie są moje wartości w życiu? (czyli: na co mam zawsze czas i środki? Na co nigdy nie mogę znaleźć czasu i środków?)

#### 5. Jak zachowuję się jako nadawca?

Jakie metody przekazu wybieram najczęściej? Jakich nigdy lub rzadko? Jakich form przekazu mogę nadużywać? Jakie formy przekazu mogę zaniedbywać? Jak projekcja (przypisywanie innym własnych myśli, uczuć i pobudek, za: Weiten 2002, s. 366) może wpływać na mój wybór metod przekazu? Ile czasu poświęcam na refleksję nad odbiorcami? Ile wiem o samej treści przekazu? Jak dobrze znam metodykę nauczania i komunikacji? Jak wygląda moje przygotowanie? W jaki sposób sprawdzam, co i jak zrozumieli moi odbiorcy? Co robię z ich informacjami zwrotnymi? Dlaczego wybieram komunikację z tymi konkretnymi odbiorcami? Jak wyobrażam sobie idealną komunikację z tymi konkretnymi odbiorcami?

Na podstawie naszych powyższych rozważań możemy już łatwiej opisać nadawcę, który pragnie przybliżyć teologię Wcielenia osobom niewerbalnym. Jest to osoba, która przeżyła zachwyt w spotkaniu z Wcielonym Jezusem, Logosem. To spotkanie sprawiło, że doświadcza pozytywnych zmian w życiu. Staje się coraz pełniej sobą, a jednocześnie członkiem wspólnoty z Bogiem i innymi. Osoba ta pragnie pomóc innym w podobnym pozytywnym doświadczeniu. W tym celu uczy się najlepszych sposobów przekazu, korzystając ze zdobyczy nauk społecznych i humanistycznych. Naśladując Jezusa Wcielonego, nadawca stara się dzielić życie z odbiorcami. Swoją miłość wyraża nie tyle słowem, ile czynem. Jeśli używa języka, to posługuje się pojęciami znanymi odbiorcom z ich doświadczenia. Nadawca stara się stworzyć warunki do powstania wspólnoty, a w niej z kolei warunki do wspólnego słuchania Słowa i odpowiedzi na nie. Jak widzimy, w tym ujęciu komunikacja językowa stanowi jedynie część kompetencji dobrego nadawcy.

Kiedy już nadawca rozumie siebie i swój przekaz, a także swój sposób komunikowania się, nadchodzi pora na kolejny praktyczny krok w przybliżaniu innym Logosu.

## 6. Kim są moi odbiorcy?

W naszym przypadku są to dorośli z trudnościami w wyrażaniu się. Im lepiej zrozumiemy naszych odbiorców, tym lepiej będziemy potrafili dostosować metody przekazu do ich potrzeb. Nasi odbiorcy słuchają nas, ponieważ mają jakąś wewnętrzną potrzebę egzystencjalną (Kraft 2005, s. 68–90). Nie zawsze zdecydują się oni na podzielenie się z nami tą potrzebą. Jednocześnie odbiorcy nie istnieją w próżni. Na podstawie Biblii i nauk społecznych możemy być pewni, że nasi odbiorcy wnoszą w komunikację z nami swój wymiar społeczno-wspólnotowy (Krakowiak 2012, s. 23–26), co wyraża się np. poprzez ich potrzebę kontaktu z drugim człowiekiem czy znalezienia aprobaty u innych. Gotowość do przyjęcia przekazu uwarunkowana jest kontekstem społecznym i towarzyskim odbiorców, jak również wartościami, stereotypami i zobowiązaniami, które odbiorcy przejęli od swoich społeczności. Przykładowo konferencja biskupów USA określa kulturę swoich odbiorców jako indywidualistyczną, materialistyczną i świecką (United States Conference of Catholic Bishops 2011). Ta kultura rzutuje na ich gotowość do przyjęcia Słowa, kształtuje ich oczekiwania wobec Kościoła, daje podstawy rozumienia pojęć, takich jak szczęście czy powodzenie. Fakt, że większość odbiorców żyje w kulturze wizualnej, kształtuje ich sposób komunikowania się i doświadczania świata.

W rozważaniach nad personalistycznym podejściem do drugiego człowieka, w tym do człowieka niesłyszącego, Krakowiak (2012, s. 226–228) proponuje uszanowanie go w jego „inności” czy inaczej – w jego tajemnicy. W koncepcji personalistycznej człowieka postrzega się i przyjmuje jako całość jego różnych wymiarów i cech. Nie redukuje się go do jednej cechy, np. trudności w słyszeniu. W warunkach trudności w komunikacji słownej personalizm zatem pomaga nadawcom wypracowywać postrzeganie drugiego jako bogactwa wielu rodzajów doświadczania i przeżywania rzeczywistości, z których żaden nie staje się automatycznie uprzywilejowany.

Poniższe pytania mogą służyć jako pomoc w przybliżaniu przekazu o teologii Wcielenia czy Logosie<sup>4</sup>: Jakie potrzeby wnoszą moi odbiorcy? Jakie wykształcenie mają moi odbiorcy? Jakie mają doświadczenia życiowe? Jakie mieli dotychczas doświadczenia z Kościołem czy Biblią? Kogo mają na utrzymaniu<sup>5</sup>? Jakie style uczenia się reprezentują? Jakie mają wartości w życiu? (Na co mają zawsze czas i środki? Na co nigdy nie mogą znaleźć czasu i środków?)

<sup>4</sup> Z mojego osobistego doświadczenia ponad 20 lat pracy w małych grupach w różnych środowiskach narodowościowych i na różnych poziomach zamożności wynika, że z punktu widzenia odpowiedzi na przekaz biblijny istnieją zasadniczo dwa rodzaje ludzi w grupach dzielenia się. Jeden rodzaj to ludzie o zagrożonej, w swoim odczuciu, egzystencji (utrata pracy, śmiertelna choroba dziecka, ale i inne, całkiem subiektywne, powody). Drugi to ci, którzy uważają, że prowadzą życie „normalne”. Obydwa rodzaje osób przyjmują przekaz biblijny i dzielą się w diametralnie odmienny sposób. Wszelkie refleksje w tym artykule odnoszą się do ludzi, którzy uważają swoje życie za normalne.

<sup>5</sup> Inaczej odbiera świat i przekaz biblijny kawaler, a inaczej ojciec rodziny. Różnice te są jednak dużo mniejsze niż w sytuacji opisanej w przypisie poprzednim.

Kiedy mamy do czynienia z dorosłymi z trudnościami w wyrażaniu się, nie zawsze będziemy mogli znać powody. Do przyczyn trudności wypowiedzania się mogą należeć: osobowość, wychowanie, wykształcenie, płeć, depresja, doświadczenia z przeszłości, kompleksy, niechęć lub niepewność wobec osoby lub osób obecnych, mniejsza inteligencja językowa itp. W artykule poszukujemy rozwiązań, które mogą pomóc nadawcy niezależnie od powodów ograniczonej komunikacji słownej odbiorców.

## 7. Czego pragnę dla moich odbiorców jako wyniku naszej komunikacji?

Kolejne części interakcyjnego modelu komunikacji dotyczą sposobu przekazu. Żeby nie zagubić się w planowaniu programów nauczania czy jednostek lekcyjnych, Wiggins i McTighe (za: Stavredes, Herder 2014, s. 14–15) zaproponowali *backward design model*, czyli trzyczęściowy model planowania wstecz. Polega on na rozpoczęciu planowania nauczania „od końca”, czyli od określenia zamierzonych wyników nauczania. Następnie ustala się, jakie materiały i metody służą osiągnięciu zamierzonych wyników. Wreszcie planuje się konkretne lekcje i czynności nauczania. Thoms (2001, s. 4) podkreśla, że cele nauczania dorosłych powinny być praktyczne i łatwo zastosowalne w codziennych potrzebach odbiorców. Propagowana przez Akcję Katolicką metoda rewizji życia „widzieć, osądzić, działać” (Jan XXIII 1961, 236) proponuje nieskomplikowany trzyczęściowy proces wypracowywania takich aktywizujących celów nauczania. Driscoll (2001, s. 99) ujmuje pytania metody w jeszcze prostszej formie: Co? (opis sytuacji), I co z tego? (analiza sytuacji), I co teraz? (odpowiedź w działaniu). Przykładami takich celów dla naszych odbiorców mogą być: „Moi odbiorcy potrafią odnieść do siebie przesłanie o Wcieleniu”; „Moi odbiorcy znajdują siłę i poczucie własnej wartości w biblijnym przesłaniu, że są dziećmi Bożymi”; „Moi odbiorcy zaczynają dostrzegać w osobach przez siebie pogardzanych wartość dziecka Bożego”. Jak widzimy, tak sformułowane cele nauczania nie koncentrują się na werbalnym aspekcie doświadczenia, są możliwe do osiągnięcia nawet dla osób zupełnie niezdolnych do komunikacji słownej, a zadowalające wyniki nauczania nie wyrażają się wcale lub głównie poprzez komunikację słowną.

## 8. Jakie doświadczenia treści przekazu mogę zaofiarować moim odbiorcom?

Jak widzimy, cele przepowiadania (postawy, działanie i wartościowanie) powinno się osiągać nie tyle poprzez mówienie do odbiorców, ile poprzez stwarzanie możliwości dokonywania osobistych doświadczeń (Mentkowski 2000, s. 7). Nauczanie Jezusa także rozpoczynało się od nawiązania do codziennych doświadczeń odbiorców (Lee 2010, s. 115). Według teorii uczenia się przez doświadczenie (Kolb, Kolb 2005, s. 194–195) najtrwalsze wyniki nauczania zaczynają się od konkretnego praktycznego doświadczenia, do którego powraca się ponownie poprzez refleksję, aby móc w ten sposób wyciągać abstrakcyjne wnioski o rzeczywistości, które z kolei weryfikuje się w działaniu

(cykl Kolba). Prosta i entuzjastycznie przyjętą w systemie oświaty oraz środowiskach naukowych w USA metodę uczenia przez doświadczenie oferuje teoria inteligencji wielorakiej Gardnera (2011, s. 77–251). Autor tej teorii zauważa, że wielu uczących się nie doświadcza rzeczywistości i nie uczy się poprzez komunikację słowną. Stąd nauczanie skupiające się przesadnie na przekazie słownym nie tylko nie motywuje, ale wręcz zniechęca wielu uczących się. Poza tzw. inteligencją językową Gardner początkowo zaproponował inteligencję logiczno-matematyczną, muzyczną, przestrzenną, cielesno-kinestetyczną, interpersonalną i intrapersonalną. Po latach badań i praktyki do listy dodano jeszcze inteligencję przyrodniczą, a w niektórych spisach – egzystencjalną i duchową (Gardner 1999, s. 47)<sup>6</sup>. Chociaż sam autor teorii przestrzega, że nie każdy temat można przybliżyć przy użyciu każdej inteligencji (Gardner 1995, s. 205), dzięki jego teorii wyraźnie dostrzega się, że treści nauczania można i trzeba przekazywać na wiele innych sposobów niż tylko poprzez komunikację słowną. W trosce o dotarcie do niewerbalnych odbiorców animatorzy i duszpasterze mogą zatem sięgać po szereg innych sposobów stwarzania doświadczeń, które otwierają przed odbiorcami zrozumienie treści nauczania. Skoro sam autor teorii przyznaje (Gardner 2010, s. xvi), że dotychczasowe próby stworzenia testów klasyfikujących odbiorców według inteligencji wielorakich pozostają jeszcze nieprecyzyjne, nadawcy w kontekście duszpasterskim powinni prawdopodobnie nie tyle próbować „diagnozować” swoich odbiorców, ile raczej zadbać o różnorodność metod przekazywania treści. Lista inteligencji wielorakich posłuży wtedy jako ramy odniesienia w doborze metod. Za anonimowym praktykiem teorii inteligencji wielorakiej Gardner (2010, s. xvi) określa taką postawę: indywidualizacja (dopasowywanie metod uczenia do potrzeb i inteligencji jednostek w grupie) i pluralizacja (różnorodność metod uczenia tych samych treści). Na potrzebę używania różnych podejść i metod w nauczania zwraca również uwagę Jan Paweł II (1979, 51).

## 9. Czy używam zrozumiałego języka w mojej komunikacji?

Nawet jeśli do naszego nauczania pragniemy włączyć jak najwięcej niewerbalnych aspektów porozumiewania się, jakaś forma języka (mówionego, pisanego czy poprzez gesty) w tym porozumiewaniu się pozostaje niezbędna (Krakowiak 2012, s. 34–36). Według moich obserwacji przyczyna poważnego utrudnienia w przybliżaniu treści w środowisku kościelnym leży w samym języku używanym do przekazu. Bezkrytycznie powtarza się pojęcia typowo chrześcijańskie (zarówno abstrakcyjne, np. ekonomia Zbawienia, jak i konkretne, np. zakrystia), jak również górnolotne, urzędowe, a nawet

<sup>6</sup> Niezależne dyskusje w literaturze na temat „inteligencji duchowej” stanowią bardziej odpowiedź na pojęcie „inteligencji emocjonalnej” zaproponowane przez D. Goldmana. Por. Wigglesworth 2014, s. 15–31. Bruce (2000, s. 100) twierdzi, że z perspektywy chrześcijańskiej nie można mówić o inteligencji duchowej, którą jedni odznaczałoby się bardziej, a inni mniej. Otwartość na duchowość byłaby w tym wypadku zupełnie inną płaszczyzną niż siedem sposobów postrzegania świata, wyrażonych przez teorię inteligencji wielorakiej.

staropolskie sformułowania z tekstów biblijnych lub dokumentów kościelnych. Nadawcy nie zastanawiają się, na ile ich odbiorcy zapoznali się ze znaczeniem typowo kościelnych słów. Konieczność dobierania stosownego języka do odbiorców podkreśla Jan Paweł II (1979, 59). Thoms (2001, s. 7) zauważa, że dorośli jako uczący się przejawiają większą niż dzieci czy młodzież niechęć do zadawania pytań i bardziej obawiają się popełnić błąd publicznie<sup>7</sup>. Autor proponuje prezentowanie nowych treści w „kawałkach do przełknięcia”, które umożliwiają odbiorcy szybkie ogarnięcie nowych treści i poczucie, że się coś dobrze umie, rozumie czy opanowało (Thoms 2001, s. 4). Warto zatem, żeby nadawcy ograniczali się do wprowadzania najwyżej trzech nowych pojęć w jednostce nauczania (spotkanie grupy itp.). Jak wspomnieliśmy przy omawianiu teologii Wcielenia, tradycja używania przystępnego języka codziennego w przepowiadaniu sięga samego Jezusa – Logosu.

## 10. Czego nauczyli się moi odbiorcy?

Ostatnim elementem interakcyjnego modelu komunikacji są informacje zwrotne. Jeśli – jak wspomniano – ostatecznym celem przybliżania treści teologii Wcielenia czy Logosu są przemiana wewnętrzna (m.in. postawy) i wyrażające tę przemianę postępowanie, to „piękne” dzielenie się słowne nie jest ani momentem kulminacyjnym duszpasterstwa, ani najwiarygodniejszą formą oceny skuteczności duszpasterskich działań.

W dziedzinie zarządzania również dostrzeżono konieczność badania zachowań jako wyniku szkolenia w ocenie skuteczności tego szkolenia. W ocenie wyników szkoleń pracowniczych powszechnie stosuje się czteropozomowy model Kirkpatricka (2006, s. 21–27). Głównym zadaniem modelu jest zweryfikowanie poprawy czynności pracownika w wyniku szkolenia. W uproszczeniu model rozpoczyna się przez jasne określenie, jak oczekuje się, że będzie wyglądał sukces szkolenia. Następnie stwierdza się, jakie zachowania będą wyrażały ten sukces. W kolejnym etapie ustala się, jakie umiejętności będą potrzebne do tych zachowań. I wreszcie – analizuje się, jakie czynności i warunki w trakcie szkolenia służą do zdobycia pożądaných umiejętności. Ocenie poddaje się występowanie pożądaných zachowań po zakończeniu szkolenia.

W kontekście artykułu model ten można opisać przykładowo: jednym z celów przepowiadania o Wcieleniu, czyli Logosie, jest uświadomienie sobie przez odbiorców, że są kochani przez Boga i zaproszeni do wspólnoty z Nim. Poczucie, że jest się kochanym może wyrażać się w zachowywaniu pogody ducha przy przeżywaniu porażki. Umiejętności czerpania siły w momencie porażki z poczucia bycia kochanym można przykładowo nabierać poprzez różne formy medytacji<sup>8</sup>. Konkretnie nauczanie w grupie dzielenia się będzie poświęcone w takim przypadku wdrożeniu odbiorców do takiej

<sup>7</sup> Z mojego doświadczenia na pytanie: „Czy rozumiecie mnie państwo?”, niemal wszyscy zawsze kiwają głową.

<sup>8</sup> Jedna z nich opisana jest w części praktycznej.

medytacji. Poprzez informacje zwrotne uczestnicy dzielą się przykładami, kiedy radzą sobie lepiej w przeżywaniu porażek życiowych dzięki medytacji. Ocenie podlega w tym podejściu<sup>9</sup> skuteczność podjętych kroków duszpasterskich wobec oczekiwanych rezultatów nauczania.

Warto się również postarać o ocenę warunków i czynności nauczania. Analiza SWOT (Stavredes, Herder 2014, s. 181–185) porządkuje proces oceniania, pytając się o mocne (S) i słabe strony (W), wewnętrzne i zewnętrzne (O i T) programu szkolenia. W naszym przypadku byłoby to przykładowo pytanie, na ile dana medytacja pomogła czy nie pomogła odbiorcom w doświadczeniu bycia kochanym przez Boga, a także na ile środowisko zewnętrzne (np. sala: akustyka, wygoda krzeseł; zachowanie odbiorców podczas spotkania; uprzedzenia odbiorców do pojęcia medytacji; słownictwo nadawcy) sprzyjało nauczeniu się medytowania. Ocenie podlega tutaj stosowność podjętych metod oraz umiejętność ich przeprowadzania.

## 11. Czy dbam o zdrowy dystans do swoich wysiłków i metodologii?

Na końcu warto zauważyć, że ostateczne rozumienie i przyswajanie sobie treści teologii o Wcieleniu zależy od odbiorców (Kraft 2005, s. 67). Nawet najlepsze wysiłki i profesjonalizm nadawcy nie zagwarantują, że odbiorcy zrozumieją (dekodowanie) przekaz w zamierzonym znaczeniu ani że otworzą się na wewnętrzną przemianę i wyrażą to odpowiednim zachowaniem. Do ogółu kroków przygotowawczych nadawcy należy zatem także wypracowanie w sobie wewnętrznej zgody na doświadczenie własnej nieskuteczności, przynajmniej na daną chwilę. Regularne poddawanie ocenie swoich metod i działań pozwoli na stopniowe udoskonalanie swoich umiejętności. Poza tym, tak jak błędem jest przepowiadanie bez metodologii, tak i błędna jest odwrotna postawa – zakładanie, że przemiana wewnętrzna odbiorców zależy wyłącznie od naszych wysiłków i metodologii.

Podsumowując, starania przybliżania treści teologii Wcielenia czy Logosu dorosłym z trudnościami w wysławianiu się nie muszą się kończyć znużeniem i zniechęceniem uczestników, jeśli nadawcy będą stwarzać warunki ułatwiające przyjęcie przekazu. Animatorzy czy duszpasterze mogą skuteczniej kształtować takie warunki, jeśli ich krokom przygotowawczym towarzyszy refleksja według poniższych pytań:

1. Jakie jest moje osobiste przeżycie tajemnicy Wcielenia?
2. Co dokładniej oznacza Wcielenie czy Logos?
3. Czego mogę się nauczyć od nauk humanistycznych i społecznych?
4. Jak zachowuję się jako odbiorca w ogólnych sytuacjach komunikacyjnych?
5. Jak zachowuję się jako nadawca?
6. Kim są moi odbiorcy?
7. Czego pragnę dla moich odbiorców jako wyniku naszej komunikacji?

<sup>9</sup> Ograniczenia tego modelu omawia Bates (2004, s. 342)

8. Jakie doświadczenia treści przepowiadania mogą zaoferować moim odbiorcom?
9. Czego nauczyli się moi odbiorcy?
10. Czy dbam o zdrowy dystans do swoich wysiłków i metodologii?

## 12. Konkretny przykład stwarzania warunków do przyjęcia przesłania teologii Wcielenia przy użyciu komunikacji niewerbalnej

We wszystkich przypadkach za położenie wyjściowe uznaje się istnienie nadawcy (animatora lub duszpasterza), odbiorców (dorosłych uczestników z trudnościami w wysławianiu się) oraz środowiska (grupa dzielenia się, pomieszczenie).

### Przykład 1.

Rozpoczynanie spotkania w grupie dzielenia się

Cel szerszy: stworzenie wspólnoty jako miejsca doświadczania Boga i Kościoła

Cel węższy: budowanie zaufania między uczestnikami

Kroki przygotowawcze

Pomieszczenie:

1. Ustawianie krzeseł w kole. Stoły na potrzebne przedmioty znajdują się za krzesełkami. W razie konieczności używania stołów do zajęć można się później przesiąść za stoły. Wynikające z takiej zmiany pozycji siedzenia ruch fizyczny czy zmiana postawy ciała urozmaicą spotkanie i pomogą szczególnie osobom o inteligencji cielesno-kinetycznej. Najlepiej jeśli uczestnicy współdziałają w ustawianiu sprzętów. Daje im to szansę na spożytkowanie nagromadzonej napięciem i niepewnością energii, pozwala na nieformalne współdziałanie bez konieczności skomplikowanej komunikacji słownej, a w rezultacie prowadzi do poprawy poczucia własnej wartości („przydałam się na coś”, „one sprawiają miłe wrażenie” itp.).
2. Ściany. Ogromne, lecz komunikacyjnie zaniedbane przestrzenie, które mogą dobitnie pomagać lub utrudniać w tworzeniu warunków do słuchania Słowa Bożego. Rozważyć można odpowiednie tematyczne plakaty, mapy, sztuczne kwiaty, zdjęcia uczestników, ikony itp. Zestawienia pogodnych barw w dużych „plamach” czy pasach ogólnie sprzyjają skupieniu. Drobne gromady kropek, kresek i zawijasów oraz wiele napisów rozpraszają. Ponure zestawy barw przygnębiają. Na te bodźce szczególnie wrażliwe są osoby o inteligencji przestrzennej.

Zasady współdziałania:

Rytuały. Pewne czynności wspólne, jasno określone i powtarzane regularnie, dają poczucie bezpieczeństwa, a wraz z regularnym ich powtarzaniem także poczucie przynależności. Przykładowo na znak przejścia od jedzenia do słuchania Słowa grupa zapala świecę, przestawia krzesła w inny róg sali, śpiewa pieśń itp. Żeby mogły spełniać swoją rolę, rytuałów nie może być zbyt wiele.

3. Przedstawianie się. Pozornie niewinne otwarcie spotkania zachęta: „No to niech każdy powie coś o sobie”, może stanowić źródło wielu przykrości dla małowymownych dorosłych. O czym mają mówić? O rozwodzie? O upośledzeniu jedynego dziecka? O bezskutecznych próbach poczęcia dziecka czy znalezienia pracy? O słabopłatnej i nudnej pracy? O czym mają mówić szczególnie, jeśli dotychczasowi mówcy przedstawili się jako uosobienia sukcesu i szczęścia? W swojej pracy w grupach dzielenia się zawsze otwieram spotkania prostym zaproszeniem: „Powiedźcie, co dobrego zdarzyło się wam w tym tygodniu”. Żeby dodatkowo uspokoić nieśmiały, wyjaśniam, dlaczego zadaję to pytanie i dlaczego nie będziemy zadawać sobie żadnych osobistych pytań. W niektórych przypadkach kończy się tym, że nawet po wielu spotkaniach nie wiem, ile ktoś ma dzieci albo jaki dokładnie ma zawód. Wymaga to od animatora dyscypliny oraz wewnętrznej zgody na tę niewiedzę. W rzeczywistości człowiek jest czymś głębiej niż zbiorem danych statystycznych. Mogę doświadczać głębszego spotkania z drugą osobą bez znajomości tych danych. Nie pozwalam uczestnikom na wykręty typu: „Nic dobrego się mi nie wydarzyło”. Każdy musi odkryć na nowo choćby fakt, że świeci słońce. Do zalet powyższego podejścia należą:
- podzielenie się czymś dobrym z ostatniego tygodnia nie wymaga dużego wysiłku intelektualnego i komunikacyjnego, a nastraja uczestników pozytywnie;
  - daje wszystkim możliwość na grzeczne patrzenie się na siebie wzajemnie i stopniowe osvajanie się z otoczeniem;
  - prostota tematu pozwala każdemu łatwiej przeżyć stres słyszenia własnego głosu w ciszy i odczuwania wzroku innych na sobie;
  - sama czynność mówienia o czymś łatwym przyzwyczajają do dźwięku własnego głosu w grupie bez jednoczesnego stresu związanego z dobieraniem słów przy opisie osobistych przeżyć (stres ten nastąpi później przy dzieleniu się, ale już w mniejszym natężeniu);
  - dzielenie się czymś dobrym z ostatniego tygodnia już samo w sobie daje możliwość lepszego poznania osoby i współuczestniczenia w jej życiu bez zmuszania jej do przedwczesnego otwierania się; z opowiadania można i tak wiele wynioskować bez natrętnego wypytywania się;
  - stwarzanie poczucia bezpieczeństwa wśród uczestników: każdy może się odkrywać w swoim tempie i w swoim zakresie;
  - aktywne okazywanie szacunku uczestnikom poprzez pozostawienie im decyzji o tempie i zakresie odkrywania się.
4. Jedzenie. Warto zdecydować, czy nastąpi przed dzieleniem się czy po nim. Najlepiej pozwolić dorosłym współdecydować w tej kwestii. W mojej praktyce pracy z grupami sprawdza się spożywanie czegoś zaspokajającego głód na początku (inaczej trudno się skupić), a budowaniu przyjaźni sprzyjają wesołe rozmowy przy deserze w końcowej części spotkania. Należy wielokrotnie podkreślać, że chodzi tu o wyroby bardzo proste i tanie. Pierwszorzędnym celem wspólnego jedzenia jest w tym wypadku umacnianie wzajemnych przyjaźni poprzez dzie-



lenie się, a nie spożywanie pożywnego posiłku. Należy świadomie zadbać o to, by wspólne jedzenie nie przekształciło się u dorosłych (nieśmiałych, lecz z pasją do prac ręcznych) w zawody kulinarne. To, co w zamyśle ma budować wzajemne relacje, może się stać ich zgubą. W większości grup jednorazowe wyjaśnienie roli jedzenia w koncepcji spotkania nie wystarczy.

5. Zasady rozmów. Muszą być proste, jasne i nie może ich być za wiele. W mojej praktyce wymagam następujących zasad:
  - nigdy nie rozmawiamy o pracy, polityce i o osobach nieobecnych;
  - o własnych dzieciach czy wnukach opowiadamy zwięźle;
  - nigdy nie podajemy dalej informacji o uczestnikach z grupy.
6. Zasady dzielenia się:
  - poprzez dzielenie się innych słucham Boga mówiącego do mnie;
  - to nie jest terapia: nie staramy się nikogo uzdrowić i nie wymagamy pełnego otwarcia się;
  - nigdy nie przerywamy i nie komentujemy;
  - nigdy nie omawiamy ujawnionych informacji poza spotkaniem;

Nadawca stwarza warunki do otwarcia się na przekaz tajemnicy Wcielenia i służy swoim odbiorcom poprzez:

- regularne powtarzanie zasad nawet przy ich regularnym zapominaniu przez uczestników;
- rozumienie chrześcijańskiej pokory jako odwagi do przypominania zasad w chwili ich nieprzestrzegania;
- przypominanie zasad wszystkim uczestnikom, a nie tylko tym mniej lubianym.

### Przykład 2.

Medytacja: Bóg mnie kocha.

Cele: nawiązanie do doświadczeń osobistych w tworzeniu warunków do osobistego doświadczenia niewerbalnego.

Aktywizacja dzielenia się osób z trudnościami w wysławianiu się:

1. Zajmij wygodną pozycję ciała.
2. Zamknij oczy.
3. Skup się jedynie na powietrzu, które wdychasz i wydychasz.
4. Wyobraź sobie, że trzymasz w rękach swoje małe dziecko (siostrzenicę itp.).
5. Przyglądaj się twarzy dziecka, rączkom, nóżkom.
6. Przyglądaj się, jak gaworzy do ciebie, jak kichnęło, jak porusza rączkami.
7. Co czujesz, patrząc się na dziecko w swoich rękach?
8. Przypomnij sobie, że Bóg patrzy na was oboje.
9. Oddaj swoje dziecko Matce Boskiej.
10. Wejść sam czy sama w ramiona Boga.
11. Poczuj Jego wzrok na tobie. Pozwól Jemu przyglądać się tobie, tak jak ty patrzysz na swoje dziecko.

12. Co czuje Bóg, trzymając cię w ramionach?
13. Co czujesz ty, będąc w Jego ramionach?
14. Co oznacza dla ciebie, że pozwalasz Jemu patrzeć na ciebie tak, jak ty patrzysz się na własne dziecko?
15. Jak odpowiesz Jemu na to spotkanie z Nim w jakiś konkretny i jednorazowy sposób?

### Przykład 3.

Medytacja do 1 Sm 16: Namaszczenie Dawida na króla

Cele: stworzenie warunków do osobistego doświadczenia niewerbalnego. Stworzenie warunków do zgłębiania cyklu tematów spotkań o Wcieleniu (w nawiązaniu do urodzin Jezusa w Betlejem). Stwarzanie warunków do uczenia się dla uczestników o inteligencji cielesno-kinetycznej i przestrzennej.

1. Animator wyjaśnia tło do 1 Sm 16.
2. Animator wyjaśnia różnicę między podziwianymi dużymi braćmi Dawida a małym niedocenianym Dawidem.
3. Czytanie 1 Sm 16
4. Animator sprawdza rozumienie tekstu przez uczestników, wyjaśnia niejasności.
5. Medytacja:
  - a) w grupach o równej liczbie osób (do sześciu) uczestnicy stoją w milczeniu w półkolu;
  - b) jeden z uczestników klęczy w milczeniu przed stojącymi;
  - c) każdy ze stojących popycha lekko klęczącego;
  - d) klęczący uczestnik zastanawia się, jak się czuje w tej pozycji przed innymi;
  - e) po chwili klęczący uczestnik wstaje i zamienia się z jednym z uczestników stojących;
  - f) nowy klęczący uczestnik zastanawia się, jak się czuje w tej pozycji;
  - g) medytacja kończy się, kiedy wszyscy uczestnicy przejdą przez doświadczenie klęczenia.

(Animator jest pierwszym klęczącym w jednej z grup. Animator ogłasza zmiany postaw w grupach)

1. Grupa omawia, jak się czuła każda osoba w pozycji klęczącej.
2. Grupa zastanawia się, jaką treść może zawierać tekst 1 Sm 16 o wyborze Dawida spośród braci.

### Przykład 4.

Dawid w Betlejem – Jezus w Betlejem – dziecko pośród apostołów.

Cele: uświadomienie uczestnikom szerszego kontekstu teologii o Wcieleniu. Stwarzanie warunków uczenia się dla uczestników o inteligencji matematyczno-logicznej i przestrzennej.

1. Czytanie 1 Sm 16; Łk 2; Mt 18,1-4.
2. Rozdaje się małe pocięte kartki.

3. Na kartkach zapisuje się pojedyncze zwroty i słowa wyrażające jeden element przekazu z fragmentu (np. małe dziecko; mała miejscowość – jedno wyrażenie lub wyraz na jedną kartkę).
4. Uczestnicy tworzą trzy zbiory kartek odnoszących się do trzech poszczególnych fragmentów. Część kartek będzie należała do części wspólnych zbiorów.
5. Na tablicy lub na dużym arkuszu papieru grupuje się wnioski w trzech kolumnach: co mówią te trzy fragmenty: O Bogu? O życiu? O mnie?
6. Grupy omawiają lub piszą w ciszy, jakie praktyczne wnioski wynikają z przesłania tych trzech fragmentów.

### Przykład 5.

Bóg komunikuje się przez używanie przestrzeni geograficznej

Cele: uświadomienie uczestnikom szerszego kontekstu teologii o Wcieleniu. Stwarzanie warunków uczenia się dla uczestników o inteligencji przestrzennej i cielesno-kinetycznej.

Poniższe kroki można rozłożyć na dwa lub trzy spotkania

1. Przy użyciu map cesarstwa rzymskiego i Izraela w czasach Jezusa omawia się znaczenie decyzji Boga o umieszczeniu wydarzenia Wcielenia w marginesowej części cesarstwa rzymskiego, jak i w nieprestiżowej dla kultury żydowskiej miejscowości<sup>10</sup>.
2. Uczestnicy wyrażają graficznie powyższe przesłanie. Nie chodzi o rysowanie map, ale raczej o rysowanie kręgów czy kwadratów większych lub mniejszych, o takich czy innych kolorach, które ilustrują omawianą treść.
3. Uczestnicy wybierają lub otrzymują rolę jednej z miejscowości na mapie, np.: Rzym, Aleksandria, Ateny, Jerozolim, Betlejem, Nazaret itd. Uczestnicy ustawiają się w odległościach ilustrujących pozycje poszczególnych miejscowości wobec siebie. Pozostali uczestnicy mogą zgadywać, kto reprezentuje jaką miejscowość.
4. Na każdym ze spotkań omawia się znaczenie przesłania o Bogu mówiącym poprzez używanie przestrzeni geograficznej<sup>11</sup>.

### Przykład 6.

Medytacja żłóbka/miski

Cele: uświadomienie uczestnikom szerszego kontekstu teologii o Wcieleniu. Stwarzanie warunków uczenia się dla uczestników o inteligencji przestrzennej i logiczno-matematycznej.

Medytacja: uczestnicy siedzą wokół plastikowej miski z brudnymi ścierkami kuchennymi. Animator opowiada o narodzeniu Jezusa w Betlejem. Animator prowadzi medytację o wkładaniu własnego dziecka do tej miski.

<sup>10</sup> Tutaj można prześledzić dokładnie mój sposób używania map do przekazu treści o teologii Wcielenia: <https://prezi.com/4efyws62sape/ordinary-holiness-a2-a-nobody-from-the-boonies/>

<sup>11</sup> Przykłady praktycznych wniosków z przesłania zob. prezentację z poprzedniego przypisu.

### Komentarz 1.

W pracy z niekatechizowanymi nastolatkami w warunkach wielkomiejskich zorientowałem się, że większość młodych ludzi już nie umie odczytać treści teologii o Wcieleniu zakodowanej w znaku żłóbka i siana. Albo z niczym im się ten znak nie kojarzy (brak doświadczeń i wiedzy o życiu wiejskim połączony z brakiem katechezy), albo kojarzy się im tylko z symboliką świąteczną, a więc z atmosferą uroczystego oczekiwania, prezentów i czasu bez szkoły. Użycie plastikowej miski z praniem w przepowiadaniu wyraża staranie o wyrażenie treści teologii Wcielenia przy użyciu czytelniejszego znaku. Okazuje się, że nawet u katechizowanych dorosłych zamiana żłóbka na plastikową miskę otwiera na nowe spojrzenie na treści teologii Wcielenia. Zamiana formy znanej na nową i nieoczekiwaną pozwala odkryć na nowo przesłanie starej formy – technika wypracowana przez rosyjską szkołę formalną jako *приём отстранения* lub w niem. *Vefremdungseffekt*, lub w ang. *distancing effect* lub *defamiliarization*.

### Komentarz 2.

Modlitwa słowna po medytacji jednocześnie służy utrwaleniu przeżytych treści, jak i daje nadawcy pewne informacje zwrotne. Po tej medytacji niekiedy młodzież modli się przykładowo: „Dziękuję Ci, Jezu, że urodziłeś się w misce”. Taka wypowiedź daje mi nadzieję, że zrozumieli jedną z głównych treści przekazu teologii Wcielenia – Bóg i władca wszechświata wybiera szarą codzienność ludzkiego życia. Nie prostuję ich, tłumacząc, jak ma być „poprawnie”, żeby nie zniechęcili się do głośnej modlitwy, bojąc się popełnić kolejne „błędy”.

### Przykład 7.

Jakie praktyczne umiejętności dało mi doświadczenie konkretnych treści nauczania?

Cele: motywowanie uczestników poprzez odkrywanie praktycznych zastosowań treści nauczania. Dostarczanie aktywizującego słownictwa dla osób z trudnościami w wysławianiu się. Zbieranie informacji zwrotnych przez nadawców.

W swojej praktyce duszpasterstwa małych grup staram się o pielęgnowanie zwyczajów dzielenia się przeżywaniem treści nauczania z poprzedniego spotkania. Osoby, którym trudno wypowiedzieć się spontanicznie, często otwierają się, kiedy da się im możliwość dłuższej refleksji nad treściami. Okres tygodnia czy miesiąca pozwala im na spokojne uporządkowanie swoich myśli i uczuć, jak również na przygotowanie swojego dzielenia się bez stresu natychmiastowości.

Zalety dzielenia się po pewnym okresie „przetrawiania” treści docenia wielu odbiorców, rozmownych i małomównych. Po jednym ze spotkań na temat fragmentu o namaszczeniu Dawida w 1 Sm 16 (por. przykłady 3 i 4) w bardzo rozmownej grupie dorosłych zapisałem następujące umiejętności międzyludzkie lub postawy, które uczestnicy odkryli w sobie po miesiącu rozważań treści spotkania o 1 Sm 16:

1. Zacząłem dopuszczać bardziej niecodzienne pomysły i rozwiązania (*think outside the box*).
2. Zorientowałam się, że przeceniam osoby duże i nie doceniam osób mniejszych wzrostem.

3. Słucham teraz z większą uwagą osób w moim otoczeniu, które do tej pory od razu skreślałam w myślach, bo wydawały mi się słabe czy nieważne.
4. Częściej powstrzymuję się przed przedwczesną oceną nowo spotkanych osób.
5. Teraz rozumiem, jak się czuje mój najmłodszy brat, kiedy mu dokuczamy.

Podobne wypowiedzi, o które łatwo rozmownym uczestnikom, można anonimowo (i czasami po pewnych zmianach dla zachowania prywatności) użyć w grupach, w których uczestnikom wypowiedzianie się przychodzi trudniej. Nie chodzi w żadnym wypadku o upokarzanie mniej rozmownych odbiorców, ale o zaoferowanie im wzorców wypowiedzi (a czasem i sposobu rozumowania) w celu aktywizacji ich własnych zdolności wysławiania się. Najlepiej dokonuje się to w formie zabawy: aktywizujące wypowiedzi wydrukowuje się na jednym arkuszu papieru, powiększa i daje do wglądu uczestników. Każdy uczestnik dostaje trzy orzeszki ziemne. Każdy ma czas w spokoju na przemyślenie swoich reakcji na treści nauczania. Uczestnicy kładą orzeszki przy wypowiedziach, które najlepiej wyrażają, co oni sami czują.

W innej wersji poszczególne wypowiedzi zawiesza się osobno na różnych tablicach korkowych lub przyklepa do ścian. Uczestnicy wędrują w milczeniu od wypowiedzi do wypowiedzi i zapisują punkty lub przypinają pinezkę przy wypowiedziach, które najlepiej oddają ich odczucia.

W jeszcze innej wersji wybiera się w milczeniu jedną z aktywizujących wypowiedzi. Każdy zapisuje ją na górze swojej kartki. Każdy dodaje swoją jednozdaniową refleksję do tej wypowiedzi. Kiedy wszyscy są gotowi, każdy podaje swoją kartkę osobie z lewej. W ciszy każdy dopisuje zdanie do refleksji sąsiada z prawej, którego kartkę właśnie otrzymał. Czynność powtarza się aż do powrotu kartki do pierwszego autora refleksji. Doświadczenie najlepiej odbywa się w grupach nie większych niż 8 osób (i trwa wtedy około godziny).

## Bibliografia

- Bates R. (2004). *A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence*. "Evaluation and Program Planning", 27, s. 341–347.
- Bruce B. (2000). *7 Ways of Teaching the Bible to Adults*. Nashville: Abingdon Press.
- Congregatio pro Clericis (1971). *General Catechetical Directory*. Washington, DC: USCCB.
- Driscoll J., The B. (2001). *The potential of reflective practice to develop individual orthopaedic nurse practitioners and their practice*. "Journal of Orthopaedic Nursing", 5, s. 95–103
- Gamble T.K., Gamble M. (2002). *Communication Works*. New York, NY: The McGrawHill/ Irwin.
- Gardner H. (1995). *Reflections on multiple intelligences: Myths and messages*. "Phi Delta Kappan", 77, s. 200–209.
- Gardner H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple Intelligences for 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner H. (2011). *Frames of Mind*. New York, NY: Basic Books.
- Jan XXIII. (1961). *Encyklika Mater et Magistra*.

- Jan Paweł II. (1979). *Adhortatio Apostolica Catechesi Tradendae*.
- Jankowski A. (2005). *Rozwój chrystologii Nowego Testamentu*. Kraków: WAM.
- Jusiak R. (2013). *Pedagogia społeczna Kościoła katolickiego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kirkpatrick D.L., Kirkpatrick J.D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels 3rd ed.* San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kolb A.Y., Kolb D.A. (2005). *Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education*. "Academy of Management Learning & Education", 4, 1, s. 193–212.
- Kraft C.H. (2005). *Communication Theory for Christian Witness*. Maryknoll, NY: Orbis Books.
- Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonymi narządami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Langworth R.M., Gardner H. (2010). *Multiple Intelligences: New Horizons*. ReadHowYouWant.com.
- Lee D. (2010). *The Gospel of John and the Five Senses*. "Journal of Biblical Literature", 129, 1, s. 115–127.
- Leon-Dufour X. (1982). *Słownik teologii biblijnej*. Poznań–Warszawa: Pallottinum.
- Marek Z. (2007). *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*. Kraków: WAM.
- Martin F., Wright W.M. (2015). *The Gospel of John*. Grand Rapids: Baker Academic.
- Mentkowski M. & Associates. (2000). *Learning That Lasts*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Paweł VI. (1965). *Dekret Apostolicam Actuositatem*.
- Pearson J.C., Nelson P.E. (2000). *Human Communication. Understanding & Sharing*. New York, NY: The McGraw-Hill Companies.
- Słownik języka polskiego PWN. Internetowa wersja: <http://sjp.pwn.pl/slowniki/nuda.html> [dostęp: 10.01.2016].
- Stavredes T., Herder T. (2014). *A Guide to Online Course Design. Strategies for Student Success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thoms K.J. (2001). *They're Not Just Big Kids: Motivating Adult Learners*. W: *Proceedings of the Annual Mid-South Instructional Technology Conference, Speeches/Meeting Papers*. Dostępny w Internecie: <http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed01/22.pdf>. [dostęp: 10.01.2016].
- United States Conference of Catholic Bishops. (2011). *Building Intercultural Competence for Ministers*. Dostępny w Internecie: <http://www.usccb.org/issues-and-action/cultural-diversity/intercultural-competencies> [dostęp: 10.01.2016].
- Weiten W. (2002). *Psychology. Themes & Variations*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Wigglesworth C. (2014). *SQ21. The Twenty-One Skills of Spiritual Intelligence*. New York: SelectBooks, Inc.

## Zanim na początku było Słowo. Próba praktycznego zastosowania metodyki nauczania w przybliżaniu pojęcia Logosu dorosłym z trudnościami w wysławianiu się

### Streszczenie

Artykuł porusza zagadnienie przybliżania teologii Wcielenia czy Logosu dorosłym z trudnościami w wysławianiu się w ramach duszpasterstwa grup dzielenia się. Nadmierną zależność od komunikacji słownej uznano za główny powód tych trudności. Jako sposób na złagodzenie trudności w komunikacji słownej proponuje się przygotowanie odpowiednich warunków,

w których można przybliżyć teologię Wcielenia. Teologię Wcielenia rozpatruje się jako źródło inspiracji dla animatorów grup dzielenia się. Za pomocą interakcyjnego modelu komunikacji analizuje się możliwości udoskonalenia komunikacji animatorów. Teoria inteligencji wielorakiej ukierunkowuje poszukiwania sposobów włączania aspektów niewerbalnych do komunikacji. Kilka przykładów unaocznia praktyczne rozwiązania.

**Słowa kluczowe:** analiza SWOT, interakcyjny model komunikacji, komunikacja niewerbalna, kształcenie dorosłych, model Kirkpatricka, model planowania wstecz, teoria inteligencji wielorakiej, uczenie się przez doświadczenie

### **Before the beginning was the Word. Trying of practical application of teaching methods in bringing the concept of Logos to adults with difficulties to express themselves**

#### **Summary**

The article addresses the challenges of presenting the theology of Incarnation, or Logos, to adults who have difficulties with verbal communication in the setting of sharing group ministry. The overreliance on verbal communication is considered the major reason for the difficulties. The preparation of a proper environment in which the theology of Incarnation can be presented is suggested as a way of alleviating challenges in verbal communication. The theology of Incarnation, or Logos, is examined as a source of inspiration for sharing group leaders. The interaction model of communication is used to analyze possible areas of improvement in communication of sharing group leaders. The Theory of Multiple Intelligences informs efforts to include nonverbal aspects of communication. Several examples illustrate practical solutions.

**Keywords:** adult learning, backward design model, experiential learning, interaction communication model, Kirkpatrick's 4-level raining evaluation model, nonverbal communication, SWOT analysis, theory of multiple intelligences

## Idea asystencji pedagogicznej św. Jana Bosko w zastosowaniu do pracy z młodzieżą niesłyszącą

### 1. Metodologia wychowawcza według św. Jana Bosko

Św. Jan Bosko nie był teoretykiem pedagogiki. Wypracował swoje zasady pracy wychowawczej w swoim Oratorium na przedmieściach Turynu, gdzie opiekował się dziećmi. System wychowawczy św. Jana Bosko, nazywany systemem prewencyjnym, czyli zapobiegawczym, polega na tym, że wychowawca (asystent) jest przyjacielem wychowanka, stale mu towarzyszy, pozwala na swobodne działanie, daje mu dobry przykład i zapobiega złym zachowaniom. System w całości opiera się na rozumie, religii i miłości wychowawczej, natomiast zakazuje wszelkiego rodzaju kar cielesnych. W centrum procesu wychowawczego znajduje się wychowanek, którego asystent traktuje w sposób indywidualny. Ważnymi elementami systemu prewencyjnego są ruch i zabawa, które zapobiegają nudzie (Cian 1986, s. 161).

Najważniejszą zasadą metodologii wychowania św. Jana Bosko jest miłość wychowawcza. Odróżniał on trzy ważne profile rozwojowe: psychiczny, duchowy i uczuciowy. Działalność wychowawcza zmierza do wzrastania i osiągnięcia dojrzałości w tych trzech sferach. Rozwój i osiągnięcie dojrzałości jest potwierdzeniem dobrej działalności pedagogicznej. Możliwy jest wzajemny wpływ na siebie tych trzech sfer rozwoju, co przyczynia się do rozwoju, a nawet dojrzałości. Dzięki temu wychowanek może się stać „osobowością udaną”, szczególnie solidną, pełną miłości, autentyczną, skutecznie działającą, zdolną rozsiewać siłę i urzekającą pogodę ducha (Cian 1986, s. 161).

Św. Jan Bosko uważał, że młodzież pochodząca z rodzin patologicznych (przestępczych, gangsterskich itp.) nie ma dobrych przykładów, które przygotowują do rozwoju edukacyjnego, podnoszenia poziomu wykształcenia, jak również do pracy praktycznej oraz zawodowej, dlatego chciał zmienić ich życie na lepsze przez działalność wychowawczą i doświadczenie katolicyzmu. W wychowaniu potrzebne jest osiągnięcie poziomu harmonii w zwyczajnym życiu, w każdym środowisku społecznym, jak też na różnych poziomach wykształcenia i wieku życia. Św. Jan zachęcał też do posiadania serca zdolnego do kochania, aby młodzi ludzie mogli się rozwijać i stawać osobami harmonijnymi. Pustce, przeciwnej miłości, przeciwstawił pełnię, potrzebę miłości. Młody człowiek powinien się stabilizować w dojrzałości uczuciowej, np.



w miarę wyzwalania się energii, czułości, słodyczy, uprzejmości i miłości. Dojrzałość afektywna (uczuciowa) polega na tym, że miłość może się pojawiać w odpowiednich momentach, np. w rodzinie, szkole, we wszelkich kontaktach międzypersonalnych (Cian 1986, s. 162).

Oprócz miłości – według niego – potrzebna jest głęboka przyjaźń, która kształtuje się w nastroju zachwytu względem drugiej osoby i czułości jej towarzyszącej, nie odosobnia się nigdy w sobie samej, ale przyjmuje postawę gotowości posługiwania każdej osobie godnej kochania. Z pewnością przyjaźń ta rozwija się z większą siłą tylko względem jednej osoby lub kilku osób z powodu jakiegoś tajemniczego podobieństwa między nimi, lecz zachowania uczuciowe są zawsze te same, dlatego – raz opanowane i udoskonalone – ujawniają się także we wszystkich innych przeżyciach wobec wszystkich osób, polegając na szacunku, niesieniu pomocy, okazywaniu czułości i delikatności (Cian 1986, s. 163).

Miłość wychowawcza jest jego pierwszym i ostatnim słowem prewencyjnej metodologii. Miłość wychowawcza to taka miłość, w której mieszczą się działanie rozumu i ludzka wyrozumiałość, dobroć osoby. Przykładami były jego matka, przyjaźnie z okresu dzieciństwa, skuteczny czynnik kontaktów międzyludzkich z młodzieżą, także wymierzanie kary najostrożniejszej w postaci usunięcia ze środowiska zakładowego. Dla św. Jana Bosko wychowanie jest „sprawą serca”, zwróconego zawsze rozumem i delikatną ludzką wrażliwością. Miłość wyraża się w formie przeżywanego i okazywanego zaufania – optymizmu względem drugiej osoby, którą się traktuje jako przyjaciela, i to właśnie tego, z jego wszystkimi ewentualnościami, jakie mogą zmężnić i powoli dojrzewają pod wpływem działania obecnego w nim Boga. Miłość ukaże się także jako szczerść – poszukiwanie prawdy, która pozwala niekiedy ranić drugiego, żeby go utwierdzić w jego niewątpliwych możliwościach. W rzeczywistości każdy wychowawca rozumie, że malcy i młodzieńcy potrzebują zaufania i odwzajemniają je, jeżeli tylko sami doznają głębokiej i szczerzej miłości oraz widzą pragnienie dania im z siebie wszystkiego. Właśnie w tym temacie wychowanie staje się sztuką, o ile da radę wykrzesać błysk (iskrę) miłości, o ile kieruje do dojrzałości emocjonalnej, zdolnej czytać w myślach, sercu drugiego, zdobywając bez trudu pełnię współpracy ze strony wychowawcy. Każdy robi z przyjemnością tylko to, co wie, że umie zrobić. Św. Jan Bosko stosuje się do tej zasady i wszyscy jego wychowankowie pracują nie tylko bardzo aktywnie, ale i z miłością (Cian 1986, s. 164–166).

Miłość wychowawcza to zasadnicze nastawienie, które pozwala wychowawcy nawet wyrażać się zewnętrznym w sposób surowy, zdecydowany i mocny, ale zarazem tak, że nawet z tych słów promieniuje głęboka miłość, jak to napisał św. Paweł w Liście do Koryntian: „Miłość cierpliwa jest, łaskawa jest. Miłość nie zazdrości, nie szuka pokłasku, nie unosi się pychą. Nie dopuszcza się bezwstydu, nie szuka swego, nie unosi się gniewem, nie pamięta złego. Nie cieszy się z niesprawiedliwości, lecz współweseli się z prawdą. Wszystko znosi, wszystkiemu wierzy, we wszystkim pokłada nadzieję, wszystko przetrzyma” (1 Kor 13,4–7; Cian 1986, s. 167–168).

## 2. Metodologia pracy wychowawczej z niesłyszącymi

Wychowanie dla niesłyszących jest oczywiście tak samo ważne, jak dla słyszących. Ważne i potrzebne dla uzyskania harmonii w życiu codziennym i rozwoju edukacyjnym, a także w karierze zawodowej. W pracy wychowawczej z niesłyszącymi bardzo ważna jest zasada indywidualizacji, ponieważ każde dziecko ma inne specjalne potrzeby edukacyjne, inne resztki słuchowe, inaczej komunikuje się z otoczeniem (Krakowiak 2012, s. 92–158). Asystent towarzyszący dziecku w każdej chwili może rozsądnie odpowiadać na jego specjalne potrzeby, może wspierać komunikowanie się i zapobiegać nie tylko złym zachowaniom, ale również trudnościom w komunikowaniu się i w relacjach społecznych. Może często rozmawiać z nim w sposób ułatwiony, np. stosując fonogesty albo język migowy, lub system językowo-migowy (Krakowiak 2012, s. 292–328).

Wsparcia asystenta potrzebują osoby niesłyszące, które przysparzają problemów, takich jak: nieporozumienia, unikanie kontaktów, nieposłuszeństwo, nieśmiałość, spowolnienie rozwoju, zaniedbanie nauki, lenistwo, zniechęcenie i brak motywacji do działania, niesamodzielność, brak zapału, nieodpowiedzialność, brak tolerancji, wzajemnego poszanowania i empatii, skłonność do nieodpowiednich zabaw itp. (Kobosko, Kosmalowa 2015). Wsparcia asystenta (wychowawcy) potrzebują również niesłyszący pochodzący z rodzin patologicznych, sieroty i sieroty społeczne (którzy mają rodziców, ale nie mają rodziny), z rodzin niepełnych, ubogich i żebrzących (Kobosko 2015). Tacy niesłyszący mogliby wiele skorzystać i pozytywnie zmienić swoje życie dzięki wychowaniu według systemu św. Jana Bosko. Niestety, idea św. Jana Bosko nie jest popularna w środowiskach szkół specjalnych ani integracyjnych. Warto byłoby zainteresować tą ideą surdopedagogów.

Uważam, że poznanie tej idei przez surdopedagogów oraz zastosowanie jej w pracy z niesłyszącymi mogłoby przynieść ważne zmiany w życiu wychowanków. Lepiej radziliby sobie w edukacji i w relacjach społecznych, w rodzinie i wśród przyjaciół. Myślę, że bardzo ważne jest to, że mogliby pogłębić przeżycia religijne i lepiej odczuwać bliskość Boga.

Wychowawcy pracujący z młodzieżą niesłyszącą według systemu św. Jana Bosko powinni się zapoznać ze sposobami komunikowania się używanymi przez te osoby. Najczęściej osoby z uszkodzonym słuchem porozumiewają się, mówiąc w języku polskim i odczytując wypowiedzi z ust (słuchając i patrząc). Asystent powinien mówić starannie, głośno i nieco wolniej. Osoby z najgłębszymi uszkodzeniami słuchu posługują się Polskim Językiem Migowym, a niektóre Systemem Językowo-Migowym. Asystent powinien znać język, którym posługuje się wychowanek, aby mógł z nim rozmawiać bez przeszkód.

Oprócz języków migowych, istnieje też system wizualizacji mowy, czyli metoda fonogestów. Polega ona na wykonywaniu specjalnych gestów, które pomagają odróżnić i rozpoznawać wymawiane głoski tak dokładnie, jakby się doskonale słyszało (Krakowiak 2015). Asystent fonogestujący nazywany jest transliteratorem (Kołodziejczyk 2006; 2008).

Wspomaganie mowy w postaci wizualizacji pozwala przełamać bariery między niesłyszącymi i słyszącymi, a także poprawić relacje między dziećmi i rodzicami, uczniami i nauczycielami, jak również nawiązać przyjaźnie. Sprawia, że osoby niesłyszące mogą przełamać bariery i przekroczyć ze świata ciszy do świata normalnego. Świata, w którym żyjemy normalnie, szczęśliwie i radośnie nie tylko wśród słyszących, ale też wśród osób z różnymi niepełnosprawnościami. Świat ciszy nie musi oddzielać osób niesłyszących od słyszących i też od osób z innymi niepełnosprawnościami.

Połączenie wychowania według św. Jana Bosko z troską o dobre komunikowanie się może sprawić, że dziecko niesłyszące, na równi z innymi normalnymi ludźmi, będzie się rozwijało i wzrastało w trzech sferach: psychicznej, duchowej i uczuciowej. Nie tylko będzie się rozwijało, lecz też stanie się tzw. „udaną osobowością”, tj. solidną, pełną miłości, autentyczną, skutecznie działającą, zdolną rozsiewać siłę i urzekającą pogodę ducha.

Osoby niesłyszące i słyszące powinny żyć we wzajemnym szacunku dla siebie i w głębokiej przyjaźni, uwzględniając tak ważne cechy relacji, jak: zaufanie, tolerancję, uszanowanie wzajemnych doświadczeń moralnych, udoskonalenie wartości między ludźmi pełnosprawnymi a niepełnosprawnymi. Ludzie z niepełnosprawnością są tacy sami jak ludzie pełnosprawni, przede wszystkim są ludźmi, a nawet braćmi i siostrami. Człowiek ma wartość przez sam fakt bycia człowiekiem, nie mają tu większego znaczenia znaki szczególne, np. utrata wzroku, ubytki słuchu, inwalidztwo itp. Są zbędne, czyli nie mają znaczenia wobec wielkiej wartości, jaką jest człowiek. Niesłyszący i słyszący powinni być życzliwi, dobrzy, wspaniałomyślni, wrażliwi, delikatni, rozważni, silni, sprawiedliwi, bezinteresowni, a nawet kochający i przyjacielscy, a więc chętnie nieść pomoc innym potrzebującym. W każdej sytuacji, w przeżyciach mogą wzajemnie okazywać sobie czułość, życzliwość, skromność.

Miłość wychowawcza dla osób niesłyszących, a także słyszących jest bardzo ważną cechą prewencyjnej metodologii. Dzięki niej osoby stałyby się wspaniałe, mądre, wyrozumiałe, godne zaufania, skuteczne, przyjazne i cierpliwe. Przeciwnieństwem jest właśnie złe wychowanie, czyli patologia, która nie stanowi dobrego przykładu wychowania dzieci niesłyszących i słyszących, ale przysparza konsekwencji społecznych. Takich zachowań trzeba unikać i w procesie wychowania nawrócić wychowanka do dobrego. Właśnie w tym aspekcie wychowanie staje się dobrą sztuką, a nie „idealnym wychowaniem”.

Jestem osobą z głębokim uszkodzeniem słuchu i zostałem wychowany przez rodziców słyszących, którzy stosowali zasady podobne do zasad św. Jana Bosko. Mam starszego niesłyszącego brata. Rodzice potrafią okazywać nam miłość, mądrość i dawać szczęście, a także wpoili nam potrzebę religii, czyli wiary w Boga. Dzięki nim poznałem zasady dobrego wychowania, nieustannie wyjaśniali nam, jak wygląda dobro i zło w życiu codziennym. Dużą korzyścią dla mnie było nauczenie się metody fonogestów. Pozwoliło mi to łatwiej komunikować się z rodzicami, a przez to budować większą wyrozumiałość i pogłębiać relacje z rodzicami, głównie z mamą. Fonogesty są dla mnie bardzo ważnym wspomaganie mowy, z ich pomocą mówię wyraźnie i poprawnie w języku polskim.

Jestem osobą dwujęzyczną, która posługuje się zarówno językiem migowym, jak i językiem polskim. Mówienie z fonogestami to co innego niż posługiwanie się językiem migowym. Mówię wtedy w języku polskim, a fonogesty pozwalają mi lepiej rozumieć i mówić w języku ojczystym, dlatego chętnie poznaję świat, potrafię się zaprzyjaźnić z kimś i szanować innych. W myśl zasady św. Jana Bosko chętnie wykonuję to, co potrafię i lubię, np. uczyć się krok po kroku (od przedszkola do studiów doktoranckich). Uwielbiam rysować, szkicować, trochę malować, tworzyć fotografie.

W szkołach przeżywałem różne upadki i wzloty, np. w szkole masowej na początku byłem osamotniony wśród normalnej młodzieży, poznawałem świat słyszących i przeżywałem różne trudności, a potem udało mi się kolegować z nimi i stałem się podobny do nich, nie czułem się gorszy. Byłem otwarty, rozmowny i życzliwy dla znajomych w mojej klasie. Dzięki tym doświadczeniom byłem gotowy studiować po zdaniu matury.

To jest bardzo dobry przykład dla osób niesłyszących, które próbują nawiązywać kontakty ze słyszącymi, ale nie zawsze jest to proste... Obecność życzliwego asystenta, wychowawcy, na pewno staje się bardzo potrzebnym wsparciem w poznawaniu świata i relacjach z innymi.

## Bibliografia

- Cian L. (1986). „Miłość wychowawcza” najważniejszą zasadą wychowawczej metodologii ks. Bosko. W: S. Prus (oprac.). *System zapobiegawczy św. Jana Bosko i charakterystyczne rysy jego stylu*. Tłum. M. Gabryel. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, s. 161–189.
- Kobosko J. (2015). *Rodzicielstwo dziecka głuchego – perspektywa psychologiczna*. W: E. Muzyka-Furtak (red.). *Surdologopedia. Teoria i praktyka. Logopedia XXI wieku*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, s. 412–427.
- Kobosko J., Kosmalowa J. (2015). *Psychologiczne problemy dziecka z wadą słuchu i jego rodziny*. W: E. Muzyka-Furtak (red.). *Surdologopedia. Teoria i praktyka. Logopedia XXI wieku*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, s. 428–445.
- Kołodziejczyk R. (2006). *Rola transliteratora w kształceniu osób niesłyszących*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.). *Nie głos, ale słowo... Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 409–421.
- Kołodziejczyk R. (2008). *Nowe wyzwania dla pedagoga specjalnego w systemie edukacji inkluzywnej*. W: Z. Palak. (red.). *Kompetencje pedagoga specjalnego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 185–196.
- Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2015). *Wizualizacja mówienia i wychowanie językowe z zastosowaniem fonogestów*. W: E. Muzyka-Furtak (red.). *Surdologopedia. Teoria i praktyka. Logopedia XXI wieku*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, s. 284–297.

## Idea asystencji pedagogicznej św. Jana Bosko w zastosowaniu do pracy z młodzieżą niesłyszącą

### Streszczenie

Artykuł opisuje koncepcję asystencji pedagogicznej św. Jana Bosko w kontekście potrzeb wsparcia społecznego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu. Podstawowym przesłaniem roli asystenta jest realizowanie w relacji z wychowankiem miłości wychowawczej – postawy, która buduje i kształtuje więź z podopiecznym, gwarantuje skuteczną komunikację z nim, a w konsekwencji wzmacnia postawy pozytywne społecznie. Jednym z kluczowych warunków skutecznej asystencji w odniesieniu do osób z uszkodzeniami słuchu jest dobra znajomość sposobów komunikowania się wychowanka, co umożliwiłoby pozytywne oddziaływania wychowawcze. W podsumowaniu autor dzieli się własnym doświadczeniem asystencji wychowawczej, szczególnie pozytywnie realizowanej przez rodziców.

**Słowa kluczowe:** św. Jan Bosko, asystencja pedagogiczna, asystent osoby z uszkodzonym słuchem, miłość wychowawcza, przyjaźń

## The idea of St John Bosco pedagogical assistance in work with deaf youth

### Summary

The article describes the concept of St Bosco assistance in the context of social support for children and youth with hearing impairment. The basic assistant's role is to actualize love in the relationship with students. Such an attitude ensures a close relationship, effective communication with students and consequently, it strengthens positive social attitudes. One of the key conditions of effective assistance is to respect the ways of communication of students with hearing loss, as it enables positive educational work. In summary, the author shares his own experience of educational assistance, especially this one carried out positively by his parents.

**Keywords:** St. John Bosco, pedagogical assistance, assistant of hearing impaired person, educational love, friendship

## Projekt happeningu *Miasto Głuchych* w Zabrze – integracja młodzieży głuchej ze społeczeństwem słyszących

Happening *Miasto Głuchych* został przygotowany przez uczniów z wadami słuchu z Zespołu Szkół Specjalnych nr 42 w Zabrze. Na początku realizacji projektu zdałam sobie sprawę z tego, iż szkoła istnieje od 2002 roku, a słyszeli o niej jedynie nieliczni mieszkańcy Zabrze. Chciałam rozpowszechnić rzetelną informację o niej, a przy okazji informacje na temat funkcjonowania osób z wadą słuchu w społeczeństwie słyszących. Często odnoszę wrażenie, że dorośli słyszący mają zaburzony obraz osób z wadą słuchu. Wielu z nich uważa, że jesteśmy gorsi, głupi czy niepełnosprawni umysłowo.

Społeczność miejska nie zna zasad funkcjonowania naszej szkoły i nie wie, w jaki sposób w niej nauczamy i działamy. Wiele osób, z którymi rozmawiałam, było przekonanych, że uczymy tylko i wyłącznie dzieci głuche. A przecież nasza placówka naucza dzieci z różnymi problemami słuchowymi: niedosłyszające, słabosłyszające, niesłyszające, jak i takie, które wymagają specyficznych sposobów komunikacji. W ZSS nr 42 prowadzimy zajęcia w taki sposób, aby były dostosowane do indywidualnych potrzeb psychosomatycznych ucznia. Pomagamy naszym uczniom zrozumieć kulturę, swój język. Do naszej szkoły bardzo często przychodzą uczniowie z różnych publicznych szkół, w tym integracyjnych. Informacje zwrotne, jakie otrzymujemy od uczniów po ich zaaklimatyzowaniu się w naszej placówce, są bardzo pozytywne. Uczniowie i rodzice są zadowoleni ze sposobu prowadzenia zajęć. Więcej rozumieją i czują się dowartościowani. Dzięki temu budują pewność siebie i osiągają wewnętrzną równowagę. Dlaczego tak się dzieje? Otóż dlatego że w poprzednich placówkach czuli się wykluczeni z grupy rówieśniczej. Nierzadko byli wyśmiewani, często im dokuczano. Bardzo często nauczyciele szkół stawiali im dobre oceny – może z litości? – a tak naprawdę uczeń nic nie rozumiał i niewiele wiedział. Otrzymał ocenę i na tym się kończyło.

Ludzie z wadą słuchu żyją podobnie jak słyszący: spacerują, robią zakupy w supermarkecie, jeżdżą komunikacją miejską, prowadzą samochody, rozmawiają. Ale to właśnie nasz sposób komunikowania się wzbudza najczęściej kontrowersji. Zachowujemy się całkiem normalnie, zwyczajnie, ale nadal spotyka się słyszących, którzy widząc dwie migające osoby, odsuwają się albo uporczywie, złośliwie patrzą. Być może funkcjonujemy trochę inaczej niż słyszący i nasze zachowania dla słyszących są inne. Posiadamy własne emocje, uczucia, mimikę, gesty ciała oraz znaki migowe, których nie ma w takiej

formie w komunikacji ludzi słyszących. Można stwierdzić, że osoby słyszące nie otrzymywały lub otrzymywały za mało informacji o „świecie ciszy”. Słyszący często nie potrafią zrozumieć, że głusi mogą żyć i żyją jak słyszący. Telewizja, prasa czy Internet nie pokazują lub pokazują za mało znane osoby głuche, ich kulturę i język. My, dorośli głusi, uczymy się ciągle przez całe życie! Myślę, że należy się nam za to uznanie i szacunek.

Dlaczego słyszący nie mogą (może nie chcą?) uczyć się języka migowego, skoro spotykają się z głuchymi bądź słabosłyszącymi? A większość osób z wadami słuchu potrafi mówić tak, jak zostali wychowani w rodzinach słyszących, posługując się mową foniczną. Mówimy na co dzień, staramy się, żeby słyszący dobrze odbierali informacje. W kontaktach ze słyszącymi największe trudności pojawiają wtedy, gdy słyszący mówią niewyraźnie, ruchy ust są niedbałe czy też towarzyszy im „zerowa” mimika twarzy. Zdarza się, że niesłysząca osoba nie chce prosić o zapisanie na kartce lub zamiganie, jeśli słyszący zna język migowy – wstydzi się lub ma słabe poczucie wartości? Nie wstydzimy się siebie!

*Miasto Głuchych* w Zabrzu jest to cykliczna impreza, którą co roku organizuje nasza szkoła. Odbywa się w centrum Zabrze, nieopodal hipermarketu „Platan”. Miejsce to zostało wybrane ze względu na dużą liczbę mieszkańców. Dzięki temu mogą oni uczestniczyć w naszym happeningu. W zabawnej, przyjacielskiej atmosferze podejmują próby komunikowania, obserwują nasze środowisko głuchych. Dzięki temu, że jest to miejsce publiczne, w którym każdy może podchodzić do nas, my możemy pokazywać, jakie jest nasze życie naprawdę.

Do projektu *Miasto Głuchych* uczniowie i nauczyciele przygotowują się poprzez rozmieszczanie stoisk, które były (i będą) obsługiwane przez niesłyszących i słyszących uczestników projektu. Przygotowujemy m.in. karty zadań z punktami, które należy odwiedzić i nawiązać kontakt z osobą niesłyszącą/słabosłyszącą. Na tych stoiskach jest np.:

1. Mini kurs języka migowego – uczestnicy uczą się alfabetu palcowego lub podstawowych znaków języka migowego, m.in. zwrotów grzecznościowych itp.
2. Biuro podróży – komunikacja oralna z osobą słabosłyszącą lub z lekkim niedosłuchem; z wadą wymowy.
3. Biblioteczka – wystawa literatury, powieści, czasopism i filmów związanych ze światem ciszy.
4. Występ (stoisko techniczne) niesłyszących talentów, m.in. głuchy tancerz, niesłysząca grupa młodzieży – taniec; grupa głuchej młodzieży – migane piosenki.
5. Konsultacje, informacje na temat wychowania i edukacji osób z uszkodzonym słuchem.

Nasz projekt objęli patronatem m.in.: Prezydent Miasta Zabrze i przedstawiciele różnych środowisk/stowarzyszeń (m.in. Polski Związek Głuchych, Automobilklub Śląskie Koło Niesłyszących). Uczestnicy byli bardzo zadowoleni z udziału.

Dzięki naszemu projektowi możemy udowodnić słyszącym, że jesteśmy równi i mamy taki sam sposób myślenia i zdolności życiowe. Ludzie dowiadują się, że jesteśmy tacy sami, oprócz zdolności słyszenia. Jesteśmy otwarci i komunikatywni, i tego też oczekujemy ze strony społeczeństwa.

V

**Komunikacja językowa  
z osobami z uszkodzeniami słuchu**





## Alternatywne i wspomagające środki komunikowania się w edukacji dzieci z uszkodzonym słuchem

### Wprowadzenie

Artykuł ten jest dedykowany Pani Profesor Kazimierze Krakowiak z okazji Jej jubileuszu – osobie, której wkład w problematykę alternatywnych i wspomagających środków komunikowania się (*Augmentative and Alternative Communication* – AAC) jest oczywisty i znaczący. Jest bowiem twórczynią fonogestów – polskiej wersji *Cued Speech*, ułatwiającej dzieciom z uszkodzonym słuchem komunikowanie się językowe.

Istnieje wiele form komunikowania się, zastępujących lub uzupełniających mowę dźwiękową. Niektóre z nich mają wielowiekowe tradycje – wiele tysięcy lat temu powstało pismo, pierwszy alfabet palcowy wynaleziono w XII wieku, języki migowe zaczęły powstawać w XVIII wieku, a w początkach XIX wieku nasz rodak Jan Sierzyński był twórcą pierwszego systemu znaków ręczno-ustnych wspomagających mowę dźwiękową w komunikowaniu się z dziećmi głuchymi. Jednak dopiero w drugiej połowie XX wieku podjęto próbę stworzenia subdyscypliny naukowej zajmującej się tą problematyką – AAC.

Alternatywne i wspomagające środki komunikowania się służą dzieciom (ale także osobom dorosłym), które mają problemy z komunikowaniem się za pomocą mowy dźwiękowej. Przyczynami trudności, które uniemożliwiają bądź ograniczają swobodne posługiwanie się mową dźwiękową, mogą być:

1. głuchota i niedosłuch;
2. głuchoślepotą;
3. autyzm;
4. niepełnosprawność intelektualna;
5. porażenie mózgowe;
6. inne dysfunkcje ośrodkowego układu nerwowego;
7. choroby genetyczne;
8. urazy mózgu zarówno u dzieci, jak i u osób dorosłych.

W artykule omówiono te środki zastępujące lub wspomagające komunikację językową, które służą dzieciom z uszkodzonym słuchem, a więc dzieciom niedosłyszącym, głuchym oraz głuchoniewidomym. Wśród tych środków komunikowania się istotne miejsce zajmują fonogesty – dzieło Profesor Kazimierzy Krakowiak.

## 1. Dzieci z uszkodzonym słuchem

### 1.1. Klasyfikacja uszkodzeń słuchu

Według najczęściej stosowanej klasyfikacji uszkodzeń słuchu Międzynarodowego Biura Audiofonologii (BIAP), określanej w decybelach, średnie obniżenie sprawności słuchowej do 20 dB traktuje się jako normę. Ubytki słuchu przekraczające średnio 20 dB są odpowiednio skategoryzowane jako uszkodzenia słuchu w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim (tabela 1).

Tabela 1. Klasyfikacja uszkodzeń słuchu według BIAP

Ubytek słuchu w decybelach (dB)	Uszkodzenie słuchu w stopniu	Uszczegółowienie
do 20 dB	norma	–
21 dB do 40 dB	lekkim	–
41 dB do 70 dB	umiarkowanym	I° – 41–55 dB
		II° – 56–70 dB
71 dB do 90 dB	znacznym	I° – 71–80 dB
		II° – 81–90 dB
91 dB do 119 dB	głębokim	I° – 91–100 dB
		II° – 101–110 dB
		III° – 111–119 dB
120 dB	całkowity brak reakcji na dźwięki	–

### 1.2. Dzieci niedosłyszające (słabosłyszające<sup>1</sup>)

Uszkodzenie słuchu w stopniu lekkim – średnio od 21 do 40 dB – z reguły nie stwarza dzieciom większych problemów w komunikowaniu się mową dźwiękową. Mogą mieć drobne trudności z identyfikacją głosek bezdźwięcznych (np. rozróżnianie głosek bezdźwięcznych szczelinowych i zwarto-szczelinowych), a także z rozumieniem mowy dźwiękowej w hałasie. Jednak dzieci dotknięte takim uszkodzeniem na ogół nie korzystają z żadnych środków wspomagających komunikowanie się i ta grupa nie będzie omawiana w niniejszym artykule.

Uszkodzenie słuchu w stopniu umiarkowanym – średnio od 41 do 70 dB – umożliwia słyszenie i rozumienie mowy jedynie w korzystnych warunkach akustycznych. Wiele

<sup>1</sup> Termin „słabosłyszający” stosowany jest najczęściej zamiennie z terminem „niedosłyszający”. Niektórzy badacze tematu – w tym także prof. Krakowiak (2012, s. 117–124) – słusznie próbują zróżnicować te terminy, odnosząc pojęcie niedosłyszający jedynie do osób z lekkim bądź umiarkowanym uszkodzeniem słuchu. W praktyce jednak terminy te są stosowane zamiennie, a łączna pisownia wyrazu „słabosłyszający” została zaakceptowana przez Radę Języka Polskiego. W niniejszym artykule zastosowano podział dzieci z uszkodzeniem słuchu na niedosłyszające, głuche i głuchoniewidome.

dzieci dotkniętych takim uszkodzeniem korzysta z aparatów słuchowych oraz z innych pomocy technicznych. Mowa dźwiękowa u dzieci z uszkodzeniem słuchu w stopniu umiarkowanym w zasadzie rozwija się w sposób spontaniczny, chociaż często z opóźnieniem, a ponadto często występują w niej wady wynikające z nieprawidłowej identyfikacji dźwięków słuchem i naśladowania tych nieprawidłowo słyszanych dźwięków. Dzieci z takim uszkodzeniem słuchu potrzebują zazwyczaj pomocy logopedycznej. W ramach edukacji powinny być obejmowane formami kształcenia integracyjnego, jednak w klasie powinny siedzieć w pierwszych ławkach i/lub być wyposażone w aparaty słuchowe oraz ewentualnie inne wspomagające środki techniczne, np. urządzenia FM, zaś nauczyciele powinni być przygotowani merytorycznie do pracy z takimi dziećmi.

Uszkodzenie słuchu w stopniu znacznym – średnio od 71 do 90 dB – uniemożliwia słyszenie i rozumienie mowy bez zastosowania aparatów słuchowych. Zazwyczaj jednak nawet przy zastosowaniu odpowiednio dobranych aparatów nie jest możliwa identyfikacja wszystkich dźwięków mowy, dlatego też u tych dzieci istotną rolę współdziałającą w odbiorze mowy odgrywają wzrok i odczytywanie z ust. Rozwój komunikowania się dziecka ze znacznym uszkodzeniem słuchu z otoczeniem na ogół nie następuje w sposób naturalny i spontaniczny. Dziecko dotknięte takim uszkodzeniem słuchu powinno być objęte specjalnymi formami wczesnego wspomagania rozwoju, a następnie specjalnymi formami kształcenia w szkole dla dzieci głuchych, dla dzieci niedosłyszących lub w warunkach kształcenia integracyjnego. W tym ostatnim przypadku dziecko powinno być odpowiednio wyposażone w środki techniczne, a nauczyciele winni akceptować tę sytuację i być przygotowani do pracy z takimi dziećmi. Wybór formy kształcenia i środków wspomagających komunikowanie się zależy od wielu czynników, głównie o charakterze środowiskowym. Warto zwrócić uwagę na fakt, że dzieci z uszkodzonym słuchem w stopniu znacznym, jeśli nie korzystają ze środków wspomagających komunikowanie się za pomocą mowy dźwiękowej, są praktycznie głuche, gdyż mowa dźwiękowa, która jest emitowana średnio na poziomie 50–55 dB, nie może być słyszana uchem, jeśli uszkodzenie słuchu przekracza 70 dB. Dlatego też niektórzy badacze zjawiska uszkodzenia słuchu i osób nim dotkniętych zaliczają osoby z takim uszkodzeniem do głuchych, a nie do niedosłyszących. Takie dzieci, wyposażone w odpowiednie środki ułatwiające komunikowanie się mową dźwiękową, funkcjonują nie jak głuche, lecz jak niedosłyszące.

### 1.3. Dzieci głuche

Uszkodzenie słuchu w stopniu głębokim – powyżej 90 dB – uniemożliwia rozumienie mowy nawet za pomocą aparatów słuchowych. Na ogół możliwe jest jedynie częściowe słyszenie dźwięków mowy, jednak bez ich pełnej identyfikacji. Także u dziecka głuchego rozwój komunikowania się z otoczeniem nie rozwija się w sposób naturalny i spontaniczny. Dziecko dotknięte takim uszkodzeniem musi być objęte wczesną interwencją medyczną i logopedyczną, a następnie kształceniem – zazwyczaj w szkole dla dzieci głuchych. U dzieci z takim uszkodzeniem może się ukształtować system po-

rozumiewania się zintegrowany z mową dźwiękową – za pomocą mowy i fonogestów lub mowy i języka migowego (system językowo-migowy – SJM), a w przypadkach niemożności opanowania mowy alternatywnym środkiem komunikacji staje się język migowy (polski język migowy – PJM). Dobór środków wspomagających bądź zastępujących mowę dźwiękową jest konieczny i ma charakter indywidualny (fonogesty, alfabet palcowy, system językowo-migowy, polski język migowy).

#### 1.4. Dzieci głuchoniewidome

Uszkodzenie słuchu w połączeniu z uszkodzeniem wzroku często jest traktowane jako uszkodzenie tzw. sprzężone, stanowiące proste połączenie niewidzenia i niesłyszenia. Nie jest to jednak podejście właściwe, dlatego że równoczesne uszkodzenie obu tych zmysłów tworzy zupełnie nową jakość, także w zakresie komunikowania się. Przy uszkodzeniu tylko słuchu lub tylko wzroku utracony zmysł jest kompensowany w bardzo istotnym stopniu przez ten drugi nieuszkodzony zmysł, w przypadku uszkodzenia obu zmysłów takiej kompensacji nie ma lub jest bardzo ograniczona.

Do dzieci głuchoniewidomych formalnie zalicza się takie, u których uszkodzone są równocześnie zmysły słuchu i wzroku – całkowicie lub częściowo. Podział ze względu na stopień uszkodzenia poszczególnych zmysłów przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Podział głuchoślepoty

Dzieci	Charakter uszkodzenia
całkowicie lub praktycznie głuchoniewidome	oba zmysły uszkodzone w stopniu głębokim
równocześnie głuche i niedowidzące <sup>2</sup>	słuch uszkodzony w stopniu głębokim, wzrok w stopniu znacznym lub umiarkowanym
równocześnie niewidome <sup>3</sup> i niedosłyszące	wzrok uszkodzony w stopniu głębokim, słuch w stopniu znacznym lub umiarkowanym
równocześnie niedowidzące i niedosłyszące	oba zmysły uszkodzone w stopniu co najmniej umiarkowanym

Istotny jest również moment wystąpienia tych uszkodzeń, nie zawsze bowiem pojawiają się one równocześnie. To zjawisko znacząco wpływa na sposób komunikowania się, przykładowo w tzw. zespole Ushera, w którym uszkodzenie słuchu istnieje od urodzenia, a uszkodzenie wzroku pojawia się w okresie adolescencji lub później, podstawowym środkiem komunikowania się staje się język migowy, po utracie wzroku odbierany dotykowo.

<sup>2</sup> Do dzieci niedowidzących zalicza się te, u których ostrość wzroku zawiera się w przedziale od 0,06 do 0,5 i/lub pole widzenia jest ograniczone do 40 stopni.

<sup>3</sup> Do dzieci niewidomych zalicza się te, u których ostrość wzroku zawiera się w przedziale od 0,0 do 0,05 i/lub pole widzenia jest ograniczone do 20 stopni.

## 2. Alternatywne a wspomagające środki komunikowania się

### 2.1. Komunikacja alternatywna

Komunikacja alternatywna polega na zastąpieniu mowy dźwiękowej odmiennym sposobem komunikowania się. Do alternatywnych środków komunikowania się zaliczamy m.in.<sup>4</sup>:

1. system PCS (*Picture Communication Symbols*);
2. system komunikacji symbolicznej Bliss;
3. program językowy Makaton;
4. język migowy;
5. alfabet palcowy;
6. alfabet kreślony na dłoni;
7. alfabet Braille'a na dłoni;
8. alfabet punktowy Lorma;
9. polski alfabet punktowy Kozłowskiego.

Niektóre z tych środków mogą być wykorzystywane w komunikowaniu się z dziećmi z uszkodzonym słuchem. Wymienione w punktach 4 i 5 mogą być stosowane w komunikowaniu się z dziećmi głuchymi zaś pięć ostatnich środków komunikowania się (pkt. 5–9) może być używanych przez dzieci głuchoniewidome.

Nie zostały tu wymienione wszystkie istniejące formy komunikacji alternatywnej. Dynamiczny rozwój techniki pozwala na opracowywanie coraz nowszych środków komunikowania się, w których wykorzystywane są nie tylko komputery z odpowiednim oprogramowaniem, ale także np. nowe generacje telefonów komórkowych (smartfony, iPody).

### 2.2. Komunikacja wspomagająca

Komunikacja wspomagająca polega na stosowaniu mowy dźwiękowej z równoległym użyciem dodatkowych środków komunikowania się. Do wspomagających środków komunikowania się zaliczamy m.in.:

1. gestykulację wspomagającą;
2. system językowo-migowy;
3. alfabet palcowy (który może być także alternatywnym środkiem komunikowania się);
4. program językowy Makaton (który może być także alternatywnym środkiem komunikowania się);
5. fonogesty.

---

<sup>4</sup> Wymienione zostały praktycznie wszystkie środki komunikowania się stosowane w edukacji dzieci z uszkodzonym słuchem oraz najpopularniejsze ze stosowanych w komunikowaniu się z dziećmi z innymi niesprawnościami, ale ze słuchem w normie.

Niektóre wspomagające środki komunikowania się wykorzystywane są w komunikowaniu się i w edukacji dzieci z uszkodzeniem słuchu. Warto również zauważyć, że lista środków wspomagających, podobnie jak środków alternatywnych, także nie jest zamknięta. Ciekawostką ostatnich lat jest możliwość elektronicznej zamiany mowy dźwiękowej na pismo, która często występuje w postaci odpowiedniej aplikacji w telefonach komórkowych, a którą można wykorzystywać w komunikowaniu się z osobami głuchymi.

### 3. Środki komunikowania się możliwe do zastosowania w porozumiewaniu się z dziećmi (osobami) z uszkodzonym słuchem

#### 3.1. Język migowy

Do alternatywnych środków komunikowania się, wykorzystywanych przez osoby głuche, należy zaliczyć języki migowe stosowane w społecznościach głuchych na całym świecie<sup>5</sup>. Zaczęły one powstawać na ziemiach polskich w początkach XIX wieku wraz z pierwszymi szkołami dla dzieci głuchych<sup>6</sup>. Charakteryzują się przekazem wizualnym oraz gramatyką wizualno-przestrzenną, znacząco odmienną od gramatyki języka fonicznego. Język migowy jest stosowany w zasadzie wyłącznie w środowisku osób niesłyszących, chociaż w szczególnej postaci – odbioru przez dotyk. Bywa również wykorzystywany przez osoby głuchoniewidome, które utraciły wzrok, będąc osobami głuchymi posługującymi się językiem migowym. Języki migowe od kilkudziesięciu lat są przedmiotem badań naukowych (w Polsce od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku<sup>7</sup>). Wyniki tych badań potwierdzają, że język migowy jest pełnoprawnym językiem, posiadającym wszystkie cechy języka, z wyjątkiem reprezentacji fonicznej, i pozwala na swobodną wymianę informacji. Aktualną liczbę znaków polskiego języka migowego ocenia się na około 7–8 tysięcy, przy czym liczba ta wykazuje tendencję rosnącą – język rozwija się zależnie od potrzeb i wzbogaca o coraz nowe znaki. Polski język migowy stopniowo jest wprowadzany do edukacji dzieci głuchych w Polsce, początkowo na prawach eksperymentu, ale z istotną tendencją rozwojową.

<sup>5</sup> Warto zwrócić uwagę, że powstające głównie w XIX wieku w szkołach dla głuchych języki migowe początkowo miały charakter lokalny, stopniowo stając się narodowymi językami migowymi.

<sup>6</sup> W szkołach dla dzieci głuchych na ziemiach polskich, które w tym okresie były podzielone przez zaborców, rozwijały się trzy niezależne języki migowe. Po odzyskaniu niepodległości w 1919 roku rozpoczęła się ich stopniowa unifikacja, która trwała przez wiele dziesięcioleci.

<sup>7</sup> Wyniki pierwszych badań prowadzonych przez Jacka Perlina i Bogdana Szczepankowskiego zostały opublikowane w: J. Perlin, B. Szczepankowski, *Polski język migowy. Opis lingwistyczny*, Warszawa: WSiP, 1992 oraz J. Perlin, *Lingwistyczny opis polskiego języka migowego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1993. Od 1996 roku prowadzone są badania polskiego języka migowego na uniwersytecie w Warszawie (prof. Marek Świdziński) i we Wrocławiu (dr Justyna Kowal).

### 3.2. Alfabet palcowy

Alfabety palcowe mają najstarszą historię wśród alternatywnych środków komunikowania się, pierwszy alfabet opracowali bowiem w XII wieku mnisi z zakonu cystersów na swój użytek. W XVI wieku zaczęto wykorzystywać alfabet palcowy w nauczaniu dzieci głuchych. Pierwszy polski alfabet palcowy, wzorowany na alfabecie wiedeńskim, został opracowany w 1805 roku przez ks. Anzelma Zygmunta. Współczesny polski alfabet palcowy (rycina 1) różni się nieznacznie od swego pierwowzoru.



Rycina 1. Polski alfabet palcowy (Szczepankowski 1999, s. 151).

Alfabet palcowy można traktować jako alternatywny, ale także jako wspomagający środek komunikowania się z dzieckiem głuchym. W latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia podejmowano próby wykorzystywania alfabetu palcowego także w kształceniu dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu znacznym jako równoległego toru wypowiedzi. Także w niestosowanej już amerykańskiej metodzie rochesterskiej Z. Westerwelta, powstałej w 1878 roku, oraz w rosyjskiej metodzie daktylnej S. Zykowa, używanej w II połowie XX wieku (od 1965 roku), w nauczaniu dzieci głuchych stosowano alfabet palcowy jako środek wspomagający mówienie (Hoffmann 2001, s. 252–255). W przypadku niemożności opanowania przez głuche dziecko mowy dźwiękowej al-



fabet palcowy może także pełnić funkcję alternatywnego środka komunikowania się, jednak tylko jako środek pomocniczy (podstawowym alternatywnym środkiem komunikowania się dzieci głuchych jest zazwyczaj język migowy).

Alfabet palcowy przystosowany do odbioru dotykowego (tzw. alfabet palcowy do ręki) może być wykorzystywany do komunikowania się z dziećmi, ale także z dorosłymi osobami głuchoniewidomymi, które opanowały znajomość liter i umiejętność ich łączenia w wyrazy (Szczepankowski, za: Zaorska 2008, s. 138–140).

### 3.3. Alfabet kreślony na dłoni (pisanie na dłoni)

Ten alternatywny środek komunikowania się jest stosowany w porozumiewaniu się z dziećmi (osobami) głuchoniewidomymi. Alfabet kreślony na dłoni wykorzystuje międzynarodowy standardowy – alfabet palcowy dla głuchoniewidomych (*International Standard Manual Alphabet*, rycina 2). Porozumiewanie się polega na pisaniu kształtu liter alfabetu łacińskiego na dłoni osoby głuchoniewidomej. Standardy określają typ pisma (duże litery pisma blokowego Spartan) oraz sposób pisania poszczególnych liter (ustawienie, kierunek i kolejność linii składających się na poszczególne litery).

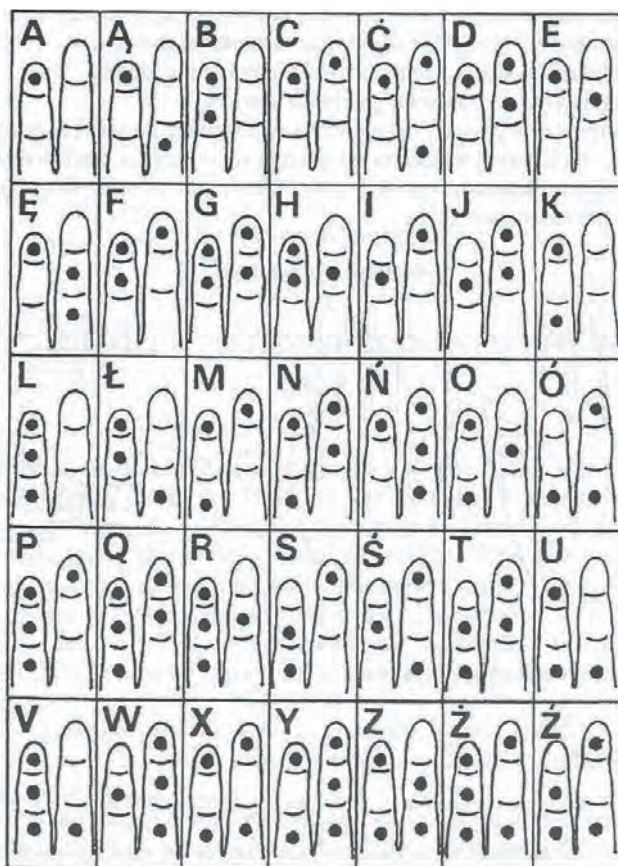


Rycina 2. Międzynarodowy standardowy alfabet palcowy dla głuchoniewidomych (Szczepankowski, za: Zaorska 2008, s. 136).

Spośród 26 liter alfabetu łacińskiego, wchodzących w skład tego alfabetu, 13 może być napisanych bez odrywania palca od dłoni (znaki jednobieżne), 10 znaków jest dwubieżnych, 2 znaki (F i H) są trójbieżne i jeden znak (E) jest czwórbieżny (Szczepankowski, za: Zaorska 2008, s. 136–137).

### 3.4. Alfabet Braille'a na dłoni

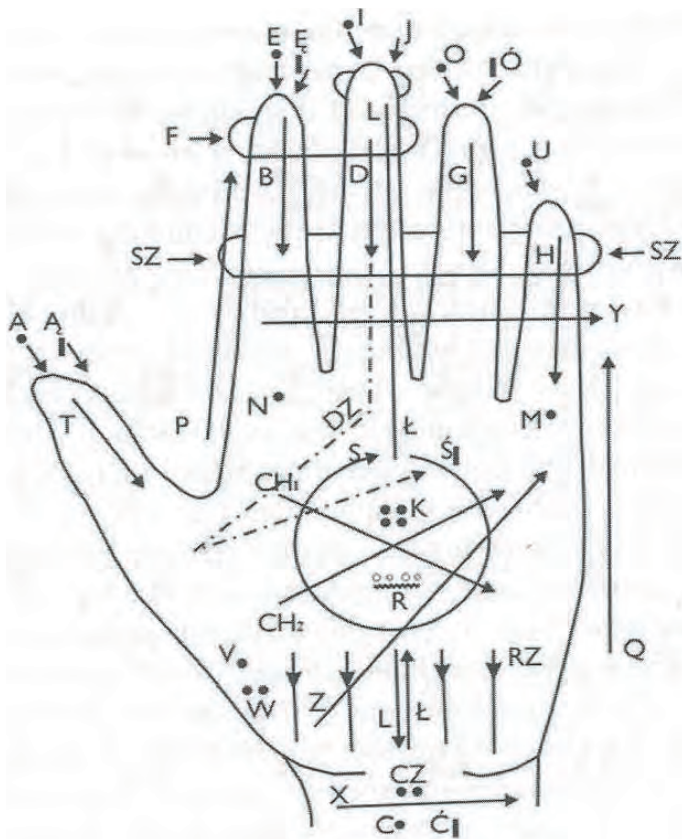
Ten alternatywny środek komunikowania się (rycina 3) może być wykorzystywany w komunikowaniu się z dziećmi (osobami) głuchoniewidomymi, u których utrata wzroku poprzedziła utratę słuchu i które odbywają (lub ukończyły) podstawową edukację w szkołach dla niewidomych, gdzie poznały alfabet Braille'a (Klugiewicz, Rudomska, za: Zaorska 2008, s. 153). Ten środek komunikowania się występuje w dwóch wariantach. W pierwszym złożone razem palce – wskazujący i środkowy lewej dłoni – traktuje się jak sześciopunkt brajlowski. Dotykając właściwych miejsc na wewnętrznej powierzchni tych palców, przekazuje się kolejne litery. W wariacie drugim, przeznaczonym dla osób umiających posługiwać się brajlowską maszyną do pisania (zarówno nadawca, jak i odbiorca), tekst przekazuje się do obu rąk ustawionych obok siebie, których palce – wskazujący, środkowy i serdeczny – są traktowane jak klawisze maszyny brajlowskiej. Odstępy między wyrazami sygnalizuje się dotknięciem całej dłoni.



Rycina 3. Alfabet Braille'a na dłoni – wariant 1 (Klugiewicz, Rudomska, za: Zaorska 2008, s. 153)

### 3.5. Alfabet punktowy Lorma i polski alfabet punktowy Kozłowskiego

Jednym z najbardziej popularnych alternatywnych środków komunikowania się wykorzystującym zmysł dotyku jest Alfabet Lorma (rycina 4). Ten specyficzny alfabet dotykowy, którego podstawową zasadą jest dotykanie jednym palcem lub kilkoma palcami dłoni osoby głuchoniewidomej w określonych miejscach, został opracowany przez Heinricha Landesmanna<sup>8</sup> i jego córkę Marię Landesmann, początkowo na własne potrzeby, później zyskał ogromną popularność w wielu krajach (Celmer-Domańska, za: Zaorska 2008, s. 167).

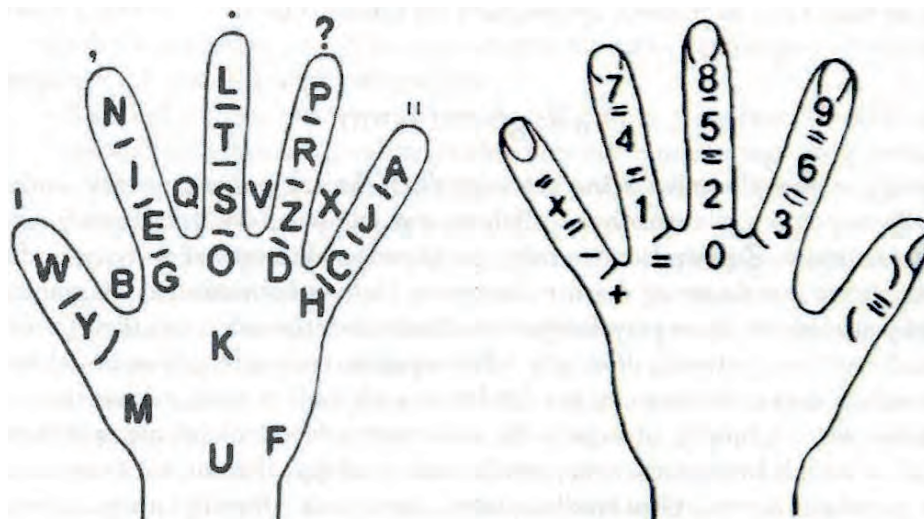


Rycina 4. Polska wersja alfabetu Lorma opracowana przez M. Benisz (Celmer-Domańska, za: Zaorska 2008, s. 167).

W Polsce powstawały również alfabety dla głuchoniewidomych opracowane na podobnych zasadach. Należą do nich alfabet dotykowy Emanuela Jezierskiej, opracowany

<sup>8</sup> Był to żyjący w latach 1821–1901 pisarz i krytyk literacki, który utracił słuch w wieku 16 lat, a wzrok w wieku 44 lat. Alfabet został nazwany od jego pseudonimu Hieronymus Lorm, pod którym pisał.

w 1963 roku, oraz będący jego późniejszą modyfikacją (powstała w 1988 roku) alfabet punktowy dla głuchoniewidomych (rycina 5), którego twórcą jest Grzegorz Kozłowski (Zaorska 2008, s. 158), głuchoniewidomy informatyk z Warszawy. Specyficzną cechą alfabetu punktowego Kozłowskiego jest możliwość wykorzystania specjalnej cienkiej rękawiczki z zaznaczonymi pozycjami poszczególnych liter, dzięki czemu kontakt z osobą głuchoniewidomą może nawiązać osoba widząca i słyszająca, nieznająca tego alfabetu.



Rycina 5. Alfabet punktowy Kozłowskiego (1988)

### 3.6. Gestykulacja wspomagająca

W komunikowaniu się znaczącą rolę odgrywają mowa ciała – gestykulacja i znaki kinetyczne. Gesty należą bowiem do naturalnych sposobów porozumiewania się. Gestami posługuje się małe dziecko, zanim zacznie porozumiewać się mową, wskazując przedmioty, naśladując ich kształt bądź ruch charakterystyczny dla wykonywanej czynności. Wówczas gesty stają się formą komunikacji alternatywnej, przechodząc – w miarę rozwoju mowy dźwiękowej – w formę komunikacji wspomagającej, zanikając całkowicie najczęściej w późniejszym okresie.

Wykorzystywanie tych środków w komunikowaniu się z dzieckiem z uszkodzonym słuchem może w istotny sposób ułatwić osiągnięcie porozumienia. Przekaz słowny może być wspomagany spojrzeniem, ekspresją twarzy, skinieniem głowy, gestem wskazującym przedmiot lub miejsce, gestami i ruchami naśladawczymi itp. Dzięki dwukanałowemu przekazowi informacji dziecko wykorzystuje różne formy percepcji, co może wpłynąć na poprawę rozumienia kierowanego do niego komunikatu słownego. Niezależnie od tego dziecko uczy się różnych sposobów przekazywania informacji o otaczającej rzeczywistości (Smyczek, za: Bleszyński 2008).

Gestykulacja wspomagająca w znacznej mierze ma charakter intuicyjny, ułatwiający rozumienie przekazywanych słów lub przynajmniej sensu przekazywanych zdań. Wśród gestów wspomagających można wyróżnić gesty:

1. wskazujące (pokazanie palcem, ręką lub ruchem głowy);
2. życzeniowe (np. przywołanie ruchem ręki);
3. akceptujące (np. kiwanie głową w dół i w górę, odpowiednia mimika twarzy);
4. powstrzymujące (np. przeczące kiwanie głową, ruch do przodu pionowo ustawionej dłoni, odpowiednia mimika twarzy);
5. życzliwości (np. przytulenie, pogłaskanie).

Gestykulacja wspomagająca ze względu na swe ubóstwo nie może zastąpić komunikowania się, jednak może je w szczególnych sytuacjach znacząco ułatwić.

### 3.7. System językowo-migowy

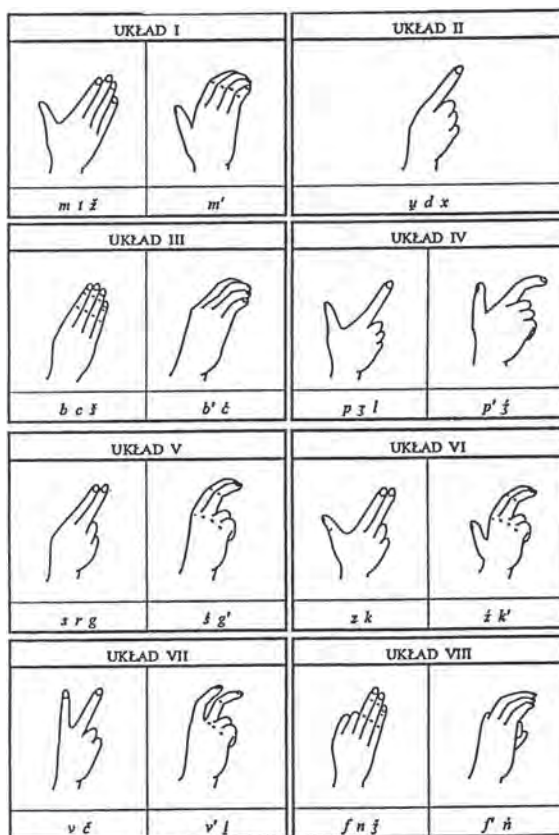
Specyficzną koniunkcją języka fonicznego i migowego jest system językowo-migowy – językowa konstrukcja hybrydowa, polegająca na równoczesnym mówieniu i posługiwaniu się znakami migowymi (ale na bazie gramatyki języka polskiego fonicznego). Znaki migowe stanowią wówczas ilustrację wypowiedzi słownej. Forma ta jest stosowana najczęściej w dydaktyce dzieci głuchych oraz w porozumiewaniu się osób słyszących z niesłyszącymi. Opisana po raz pierwszy w 1966 roku (Szczepankowski 1966, s. 8–13) w latach 1965–2010, była przedmiotem kształcenia osób współpracujących z niesłyszącymi, od 1985 roku także nauczycieli dzieci głuchych. Zastosowanie systemu językowo-migowego w edukacji niesłyszących uczniów pomaga im w opanowaniu systemu językowego w takim stopniu, że wielu z nich kończy szkoły średnie i studia wyższe, co wcześniej nie było możliwe.

### 3.8. Fonogesty

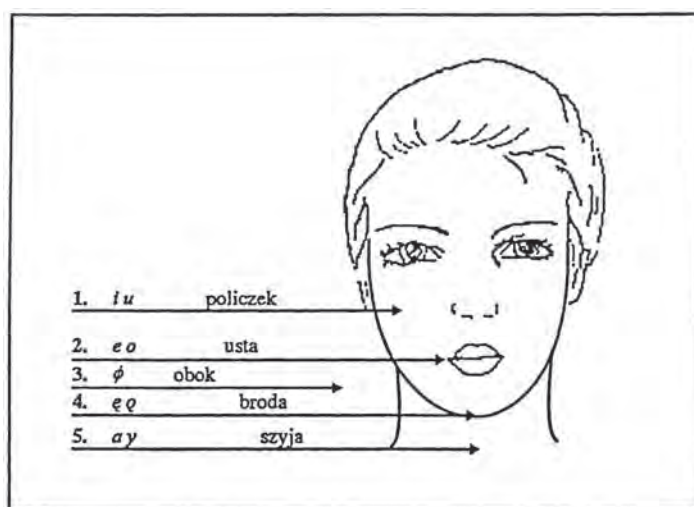
Fonogesty są systemem wskazówek fonologicznych wspomagających mowę dźwiękową – ułatwiających dzieciom niesłyszącym odczytywanie mowy z ust. Są to specyficzne układy palców i ruchy ręki towarzyszące mówieniu i pozwalające różnicować podobne układy artykulacyjne towarzyszące wymowie poszczególnych głosek. Celem stosowania metody fonogestów jest wspomaganie rozwoju mowy dźwiękowej u dzieci głuchych.

Pierwsze fonogesty opracował i opublikował w 1964 roku amerykański matematyk i nauczyciel głuchych R. Orin Cornett (1913–2002) – wówczas pod nazwą *Cued Speech – mowa wskazywana*. Doświadczenia amerykańskie stały się inspiracją dla kolejnych opracowań i adaptacji do innych języków. W ciągu następnych dwudziestu lat system ten został adaptowany do kilkudziesięciu języków i jest stosowany w wielu szkołach dla niesłyszących na świecie. Polską wersję systemu opracowała w 1984 roku Kazimiera Krakowiak (1995, s. 88–104).

System fonogestów zawiera osiem układów palców odpowiadających osiemu grupom spółgłosek (rycina 6). Ustawiane w jednym z czterech wybranych położeń w po-



Rycina 6. Fonogesty – układy palców dla spółgłosek (Krakowiak 1995, s. 95)



Rycina 7. Fonogesty – lokacje dłoni dla samogłosek (Krakowiak 1995, s. 94)

bliżu twarzy (lokacjach) oznaczają sylabę, w której pierwszą głoską jest spółgłoska, a drugą – samogłoska (rycina 7). Ponadto istnieją dziewięć neutralny układ spółgłoskowy (pusty, w którym wszystkie palce są zamknięte w pięść), służący do prezentacji pojedynczych samogłosek, oraz piąta lokacja, także neutralna (pusta), służąca do prezentacji pojedynczych spółgłosek. Podstawową ideą systemu fonogestów jest takie zestawianie ze sobą kinemu artykulacyjnego z fonogestem – układem i lokalizacją palców, aby głoski wypowiedzane z udziałem fonogestów były jednoznaczne. W trakcie przekazywania wypowiedzi z fonogestami dłoń, synchronicznie z mówieniem, przyjmuje kolejne układy palców odpowiadające wymawianej spółgłosce i ustawia się w miejscu odpowiadającym samogłosce (Krakowiak 1995, s. 68–69).

Fonogesty charakteryzują się ścisłym powiązaniem z artykulacją, pozwalając na precyzyjną identyfikację artykułowanych lub wymawianych równocześnie głosek, przekazywaniem sylabowym oraz korelacją z mową (a nie, jak w przypadku daktylografii, z pismem).

Fonogesty, podobnie jak kinemy artykulacyjne<sup>9</sup>, nie są jednoznaczne, system ten nie może funkcjonować samodzielnie, a jedynie wraz z wyraźną artykulacją. Dzięki synchronizacji mowy dźwiękowej z fonogestami powstaje w pełni spójny system synergicznego uzupełniania się informacji odczytywanych równocześnie z ust i z ręki. Odpowiada on precyzyjnie systemowi fonologicznemu języka polskiego (Szczepankowski 2009, s. 150).

### 3.9. Inne alternatywne i wspomagające środki komunikowania się

W przypadku komunikowania się z dziećmi głuchymi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym istnieje możliwość wykorzystywania niektórych innych środków alternatywnych, z których najbardziej znane to:

1. Amerykański system komunikacji obrazkowej PCS (*Picture Communication Symbols*), opracowany w latach osiemdziesiątych XX wieku przez R. Johnson, a przystosowany do języka polskiego przez Katarzynę Kaniecką. Wykorzystuje się w nim około 3500 kolorowych symboli obrazkowych (Kaniecka, za: Błęszyński 2008, s. 323–332).
2. System komunikacji symbolicznej Bliss, opracowany w połowie XX wieku przez Ch. Bliss. Jest to metoda wykorzystująca rysunki w postaci prostych kształtów geometrycznych, zawierająca około 3000 symboli, w Polsce stosowana od 1987 roku (Lechowicz, za: Błęszyński 2008, s. 409–426).
3. System językowy Makaton – system gestów i odpowiadających im symboli graficznych, powstały w latach siedemdziesiątych XX wieku w Wielkiej Brytanii, a przystosowany na początku XXI wieku do języka polskiego przez Bogusławę Kaczmarek, zawierający około 450 znaków podstawowych oraz otwarty zbiór

<sup>9</sup> Kinem artykulacyjny – widoczna z zewnątrz część układu artykulacyjnego charakterystycznego dla danej głoski. Przykładowo głoski p, b i m mają taki sam kinem artykulacyjny. W języku polskim realizowanych jest około 10 kinemów artykulacyjnych dla ponad 40 głosek, co oznacza, że układy artykulacyjne nie są jednoznaczne.

około 7000 znaków dodatkowych, który może pełnić zarówno funkcję alternatywną, jak i wspomagającą (Kaczmarek, za: Błęszyński 2008, s. 245–284).

Nieliczne próby wykorzystywania tych środków w komunikowaniu się z dziećmi głuchymi niepełnosprawnymi intelektualnie były podejmowane, jednak nie zostały szerzej opisane i w tych rozważaniach zostały pominięte.

## Podsumowanie

W edukacji dzieci z uszkodzonym słuchem konieczne jest stosowanie wspomagających bądź alternatywnych środków komunikowania się. Konieczna jest również znajomość tych środków przez nauczycieli, a w konsekwencji włączenie tej tematyki do systemu kształcenia nauczycieli. W tabeli 3 zostały zebrane te alternatywne i wspomagające środki komunikowania się, które mogą mieć zastosowanie w komunikowaniu się z dziećmi (osobami) z uszkodzonym słuchem.

Tabela 3. Zestawienie środków alternatywnych i wspomagających komunikowanie się dzieci (osób) z uszkodzonym słuchem

Metody Dzieci	Audytywne	Wizualne	Audytywno- wizualne	Dotykowe
Niedosłyszające	Aparaty słuchowe Implanty ślimakowe Systemy FM itp.		System języko- wo-migowy	
Głuche	Aparaty słuchowe Implanty ślimakowe	Alfabet palcowy Język migowy Fonogesty	System języko- wo-migowy	
Niedosłyszające niepeł- nosprawne intelektu- alnie	Aparaty słuchowe Implanty ślimakowe Systemy FM itp.	Alfabet palcowy Język migowy Fonogesty Inne	System języko- wo-migowy	
Głuche niepełnospraw- ne intelektualnie	Implanty ślimakowe	Język migowy Inne		
Głuchoniewidome częściowo	Aparaty słuchowe Implanty ślimakowe Systemy FM itp.	Alfabet palcowy Język migowy przystosowany do odbioru dotykowego	System języko- wo-migowy	Alfabet palcowy do ręki Alfabet Lorma/Kozłow- skiego Alfabet Braille'a na dłoni Pisanie na dłoni
Głuchoniewidome całkowicie	Aparaty słuchowe Implanty ślimakowe			Język migowy przystosowa- ny do odbioru dotykowego Alfabet palcowy do ręki Alfabet Lorma/Kozłow- skiego Alfabet Braille'a na dłoni Pisanie na dłoni



## Bibliografia

- Błęszyński J. red. (2008). *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. Wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Brzdęk E. (2007). *Komunikacja alternatywna i wspomagająca – zagadnienia wybrane*. W: G. Guńia, K. Plutecka, J. Wyczęsany (red.). *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 92–98.
- Grycman M., Smyczek A. red. (2004). *Wiem, czego chcę! Doświadczenia polskich terapeutów i użytkowników wspomagających sposobów porozumiewania się (AAC)*. Kraków: Stowarzyszenie „Mówić bez słów”.
- Hoffmann B. (2001). *Surdopedagogika w teorii i praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Kozłowski G. (1988). *Alfabet punktowy do dłoni*. Warszawa: PZN.
- Krakowiak K. (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Szczepankowski B. (1966). *System językowo-migowy na kursach języka migowego I stopnia*. Warszawa: ZW CRS.
- Szczepankowski B. (1999). *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: WSiP.
- Szczepankowski B. (2009). *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego. Audiofonologia pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Szczepankowski B. (2012). *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. W: A. Obrębowski (red.). *Wprowadzenie do neurologopedii*. Poznań: Termedia, s. 349–362.
- Zaorska M. red. (2008). *Komunikacja alternatywna osób głuchoniewidomych*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

## Alternatywne i wspomagające środki komunikowania się w edukacji dzieci z uszkodzonym słuchem

### Streszczenie

Wśród alternatywnych i wspomagających środków komunikowania się można wyróżnić takie, które wspomagają komunikowanie się i edukację dzieci z uszkodzonym słuchem, tj. niedosłyszących, głuchych i głuchoniewidomych. Należą do nich środki komunikowania się alternatywne, zastępujące mowę dźwiękową, takie jak: język migowy, alfabet palcowy oraz różne alfabety dotykowe stosowane przez osoby głuchoniewidome, a także środki wspomagające komunikację za pomocą mowy dźwiękowej, takie jak: gestykulacja wspomagająca, system językowo-migowy oraz fonogesty.

**Słowa kluczowe:** komunikowanie się, dziecko głuche, dziecko niedosłyszące, dziecko głuchoniewidome, wspomaganie komunikowania się

### **Augmentative and alternative communication means in the education of the deaf and hard of hearing children**

#### **Summary**

Among the augmentative and alternative communication means there are some of supporting communication and education of hearing-impaired children – hard of hearing, deaf and deafblind. These communication means can be divided into alternative – replacing speech, such as sign language, finger alphabet and various touch alphabets used by deafblind people and augmentative – supporting speech, including supportive gesticulation, Signed Polish and cued speech.

**Keywords:** communication, deaf child, hard of hearing child, deafblind child, communication supporting



## Dyskryminacja a selektywność słuchowa w percepcji mowy

Zjawisko dyskryminacji i selektywności słuchowej wydaje się kluczowe w problematyce logopedycznej, ale także ważne na gruncie audiologii, pedagogiki i psychologii, ponieważ warunkuje rozwój mowy dziecka i stanowi istotną umiejętność w nauce czytania i pisania. Patrząc z szerszej perspektywy, są to kluczowe funkcje słuchowe, które mają biologiczne podłoże i umysłowy wymiar.

Niewątpliwie zagadnienie dyskryminacji i selektywności należy widzieć jako zjawisko bardziej ogólne i odnosić je nie tylko do percepcji dźwięków mowy, ale również do innych bodźców, przede wszystkim do tych odbieranych drogą wzrokową. W zakresie wzrokowej percepcji wypowiedzi mówionych zjawisko dyskryminacji i selekcji też jest istotne. Zajmuje się nim fonetyka wizualna, która analizuje elementy różnicujące wypowiedzi słowne (wizemy) i procesy selekcji cech dystynktywnych dla obrazu postrzeganego w czasie artykułowania dźwięków mowy. Przykładem strategii wspomagającej różnicowanie i selekcję w percepcji mowy są opracowane przez K. Krakowiak (1985) fonogesty.

Proces różnicowania i selekcji widoczny jest już w rozwoju ontogenetycznym, w którym wyróżnia się trzy elementy: różnicowanie (progresywne narastanie odrębności w strukturze i funkcji komórek), wzrost i morfogenezę. Proces różnicowania dotyczy różnicowania tkanek (histogeneza) oraz wyodrębniania się narządów i układów (organogeneza). Zjawisko różnicowania jest zatem kluczowe w funkcjonowaniu człowieka zarówno na poziomie biologicznym, jak i umysłowym.

Powracając do zagadnienia percepcji słuchowej mowy, należy podkreślić, iż dźwięki mowy są dźwiękami złożonymi, a ich percepcja opiera się na trzech podstawowych cechach dźwięków: częstotliwości, natężeniu i czasie trwania. Każda z tych cech ma swoje znaczenie, ale w języku polskim selekcja i rozróżnianie wypowiedzi słownych opierają się przede wszystkim na częstotliwości dźwięku. Wymienia się zatem dwa istotne procesy: selektywność częstotliwościową i dyskryminację częstotliwościową (Moore 1999; Jorasz 1998; Ozimek 2002).

Selektywność jest zdolnością do spostrzegania jednej składowej dźwięku (lub jednego dźwięku) na tle innych składowych (innych dźwięków). Dyskryminacja (rozróżnianie) jest zdolnością spostrzegania różnic częstotliwości. Uważa się, że te zdolności są ze sobą ściśle związane (Jorasz 1998).

Różnicy między selektywnością a dyskryminacją upatruje się również w czasie występowania bodźców – jeśli ocena dotyczy bodźców występujących jednocześnie, to mówimy o selektywności, jeśli nierównocześnie – wtedy mamy do czynienia z dyskryminacją. Różnica tkwi zatem w mechanizmach odpowiedzialnych za percepcję (lokalizacyjnym lub czasowym) (Jorasz 1999).

Jeśli dyskryminacja częstotliwościowa oznacza zdolność do spostrzegania różnic wysokości kolejno następujących po sobie dźwięków, to selektywność jest umiejętnością spostrzegania jednej składowej dźwięku (lub jednego dźwięku) na tle innych występujących jednocześnie. Nie można więc oddzielać dyskryminacji od selektywności, ponieważ procesy te współwystępują w percepcji dźwięków (Jorasz 1998; 1999). Ma to szczególne znaczenie w percepcji dźwięków mowy, które są z natury dźwiękami złożonymi, składającymi się z cech dystynktywnych (relewantnych) i niedystynktywnych (redundantnych). W tym przypadku percepcja musi być selektywna (służy do wyodrębnienia cech dystynktywnych). Natomiast wypowiedzi są zróżnicowane cechami dystynktywnymi i w związku z tym musi zachodzić proces dyskryminacji cech wypowiedzi ze względu na cechy dystynktywne.

Można przypuszczać, iż brak selektywności w percepcji wypowiedzi słownych utrudni bądź uniemożliwi ich dyskryminację. Może to zależeć od zdominowania wypowiedzi cechami redundantnymi lub od braku właściwego nastawienia na cechy dystynktywne.

Z punktu widzenia psychoakustyki zjawisko selektywności wiąże się z maskowaniem. Selektywne słyszenie – jak wspomniano – pozwala śledzić wybrany dźwięk na tle innych dźwięków. Przypisuje się tę właściwość tylko człowiekowi, co oznacza istotny wpływ wyższych stanów świadomości na percepcję słuchową (Jorasz 1998). Ale jednocześnie dostrzega się znaczący wpływ dźwięków „maskujących” (zakłócających) na percepcję wybranych sygnałów.

Wysokość dźwięku jest subiektywną miarą częstotliwości. Możliwość rozróżniania dźwięków ze względu na ich częstotliwość jest oparta zatem na selekcji i rozróżnianiu wysokości dźwięków.

Mechanizmem, na którym bazuje rozróżnianie wysokości dźwięków, jest rozseparowanie złożonego dźwięku przez procesy zachodzące w ślimaku. Następuje tutaj rozdzielanie sygnału na poszczególne składowe częstotliwości. Jest to szczegółowo opisywane zjawisko tworzenia się filtrów słuchowych (krzywych strojenia) odpowiedzialnych za specyficzne pobudzenie zakończeń włókien nerwowych w zależności od częstotliwości (i natężenia) oraz za dalsze ich przesyłanie drogą neuronalną do kory słuchowej (Jorasz 1998; 1999; Ozimek 2002; Moore 1999). Kora słuchowa otrzymuje sygnał rozdzielony częstotliwościowo. Daje to istotną podstawę do dalszego różnicowania wysokości dźwięków.

Problemem podstawowym, ograniczającym możliwość różnicowania wysokości dźwięków, będą uszkodzenia w obrębie ślimaka, które zaburzają właściwe zakodowanie częstotliwości i powodują powstanie niepełnego obrazu dźwięku (zaburzenia recepcji), a tym samym ograniczają możliwości różnicowania dźwięków. Uszkodzenia ślimakowe są podstawową i bardzo często występującą przyczyną zaburzeń percepcji mowy. Zagadnienie to, ze względu na jego ważne miejsce w terapii logopedycznej, zostanie omówione w dalszej części artykułu.

Podobne skutki dla percepcji mowy może mieć neuropatia słuchowa, która powoduje niesynchroniczne w czasie przesyłanie impulsów z zakodowanymi częstotliwościami do kory słuchowej (Ratyńska 2008).

Na percepcję wysokości dźwięków wpływ może mieć przebieg impulsów w korze słuchowej. Z funkcją rozróżniania wysokości dźwięków wiąże się potencjały P100 i zjawisko MMN.

Nie da się wytłumaczyć zjawiska selekcji dźwięków mowy bez odniesienia do procesów uwagi słuchowej. Uwaga jest tym, co tłumaczy zjawisko połączenia drogi wstępującej i zstępującej w percepcji mowy. Droga wstępująca jest przede wszystkim zależna od czynności układu słuchowego, a droga zstępująca – od kompetencji językowych. Nie można jednak oddzielić tych procesów od siebie i przypisywać większą rangę jednemu z nich. Dlatego nie ma jednomyślności w koncepcjach tzw. słuchu fonematycznego, ponieważ niektórzy autorzy przewartościowują rolę kompetencji językowej.

W literaturze polskiej, szczególnie logopedycznej, istnieje w tym zakresie niewielkie zamieszanie terminologiczne. Stosowane terminy i definicje powodują wieloznaczne interpretacje, a co za tym idzie – działania praktyczne. Chodzi o stosowanie takich terminów, jak: słuch fonematyczny, słuch mowny, fonologiczny, fonetyczny. W literaturze anglojęzycznej takie terminy nie są stosowane.

Pierwszy i najpopularniejszy termin „słuch fonematyczny” jest różnie interpretowany, a jeszcze bardziej wielorako stosowany w praktyce zarówno logopedycznej, jak i psychologicznej i pedagogicznej.

Najczęściej przytacza się definicję J.T. Kani (1982): „Słuch fonematyczny to umiejętność oceny bodźców językowych z punktu widzenia potrzeb komunikacji językowej, tj. umiejętność percypowania (wyodrębniania oraz identyfikowania) elementów fonologicznie relewantnych (istotnych), pomijania zaś cech dla procesu porozumiewania się redundantnych (nieistotnych)”.

Największe „zamieszanie”, szczególnie w praktyce, wynika z różnej interpretacji słowa „wyodrębnianie”. Z jednej strony oznacza ono zjawisko selekcji, z drugiej – segmentacji. Z definicji wyraźnie wynika, że powinno oznaczać selekcję cech dźwiękowych – dystynktywnych od niedystynktywnych, w tym przypadku wychwytywanie istotnych cech akustycznych (audytywnych) umożliwiających odróżnianie dźwięków. J. Kania jednak uważa, iż umiejętność, którą określa jako słuch fonematyczny, polega również na oddzielaniu znaków językowych (w tym przypadku głosek).

Podobny brak jednoznaczności pojawia się w definicjach B. Ročławskiego (1991), który wprowadził na grunt logopedii dwa terminy: „słuch fonemowy” i „słuch fonetyczny”. Słuch fonemowy, wcześniej określany jako fonologiczny, definiował jako „zdolność do kwalifikowania wyróżnionych z potoku mowy głosek jako przynależnych do określonych, fonologicznie zdeterminowanych klas głosek”. B. Ročławski wyjaśnia definicję następująco: „O słuchu fonemowym innymi słowy możemy powiedzieć, że jest to zespół czynników psychicznych lub taka zdolność mózgu do kwalifikowania każdej głoski, w której wyróżnianie jest niewątpliwie zaangażowany słuch fonetyczny, do tej, a nie do innej klasy głosek. Z biegiem czasu, gdy w pamięci zostaną utrwalone głos-

ki najczęściej spotykane w danej klasie głosek stanowiących określony fonem, proces identyfikacji z daną klasą głosek odbywa się podświadomie" (Rocławski 1991). Kluczowe terminy w tej definicji to „wyróżnianie” i „kwalifikowanie głosek”. Kwalifikowanie to nic innego jak identyfikowanie głoski (przypisanie jej do określonego fonemu = klasy głosek); wyróżnianie jest ujmowane jako wyodrębnianie. Autor stwierdza: „Poprawne kwalifikowanie głosek wymaga uprzedniego poprawnego ich wydzielenia, czyli umiejętności segmentacji” (Rocławski 1991). W umiejętności doskonalenia segmentacji autor widzi dojrzewanie słuchu fonemowego.

B. Rocławski (1991) wprowadza też termin „słuch fonetyczny”, którym obejmuje umiejętność spostrzegania cech prozodycznych oraz różnic między głoskami należącymi do tej samej klasy (stanowiącymi ten sam fonem). Widzi powiązanie tej umiejętności ze słuchem muzycznym. Wydaje się, iż zdolność różnicowania elementów prozodycznych mowy należałoby określić raczej terminem „słuch prozodyczny”.

Podobną definicję terminu „słuch fonematyczny” proponuje I. Styczek (1982), podkreślając przede wszystkim umiejętność rozróżniania dźwięków na podstawie cech dystynktywnych. Podkreśla, że najważniejsza jest umiejętność rozróżniania wyrazów, a ta jest możliwa dzięki umiejętności rozróżniania (i utożsamiania) najmniejszych elementów składowych wyrazów, czyli fonemów. Wymaga to jednak utrwalenia się w odpowiednim ośrodku słuchowym mózgu śladów usłyszanych dźwięków mowy. Można zatem przypuszczać, iż I. Styczek sugeruje istnienie procesu identyfikacji jako składowej części słuchu fonematycznego.

Koncepcję słuchu fonematycznego, rozumianego jako umiejętność różnicowania głosek, powtarza M. Lipkowska (2001), proponując jednak termin „słuch fonemowy”. Jednocześnie umiejętność tę uważa za element składowy tzw. kompetencji fonologicznej. Podobne stanowisko prezentują A. Domagała i U. Mirecka (2002). Do koncepcji I. Styczek odwołuje się też E. Szelaąg (2006).

Liczni autorzy zauważają jednak, iż procesy rozróżniania i identyfikowania dźwięków mowy w rozwoju tej umiejętności u dziecka mają przebieg fazowy i ulegają stopniowej zmianie. Badania Lewinej, na które powołują się liczni autorzy, pozwoliły autorce wyróżnić pięć etapów kształtowania się słuchu fonematycznego. Według niej nabywanie tej umiejętności zamyka się dopiero w wieku przedszkolnym.

Na fakt trwającego do końca wieku przedszkolnego okresu kształtowania się umiejętności różnicowania i identyfikowania dźwięków mowy wskazuje także A. Tomatis (1991), warunkując ten fakt stopniowym nabywaniem przez dziecko zdolności różnicowania wysokości dźwięków mowy. Uważa, iż umiejętność ta rozwija się od różnicowania najpierw niskich, a później coraz to wyższych częstotliwości dźwięków. Proces ten określał jednak jako selektywność słuchową.

Na specjalną uwagę zasługuje koncepcja słuchu mownego (fonematyczno-fonetycznego) L. Kaczmarka (1988). Wprawdzie uważa on, podobnie jak J. Kania, iż słuch mowny jest zdolnością wyodrębniania i identyfikowania elementów fonologicznie relevantnych, a pomijania redundantnych, ale dodaje, iż proces ten może dotyczyć percepcji wypowiedzi cudzych (słuch fonematyczny) oraz własnych (słuch fonetyczny).

Terminy wyżej omawiane nie występują w literaturze anglojęzycznej. Najczęściej używa się określeń „dyskryminacja” i „identyfikacja” dźwięków mowy. Dyskryminacja wymaga wskazania, czy dwa bodźce są takie same, czy też różne. Identyfikowanie wymaga nazwania lub określenia tożsamości bodźca (Yeni-Komashin 2005).

Z tymi terminami wiążą się pojęcia „percepcji kategorialnej” i „modu mowy”. Percepcja kategorialna jest – zbadanym przez wielu eksperymentatorów – zjawiskiem polegającym na trudności w różnicowaniu zmian zachodzących w obrębie jednej kategorii fonetycznej, natomiast na większej łatwości w dostrzeganiu zmiany jednego fonemu w innej. Potwierdzeniu istnienia percepcji kategorialnej dla dźwięków mowy służą badania wykazujące większą łatwość zarówno w różnicowaniu, jak i w identyfikowaniu głosek należących do różnych kategorii fonologicznych, a gorszą w ramach jednej kategorii fonologicznej.

Właściwość tę uzasadnia podział B. Ročławskiego na słuch fonemowy i fonetyczny. Pierwszy jest umiejętnością nabywaną znacznie łatwiej, gdyż bazuje na percepcji kategorialnej. Drugi, jako umiejętność różnicowania głosek w ramach danej kategorii głosek (w obrębie jednego fonemu), stanowi większą trudność i wymaga nabycia pewnej umiejętności w tym zakresie. A. Moore uważa, że rozróżnianie sygnałów należących do tej samej kategorii jest znacznie trudniejsze niż do różnych kategorii fonologicznych, a nawet niemożliwe.

W percepcji kategorialnej (a także w definicjach słuchu fonemowego) koncentrujemy się na fonemach. A przecież najbardziej przystępnymi dla dziecka częstokami mowy są słowa, często rozkładane na sylaby, które stanowią podstawowe jednostki percepcyjne. Głoski należą do ich składowych, które umożliwiają różnicowanie słów. Jedną z teorii wyjaśniających istnienie percepcji kategorialnej przyjmuje założenie, iż ucząc się języka w procesie nabywania mowy, dziecko zwraca uwagę na akustyczne cechy umożliwiające poznanie słów, a tym samym ich znaczeń. To różnicowanie znaczeń wpływa na różnicowanie słów, a potrzeba różnicowania słów – na odkrywanie cech akustycznych różnicujących słowa. Jeśli opanowujemy taką zdolność, to bardzo trudno jest dostrzec różnice sygnałów, które nie wpływają na odniesienie dźwięków mowy do ich znaczenia (Moore 1999).

Dzisiaj wielu autorów podkreśla, że model percepcji mowy – oparty na schemacie: percepcja fali głosowej to percepcja fonemu, następnie ich połączenia w słowa i frazy – jest nieprawdziwy. Nie ma wzorca akustycznego fonemu, ponieważ głoski ulegają skomplikowanym zmianom w procesach koartykulacji (Jorasz 1998).

Z tego punktu widzenia, jeśli nadal w logopedii istnieje potrzeba używania terminów „słuch fonematyczny” czy „słuch fonemowy”, bardziej trafne jest określenie „słuch fonematyczny”. Taki termin wskazuje bowiem na proces percepcji całej struktury akustycznej (fonematycznej – słuch fonematyczny), a nie pojedynczych fonemów (słuch fonemowy).

Wprawdzie publikowane definicje, zarówno J.T. Kani (1982), jak i B. Ročławskiego (1991), w istocie swej zwracają uwagę na zjawisko percepcji cech istotnych do różnicowania dźwięków mowy, ale jednocześnie mogą sugerować koncentrowanie się percepcji na fonemach jako wyróżnionych segmentach. Potwierdzają to liczne w praktyce fakty interpretowania słuchu fonematycznego jako umiejętności wyodrębniania głosek i związanej z nią świadomości fonologicznej.



Problem ten jest ważny z punktu widzenia procesu nabywania umiejętności percepcji mowy. Nie ulega wątpliwości, że strategia percepcji zmienia się wraz z nabywaniem umiejętności językowych, ale także słuchowych.

Wiele emocji budzi stwierdzenie występowania percepcji kategoryjnej u niemowląt. Słusznie jednak zauważono, iż niemowlęta robią to w sposób, który nie jest żadnym szczególnym sposobem rozróżniania fonemów w odniesieniu do jakiegokolwiek języka (Moore 1999). Przyjmuje się tu pewien „uniwersalizm” percepcyjny dla języka. Może on wynikać ze zdolności percepcji kategoryjnej również dźwięków niejęzykowych, np. muzycznych, szumów i innych odgłosów otoczenia (zob. Yeni-Komashin 2005).

Percepcję kategoryjną i jej rozwój tłumaczy koncepcja jednostek gnostycznych, omówiona m.in. przez J. Konorskiego (1969). Autor przedstawia dowody świadczące o istnieniu jednostek gnostycznych, dzięki którym określone kategorie bodźców słuchowych są adresowane do oddzielnych pól, reprezentujących zintegrowane formy tych elementów. Przy czym jest możliwa sytuacja, iż określony zbiór dźwięków mowy będzie adresowany nie tylko do określonych pól gnostycznych słuchowo-słownych, ale także do innych pól gnostycznych, np. słuchowo-wokalnych.

B. Konorski (1969) na podstawie badań neurofizjologicznych zakłada, że proste percepcje, jakich doświadczamy w życiu codziennym, są reprezentowane nie przez zespoły jednostek, lecz przez pojedyncze jednostki najwyższego piętra danego analizatora (jednostki pola gnostycznego). Dlatego też mechanizm tworzenia się słuchowych jednostek gnostycznych w wielu przypadkach uniemożliwia wydzielenie poszczególnych elementów percypowanych dźwięków (np. rozpoznajemy słowo, ale nie musimy rozpoznać poszczególnych głosek, a w głoskach poszczególnych cech dystynktywnych). Tworzenie się jednostek percepcyjnych jest możliwe także dzięki tzw. „zespołom komórkowych” pobudzania danej jednostki gnostycznej pojedynczymi jednostkami percepcyjnymi.

Bardzo interesujący jest wywód J. Konorskiego (1969), dotyczący tworzenia się jednostek gnostycznych. Zakłada on, iż pewna organizacja funkcjonalna danej okolicy percepcyjnej jest wrodzona i umożliwia powstawanie określonych procesów percepcyjnych u narodzonych osobników. Percepcja kategoryjna jest zatem wynikiem istnienia wrodzonych połączeń neuronalnych, będących połączeniami potencjalnymi przekształcanymi dzięki doświadczeniu indywidualnemu w połączenia aktualne.

W świetle koncepcji tworzenia się nowych jednostek gnostycznych J. Konorski (1969) zwraca uwagę na odrębność dwóch procesów, często uważanych za identyczne: różnicowanie i rozróżnianie wzorców bodźcowych. Większość autorów terminy „różnicowanie” i „rozróżnianie” traktuje zamiennie.

Przez rozróżnianie rozumie „czysto percepcyjny mechanizm związany z powstawaniem odrębnych jednostek gnostycznych dla reprezentacji różnych percypowanych bodźców”. Różnicowanie jest to „zużytkowanie rozróżnionych bodźców dla różnych reakcji organizmu” (Konorski 1969). Różnicowanie wymaga rozróżniania bodźców, natomiast rozróżnianie nie wymaga różnicowania bodźców.

Koncepcję tę podejmuje M. Zalewska w określeniu funkcji słuchowych i badaniu tych funkcji u osób z zaburzeniami słuchu. Autorka, podobnie jak J. Konorski, uważa,

że funkcje te są ważne ze względu na procesy asocjacyjne i akty behawioralne. Rozróżnianie dwóch wzorców słuchowych występuje wtedy, kiedy wymaga tego odpowiednie zachowanie się osobnika.

J. Konorski przedstawia również mechanizm rozróżniania dwóch wzorców bodźcowych, które były wcześniej percypowane jako identyczne. Jest zdania, iż w tej sytuacji powstają nowe jednostki gnostyczne. Podkreśla jednak, iż taki proces odbywa się ze względu na powstawanie dwóch odrębnych asocjacji dla każdego wzorca (czyli różnicowanie). Podobny mechanizm występuje, gdy nowe zadania wymuszają bardziej precyzyjne różnicowanie bodźców. Dzieje się tak, gdy dana jednostka percepcyjna nie wystarcza do bardziej zróżnicowanego działania. Wtedy dla danej kategorii bodźców muszą się wytworzyć nowe, bardziej wybiórcze jednostki.

Przyjmuje się, że percepcja mowy ulega zasadniczym zmianom już w drugiej połowie pierwszego roku życia, wynikających z przebywania dziecka w określonym środowisku językowym (Moore 1999; Tomatis 1991). Pojawienie się tych zmian od około 6. miesiąca życia można wiązać z procesem gaworzenia, który jest wyrazem uaktywnienia sprzężenia słuchowo-ruchowego na poziomie asocjacyjnym i powstawania nowych jednostek gnostycznych. Tworzy też podstawy do naśladowania jednego z istotnych zachowań pozwalających opanować mowę w jej początkowej fazie.

Na potrzebę rozróżnienia zjawiska słuchu fonematycznego (fonemowego) oraz analizy i syntezy słuchowej uwagę zwraca już I. Styczek (1982), a szczegółowe omówienie tych różnic przedstawia S. Milewski (1999). Wydaje się, iż w przypadku analizy i syntezy głoskowej umiejętność selekcji cech akustycznych głosek, a co za tym idzie – ich różnicowanie, a także zapamiętanie sekwencji dźwięków, jest szczególnie istotne. Mamy w tym procesie do czynienia z nabywaniem umiejętności segmentacji wypowiedzi (wyodrębniania dźwięku) i w przypadku spółgłosek właściwych – umiejętności selekcji cech segmentu percepcyjnego, którego wcześniej dziecko nie doświadczyło. Ta nowa jednostka fonetyczna musi być nie tylko zinterpretowana lingwistycznie (jako fonem), ale również analizowana słuchowo jako „nowy segment brzmieniowy”. Nakładają się tutaj trzy nowe umiejętności: świadomość fonologiczna, percepcja słuchowa wyizolowanych segmentów dźwiękowych mowy oraz pamięć sekwencyjna. Te umiejętności, a w szczególności świadomość fonologiczna, muszą być kształtowane przez specjalne działania edukacyjne.

Proces selektywności słuchowej warto widzieć w świetle koncepcji uwagi słuchowej. Uwagę słuchową definiuje się bowiem jako umiejętność selekcji intensyfikacji przetwarzanych dźwięków. Utożsamia się ją z aktywnym procesem „słuchania” bądź „wysłuchiwania się”. Ten proces związany jest z czynnym przyjmowaniem/odrzucaaniem danych płynących z bodźców słuchowych, z odkodowywaniem tychże informacji oraz z ich dalszym przetwarzaniem (Kurkowski 2013). Selekcja bodźców poddawanych obróbce służy spełnianiu istoty procesu percepcji, którą – zdaniem U. Jorasz (1999) – jest „budowa użytecznego obrazu rzeczywistości akustycznej z danych wchodzących do układu słuchowego”. Wyróżnia się uwagę zewnętrzną, zależną przede wszystkim od cech docierającego bodźca, i uwagę wewnętrzną, zależną od procesów świadomości.

Ważna jest również wiedza na temat słuchowej selekcji prawo- i lewousznej, która jest istotna w procesie percepcji mowy. Na temat lateralizacji słuchowej odnotowujemy coraz większą liczbę badań, w szczególności z perspektywy tzw. rozdzielności słyszenia (Springer, Deutsch 1998; Szeląg 1996; Kurkowski 2013). Ta specyficzna selekcja, zależna od tego, „którym uchem słuchamy”, wpływa nie tylko na jakość percepcji danych dźwięków, ale również organizuje uwagę w zakresie „figura i tło” (co jest istotne, ale na drugim planie).

W przypadku dźwięków mowy proces uwagi słuchowej będzie zależny od jakości dźwięków mowy docierających do danej osoby i od jakości ich przetwarzania w układzie słuchowym, jak również od procesów umysłowych, w tym przede wszystkim językowych. Procesy dyskryminacji i selektywności należy widzieć zarówno na poziomie biologicznym, jak i umysłowym. Należy pamiętać o tym, iż ułatwiają je lub utrudniają cechy bodźców docierających do odbiorcy. Trzeba zatem dbać o jakość dźwięków docierających do dziecka. Od warunków akustycznych w domu (ciągle włączony telewizor), w przedszkolu i szkole, gdzie panuje często nadmierny hałas, a wypowiedzi dzieci nakładają się na siebie, od jakości wypowiedzi nauczycieli i rodziców zależy możliwość kształtowania się umiejętności słuchowych.

Ważną wskazówką jest zwrócenie uwagi na znaczącą rolę muzyki w rozwijaniu zdolności rozróżniania i selekcji cech dźwięków w wychowaniu i nauczaniu dziecka. Badania wskazują, iż dzieci uczęszczające do szkół muzycznych mają mniejsze trudności w przetwarzaniu dźwięków mowy, a tym samym mniejsze trudności w nauce (Kruczyńska, Kurkowski 2012).

Doceniając rolę dyskryminacji i selektywności słuchowej, warto w przypadku trudności w rozwoju mowy, a także w nauce czytania i pisania – oprócz testów oceniających percepcję mowy opracowanych przez logopedów, psychologów i pedagogów – uwzględnić również testy audiologiczne, oceniające umiejętności różnicowania i selektywności słuchowej dźwięków niejęzykowych i językowych.

Diagnostyka audiologiczna wzbogaciła się o baterię testów do oceny óśrodkowych (centralnych) umiejętności (funkcji) słuchowych. W celu oceny różnicowania dźwięków na uwagę zasługują testy:

1. FPT (*Frequency Pattern Test*) – polega na różnicowaniu sekwencji tonów o różnej wysokości. Służy do oceny rozróżniania wysokości tonów, porządkowania czasowego oraz określania językowego wysokości dźwięków.
  2. DPT (*Duration Pattern Test*) – polega na różnicowaniu sekwencji tonów o różnej długości. Służy do oceny rozróżniania długości tonów, porządkowania czasowego oraz do określania językowego długości dźwięków.
  3. DLF (*Difference Limen for Frequency*) – ocena progu różnicowania częstotliwości.
  4. DLI (*Difference Limen for Intensity*) – ocena progu różnicowania natężenia.
- Testy oceniające percepcję dwuoszną (integrację i separację międzyoszną) to:
1. DDT (*Dichotic Digit Test*) – cyfrowe testy rozdzielności słyszenia.
  2. TRS (*Test Rozdzielności Słyszenia*) – wersja polska rozdzielności słyszenia słów.

Do oceny selektywności słuchowej można wykorzystać:

1. SPN (*Speech in Noise*) – test rozmienia mowy w szumie.
2. SAAT – Test selektywności uwagi słuchowej (*polska wersja w opracowaniu*).

W ocenie audiologicznej należy pamiętać, iż nie wszystkie rozpoznane w diagnozie trudności w przetwarzaniu słuchowym trzeba kwalifikować jako ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego (CAPD). Do takiej diagnozy upoważnia nas określona procedura (zob. Senderski 2002), a uzyskany przez dziecko nieco niższy wynik niż sugerowana norma nie upoważnia do zdiagnozowania CAPD.

W przypadku stwierdzonych trudności w różnicowaniu (i selektywności) słuchowej należy podjąć odpowiednie kroki terapeutyczne. Omówienie takich działań przedstawiłem w kilku pracach, wskazując szerszą literaturę (Kurkowski 2012; 2013; 2015). Bez wątplenia metodą wspomagającą nabywanie umiejętności dyskryminacji i selektywności słuchowej jest metoda Tomatisa, który jako pierwszy podjął się stosowania kompleksowej terapii w tym zakresie. Nie należy jednak podchodzić bezkrytycznie do tej metody, co ostatnio zdarza się w praktyce logopedycznej i pedagogicznej.

## Bibliografia

- Domagała A., Mirecka U. (2002). *Słuch fonemowy. W kierunku kompetencji fonologicznej*. „Logopedia”, 30, s. 7–26.
- Jorasz U. (1998). *Wykłady z psychoakustyki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jorasz U. (1999). *Selektywność układu słuchowego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kaczmarek L. (1988). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Wyd. 5. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kania J.T. (1982). *Szkice logopedyczne*. Warszawa: WSiP.
- Keith R.W. (2005). *Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego*. W: M. Śliwińska-Kowska (red.). *Audiologia kliniczna*. Łódź: Mediton, s. 367–375.
- Konorski J. (1969). *Integracyjna działalność mózgu*. Warszawa: PWN
- Krakowiak K. (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kruczyńska A., Kurkowski Z.M. (2012). *Centralne procesy przetwarzania słuchowego u dzieci kształconych i niekształconych muzycznie a wyniki w nauce*. „Nowa Audiofonologia”, 1 (3), s. 56–61
- Kurkowski M. (2012). *Zaburzenia przetwarzania słuchowego*. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.). *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kurkowski Z.M. (2013). *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kurkowski Z.M. (2015). *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego*. W: E. Muzyka-Furtak (red.). *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Lipkowska M. (2001). *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej u dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków: Impuls.
- Milewski S. (1999). *Lingwistyczne i dydaktyczne aspekty analizy fonemowej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Moore B.C.J. (1999). *Wprowadzenie do psychologii słyszenia*. Tłum. A. Sęk, E. Skrodzka. Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Ozimek E. (2002). *Dźwięk i jego percepcja. Aspekty fizyczne i psychoakustyczne*. Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ratyńska J. (2008). *Neuropatia słuchowa*. „Słyszę”.
- Rocławski B. (1991). *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański. Zakład Logopedii.
- Senderski A. (2002). *Diagnostyka centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego. Algorytm postępowania diagnostycznego*. Warszawa: IFPS.
- Springer S.P., Deutsch G. (1998). *Lewy mózg, prawy mózg z perspektywy neurobiologii poznawczej*. Tłum. I. Szatkowska. Warszawa: Pruszyński i S-ka.
- Styczek I. (1982). *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*. Warszawa: WSiP.
- Surmanowicz-Demenko G. (2011). *Percepcja mowy w zarysie*. W: A. Obrębowski (red.), *Wybrane zagadnienia z audiometrii mowy*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szeląg E. (1996). *Neurobiologiczne korzenie jąkania*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Terapeutów Mowy”, 4, s. 71–82.
- Szeląg E. (1999). *Nowe metody terapii wyzwaniem dla logopedii XXI wieku*. „Logopedia”, 26, s. 215–225.
- Szeląg E., Szymaszek A. (2006). *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*. Gdańsk: GWP.
- Tomatis A. (1991). *L'oreille et le langage*. Paris: Editions du Seuil.
- Yeni-Komashin G.H. (2005). *Percepcja mowy*. W: J.B. Gleason, N.B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*. Tłum. J. Bobryk i in. Gdańsk: GWP.

## Dyskryminacja a selektywność słuchowa w percepcji mowy

### Streszczenie

Dyskryminacja i selektywność słuchowa pełnią istotne funkcje w procesie percepcji mowy. Ważne wydaje się odniesienie tych umiejętności do stosowanych w polskiej logopedii definicji słuchu fonematycznego (fonemowego) i fonetycznego, jak również do analizy i syntezy słuchowej. Ponadto istotne jest wskazanie możliwości diagnozy tych umiejętności słuchowych.

**Słowa kluczowe:** dyskryminacja słuchowa, selektywność słuchowa, percepcja mowy, słuch fonematyczny, diagnoza APD

## Discrimination and selectivity in the auditory speech perception

### Summary

Discrimination and selectivity of auditory play an important function in the process of speech perception. It seems important to refer to these skills used in speech therapy Polish definition of hearing phonematic (phonemic) and phonetic as well as analysis and synthesis of auditory. It is also important to indicate the possibility of a diagnosis of auditory skills

**Keywords:** auditory discrimination, selectivity auditory, speech perception, phonemic hearing, the diagnosis of APD

## Od głosek słuchanych do głosek mówionych u dzieci z uszkodzeniami słuchu

### Wprowadzenie

Człowiek nie jest wyjątkiem w królestwie zwierząt pod względem zdolności do odbierania i tworzenia dźwięków. Niektóre zwierzęta szybciej nawet niż ludzie reagują na dźwięki i dostrzegają różnice, których człowiek nie może usłyszeć. Żadne z nich jednak nie dorównało człowiekowi w sposobie posługiwania się tworzonymi przez siebie sekwencjami dźwięków jako formami, które mają moc oznaczania czegoś, czym same nie są. Człowiek, łącząc fizyczne dźwięki w sekwencje, funkcjonujące jako formy oznaczające (*signifiant*) treść (*signifié*) (Saussure 1961), może tworzyć dowolną liczbę prostych znaków językowych (wyrazów, ściślej mówiąc: morfemów), a następnie – w wyniku ich łączenia – nieskończenie wiele złożonych znaków językowych (zdań, tekstów wielozdaniowych), również wcześniej nieistniejących. W różnicowaniu niezliczonych form znaków języka posługuje się kilkudziesięcioma zaledwie jednostkami segmentalnymi (fonemami<sup>1</sup>), które różnią się zespołami kilku zaledwie właściwości (dystynktywnych) oraz regułami łączenia fonemów w znaki proste (fonotaktyka, morfologia) i znaków prostych w złożone (gramatyka, składnia). Taka umysłowa organizacja systemu znaków języka, które w międzyosobniczej wymianie myśli (rozumienie mowy, mówienie) fizycznie są reprezentowane w postaci fonicznej substancji segmentalnej i suprasegmentalnej, czyni człowieka absolutnym wyjątkiem wśród innych istot społecznych, wykorzystujących tworzone przez siebie dźwięki do przekazywania treści (Ostapiuk 2013a; 2013b).

<sup>1</sup> Poza fonemem – jednostką segmentalną, definiowaną m.in. jako „zespół cech dystynktywnych głosek” bądź „klasa głosek funkcjonalnie jednorodnych” (zob. m.in. Milewski 1967; Ročławski 2005, Laskowski 1999b) – językoznawcy wyróżniają „fonem suprasegmentalny”. Termin ten, „wprowadzony przez amerykańskich strukturalistów na oznaczenie fonologicznych jednostek prozodycznych [...] pokrywa się [...] w znacznym stopniu ze zjawiskami interpretowanymi w praskiej szkole strukturalistycznej jako prozodyczne cechy dystynktywne [...], fonemy suprasegmentalne w przeciwieństwie do fonemów segmentalnych nie mogą być realizowane samodzielnie, nakładają się zawsze na ciągi fonemów segmentalnych” (Laskowski 1999, s. 156).

Zasady organizacji wszystkich ludzkich języków naturalnych (zamknięty, systemowo uporządkowany zbiór jednostek elementarnych; otwarty, systemowo uporządkowany zbiór jednostek złożonych; reguły łączenia jednostek prostych w złożone) i sposób ich funkcjonowania w mowie w fonicznej postaci (reguły fonemowej interpretacji głosek i głoskowej realizacji fonemów) są takie same, w każdym z nich jednak inne właściwości dystynktywne są podstawą systemu fonemów i zbudowanych z nich form, a porządek ich łączenia wyznacza inne reguły.

Nie znamy historii narodzin *homo loquens* w filogenezie („różne koncepcje na temat pochodzenia języka krzyżują się ze sobą, a wszystko spowija mgła tajemnicy”, Aitchison 2002, s. 16). Wiemy jednak, że potomstwo gatunku *homo sapiens* – niezależnie od płci, rasy, języka – z zadziwiającą łatwością przekracza granicę, jaka dzieli n i e m o w l ę od *homo loquens*, istoty, która u ż y w a j ę z y k a w „międzyjednostkowym obcowaniu” (Baudouin de Courtenay 1915, za: Baudouin de Courtenay 1984, s. 138), w poznawaniu i myśleniu, w regulacji własnych i cudzych zachowań, jeśli przebywa wśród ludzi, którzy mówią. W trzecim kwartale 1. roku życia zaczyna ich mowę rozumieć (różnicując sekwencje głosek jako sekwencje fonemów, zapamiętując i rozpoznając coraz więcej form oznaczających treść<sup>2</sup>), z początkiem 2. roku życia – mówić (intencjonalnie tworząc sekwencje głosek, które reprezentują sekwencje fonemów oznaczających treść), a w 6.–7. roku życia – poznając graficzne odpowiedniki fonemów – zaczyna czytać (wiążąc litery z fonemami) i pisać (wiążąc fonemy z literami).

Mechanizmy, które prowadzą do „ujęzykowania”<sup>3</sup> niemowlęcia, nie są jeszcze tak dobrze poznane, jak sam język (jego istota, słownik, gramatyka, jednostki niesamodzielne i samodzielne, proste i złożone, wielowymiarowo złożona budowa). Kierunek badań nad tajemnicą narodzin *homo loquens* w ontogenezie wyznaczają pytania: jak (domena psycholingwistyki, m.in. Bokus, Shugar 2007) i dla czego (domena neurobiologii, m.in. Łuria 1976; Edelman 1998) „język rozwija się u dziecka, choć nie u jego kotka (albo szympansa, albo jakiegokolwiek innego zwierzęcia), mimo że zarówno dziecko, jak i kot mają zasadniczo te same doświadczenia” (Chomsky 2005,

<sup>2</sup> Zob. wyniki badań wstępnego pomiaru poziomu rozwoju językowego dzieci od 8. do 18. miesiąca życia, prowadzonych za pomocą kwestionariusza rodzicielskiego, opublikowane w 2015 roku w: *Inwentarze Rozwoju Mowy i Komunikacji (IRMİK). Słowa i gesty. Słowa i zdania. Podręcznik*. Obejmują one m.in. rozwój słownictwa biernego 1245 dzieci – średnia liczba rozumianych słów wzrasta następująco: 8 mies. – 35,7 / 9 mies. – 42,1 / 10 mies. – 58,6 / 11 mies. – 75,2 / 12 mies. – 92,1 / 13 mies. – 111,1 / 14 mies. – 154,4 / 15 mies. – 180,7 / 16 mies. – 206,6 / 17 mies. – 218,5 / 18 mies. – 249,5. Połowa 100 najmłodszych badanych dzieci rozumie co najmniej 21 słów (21–50 słów – 30%, 51–100 słów – 20%), pozostali: 1–20 słów (39%), 101–200 słów (4%), a – niewielu (7%) – nie rozumie ani jednego słowa (Smoczyńska, Krajewski, Łuniewska, Haman, Bulkowski, Kochańska 2015, s. 65–66).

<sup>3</sup> Przywołuję określenie, którego używał Jan Baudouin de Courtenay w artykule *Charakterystyka psychologiczna języka polskiego* w 1915 roku: „Obiektywnie żaden język nie istnieje. Nie istnieje mowa ludzka w ogóle. Nie istnieje tak zwany język polski w szczególności. Istnieją, jako realności, jedynie i n d y w i d u a, czyli osobniki ludzkie, a raczej pojedyncze głowy ludzkie oraz należące do nich inne części organizmu w ten lub ów sposób u j ę z y k o w i o n e” (Baudouin de Courtenay 1984; podkreślenia – B.O.).

s. 60), a także – dlaczego język nie zawsze rozwija się u dziecka (domena logopedii). Wiedza o rodzajach objawów i przyczyn zaburzeń w językowym rozwoju dziecka, rozmaitych działaniach naprawczych i ich (nie)skuteczności, odniesiona do specjalistycznej wiedzy o samym języku (domena językoznawstwa), daje szczególny wgląd w mechanizmy, kierujące językowym rozwojem dziecka (Ostapiuk 2013; 2013b).

Biorąc pod uwagę, że język jest bytem psychicznym, do którego nie mamy bezpośredniego dostępu, szczególnie trudno wyjaśnić, w jaki sposób dziecko – obcując wyłącznie z fonicznym strumieniem mowy, który płynie z ludzkich ust – odkrywa fonemową wartość słuchanych dźwięków<sup>4</sup> i zaczyna rozumieć mowę, a także – jaki mechanizm „wyzwała” w nim proces przekształcania własnych, wcześniejszych i niejęzykowych dźwięków w głoski tworzone intencjonalnie w mówieniu.

### Od głosek słuchanych do głosek mówionych

Skupiając uwagę na głoskach, można ulec złudzeniu, że dziecko zaczyna mówić po prostu w wyniku naśladownictwa mowy otoczenia, niezależnie od wcześniejszego rozumienia (rycina 1). Tak sądzą nie tylko laicy, którzy – nieświadomi złożonej relacji między językiem a rozumieniem tekstu językowego i jego tworzeniem (w szczególności złożonej relacji między fonemami w języku a ich głoskowymi reprezentacjami w tekście) – utożsamiają mowę z mówieniem i język z mową (w tym: fonem z głoską), ale również autorzy publikacji poświęconych rozwojowi mowy dziecka, szczególnie popularyzatorskich opracowań:

Mowa nie jest umiejętnością wrodzoną, dziecko przyswaja sobie ją od najbliższego otoczenia, a przede wszystkim od matki, drogą naśladownictwa (przypis: „Logopedia”, PWN, Warszawa, s. 208) (Bieńkowska-Lesiak, <http://wiedzaiedukacja.eu/archives/930>)

Słuchanie jest pierwszym etapem rozwoju mowy. Dziecko uczy się mówić poprzez naśladowanie (Witkowska, *Czynniki wspomagające rozwój mowy dziecka*, <http://www.ppptluszc.pl/artykuly>)

Mowa rozwija się poprzez naśladownictwo sylab łatwych do wymówienia przez małego człowieka (<http://logopeda.pl/Wspomaganie-rozwoju-mowy-i-artykulacji-dziecka-przedszkolnego,1004>)

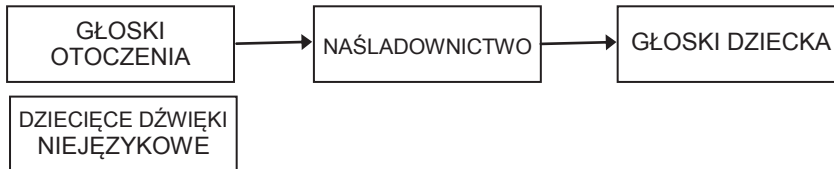
Dziecko początkowo osłuchuje się, potem poprzez naśladownictwo przyswaja mowę otoczenia i posługuje się nią (<http://osieczyn.pl/pk/kdr/mowa.htm>)

Dziecko przyswaja sobie mowę od najbliższego otoczenia drogą naśladownictwa (<http://www.korczaknr2.pl/poczytaj-mamo-tato/208-logopeda-radzi-szczegoowy-poradnik-dla-rodzicow>)

<sup>4</sup> Zdolność do wyławiania z głosek ich fonemowej (systemowej) wartości jest elementem szeroko rozumianej zdolności człowieka do „nadawania znaczeń” ludzkim zachowaniom (zob. Grabias 2007).



W takim uproszczonym ujęciu zdolność do naśladowania (dźwięków? sylab? mowy?) zostaje uznana nie tylko za ważną, ale za wystarczającą podstawę mówienia (nie tylko artykulacji) w ontogenezie<sup>5</sup>. Głoski tworzone przez dziecko na kolejnych etapach językowego rozwoju są przedstawiane jako coraz lepsze kopie głosek słuchanych (rycina 1), a nie jako realizacje fonemu – problem kształtowania fonemu jako elementarnej jednostki organizacji języka w umyśle dziecka znika z pola widzenia.



Rycina 1. Głoski w mowie dziecka jako wynik naśladownictwa głosek słuchanych

Miarą postępów dziecka staje się wówczas zasób i jakość tworzonych przez nie dźwięków, a nie p r z e j a y – znacznie trudniejszego do obserwacji, wcześniejszego niż mówienie – r o z u m i e n i a mowy, w którym kluczową rolę odgrywa nie tylko słuchanie głosek mówiącego otoczenia, lecz ich kategoriałna (fonemowa, fonologiczna) interpretacja. Wczesne dziecięce dźwięki są – chętnie, ale pochopnie – nazywane głoskami, np.:

Głuzenie przekształca się około 6 miesiąca w gaworzenie, które charakteryzuje się **powtarzaniem** przez dziecko dźwięków, wydawanych przez nie **przypadkowo** lub posłyszanych od otoczenia. Dziecko, **b a w i a c s i ę w y t w a r z a n i e m d Ź w i ę k ó w**, **wymawia prawie wszystkie samogłoski i wiele spółgłosek**, najczęściej p, b, t, d, k, g, n, l, ɥ, r języczkowe, n tylnojęzykowe oraz dźwięki nie należące do systemu języka polskiego, jak mlaski, dźwięki wymawiane na wydechu itp. Samogłoski wymawiane są w różny sposób: krótko lub przeciągle, na wdechu lub na wydechu. Sylaby wypowiedane mechanicznie nie mają żadnego znaczenia (Styczek 1979, s. 210).

Trudno je uznać za głoski, jeśli przyjmiemy, że głoską jest tylko t a k i d Ź w i ę k, który powstaje w wyniku intencji fonemowej (także dźwięk niedoskonały, a nawet niezgodny z fonemową intencją, np. *lyba* zamiast *ryba* czy wadliwy, np. *Ryba* zamiast *ryba*). Oczywiście, Irena Styczek jest świadoma, że „powtarzane wyrazy są imitacją posłyszanych dźwięków, a nie świadomym ich używaniem” (1979, s. 211), jednak – mówiąc o kontrastowości, wyznaczającej kolejność pojawiania się głosek (od najbardziej kontrastowych do różniących się tylko jedną cechą artykulacyjną) (1979, s. 214), i zaznaczając, że „w analogiczny sposób rozwija się zdolność różnicowania dźwięków mowy słuchem, czyli słuch fonematyczny<sup>6</sup>” (1979, s. 214) – efektów dzia-

<sup>5</sup> Przykładem efektów działania mechanizmu naśladownictwa ludzkiej mowy są niektóre ptaki (papugi, gwarki), imponującym szczególnie dlatego, że ich aparat głosowy ma inną budowę. Choć tworzą dźwięki, które brzmią jak głoski, trudno uznać, że mówią; ludzkiej mowy nawet nie rozumieją.

<sup>6</sup> W literaturze funkcjonują określenia równoważne: słuch fonemowy, słuch fonologiczny.

łania tej zdolności, która warunkuje przyswajanie fonemowej postaci form znaków języka (i – jednocześnie – fonemową interpretację głosek w rozumieniu mowy), nie łączy z procesem stopniowego przekształcania wczesnych niejęzykowych dźwięków (głuzenia, gaworzenia) w głoskowe realizacje fonemów. Przeciwnie, akcentuje, że „między okresem gaworzenia a okresem mowy artykułowanej nie ma ścisłego powiązania, gdyż gaworząc, dziecko wymawia stosunkowo dobrze dużą liczbę głosek, natomiast w dalszym okresie rozwoju te same głoski bywają wymawiane źle lub w ogóle opuszczane. Należy więc rozróżnić porządek głosek pojawiających się w gaworzeniu, tzn. przypadkowo, w zabawie dźwiękami, od kolejności głosek, będących składnikami wyrazów” (Styczek 1979, s. 211; podkreślenie – B.O.).

### „Ufonemowienie” głosek otoczenia jako podstawa „ugłoskowania” fonemów w językowym rozwoju dziecka

Przyjmując, że pierwszym przejawem przyswajania języka jest rozumienie mówionych tekstów językowych (wystarcza do poznawania treści myśli innych ludzi i językowego myślenia, nie wystarcza do językowego wyrażania treści własnych myśli), a – z punktu widzenia języka – liczy się tylko niematerialny fonem (Baudouin de Courtenay 1984), kluczową kwestią nie jest ustalenie (zasobu, kolejności, jakości, etapów) tworzonych przez dziecko głosek, lecz poznanie mechanizmu, który prowadzi dziecko do „odkrycia” niedostępnych (bezpośrednio) fonemów i ich rozpoznawania w dostępnych (bezpośrednio) głoskach (warunek *sine quo non* rozumienia ludzkiej mowy), a w końcu – do tworzenia głosek w mówieniu („ugłoskowanie” fonemów). Fonemów nie byłoby w ludzkim umyśle bez fizycznego pośrednictwa głosek, które z kolei nie miałyby znaczenia, gdyby nie istniały fonemy: one przenoszą prelingwalne dźwięki niemowlęce ze świata natury do świata kultury, bez nich „niemożliwe byłoby [...] wytwarzanie, powstawanie i istnienie języka”, jego „ciągłość [...] społeczna w przestrzeni i czasie” (Baudouin de Courtenay 1915, za: Baudouin de Courtenay 1984, s. 143). Fonem i głoska wzajemnie się warunkują – w ontogenetycznym wymiarze<sup>7</sup> głoski otoczenia inicjują złożony zmysłowo-umysłowy proces, który stopniowo prowadzi „pojedyncze ludzkie osobniki” (Baudouin de Courtenay 1984) niemowlęce od (aktywnego) słuchania głosek do stanu ufonemowienia<sup>8</sup>, a – szerzej rzecz ujmując – do „ujęzykowania” (Baudouin de Courtenay 1984) i „interakcji językowej” (Grabias 2007). Wyłonienie z mowy otoczenia klas zjawisk dźwiękowych (w tym fonemów jako klas głosek), ustalenie ich

<sup>7</sup> W wymiarze filogenetycznym problem, „co było pierwsze: fonem czy głoska”, pozostaje otwarty (jak spór o jajko i kure).

<sup>8</sup> Na określenie ludzkiej zdolności do tworzenia systemu fonemowego w umyśle proponuję – na wzór słowa „ujęzykowanie” (Baudouin de Courtenay 1984) – słowo „ufonemowienie”.

funkcji i miejsca w języku (w hierarchicznym paradygmatycznym i syntagmatycznym uporządkowaniu) jest jednym z najtrudniejszych zadań rozwojowych dziecka, a jego wyjaśnienie – jednym z najtrudniejszych problemów badawczych<sup>9</sup>. Skupianie uwagi na fonemie lub głosce, zacieranie różnicy między nimi (a nawet ich utożsamianie) nie sprzyja wyjaśnianiu fenomenu ludzkiej mowy ani zgłębianiu wiedzy o jej zaburzeniach (Ostapiuk 2013a; 2013b).

W koncepcji naśladownictwa głosek słuchanych (przez dziecko czy papugę) sprowadza się głoski do fizycznego wymiaru, ignorując zarazem immanentny związek głosek z fonemami, społeczno-kulturowymi modyfikatorami pierwotnych dźwięków dziecka, które towarzyszą jego biologicznym czynnościom (oddechowym, pokarmowym) i wyrażają emocje (od niejęzykowego krzyku, płaczu, mlaskania, śmiechu, kwilenia, głużenia po przedjęzykowe gaworzenie).

Najpierw (już prenatalnie) dziecko z ożywieniem reaguje na wszystkie różnice między głoskami, z którymi obcuje, przebywając wśród mówiących ludzi. Następnie – około 6. miesiąca życia – zaczyna lekceważyć różnice, które w języku jego otoczenia nie mają fonemowej wartości (nie różnicują form znaków języka), np. japońskie dziecko zaczyna pomijać w słuchaniu różnicę między głoskami drżącymi i bocznymi (w języku jego otoczenia oba rodzaje głosek należą do jednej klasy fonemowej, w języku polskim – do dwóch: opozycyjne fonemy /l/ i /r/ różnicują formy znaków języka, na przykład: /lama/ : /rama/) (zob. m.in. Kuhl 2007; Jusczyk 2007). Z chwilą, gdy dziecko dostrzeże, że nie wszystkie różnice między słuchanymi dźwiękami są równie ważne, zaczyna – ignorując jedne właściwości i preferując inne – odbierać głoski zgodnie z ich fonemową wartością w języku.

<sup>9</sup> „Badania nad wczesną percepcją mowy u niemowląt i jej wpływem na kształtowanie głosek u dzieci nie mają długiej tradycji. Dziecięca fonetyka i fonologia czeka jeszcze na dogłębne poznanie. Literaturę przedmiotu i listę pytań, które stawiają badacze, próbując zrozumieć wczesne dziecięce mechanizmy przyswajania języka, znajdujemy w pracy Petera W. Jusczyka *Przyswajanie języka: dźwięki mowy i początki fonologii* zamieszczonej w książce *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Autor pisze m.in.: «Wpływy ojczyzkiego języka na gaworzenie nie ograniczają się tylko do kształtowania repertuaru segmentów fonetycznych. Istnieją dowody na to, że również aspekty prozodyczne wczesnych wypowiedzi niemowląt są kształtowane przez własności przyswajanego przez nie języka (A.G. Levitt 1993) (Jusczyk 2007, s. 91)» (cytuję za: Ostapiuk 2013b). „Bogusław Kwarciak w książce *Początki i podstawowe mechanizmy świadomości metajęzykowej*, prezentując swoją Teorię Prozodycznych Początków i Podstaw Świadomości Metajęzykowej, w jednej z hipotez stwierdza, że «Pierwszym przejawem świadomości metajęzykowej, a zarazem jej mechanizmem podstawowym jest akustyczna analiza cech prozodycznych strumienia mowy [...]». Uzasadnia ją, powołując się na «kilka ważnych odkryć: 1) Człowiek dzięki wrodzonym mechanizmom mózgowym potrafi precyzyjnie analizować sygnał akustyczny [...]. 2) Prozodyczne cechy języka są nośnikiem informacji dotyczącej gramatycznej struktury wypowiedzi. 3) Dziecko już od pierwszego miesiąca życia nie tylko postrzega cechy prozodyczne, ale zaczyna ich używać w pierwszych próbach kontaktu z otoczeniem. Umiejętność ta jest bardzo zaawansowana około 9–12 miesiąca życia, a więc tuż przed pojawieniem się w mowie dziecka pierwszych słów. [...] 4) Analiza cech prozodycznych przyspiesza i organizuje ontogenezę mowy, dostarczając w prostej postaci (dane percepcyjne) informacji o podstawach struktury języka» (Kwarciak 1995, s. 82)» (cytuję za: Ostapiuk 2013a).

Wiemy, że początki zdolności „do kwalifikowania wyróżnionych z potoku mowy głosek jako przynależnych do określonych, fonologicznie zdeterminowanych klas głosek” (Rocławski 2001, s. 18), związane z funkcjonowaniem słuchu fonemowego, „przypadają [...] na trzeci kwartał pierwszego roku życia. W pierwszych miesiącach drugiego roku życia dzieci odróżniają już znaczną liczbę fonemów” (Rocławski 2001, s. 19), a „dziecko dwuletnie poprawnie kwalifikuje do odpowiednich klas (fonemów) prawie wszystkie starannie wymówione głoski. Pełną biegłość w tym zakresie osiągnie w późniejszym okresie życia. W dalszym rozwoju następuje pełna a u t o m a t y z a c j a funkcjonowania słuchu fonematycznego” (Rocławski 2001, s. 18; podkreślenia – B.O.). „W miarę upływu czasu, pogłębiania doświadczenia językowego granice zbiorów (klas) stają się ostrzejsze, wyraźniejsze” (Rocławski 2001, s. 16).

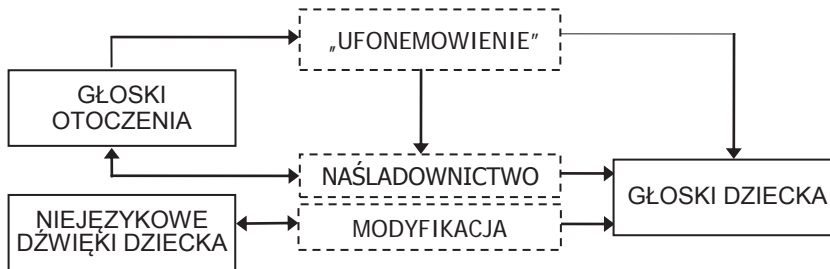
Nie wiemy jednak, jak dziecko – jeszcze zanim zacznie głoszki wymawiać – oddziela właściwości dystynktywne od niedystynktywnych w słuchanych głoskach, obcujać n a r a z z jednymi i drugimi, jak w ciągłym akustycznym sygnale mowy (nośniku „trzech rodzajów informacji: lingwistycznej [...], paralingwistycznej [...], ekstralingwistycznej [...]” Łobacz 2001, s. 194), charakteryzującym się r e a l i z a c y j n ą z m i e n n o ś c i ą<sup>10</sup>, wykrywa ciąg jednostek dyskretnych (m.in. fonemów i intonemów) (Kwarciak 1995; Jusczyk 2007). Czy fonemową wartość głosek i granice między klasami głosek (fonemami) ustala, odwołując się do cech głosek (dystynktywnych: artykulacyjnych, akustyczno-audytywnych), czy raczej – jak mówi B. Rocławski (2001) – rozważając mechanizmy, które można brać pod uwagę u dziecka w ontogenezie fonemów – do funkcji, jaką pełnią w języku<sup>11</sup>.

Zmiana statusu słuchanych dźwięków otoczenia, wynikająca z odkrycia ich funkcji (ufonemowanie), w y z w a l a w dziecku psychiczny mechanizm, który inicjuje fizyczną m o d y f i k a c j ę jego przedjęzykowej dźwiękowej aktywności. Konfrontując dźwięki otoczenia z własnymi, wykonując naśladowcze eksperymenty oddechowo-fonacyjno-artykulacyjne, dostosowuje łączenie oddechu z ruchami poszczególnych narządów do dźwięków słuchanych i – ostatecznie – kierując się fonemową intencją, zaczyna tworzyć głoski („ugłoskowanie” fonemów) (rycina 2). Doskonalenie ich fizycznej postaci, związane z kolejnymi biologicznymi i psychofizycznymi zmianami w toku rozwoju (m.in. ze zmianami anatomiczno-czynnościowymi w aparacie wymowy), trwa jeszcze kilka lat.

<sup>10</sup> Realizacyjną zmienność uważa się za „przeszkodę na drodze do skutecznego rozpoznawania mowy” (Jusczyk 2007). W związku z tym mówi się o niezbędnej „zdolności dzieci do radzenia sobie ze zmiennością”, „zdolności kompensowania różnic akustycznych” (Jusczyk 2007, s. 69; szerzej: Ostapiuk 2013a).

<sup>11</sup> B. Rocławski (2001) wyraża wątpliwości wobec koncepcji odwoływania się „do cech dystynktywnych artykulacyjnych” (s. 14) oraz wobec koncepcji odwoływania się do cech dystynktywnych akustyczno-audytywnych, pytając: „Czy zadanie to nie przekracza umiejętności rocznego dziecka?” (s. 15) i sceptycznie stwierdza: „Nie sądzę, byśmy kiedykolwiek uzyskali pełną odpowiedź na to pytanie” (s. 15). Jako zwolennik „definicji fonemu wywodzącej się z angielskiej tradycji fonologicznej” (s. 14), przychylił się do koncepcji globalnego spostrzegania głosek i ich klasyfikacji na głoski podobne ze względu na funkcję w języku (s. 15–16).

Naśladownictwo głosek słuchanych bez uprzedniego ich ufonemowienia jest językowo beużyteczne.



Rycina 2. „Ufonemowienie” głosek słuchanych i „ugłoskowanie” fonemów w językowym rozwoju dziecka

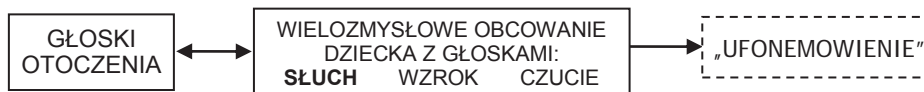
Dogłębne poznanie wszystkich mechanizmów kształtowania fonemów w umyśle dziecka ma szczególne znaczenie w logopedii, gdyż rozmaite przeszkody w słuchaniu i/lub interpretacji głosek (np.: wada słuchu, zaburzenie słuchu fonemowego, niedoskonałość pamięci słuchowej) nieuchronnie prowadzą do *afonemii/dysfonemii* (Ostapiuk 1997), co całkowicie (lub częściowo) uniemożliwia (lub utrudnia) „ujęzykowanie” niemowlęcia oraz rozumienie mowy i – w konsekwencji – prowadzi do braku głosek (alalia w t ó r n a) lub tworzenia wadliwych (dyslalia w t ó r n a), nawet w przypadku prawidłowych warunków do wymawiania (Ostapiuk 1997; 2013a; 2013b).

### Zmysły w „ufonemowieniu” głosek

Podstawa umysłowego przetwarzania głosek otoczenia w fonemy jest – wbrew pozorom – wielozmysłowa. Źródłem akustycznych właściwości dźwięków mowy są (zróżnicowane) pozycje i ruchy oddechowo-fonacyjno-artykulacyjne mówcy, którym towarzyszą (także zróżnicowane) efekty w obrębie jego ciała. Dziecko poznaje zatem głoski otoczenia nie tylko na drodze słuchowej, ale również wzrokowej – obserwując twarz mówcy (pozycje i ruchy narządów jego aparatu wymowy), oraz czuciowej – pozostając w bliskim kontakcie z jego twarzą, ciałem (wibracje kości, powiew wydechowego powietrza)<sup>12</sup> (rycina 3). Zintegrowane wrażenia słuchowo-w z r o k o w o -czuciowe tworzą fizyczną podstawę wyobrażeń dziecka o zespołach właściwości różnicujących głoski otoczenia, co pozwala mu je grupować na mniej lub bardziej do siebie podobne ze względu na każdy rodzaj w ł a ś c i w o ś c i (dźwiękowych, wizualnych, czuciowych), a w końcu – w połączeniu z obserwacją ich zróżnicowanego f u n k c j o n o w a n i a w realizacjach form języka – prowadzi do ustalenia fonemów, czyli

<sup>12</sup> Słuch i czucie funkcjonują w tej roli już w prenatalnym okresie życia, a węch i smak są – z oczywistych powodów – beużyteczne.

„klas głosek funkcjonalnie jednorodnych”, tj. takich, które – choć są fizycznie «różne» – może uznać jednak za «takie same». Wrażenia słuchowo-w r o k o w o -czuciowe, których źródłem są głoski otoczenia, konfrontowane z wrażeniami słuchowo-r u c h o -w o -czuciowymi, których źródłem jest własna dźwiękotwórcza aktywność, stanowią również podstawę modyfikacji jego własnych pozycji i ruchów oddechowo-fonacyjno-artykulacyjnych w ugłoskowieniu fonemów.



Rycina 3. Wielozmysłowe obcowanie dziecka z głoskami otoczenia jako podstawa ufonemowania w procesie „ufonemowania”

Największy pożytek w poznawaniu głosek i posługiwaniu się nimi w rozumieniu mowy, a następnie w mówieniu, wynika z działania zmysłu słuchu. Uszkodzenie słuchu uniemożliwia (utrudnia) dziecku swobodne, naturalne poznawanie języka, blokując dostęp do głosek otoczenia, a tym samym do informacji o fonemach (określenie „bariera fonologiczna”<sup>13</sup> – Krakowiak 1995 – oddaje istotę problemu), czego następstwem jest afonemia/dysfonemia (brak lub niekompletność systemu fonemowego) (Ostapiuk 1997). Zmysłowe obcowanie dziecka z głoskami otoczenia ograniczone jest wówczas do wrażeń wzrokowych i czuciowych.

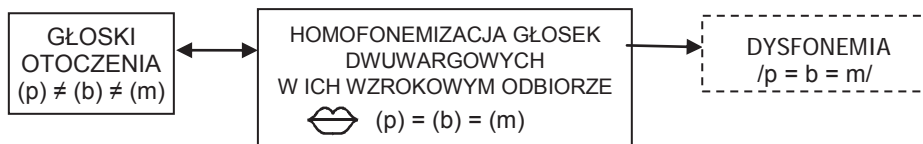


Rycina 4. Afonemia/dysfonemia jako skutek niepełnozmysłowego obcowania dziecka z głoskami otoczenia w procesie „ufonemowania”

Ani drogą wzrokową, ani – tym bardziej – czuciową (a nawet oboma naraz) dziecko nie może zdobyć kompletu informacji o głoskach jako reprezentacjach fonemów oraz o funkcji fonemów w systemie znaków i reguł języka, gdyż niektóre właściwości głosek są słabo widoczne (np. tylnojęzykowość) lub niewidoczne (np.: dźwięczność, bezdźwięczność), a – jeśli są widoczne – nie są wystarczająco dystynktywne. Dziecko pozbawione słuchu nie może np. ustalić fonemowej wartości w obrębie grup głosek homorganicznych (Laskowski 1999c, s. 204), jednorodnych pod względem miejsca artykulacji: dwuwargowych (p, b, m), wargowo-zębowych (f, w), dźwięcznych (sz, ż, cz, dż), tylnojęzykowych (k, g, ch), zębowych (t, d, n) itd. Weźmy za przykład dwuwargowość, która – jako najlepiej widoczne miejsce artykulacji – pozwala dziecku wizualnie odróżniać głoski (p, b, m) od wszystkich pozostałych grup (jest wobec nich dystynktywna), ale nie od siebie – głoskowe realizacje wyrazów /mama/, /baba/, /mapa/ dzie-

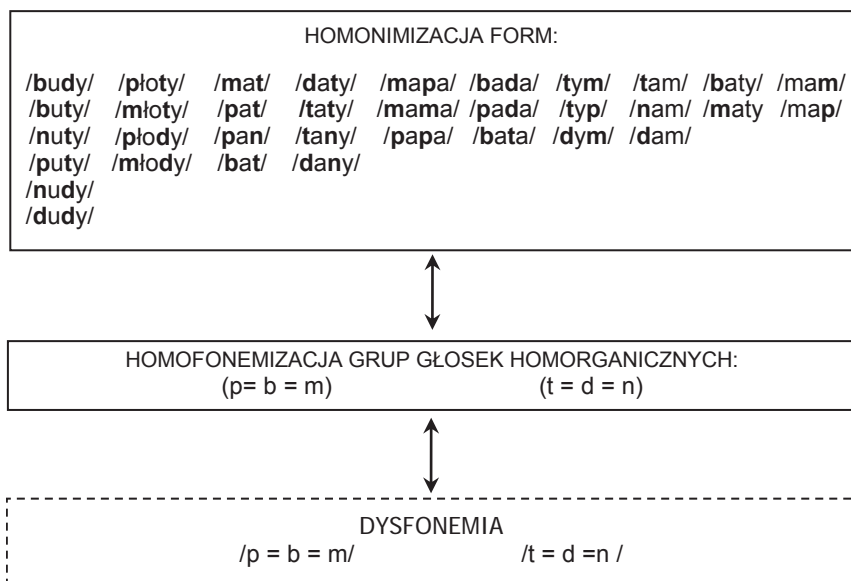
<sup>13</sup> Z.M. Kurkowski mówi o „barierze fonetycznej” (Kurkowski 1997, s. 107).

cko odbiera jako formy homonimiczne, co prowadzi do h o m o f o n e m i z a c j i trzech klas głosek dwuwargowych (/p/ = /b/ = /m/) i niekompletności zasobu fonemowego (dysfonemia) (rycina 5), blokując tym samym dostęp do morfologicznych i gramatycznych struktur języka.



Rycina 5. Dysfonemia jako skutek niekompletnego zmysłowego obcowania dziecka z głoskami otoczenia z głoskami otoczenia w procesie „ufonemowienia”

Im więcej różnofonemowych głosek dziecko odbiera jako takie same, tym większy rozmiar homonimizacji i homofonemizacji (oraz odwrotnie: im więcej homonimów, tym większe szkody w ufonemowieniu). Na rycinie 6 przedstawiam zaledwie wycinek problemów, jakie wynikają z uszkodzenia słuchu w poznawaniu znaków językowych i fonemów jako elementarnych jednostek języka (skutki uszkodzenia słuchu u ujęzykowanej osoby są nieporównywalne z omawianą sytuacją).



Rycina 6. Przykłady skutków niepełnozmysłowego obcowania z głoskami otoczenia w językowym rozwoju

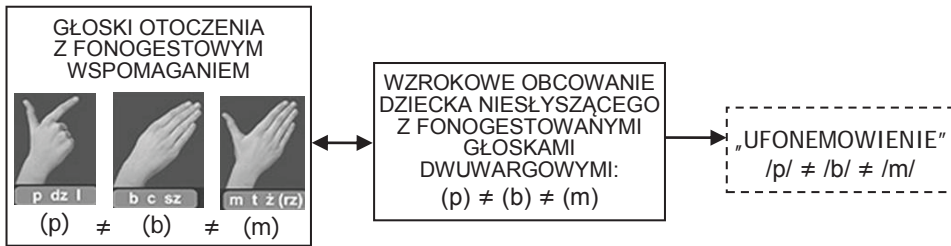
## Mówienie z fonogestami jako zapobieganie homofonemizacji głosek u niesłyszącego dziecka

Czy można pomóc dzieciom, które z powodu uszkodzenia słuchu „nie odróżniają i nie rozpoznają większości głosek” (Krakowiak 2015, s. 167), a zwłaszcza dzieciom, które – „mimo zastosowania protezy – słysząc dźwięki z otoczenia, nie rozpoznają pośród nich dźwięków mowy” (Krakowiak 2015, s. 167)? Czy jest możliwe, by niesłyszące dziecko mogło poznać język i posługiwać się nim w pełnym zakresie? Czy można ukształtować w jego umyśle fonemy, jeśli słuchowe poznawanie głosek nie jest możliwe, a wrażenia wzrokowe i czuciowe nie są wystarczające?

Surdopedagogika i surdologopedia proponują wiele rozmaitych rozwiązań. W przewycięzaniu bariery fonemowej, wynikającej z uszkodzenia słuchu, szczególne miejsce zajmuje opracowana w 1964 roku przez R. Orina Cornetta metoda *Cued Speech*, zbudowana na fundamentalnej formule: „podobnemu na ustach towarzyszy inne na dłoni”. Ważna jest zwłaszcza wówczas, gdy uszkodzenia słuchu nie można skutecznie (jeszcze lub w ogóle) usunąć. Polską adaptację *Cued Speech*, funkcjonującą od 30 lat w Polsce jako metoda fonogestów, zawdzięczamy Profesorowi Kazimierzowi Krakowiakowi (1989; 1995; 2006; 2009; 2012; 2013; 2015), jej głębokiemu, bolesnemu rozczarowaniu pomocą logopedyczną oferowaną jej niesłyszącym synom Pawłowi i Łukaszowi oraz jej determinacji w usilnych poszukiwaniach skutecznych działań. Autorka fonogestów swoją drogę do metody *Cued Speech*, którą poznała w 1984 roku, omawia (w szerokim kontekście ówczesnych możliwości) w publikacji *Dlaczego wybrałam „Cued Speech” i opracowałam polskie fonogesty?* (Krakowiak 2009). Od razu zobaczyła w niej realną nadzieję pomocy dla „Pawła i Łukasza, oraz dla wielu innych dzieci mających najpoważniejsze problemy ze słuchem” (Krakowiak 2009, s. 272) i – jako pierwsza – zaczęła „mówić z polskimi fonogestami” do – pierwszego niesłyszącego dziecka – swojego syna, wówczas 3,5-letniego Łukasza.

Na rycinie 7 obrazują fragment systemu fonogestów, które przekazując informacje o fonemowej wartości głosek, usuwają fonemową barierę w poznawaniu języka. Trzy „inne na dłoni” układy pozwalają odróżniać nie tylko trzy niesłyszane – jednakowe w „czytaniu z ust” – głoski dwuwargowe (p, b, m), ale – zarazem – sześć kolejnych, reprezentujących inne grupy głosek, wyglądających „na ustach” tak samo: (c = dz), (sz = ż) lub – bardzo podobnie: (l ≈ t). Przebywając wśród „mówiących z fonogestami”, dziecko może „zobaczyć nieusłyszane” w głoskach, poznać fonemową budowę form znaków języka, zapamiętać je, rozpoznawać, i – tym samym – rozumieć, co mówią ludzie (/mama/, /baba/ czy /mapa/; /tam/, /dam/ czy /nam/ itd.). Jeśli uznamy, że zrozumienie pierwszego słowa to pierwszy, niezbędny krok dziecka w stronę języka, wyjątkowego kulturowego wytworu wyjątkowo zorganizowanej materii (m.in. Łuria 1976; Edelman 1998), „bytu wszechogarniającego istnienie człowieka” (Gadamer, za: Grabias 2007, s. 357), to określanie fonogestów „cud metodą”, nawiązujące żartobliwie do ich oryginalnej nazwy, nie jest przesadą.





Rycina 7. Mówienie z fonogestami jako działanie wspomagające kształtowanie fonemów u niesłyszącego dziecka

Źródło obrazów: *Mówimy z fonogestami*, www.komlogo.pl (za zgodą K. Krakowiak)

O dobroczynnych efektach mówienia z fonogestami wymownie świadczą oni sami, ich bliscy oraz wyniki badań (zob. m.in. Domagała-Zyśk 2009). Poniżej przytaczam obszernie fragmenty tekstu *Moje zmagania z barierą komunikacyjną*, którego autorem jest Łukasz Krakowiak – pierwszy w Polsce niesłyszący „ujęzykowany z fonogestami”:

[...] Nie słyszę prawdopodobnie od 6. miesiąca życia. Bez aparatów słuchowych słyszę tylko bardzo głośne dźwięki, np. głos wielkiego dzwonu, bębna, klakson samochodu, szczekanie psa i bardzo głośny krzyk. Słyszę, a raczej chyba czuję infradźwięki i wibracje. Kiedy głośno gra orkiestra, to czuję uderzenia w klatce piersiowej i drzenie wszystkiego, czego dotykam.

Z aparatami słuchowymi słyszę trochę więcej. Wtedy nie czuję wibracji, ale bardzo dla mnie przyjemne dźwięki. Lubię nosić aparaty i słuchać różnych dźwięków. Gdy ktoś dzwoni do drzwi, to słyszę, że mój pies szczeka. Słyszę, gdy coś upadnie na podłogę. Na ulicy słyszę różne dźwięki i głosy. Niektórych dźwięków nie lubię, bo mi przeszkadzają. Wielu dźwięków nie znam.

W dzieciństwie lubiłem wyobrażać sobie dźwięki, których nie znałem. Kiedyś, gdy oglądałem film z Charlie Chaplinem, zapytałem mamę, jaki głos wydają pchły. Mama śmiała się i powiedziała, że ona też ich nie słyszy [...].

Gdy ktoś mówi, słyszę głos, ale nie mogę usłyszeć słów. Kiedy mówi ktoś obcy, szybko i niewyraźnie, to nic nie rozumiem i nie lubię słuchać. Moich przyjaciół i kolegów zawsze proszę, żeby mówili powoli i wyraźnie. Patrzą na usta i sporo rozumiem. Nie wszystko mogę zobaczyć, dlatego rozmowa ze słyszącymi to bardzo trudne dla mnie zadanie. Ale często rozmawiam. Bardzo lubię rozmawiać [...].

Zupełnie inaczej jest, gdy ktoś mówi z fonogestami. Z fonogestami widzę wszystkie słowa bardzo dokładnie. Słyszę głos, widzę usta i rękę, która pokazuje. Dokładnie wyobrażam sobie każdy wyraz. Nieważne, czy ktoś mówi szybko, czy powoli. Każde słowo można zobaczyć. Nawet bez aparatów można zrozumieć, jeśli ktoś mówi z fonogestami. Z aparatami jest lepiej, bo łatwiej zrozumieć różne zdania, np. pytania i odpowiedzi. Jeśli ktoś mówi z fonogestami, można dobrze rozumieć, także patrząc z daleka, a nawet wtedy, gdy słabo widać usta. Bardzo lubię rozmawiać z ludźmi, którzy

mówią z fonogestami. Z osobami, które pięknie mówią, mogę rozmawiać kilka godzin bez przerwy. Mam dużo szczęścia, bo znam wiele osób, które mówią z fonogestami.

Kiedy byłem mały i nie umiałem mówić, moja mama uczyła mnie mówić z fonogestami. Ona mówiła i pokazywała, a ja słuchałem, patrzyłem i rozumiałem. Sam mówiłem mało i nie pokazywałem. Dopiero potem zacząłem mówić z fonogestami.

W przedszkolu moja wychowawczyni uczyła dzieci niesłyszące mówić z fonogestami. Co raz więcej rozumiałem i mówiłem.

Potem uczyłem się w Szkole Podstawowej dla Głuchych i Niedosłyszących w Lublinie. Wtedy wielu nauczycieli mówiło z fonogestami. Lekcje nie były trudne. Dzieci dużo rozumiały i uczyły się chętnie. Czasem, gdy uczył nas nauczyciel, który nie umiał fonogestów, były kłopoty i nieporozumienia. Na przerwach także rozmawialiśmy, mówiąc z fonogestami, ale tylko z kolegami i koleżankami z mojej klasy. Z uczniami z innych klas rozmawialiśmy w języku migowym.

Języka migowego nauczyłem się w dzieciństwie. Zacząłem się uczyć w przedszkolu. Mam przyjaciela Rafała, którego rodzice i siostra także nie słyszą. Od niego uczyłem się migać. Często przychodził do mnie do domu, a ja chodziłem do niego. Bardzo lubiłem uczyć się migać. Moi rodzice chcieli, żebym umiał migać i mówić. Myślę, że mieli rację. Dobrze jest umieć migać. Można mieć wielu niesłyszących przyjaciół. Z Rafałem i jego żoną przyjaźnimy się do dzisiaj.

Chętnie uczyłem się angielskiego [...]. Uważam, że ludzie niesłyszący mogą się uczyć języków obcych. Nie muszą koniecznie pięknie mówić. Mogą mówić słabiej, ale dobrze czytać i pisać. Język angielski jest dla mnie łatwiejszy niż polski, bo można pisać poprawnie, chociaż nie zna się całej gramatyki [...].

Po skończeniu szkoły podstawowej uczyłem się w Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym im. Stanisława Wyspiańskiego w Lublinie. Jest to szkoła artystyczna o profilu plastycznym. Dla niesłyszącego nauka razem ze słyszącymi była trudna, ale nie tak bardzo, jak myślałem na początku. W klasie pierwszej niektórzy koledzy trochę mi dokuczali. Byłem zaniepokojony, bo myślałem, że wszyscy umieją więcej niż ja, że jestem gorszy. Bardzo zdziwiłem się, kiedy okazało się, że mogę coś zrobić dobrze, czasem nawet lepiej niż inni, czasem więcej umiem, dokładniej pamiętam. Zobaczyłem, że nie jestem gorszy.

Byłem zwykłym chłopakiem. Rysowałem, malowałem, robiłem prace graficzne tak samo jak wszyscy. Najtrudniejsze dla mnie było (i jest) to, że nie wszystko do mnie dociera w tym samym czasie co do osób słyszących. Często nie wiem, o co chodzi i muszę korzystać z pomocy.

[...] ukończyłem też Studium Technik Graficznych w Lubelskiej Szkole Sztuki i Projektowania oraz studia magisterskie z historii sztuki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, a następnie podyplomowe studia z zakresu surdopedagogiki. Obecnie jestem doktorantem w Instytucie Pedagogiki KUL. Zamierzam napisać pracę doktorską o trudnościach przeżywanych przez ludzi niesłyszących. Badania zamierzam prowadzić w języku migowym, w mowie oralnej i z fonogestami. Zawsze bardzo lubiłem oglądać dzieła wielkich artystów, zabytki i zbiory sztuki. Chętnie jeździłem na szkolne wycieczki do muzeów oraz na „objazdy” i praktyki muzealne w czasie studiów. Byłem szczęśliwy, gdy oglądałem *Monę*

*Lizę Leonarda da Vinci w Paryżu. Do tej pory udało mi się zwiedzić wiele słynnych muzeów europejskich. Byłem w Paryżu i na południu Francji, Berlinie, Wenecji, Rzymie, Asyżu, Wilnie, Trokach, Lwowie i – oczywiście – w większości muzeów polskich. Pracę magisterską napisałem na podstawie badań zbiorów muzeum w Kozłowce (pieców) (<http://slideplayer.pl/slide/1278843/>).*

## Bibliografia

- Aitchison J. (2002). *Ziarna mowy*. Tłum. M. Sykurska-Derwojed. Warszawa: PIW.
- Baudouin de Courtenay J. (1984). *O języku polskim. Wybór prac*. Red. J. Basara, M. Szymczak. Warszawa: PWN.
- Bokus B., Shugar G.W. red. (2007). *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Tłum. E. Haman i in. Gdańsk: GWP.
- Chomsky N. (2005). *O naturze i języku*. Tłum. J. Lang. Poznań: Axis.
- Domagała-Zyśk E. (2009). *Doświadczenia polskich rodzin używających fonogestów*. W: E. Domagała-Zyśk (red.). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 283–311.
- Edelman G.M. (1998). *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*. Tłum. J. Rączaszek. Warszawa: PIW.
- Grabias S. (2007). *Język, poznanie, interakcja*. W: T. Woźniak, A. Domagała (red.). *Język – interakcja – zaburzenia mowy. Metodologia badań*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 355–377.
- Jusczyk P.W. (2007). *Przyswajanie języka: dźwięki mowy i początki fonologii*. W: B. Bokus, Grace W. Shugar (red.). *Psychologia języka dziecka*. Tłum. E. Haman i in. Gdańsk: GWP, s. 63–99.
- Krakowiak K. (1989). *Fonogesty – polska adaptacja cued speech*. „Biuletyn Audiofonologii”, 1 (1), 27–35.
- Krakowiak K. (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Seria: *Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia*. T. 9. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak K. (2006). *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2009). *Dlaczego wybrałam „Cued Speech” i opracowałam polskie fonogesty?* W: E. Domagała-Zyśk (red.). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 271–281 (dostęp również na stronie internetowej: [http://www.fonogesty.org/?page\\_id=220](http://www.fonogesty.org/?page_id=220)).
- Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2013). *Wizualizacja mówienia i wielozmysłowe wspomaganie słuchania z zastosowaniem fonogestów*. „Nowa Audiofonologia”, 2 (1), s. 11–15.
- Krakowiak K. (2015). *Postępowanie logopedyczne z zastosowaniem metody fonogestów*. W: S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.). *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 166–184.
- Krakowiak Ł. *Moje zmagania z barierą komunikacyjną*. Prezentacja PDF na stronie: <http://slideplayer.pl/slide/1278843/>

- Kuhl P. (2007). *Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia percepcję*. W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.). *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Tłum. E. Haman i in. Gdańsk: GWP, s. 34–62.
- Kurkowski Z.M. (1997). *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń mowy*. „Audiofonologia”, 10, s. 103–116.
- Kwarciak B. (1995). *Początki i podstawowe mechanizmy świadomości metajęzykowej*. Kraków: UJ.
- Laskowski R. (1999). *Fonem suprasegmentalny*. W: K. Polański (red.). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 156.
- Laskowski R. (1999a). *Jones Daniel*. W: K. Polański (red.). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 282.
- Laskowski R. (1999b). *Fonem*. W: K. Polański (red.). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 155–156.
- Laskowski R. (1999c). *Głoski homorganiczne*. W: K. Polański (red.). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 204.
- Łuria A.R. (1976). *Podstawy neuropsychologii*. Warszawa: PZWL.
- Milewski T. (1967). *Językoznawstwo*. Warszawa: PWN.
- Ostapiuk B. (1997). *Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego – propozycja terminów i klasyfikacji*. „Audiofonologia”, 10, s. 116–136. Przedruk w: „Logopedia” 2000, 28, s. 123–143 oraz w: S. Grabias, M. Kurkowski red. (2012). *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 431–454.
- Ostapiuk B. (2013a). *Głoska jako dźwięk fonemowy w mowie oraz w logopedycznym badaniu*. W: J. Panasiuk, T. Woźniak (red.). *Język – człowiek – społeczeństwo*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 717–734.
- Ostapiuk B. (2013b). *Dyslalia. O badaniu jakości wymowy w logopedii*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Roćlowski B. (2005). *Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów*. Gdańsk: Glottispol.
- Roćlowski B. (2001). *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Glottispol.
- Saussure F. de. (1961). *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Tłum. K. Kasprzyk. Warszawa: PWN.
- Smoczyńska M., Krajewski G., Łuniewska M., Haman E., Bulkowski K., Kochońska M. (2015). *Inwentarze Rozwoju Mowy i Komunikacji (IRMIK). Słowa i gesty. Słowa i zdania. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Styczek I. (1979). *Logopedia*. Warszawa: PWN.

## Od głosek słuchanych do głosek mówionych u dzieci z uszkodzeniami słuchu

### Streszczenie

Przedmiotem rozważań są mechanizmy kształtujące podstawę językowego rozwoju (rozumienie mowy, mówienie) potomstwa *homo sapiens*, szczególnie jeden z problemów szczegółowych: jak dziecko – obcując z fonicznym strumieniem mowy, który płynie z ludzkich ust – odkrywa jego wartości fonemowe (segmentalne i suprasegmentalne). Autorka skupia uwagę na roli słuchu w wielozmysłowej podstawie procesu wykrywania dystynktywnych wartości w głoskach („ufonemowanie” głosek), na uszkodzeniu słuchu, które – prowadząc do afonemii/dysfonemii – blokuje możliwości rozwoju językowego dziecka oraz na metodzie fonogestów, która pozwala

przewyciężyć barierę fonemową, zapobiegając homonimizacji form i homofonimizacji głosek w przyswajaniu języka przez niesłyszące dziecko.

**Słowa kluczowe:** fonem w ontogenezie, „ufonemowanie” głosek, afonemia, dysfonemia, audiogenna homonimizacja form języka, audiogenna homofonimizacja głosek, „ugłoskowanie” fonemów, fonogesty.

### From listened sounds to spoken sounds in children with hearing impairments

#### Summary

The paper discusses the mechanisms that mold the base of linguistic development (understanding speech, speaking) in the offspring of the *homo sapiens*, especially one of the particular problems: how the child, exposed to the phonic speech flux that flows from the human mouth, discovers its phonemic (segmental and suprasegmental) values. The author focuses on the role of hearing in the multisensory basis of the process of detecting distinctive values in sounds (“phonemization” of sounds), on hearing impairment, which, resulting in aphonemia/dysphonemia, blocks the possibility of the child’s language development, and on the method of phonogestures, which makes it possible to overcome the phonemic barrier, preventing homonymization of forms and homophonemization of sounds in language acquisition by a deaf child.

**Keywords:** phoneme in ontogeny, “phonemization” of sounds, aphonemia/dysphonemia, audiogenic homonymization of language forms, audiogenic homophonemization of sounds, phonization of phonemes, phonogestures.

## Zaburzenie czy przejaw rozwoju? – głos w sprawie kreatywności językowej dzieci z uszkodzonym słuchem

### Zarys teoretyczny. Teza wstępna

Uszkodzenia słuchu prowadzą do powstania różnorodnych zaburzeń mowy. Sposób ich oceny nie jest jednak oczywisty. W artykule *Problem kreatywności i poprawności w rozwoju języka niesłyszących* (2006) K. Krakowiak zwraca uwagę na diametralnie różny sposób oceny zdolności językowych dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu, zależny wprost od przyjętej orientacji teoretycznej i metodologii prowadzonych badań. Jedni – jak pisze autorka – odwołując się wyłącznie do kryteriów opartych na obowiązującej normie i oczekując zgodności z tą normą, koncentrują się na samych wadach i zaburzeniach. Z kolei drudzy, uwzględniając wpływ wielu czynników na kształt budowanych wypowiedzi i starając się dotrzeć do rzeczywistych intencji rozmówców, zwracają uwagę na indywidualny wysiłek osób niesłyszących wkładany w pokonywanie własnych ograniczeń językowych. Tym samym „dostrzegają dynamizm procesów rozwojowych” i doceniają „wartość zdrowych zachowań obronnych” obserwowanych w mowie osób z uszkodzeniami słuchu (Krakowiak 2006, s. 124). Jednak najbardziej powszechną i wyraziście zarysowującą się tendencją w diagnostyce surdologopedycznej jest jednoznaczne klasyfikowanie wszelkich odstępstw od normy językowej, powstałych na skutek uszkodzenia słuchu jako zaburzeń. „Innowacje językowe dzieci niesłyszących nawet wówczas, gdy wypowiedzi ich są zrozumiałe, powszechnie ocenia się jako błędy i wady wymowy, a nie jako formy przejściowe wskazujące na dynamizm rozwoju” (Krakowiak 2006, s. 133). Nie do końca jest to zgodne z faktycznym stanem rzeczy. Odróżnienie „objawów zaburzeń od przejawów rozwoju w zaburzonych warunkach” nie należy jednak do zadań łatwych (Krakowiak 2006, s. 125). Na obecnym etapie rozwoju surdologopedii jest jednak bezwzględnie koniecznością. W obserwowanych „odmiennościach” języka dzieci z uszkodzonym słuchem należałoby poszukiwać nie tylko świadectw zaburzeń rozwoju mowy, lecz również dostrzegać dowody kompensowania własnych ograniczeń językowych.

Dodatkowych argumentów przemawiających na korzyść takiej perspektywy interpretacyjnej dostarczają ogólne prawidłowości rozwoju mowy. W rozwoju mowy dzieci słyszących odnotowuje się bowiem również szereg zjawisk nienormatywnych, błędów,

które jednak nie tylko nie wzbudzają niepokoju, lecz wręcz wywołują radość rodziców i całego otoczenia dziecka. Dzieje się tak na skutek uznawania ich za naturalny etap na drodze poznawania języka. Na gruncie psycholingwistyki kwestia oceny błędów popełnianych przez dzieci prawidłowo rozwijające się ujmowana jest zatem w sposób mało rygorystyczny. Według M. Smoczyńskiej formy błędne są nawet najciekawsze z psycholingwistycznego punktu widzenia, gdyż powstają na podstawie reguł wytworzonych przez dziecko na własny użytek. „To one właśnie pozwalają nam wnikać w specyfikę kompetencji gramatycznej dziecka oraz procesu przyswajania przez nie języka. Często to właśnie błędy stanowią dowód twórczego i mądrego przetwarzania przez dziecko tego, co zarejestrowało z mowy otoczenia” (Smoczyńska 1997, s. 47–48). Należy zatem w nich widzieć „naturalną drogę prowadzącą od okresu przedjęzykowego do pełnej, «bezbłędnej»(?) kompetencji osiągananej w dorosłości” (1997, s. 48). Wobec tego dzieciom z uszkodzeniami słuchu uczącym się języka polskiego nie można odmówić prawa do popełniania błędów. Należy jednak wziąć pod uwagę to, że z racji istnienia bariery percepcyjnej trudności tych będzie oczywiście więcej, a z powodu opóźnień w przyswajaniu języka mogą one utrzymywać się dłużej.

W świetle przedstawionego zarysu problematyki teza wstępna niniejszego artykułu rysuje się w sposób następujący: w mowie dzieci z uszkodzeniami słuchu odstępstwa od normy językowej mogą świadczyć o nieprawidłowościach w rozwoju mowy (o zaburzeniach mowy), ale także o przyjętej strategii poznawania języka, będącej sposobem pokonywania bariery percepcyjnej, co wymaga dużej kreatywności językowej i stanowi ważny etap na drodze przyswajania języka w warunkach braku pełnego dostępu do świata dźwięków.

Na potwierdzenie przyjętej tezy przedstawione zostaną poniżej argumenty w postaci uporządkowanego materiału egzemplifikacyjnego zawierającego opis nienormalnych realizacji językowych pochodzących z wypowiedzi dzieci z uszkodzeniami słuchu, jednak świadczących nie tyle o samych deficytach, ile o dynamice rozwoju językowego. Wśród opisywanych zjawisk znajdują się: neologizmy słowotwórcze, asocjacje formalne i formalno-semantyczne (paronimia), etymologie dziecięce, rozszerzanie zakresu znaczeniowego słów (generalizacja), peryfrazy oraz mieszanie zjawisk fleksji i słowotwórstwa.

## 1. Neologizmy słowotwórcze

Neologizmy dziecięce jako „nowe wyrazy” dowodzą kreatywności językowej i ciekawości poznawczej, świadczą o dynamice rozwoju mowy i myślenia dziecka. Gromadzone przez rodziców, przechowywane, powtarzane w ramach opowieści rodzinnych, bawią całe otoczenie. Dzieci zaczynają je tworzyć pod koniec 2. lub na początku 3. roku życia. Warunkiem pojawienia się neologizmów jest ogólna znajomość systemu fonetycznego języka ojczystego, opanowanie średnio około 200–300 słów i przyswojenie podstawowych zasad odmiany. Dziecko, które zaczyna tworzyć neologizmy, bez więk-

szego trudu w prostych sprawach jest w stanie porozumieć się z otoczeniem (Chmura-Klektowa 1971, s. 104).

Neologizmy pojawiające się w mowie dzieci z uszkodzeniami słuchu mogą być bardziej różnorodne strukturalnie niż u dzieci słyszących i mogą się utrzymywać dłużej (Muzyka-Furtak 2013a; 2014). Ich ocena wymaga zatem większego zindywidualizowania. Pomocne jest tu odwołanie się do funkcjonującego w literaturze podziału na neologizmy systemowe i niesystemowe, czyli te utworzone zgodnie ze wzorcami słowotwórczymi istniejącymi w języku polskim, oraz te, które odbiegają od tych wzorców. Niekwestionowanym przejawem rozwoju jest pojawianie się w mowie dziecka neologizmów systemowych, nazywanych również potencjalnymi. Są to nowe wyrazy, utworzone zgodnie z obowiązującymi regułami, ale nieustabilizowane w normie leksykalnej (nieistniejące w zasobie leksykalnym danego języka). Ich znaczenie realne nie wykracza poza sumę znaczeń morfemów składowych, czyli jest równe znaczeniu strukturalnemu. Można je rozszyfrować na podstawie samej znajomości języka, bez odwołania do kontekstu, w którym zostały użyte (Jadacka 2005). Neologizmy potencjalne są determinowane przez system słowotwórczy języka polskiego, co oznacza, że charakteryzuje się je jako „strukturalnie możliwe” – powielające utarte schematy tworzenia słów (Puzynina 1966, s. 332). Innymi słowy mówiąc, opierają się na istniejących w języku modelach słowotwórczych (Buttler 1968; Grabias 1982).

Część neologizmów tworzonych przez dzieci z zaburzeniami słuchu rzeczywiście realizuje typowe dla języka polskiego modele słowotwórcze, czyli ma charakter potencjalny. Do tej grupy należą neologizmy tworzona za pomocą nieprawidłowych formantów, jednak kategoryalnych, tzn. typowych dla danej kategorii słowotwórczej. Mimo że odbiegają od normy językowej, odbiorca je rozumie, np. zdrobnienia: *butek, buteczek, butka*; nazwy wykonawców czynności: *biegarz, kuchniacz, fotografciarz*; żeńskie nazwy osobowe: *biegarka, kuchniczka*. Wśród neologizmów potencjalnych tworzonych przez dzieci z uszkodzonym słuchem znajdują się również takie, które mimo że powstały przez dodanie formantu charakterystycznego dla danej kategorii słowotwórczej, to jednak zostały utworzone od indywidualnie (nienormatywnie) dobranych podstaw słowotwórczych, np. *gotujka* (kucharka), *opalaczka* (plażowiczka), *budowianka* (układanka), *dywanek* (wycieraczka) (Muzyka-Furtak 2013a). M. Chmura-Klektowa (1971) nazywa takie neologizmy pojęciowymi, widząc w nich odzwierciedlenie odmiennego od utrwalonego w języku sposobu porządkowania świata. Występują one powszechnie na wczesnych etapach rozwoju mowy dziecka, ale można je również zaobserwować w mowie dzieci słyszących nawet w pierwszych latach nauki szkolnej (Muzyka-Furtak 2011).

Neologizmy systemowe mogą się utrzymywać w mowie dzieci z uszkodzonym słuchem dość długo. Z racji ich struktury formalno-znaczeniowej nie można ich jednak traktować na równi z neologizmami tworzonymi niezgodnie ze wzorcami słowotwórczymi języka polskiego, czyli neologizmami niesystemowymi, nazywanymi także sytuacyjnymi (Buttler 1962) lub indywidualizmami (Chruścińska 1978). Neologizmy takie tworzone są bardzo często za pomocą przypadkowych formantów, np. *kuracz* (mała



kura) lub od niewłaściwie dobranych podstaw słowotwórczych, np. *chleбка* (miejsce, gdzie się piecze chleb)<sup>1</sup>.

## 2. Asocjacje leksykalne

Zjawiskiem charakterystycznym dla dzieci z uszkodzeniami słuchu jest popełnianie „błędów”, których podłożem jest podobieństwo formalne lub formalno-semantyczne jednostek leksykalnych. Generalnie utożsamianie słów o podobnym brzmieniu jest procesem znamionym dla polszczyzny potocznej i gwar, ale również dla języka dziecięcego. W poszczególnych przypadkach służy jednak różnym celom. Charakterystycznym zjawiskiem dla rozwoju mowy dziecka jest podejmowanie prób ustalenia miejsca we własnym systemie leksykalnym dla nowych jednostek. Dzieci wykorzystują w tym celu znane sobie słowa (mające status mocnych) i za ich pomocą próbują odkryć znaczenia nowych słów, wcześniej im nieznanymi (mających status słabych). Proces kojarzenia w kształtującym się systemie językowym dziecka przebiega zawsze od wyrazów słabych do mocnych. Zjawisko kojarzenia słów dźwiękowo podobnych, prowadzące do zmiany znaczenia jednego z nich, ale bez naruszenia jego postaci formalnej, określane jest mianem paronomii, np. *smycz – smyczek, wino – wołowina*. Mechanizm odpowiadający za pojawienie się paronomii polega zatem na podejmowaniu przez dziecko prób ustalenia miejsca dla nowych wyrazów we własnym systemie leksykalnym i interpretacji wyrazów nieznanymi przez znane (Grabias 1982).

W języku dzieci z uszkodzeniami słuchu często dochodzi do kojarzenia jednostek leksykalnych na podstawie podobieństwa formalnego (przykłady: *praczka – paczka, strzelec – stolarz*) lub formalno-znaczeniowego (*drukarka – suszarka, chodnik – schody*), co w konsekwencji powoduje zmianę znaczenia jednego z nich. Przykłady tego typu odnajdujemy nie tylko w tekstach pisanych, ale również w mowie potocznej, np. *Gdzie jest mój nastrój (strój) na wuef?; Mamo, daj kapustka (chusteczkę)* (Muzyka-Furtak 2013b).

Mechanizm odpowiadający za rozumienie nieznanymi słów i sposób włączania ich do własnego systemu leksykalnego przez dzieci słyszące i dzieci z uszkodzeniami słuchu cechuje wiele podobieństw. Z tego względu warto byłoby docenić jego pojawianie się, zwłaszcza asocjacje o podłożu formalno-semantycznym. Źródłem skojarzeń leksykalnych dzieci z uszkodzeniami słuchu, częściej jednak – niż w przypadku dzieci słyszących – jest wyłącznie podobieństwo formalne słów – bez jakiegokolwiek zbieżności znaczeń (por. Muzyka-Furtak 2013b).

Co istotne dla omawianego zjawiska, w pamięci dzieci z uszkodzeniami słuchu często są przechowywane niepełne i niedokładne wzorce słów i w takiej postaci wpływają one bezpośrednio na formę słów percypowanych, tzn. widzianych (także słyszanych w jakimś zakresie) lub wypowiedzianych (także zapisywanych). Z tego powodu kojarzenie wyrazów formalnie podobnych prowadzi często nie tylko do zmiany znaczenia

<sup>1</sup> Więcej na ten temat por. Muzyka-Furtak 2013a; 2014.

jednego z nich, lecz również do zmiany formalnej. Takie przypadki asocjacji wykraczają jednak poza zakres paronimii, zbliżając się do kontaminacji (por. Grabias 1982), np. *ciastko z podlewą* (polewą), *praszczurka* (jaszczurka), *logoperta* (logopeda).

Poszukując w podanych przykładach, przywoływanych we wstępie artykułu, „zdrowych zachowań obronnych”, przemawiających na rzecz dynamiki rozwoju dzieci z zaburzeniami słuchu, nie sposób nie docenić asocjacji jako prób docierania do właściwych znaczeń i form wyrazowych – prób odbywających się wedle mechanizmów, do których odwołują się dzieci w okresie rozwoju mowy, ale także dorośli w sytuacji ograniczonej znajomości słów. Spośród wskazanych typów asocjacji zwłaszcza te o podłożu formalno-znaczeniowym wydają się szczególnie ważnym etapem na drodze budowania kompetencji językowej. Z tego względu zróżnicowanie różnych typów asocjacji powinno być jednym z istotnych elementów diagnozy surdologopedycznej.

### 3. Etymologie dziecięce

Poszukiwanie etymologii dla nowo poznawanych jednostek leksykalnych – jak pisze M. Chmura-Klekotowa (1971) – pozostaje w związku z charakterystyczną dla dzieci znajdujących się w okresie rozwoju mowy (zwłaszcza od 2.–5. roku życia) potrzebą uzasadnienia wszystkiego, z czym się stykają. Jest to również okres, dla którego typowe jest zadawanie wielu pytań o przyczynę lub cel danego zjawiska. Dzieci słyszące poszukują motywacji dla nowo poznawanych słów, często po prostu bawią się ich brzmieniami, a w wyniku skłonności do zabawy zmieniają strukturę wielu wyrazów i zestawiają ze sobą te podobne brzmieniowo. Właściwe wydzielenie członów składowych nowo poznawanych słów często znajduje się jednak poza zasięgiem możliwości dzieci z ograniczeniami percepcji słuchowej, nawet tych będących już w wieku szkolnym. Efektem tego jest pojawianie się często „błędów” semantycznych, np. *praczka* to jest *pani, która pracuje*; *kąpielisko* to *miejsce, gdzie można kopać*; *samotnik* to *człowiek smutny*; *sercowiec* – *robi sery*. Docenienia wymaga jednak to, iż mimo istniejących przeszkód dzieci z uszkodzeniami słuchu próbują na różne sposoby dotrzeć do znaczenia nieznanymi sobie słów, odwołując się do ich struktury<sup>2</sup>. Często odbywa się to poprzez perintegrację<sup>3</sup>. Dzieci próbują wydzielić w strukturze nieznanego sobie słowa jakąś inną, znaną sobie jednostkę leksykalną, np. *Kto (co) to jest kocisko?* – *koc*; *Kto (co) to jest sercowiec?* – *ser*; *Kto (co) to jest krajalnica?* – *kraj*. Trudno w pełni nazwać to etymologią, natomiast mechanizm działania wykazuje z nią podobieństwa. Co jednak najistotniejsze, opisana strategia odkrywania pochodzenia słów, gdy jest powtarzalna,

<sup>2</sup> Por. działanie zasady przejrzystości znaczeniowej (*transparency of meaning*) w przyswajaniu wyrazów pochodnych według Clark (1993) i Clark, Berman (1984).

<sup>3</sup> Perintegracja wiąże się ze zmianą w odczuwaniu podzielności wyrazów. Klasyczne jej ujęcie jest nadal aktualne: „Bardzo często skutek nie dość przejrzystej budowy wyraz rozkłada się w poczuciu językowym ogółu na cząstki morfologiczne, rozgraniczone inaczej, niż dawniej i niż to stwierdza analiza naukowa” (Gaertner 1934, s. 231).

wskazuje, jakie działania językowe są dostępne dla dziecka z uszkodzonym słuchem na danym etapie rozwoju, co powinno zostać wychwycone na etapie diagnozy i wykorzystane przy programowaniu terapii. Odkryty przez dziecko mechanizm dochodzenia do znaczeń słów może bowiem częstokroć okazać się skuteczny, jak np. w przypadku udzielonej przez niesłyszącego ucznia odpowiedzi: *Co to jest odkurzacz? – odkurzacz to jest kurz dywan.*

#### 4. Generalizacja znaczeń

Rozszerzanie zakresu znaczeniowego słów jest niezaprzeczalnym dowodem na istnienie ograniczeń ilościowych w zasobie leksykalnym. Proces ten polega na tym, iż „jedna z cech semantycznych składających się na znaczenie wyrazu i ograniczających zasięg jego realnego stosowania – podlega zatarciu; automatycznie więc zwiększa się liczba przedmiotów, które kwalifikują się potencjalnie na desygnaty tej nazwy” (Buttler 1978, s. 79). Rozszerzenie zakresu znaczeniowego wyrazów oznacza odnoszenie nazwy do większej liczby zjawisk, niż przewiduje to norma językowa.

W mowie dzieci z uszkodzeniami słuchu zjawisko to występuje powszechnie, co w praktyce wiąże się z „nadużywaniem” wybranych słów i uogólnianiem ich znaczeń w taki sposób, by mogły się odnosić do większej liczby desygnatów, jak np. użycie słowa „domek” w odniesieniu do różnego typu budowli: dom, zamek, blok, budynek, a nawet psia buda (*piese dome*) czy komisariat (*pojicja dome*). Dzieci z uszkodzeniami słuchu, zwłaszcza głębszego stopnia, w odwołaniu do różnych relacji: podobieństwa fizycznego desygnatów lub pełnionej przez nie funkcji, współwystępowania w czasie i przestrzeni, czy też na skutek innego typu skojarzeń, dokonują uogólnienia znaczeń znanych sobie słów, np. kurą nazywają zarówno kurę, jak i koguta, owcą – owcę i barana, kaczką – kaczkę i gęś, a lwem – lwa i tygrysa itp. Można zadać sobie w tym miejscu pytanie: czy tak oczywiste przykłady zaburzeń, dowodzące istnienia ograniczeń leksykalnych, mogą świadczyć na rzecz dynamiki rozwoju leksykalnego? Odpowiedzią na to pytanie niech będzie znów pewien przykład pochodzący z wypowiedzi dziecka z głębokim ubytkiem słuchu, będącego w wieku szkolnym. Patrząc na rysunek przedstawiający grabie, dziecko powiedziało *sierpień*, przekształcając podobne do niego pod względem formalnym i semantycznym słowo „grzebień”, następnie uszczegółowiło tę nazwę: *sierpień do trawa* (grabie) i *sierpień do włosów* (grzebień). Mimo rozszerzenia zakresu znaczeniowego słowa, widoczna jest tu logika i konsekwencja wynikająca ze znajomości reguł językowych. Dziecko dostrzegło podobieństwa pomiędzy desygnatami (tu: grabie i grzebień), a następnie zwerbalizowało zauważalne różnice. Taki schemat poznawczy leży u źródeł tworzenia nazw. Z jednej strony bowiem człowiek obejmuje percepcyjnie całość przedmiotu, klasyfikując go do określonej klasy pojęciowej, a z drugiej – koncentruje się tylko na pewnej jego części, wyróżniającej go spośród innych egzemplarzy tejże klasy. Klasyczna dziś teza Jana Rozwadowskiego, znanego polskiego językoznawcy, któremu przypisuje się miano ojca onomastyki polskiej, brzmi: „nazwa jest odbiciem

dwuczłonowej apercpcji otaczającego świata, najpierw chwytami percepcyjnie całość przedmiotu, by następnie skupić się na jednej jego części” (Rozwadowski 1921, s. 132). W analizowanym przypadku dziecko najpierw dokonało generalizacji znaczenia (grzebień = grabie), zaklasyfikowało desygnat do kategorii znanych sobie przedmiotów, a następnie za pomocą dostępnych sobie środków wyraziło różnice pomiędzy dwoma przedmiotami (spośród których jeden jest *do włosów*, a *drugi do trawa*). W pobieżnie dokonanej ocenie byłby to przykład wyłącznie zaburzenia leksykalnego, po przeprowadzeniu dokładniejszej analizy – widoczne są umiejętności dziecka i sposób budowania przez nie kompetencji językowej.

## 5. Peryfrazy

Pojawianie się określeń peryfrastycznych zamiast wymaganych słów jest bezpośrednim skutkiem istnienia luk leksykalnych, ale także może być następstwem trudności z tzw. dostępem leksykalnym, czyli z wydobywaniem słów ze słownika umysłowego, co w konsekwencji poważnie zakłóca ocenę słownictwa czynnego (Haman, Fronczyk, Łuniewska 2012). Występowanie omówień jest zatem różnie motywowane. W przypadkach uszkodzeń słuchu pojawianie się peryfraz może wskazywać dodatkowo na pewne pozytywne aspekty rozwoju językowego dziecka. Dynamika rozwoju mowy dziecka w ten sposób radzącego sobie z trudnościami leksykalnymi z całą pewnością rokuje pomyślnie, pomimo niezaprzeczalnie widocznych ograniczeń ilościowych. Właściwie stosują omówienia bowiem tylko te dzieci, których zasób słownikowy jest na tyle duży, że umożliwia im przekazanie wymaganych treści. Dzieci te zgromadziły też już pewien zasób wiedzy o świecie i umieją tę wiedzę zwerbalizować. Doszły do takiego poziomu sprawności pragmatycznej, że potrafią osiągnąć założony cel wypowiedzi (adekwatnie sformułowana peryfraza umożliwia im to), a zatem wykazują się gotowością do samodzielnego poznawania języka. Oto kilka przykładów peryfraz autorstwa dzieci z uszkodzeniami słuchu, w pełni zrozumiałych w kontekście ich użycia, a w wielu przypadkach nawet poza nim: *to jest takie malować* (pędzel); *to jest takie zimne na mróz, bo musimy założyć kurtkę* (sanki); *bo już światło jest* (jest jasno); *i krzyczy burza* (grzmi); *bo chmury była smutno* (bo było pochmurno).

## 6. Utożsamianie fleksji i słowotwórstwa

Dzieci z uszkodzeniami mają tendencję do mieszania końcówek fleksyjnych i formantów, czyli utożsamiania zjawisk fleksji i słowotwórstwa (Muzyka-Furtak 2009). W tym kolejnym – wydawałoby się – niepodważalnym przypadku zaburzeń rozwoju językowego również nie można wszystkich odnotowywanych nieprawidłowości traktować jednakowo i klasyfikować jednoznacznie. Jako przykład niech posłuży utożsamianie przez dzieci z uszkodzeniami słuchu słowotwórczej kategorii nazw feminatywnych

oraz gramatycznego rodzaju żeńskiego. Uderzająca w tym przypadku konsekwencja dzieci wskazuje na pewną systemowość obserwowanego zjawiska, np.:

1. Pan, który biega – *bieg*, pani – *biega*, pan – *biegał*, pani – *biegała*;
2. Pan, który dużo mówi – *wyraźnie*, pani – *wyraźnia*, pan – *mówił*, pani – *mówiła*;
3. Pan, który gotuje w kuchni – *gotuł w kuchni*, pani – *gotuła w kuchni*.

Widoczna tu systemowość w tworzeniu form żeńskich jest świadectwem logiki odstępstw od normy językowej. Taki typ „błędów” dowodzi intensywnego wysiłku intelektualnego wkładanego przez dzieci z uszkodzeniami słuchu w naukę języka polskiego<sup>4</sup>. Stąd też nawet brak różnicowania końcówek fleksyjnych i formantów słowotwórczych może świadczyć o rozwoju, kreatywnym podejściu do języka i o odkrywaniu go wedle dostępnych reguł. Z całą pewnością na podstawie widocznych tu mechanizmów działań już przyswojonych przez dziecko można budować program terapii logopedycznej.

## Podsumowanie

Wśród klasyfikowanych zaburzeń mowy dzieci z uszkodzeniami słuchu znajduje się wiele „przejawów rozwoju”. Można je odnaleźć na poziomie leksykalno-semantycznym, pośród zjawisk fleksyjnych i składniowych, a także w budowanych tekstach. Artykuł ten jest jedynie „głosem w sprawie” i ma charakter przeglądowy. Jego celem było zwrócenie uwagi na wybrane zjawiska obserwowane w mowie dzieci z uszkodzeniami słuchu, stanowiące odstępstwo od normy językowej, a jednak będące świadectwem rozwoju. Dostrzeżenie ich wymaga z jednej strony zmiany ramy interpretacyjnej na etapie diagnozy logopedycznej, z drugiej – dalszych kompleksowych i szczegółowych badań sprawności językowych i komunikacyjnych dzieci z różnymi ubytkami słuchu, bo tylko na ich bazie można zgromadzić przekonującą argumentację i rzetelnie sformułować wnioski.

Diagnoza ograniczeń, ale też zasobów dziecka z uszkodzonym słuchem jest podstawą wielostronnej oceny jego potrzeb, prowadząc do uformowania zindywidualizowanego programu wychowania słuchowego. „Za niedopuszczalne należy uznać rutynowe stosowanie jednego paradygmatu postępowania wobec dzieci z różnymi uszkodzeniami słuchu i wynikającymi z nich różnymi możliwościami w zakresie korzystania z tego zmysłu w porozumiewaniu się” (Krakowiak 2012, s. 57). Tym samym szczegółowo przeprowadzone analizy lingwistyczne nakierowane nie tylko na poszukiwanie braków, ale także przejawów rozwoju językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu stanowią czynnik warunkujący właściwie przeprowadzony proces diagnostyczny, a w dalszej kolejności skutecznie dobrany model wychowania językowego. Przyjęcie takiego punktu widzenia wymaga jednak niewątpliwie „uwolnienia się od przemożnej presji rygorów normy językowej, które człowiekowi słyszącemu bardzo utrudniają obserwację zjawisk zachodzących podczas komunikowania się i ich interpretację.

<sup>4</sup> Por. omówienie strategii analogii logicznej w: Kołodziejczyk 2011.

Niełatwo bowiem odróżnić objawy zaburzeń od przejawów rozwoju w zaburzonych warunkach” (Krakowiak 2006, s. 125).

Wniosek końcowy będący podsumowaniem przedstawionych rozważań brzmi: w diagnozie zaburzeń mowy dzieci z uszkodzeniami słuchu należy odróżniać zjawiska patologiczne, rozumiane jako niezaprzeczalne przykłady zaburzeń mowy, od zjawisk rozwojowych, dowodzących progresu i dziecięcej kreatywności językowej. Zaburzenia podlegają terapii, czego nie można powiedzieć o kreatywności językowej stanowiącej warunek i katalizator rozwoju mowy, a przez to również podstawę, na której buduje się program terapii logopedycznej.

### Bibliografia

- Buttler D. (1962). *Neologizm i terminy pokrewne*. „Poradnik Językowy”, 5–6, s. 235–244.
- Buttler D. (1968). *Polski dowcip językowy*. Warszawa: PWN.
- Buttler D. (1978). *Rozwój semantyczny wyrazów polskich*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Chmura-Klekotowa M. (1971). *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*. „Prace Filologiczne”, 21, s. 99–235.
- Chruścińska K. (Waszakowa) (1978). *O formacjach potencjalnych i okazjonalizmach*. W: M. Szymczak (red.). *Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 69–79.
- Clark E.V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark E.V., Berman R.A. (1984). *Structure and use in the acquisition of word formation*. „Language”, 60, s. 542–590.
- Gaertner H. (1934). *Gramatyka współczesnego języka polskiego*. Cz. 3. *Słowotwórstwo*. Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.
- Grabias S. (1982). *Paronimia jako proces leksykalny*. „Socjolingwistyka”, 4, s. 75–88.
- Haman E., Fronczyk K., Łuniewska M. (2012). *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie (OTSR)*. Podręcznik. Gdańsk: PTPiP.
- Jadacka H. (2005). *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kołodziejczyk R. (2011). *Osoba z uszkodzeniem słuchu w komunikacji interpersonalnej*. 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*. Lubin: Wydawnictwo KUL, s. 35–61.
- Krakowiak K. (2006). *Problem kreatywności i poprawności w rozwoju języka niesłyszących*. W: K. Krakowiak. *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 123–133.
- Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Muzyka-Furtak E. (2009). *Głuchota i niedosłuch – mechanizmy nabywania wyrazów pochodnych*. „Logopedia”, 38, s. 149–172.
- Muzyka-Furtak E. (2011). *Twórczość wyrazowa dzieci 7-letnich*. „Logopedia”, 39–40, s. 55–66.
- Muzyka-Furtak E. (2013a). *Jakościowa charakterystyka zaburzeń leksykalnych dzieci z uszkodzonym słuchem*. „Logopedia”, 42, s. 135–150.

- Muzyka-Furtak E. (2013b). *Paronimia w rozwoju leksykalnym dzieci słyszących i niesłyszących*. W: J. Panasiuk, T. Woźniak (red.). *Język. Człowiek. Społeczeństwo*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 685–715.
- Muzyka-Furtak E. (2014). *Neologizmy uczniów niesłyszących jako źródło humoru*. W: E. Dunaj, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska (red.). *Humor w kulturze i edukacji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 181–199.
- Puzynina J. (1966). *O pojęciu potencjalnych formacji słowotwórczych*. „Poradnik Językowy”, 8, s. 329–338.
- Rozwadowski J. (1921). *O zjawiskach i rozwoju języka*. 9. *O dwuczłonowości wyrazów*. „Język Polski”, 6, s. 129–139.
- Smoczyńska M. (1997). *Przyswajanie systemu gramatycznego języka przez dziecko*. W: H. Mierzewska, M. Przybysz-Piwko (oprac.). *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej – diagnozowanie i postępowanie usprawniające*. Warszawa: Wydawnictwo DiG, s. 41–52.

### Zaburzenie czy przejaw rozwoju? – głos w sprawie kreatywności językowej dzieci z uszkodzonym słuchem

#### Streszczenie

Obserwowane w wypowiedziach dzieci z uszkodzeniami słuchu odstępstwa od normy językowej mają różnorodne podłoże. Nie wszystkie jednak świadczą o zaburzonym przebiegu rozwoju mowy. Wiele z nich dowodzi bowiem kreatywności językowej, będącej warunkiem prawidłowego rozwoju językowego. W artykule poruszony jest problem trudności w interpretowaniu tego typu zjawisk oraz konieczności ich zróżnicowania.

**Słowa kluczowe:** uszkodzenia słuchu, zaburzenia mowy dzieci z uszkodzeniami słuchu, diagnoza surdologicpedyczna, terapia surdologicpedyczna, kreatywność językowa

### Disorder or developmental phenomenon? – voice about language creativity of hearing impaired children

#### Summary

Deviations from the linguistic norm observable in the utterances of hearing-impaired children are of different origin. Not all of these deviations, however, indicate disordered speech development. Many of them are proof of linguistic creativity, which is a condition for normal speech development. The article discusses the problem of difficulties in interpreting this type of phenomena, and the necessity to differentiate them.

**Keywords:** hearing impairment, speech disorders in hearing-impaired children, surdologicpedic diagnosis, surdologicpedic therapy, linguistic creativity

## Rola języka w opanowywaniu umiejętności rozumienia czytanego tekstu przez dzieci i młodzież z uszkodzeniami słuchu w świetle Interaktywnego Modelu Czytania D.E. Rumelharta

Istnieje wiele dowodów wskazujących na to, że prelingwalne głębokie lub znaczne uszkodzenie słuchu stanowi barierę w opanowywaniu umiejętności czytania (Pakulski, Kaderavek 2001; Gilbertson, Ferre 2008). W najprostszym ujęciu jest ono definiowane jako proces poznawczy polegający na dekodowaniu oraz rozumieniu czytanego tekstu. Wyposażenie uczniów w tę sprawność stanowi jeden z podstawowych celów dydaktycznych, bez osiągnięcia którego niemożliwa staje się realizacja głównych założeń wyznaczanych w ramach działań edukacyjnych.

Powstające w ciągu lat modele czytania stanowią odzwierciedlenie dominującego w określonych środowiskach naukowych podejścia do omawianego procesu, ukazując jednocześnie ewolucję poglądów na temat jego istoty. Jednakże niemal wszystkie rozważania oparte zarówno na założeniach teoretycznych, jak i empirycznych przypisują kluczową rolę w czytaniu przede wszystkim dwóm czynnikom – poznawczemu oraz językowemu (Hogan i in. 2011; Thames 2008).

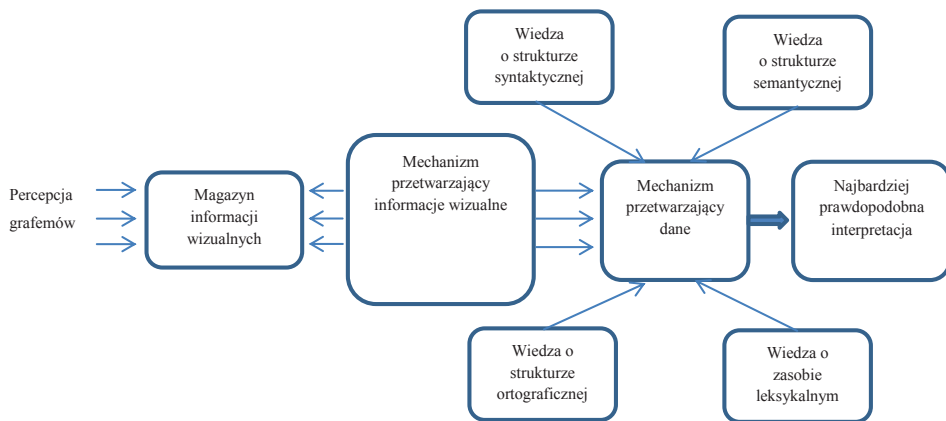
Podkreślany, silny związek między opanowaniem umiejętności czytania a poziomem rozwoju językowego sugeruje, że osoby z zaburzeniami w nabywaniu kompetencji językowej mogą napotkać poważne trudności w czytaniu (Ricketts 2011). Jedną z takich grup stanowią niesłyszące i słabosłyszące dzieci, młodzież oraz osoby dorosłe, u których uszkodzenie słuchu ogranicza dostęp do fonologicznej warstwy języka, uniemożliwiając tym samym pełny jego rozwój (Krakowiak 1995; Kurkowski 1996). Badania wskazują, że poziom opanowania umiejętności czytania przez kończącą edukację młodzież z uszkodzeniami słuchu jest porównywalny z poziomem, jaki osiągają słyszący uczniowie klasy czwartej szkoły podstawowej, a niekiedy zdarza się być niższy (Holt 1993; Wolk, Allen 1984; Traxler 2000; Gallaudet Research Institute 2005; Monreal, Hernandez 2005; Wauters i in. 2006, za: Miller 2010; Goldin-Meadow, Mayberry 2001).

Celem artykułu jest próba dokonania, w świetle jednego z modeli czytania, analizy procesu dochodzenia do znaczenia czytanego tekstu przez osoby z uszkodzeniami słuchu w kontekście ograniczeń, jakie stanowi brak dostępu do struktury języka fonicznego, ale także potencjalnych możliwości ich pokonania przez zastosowanie odpowiedniej metody kształcenia językowego.



Jak wspomniano, przebieg procesu czytania starano się przedstawiać za pomocą różnych modeli, które uwzględniały nie tylko najważniejsze czynniki biorące udział w przyswajaniu omawianej umiejętności, ale także zachodzące między nimi relacje. Dla niniejszych rozważań, z uwagi na specyfikę podejmowanego problemu, wykorzystany zostanie jeden z nich, silnie eksponujący zarówno aspekt lingwistyczny, jak i kognitywny.

Interpretacji czytania jako aktywności osadzonej głównie w kontekście kompetencji językowo-poznawczej podjął się David E. Rumelhart (2013), konstruując Interaktywny Model Czytania, którego postać graficzną przedstawia rysunek 1.



Źródło: Rumelhart D.E. (2013). *Toward an interactive model of reading*. W: D.E. Alvermann, N.J. Unrau, R.B. Ruddell (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, s. 719–747

Zgodnie z założeniami autora centralnym elementem modelu jest mechanizm przetwarzający informacje pochodzące z dwóch źródeł – sensorycznego i niesensorycznego.

W pierwszym z nich zarejestrowane są i przechowywane jednostki graficzne pisma, czyli grafemy. Oczywiście jest, że aby mogły być one rozpoznane jako konkretne litery czy ich połączenia, muszą być wcześniej poddane analizie pod względem różnych jej cech. Według koncepcji Rumelharta poziom graficzny stanowi podstawę całego procesu, ponieważ wszystkie podejmowane później decyzje są wynikiem rozpoznania zestawu cech liter wydobytych w trakcie ekspozycji czytanego materiału.

To właśnie od tego momentu wszystkie niezbędne do rozumienia czytanego tekstu informacje są pozyskiwane z drugiego, niesensorycznego źródła, które zawiera wiedzę o strukturze fonologicznej, morfologicznej, leksykalnej, syntaktycznej i semantycznej języka.

Integracja owej wiedzy jest zadaniem mechanizmu przetwarzającego dane, który należy rozumieć jako aktywowany podczas czytania proces myślowy, gdzie dochodzi

do weryfikacji stawianych hipotez co do prawdopodobieństwa występowania, analizowanych na każdym poziomie, elementów zapisanego tekstu w odniesieniu do struktury systemu językowego.

Warto podkreślić, że każdy z niższych etapów, po wstępnej weryfikacji postawionej hipotezy, otwiera wejście do wyższego. Na kolejnych poziomach dochodzi do dalszego sprawdzania prawdziwości wysuniętego wcześniej przypuszczenia. W celu ostatecznego potwierdzenia hipotezy wykorzystywane są zarówno informacje z wyższego, jak i niższego poziomu języka. Następnym tak przebiegającego procesu jest najbardziej prawdopodobna interpretacja czytanych treści.

Pierwszym, rozpatrywanym w tym przypadku, jest poziom literowy, który pozwala na dopasowanie rozpoznanego znaku do znanej litery i tym samym postawienie hipotezy co do jej nazwy. Autor zakłada, że niezbędna jest tu wiedza z zakresu fonologii na temat prawdopodobieństwa występowania danej jednostki (głoski) w języku. Podobnie dzieje się na kolejnym poziomie – zespołów liter, w przypadku którego weryfikacja wysuwanej hipotezy opiera się na świadomości morfologicznej dotyczącej wiedzy na temat możliwości i częstotliwości występowania danych cząstek morfologicznych. Poziom leksykalny kieruje się takimi samymi prawami co poprzednie. Po otrzymaniu informacji o cząstkach morfologicznych zostaje wybrana, zgodnie z wiedzą o zasobie słownikowym danego języka, najbardziej prawdopodobna jednostka leksykalna. Kolejny jest poziom syntaktyczny, w przypadku którego hipoteza dotycząca struktury składniowej zdania jest stawiana na podstawie przyporządkowania leksemów do określonej kategorii gramatycznej. Według autora najtrudniejszy do scharakteryzowania jest poziom semantyczny. Rumelhart (2013) zakłada, że w odkrywaniu znaczenia całego tekstu udział biorą zarówno informacje uzyskane z poziomów leksykalnego, jak i semantycznego, ale także szerszy kontekst tekstowy.

Założenia, struktura i charakterystyka modelu świadczą o tym, że według autora kluczową rolę w czytaniu odgrywa kompetencja językowa. W związku z powyższym można przypuszczać, że efektywność omawianego procesu będzie zależała od stopnia jej opanowania.

Jak wspomniano, pierwszym etapem czytania jest dekodowanie polegające na uaktywnieniu kognitywnej procedury, w następstwie której dokonuje się przekształcenie grafemów na odpowiednie fonemy (Spiro 1977; Brewer, Treyens 1981, za: Shihab 2011; Hoover, Gough 1990, za: Guldenoğlu, Kargin, Miller 2012; Gough 2004; Mih, Mih 2012; Samuels 2013; Lewis, Doorlag 1983; Ross 1976, za: Kargin i in. 2012; Rumelhart 2013; Just, Carpenter 2013; Adams 2013; Kintsch 2013).

Badacze, analizując procesy zachodzące na tym etapie, koncentrują się na dwóch, uważanych za kluczowe, czynnikach. Są to świadomość fonologiczna oraz wiedza ortograficzna. Większość z nich jest zgodna co do tego, że na efektywne odszyfrowywanie wyrazów wpływa poziom świadomości fonologicznej (Vellutino i in. 1975a; 1975b; Scanlon, Vellutino 1996; Ehri 2001; Gaskins, Ehri i in. 1996/97; Fielding-Barnsley, Hay 2012). Kontrowersje wzbudza jednak rola przetwarzania fonologicznego w odkodowywaniu zapisanej formy słowa. W związku z czym wyodrębniły się dwa stano-

wiska. Zwolennicy pierwszego z nich wychodzą z założenia, że analiza fonologiczna jest jedyną drogą umożliwiającą przejście od struktury ortograficznej do semantycznej czytanego wyrazu. Reprezentanci takiego podejścia podzielili się na kolejne dwie grupy. Zdaniem jednych (Van Orden, Johnston, Hale 1988, za: Coltheart, Coltheart 1997; Van Orden, Pennington, Stone 1990, za: Coltheart, Coltheart 1997) odkrycie znaczenia pojedynczych słów odbywa się za pośrednictwem przekształcenia pisanej formy słowa w strukturę fonetyczną. Umożliwia to następnie przyporządkowanie danej jednostki do odpowiedniej kategorii semantycznej. Konieczne jest zatem, żeby osoba czytająca miała wiedzę na temat rodzajów tych kategorii. Ujęcie to pomija aspekt poprawności ortograficznej, co może prowadzić do błędnej interpretacji odczytanych słów, zwłaszcza jeśli chodzi o homofony, homografy oraz nieprawidłowe formy wyrazów. Inna grupa badaczy (Lukatela i in. 1978a; 1978b; Lukatela i in. 1981; Lukatela, Carello, Turvey 1990; Lukatela i in. 2004) jest zdania, że przekodowanie graficznej formy słowa na jego postać fonetyczną jest jedynie pierwszym, przedleksykalnym etapem, który otwiera wejście do przestrzeni semantycznej, czyli leksykonu. Dopiero, gdy postać fonetyczna zostanie odnaleziona w słowniku, weryfikacji poddawana jest struktura graficzna. Jak wynika z powyższych rozważań, obie grupy badaczy, pomimo wspomnianych różnic, główną rolę w dekodowaniu przypisują fonologii, a nie ortografii. Należy zaznaczyć, że proces dekodowania może przebiegać różnie w zależności od języka (Lukatela i in. 1978a; 1981).

Reprezentanci drugiego stanowiska próbują wyjaśnić to zjawisko za pomocą teorii podwójnej drogi, zgodnie z którą w procesie dekodowania stosowane są dwie procedury: leksykalna, odwołująca się do leksykonu umysłowego, oraz nieleksykalna, która nie korzysta ze słownika. Leksykon umysłowy umożliwia dostęp do trzech rodzajów informacji dotyczących słów. Należą do nich: wiedza o pisowni, wymowie oraz o znaczeniu danego słowa (Coltheart 2004; 2006). W początkowych założeniach teoretycznych leksykon mentalny stanowił jedną strukturę. Badania neuropsychologiczne (Hanley, McDonnell 1997; Miceli i in. 1997; Rapp, Benzing, Caramazza 1997; Shelton, Weinrich 1997; Nickels 1997, za: Coltheart 2006; Patterson i in. 1985, za: Coltheart 2006; Piras, Marangolo 2004; Blazely, Coltheart, Casey 2005) wskazują jednak na istnienie trzech niezależnych systemów, z których jeden odpowiedzialny jest za przechowywanie wiedzy o graficznej formie wyrazu, czyli jego pisowni – leksykon ortograficzny, drugi o wymowie – leksykon fonologiczny, a trzeci o jego znaczeniu – leksykon semantyczny (Coltheart 2006). Według Colhearta (2004) leksykon fonologiczny zawiera fonetyczną formę, a leksykon ortograficzny – formę pisaną wszystkich słów, których brzmienie oraz pisownię dana osoba wcześniej poznała. Niedoprecyzowana została przez autora kwestia charakteru jednostek, które są dostępne w lokalnych reprezentacjach słowników ortograficznego i fonologicznego. Zatem nie do końca wiadomo, czy rozszyfrowanie wyrazu następuje na podstawie leksemu, czy też głównego morfemu leksykalnego (Castles i in. 1996; Coltheart 2004). Różnica ta wydaje się znacząca z punktu widzenia poruszanej tematyki, dlatego też bardziej szczegółowo zostanie omówiona w dalszej części niniejszych rozważań.

Dotychczasowe badania, koncentrujące się na różnych aspektach umiejętności czytania u dzieci, młodzieży i osób dorosłych z uszkodzeniami słuchu, dostarczają jednoznacznych dowodów na to, że wymieniona grupa, w porównaniu ze słyszącymi, prezentuje znacznie niższy poziom w zakresie omawianej kompetencji. Opinie badaczy są natomiast podzielone co do tego, na którym etapie jej opanowywania występują najpoważniejsze problemy, skutkujące ostatecznie trudnościami w osiągnięciu biegłości i efektywności w rozumieniu czytanego tekstu. Różnice te wynikają z faktu, że badane osoby niesłyszące, posługujące się przede wszystkim językiem migowym, który – jak wiadomo – nie ma formy pisanej, są w stanie rozszyfrować kod ortograficzny języka fonicznego, w którym zapisano czytane treści. W wątpliwość zatem zostaje podana konieczność dostępu do fonologicznej struktury zapisanego słowa w celu jego rozpoznania. Pozwala to sformułować hipotezę, że w przypadku niesłyszących i słabosłyszących osób podstawą do rozszyfrowania słów staje się ich postać ortograficzna (zob. Miller 2007).

Dla podejmowanego tematu ważne mogą się okazać doniesienia z przeprowadzonych przez P. Millera (2004; 2005) badań na grupie osób z prelingwalnym głębokim uszkodzeniem słuchu, potwierdzające, że do rozpoznania podobieństw i różnic w fizycznej postaci wyrazów osoby niesłyszące nie wykorzystują wiedzy fonologicznej, tylko ortograficzną. Badacz podkreśla jednak, że o ile pozwala to na odkrycie znaczenia pojedynczych słów, o tyle nie wyjaśnia mechanizmu dochodzenia do odkrywania sensu czytanego tekstu. Miller zakłada, że proces ten wymaga dostępu do struktury składniowej i semantycznej języka. Przypuszczenie to potwierdziły kolejne eksperymenty, które pozwoliły sformułować ważny wniosek mówiący o tym, że dla zrozumienia czytanych treści niezbędna jest interioryzacja struktury syntaktycznej języka fonicznego (Miller 2005; 2010; Miller, Kargin, Guldenoğlu 2013). Autor zaznacza przy tym, że dostęp do systemu języka dźwiękowego może również przebiegać w kierunku od czytania do mówienia. Proces ten będzie wówczas o wiele wolniejszy, choć może się okazać skuteczny w dostarczeniu osobom niesłyszącym narzędzia do uczenia się, jakim jest język (Miller 2006; Miller, Clark 2011). W Polsce podejście takie propaguje J. Cieszyńska (2001).

Powyższe rozważania oraz wnioski z przytoczonych badań skłaniają do refleksji, czy na pewno wiedza fonologiczna nie jest niezbędna niesłyszącym i słabosłyszącym osobom do opanowania umiejętności rozumienia czytanego tekstu.

Zgodnie z założeniami Interaktywnego Modelu Rumelharta kolejne etapy procesu czytania, polegające na rozpoznawaniu liter, sylab, na odkrywaniu znaczenia pojedynczych słów, zdań, a następnie całego tekstu, wymagają ciągłej weryfikacji hipotez stawianych na poszczególnych poziomach. Koncentrując się zatem na pierwszym z nich, dotyczącym dekodowania, czyli przyporządkowania danemu grafemowi odpowiedniego fonemu, konieczne jest odwołanie się do fonologicznego podsystemu języka. Zwolennicy poglądu, że niesłyszący mogą się nauczyć czytać, nie posiadając takiego dostępu, najprawdopodobniej za zadowalające uważają osiągnięcie przez osoby z uszkodzeniami słuchu umiejętności rozpoznawania pisanej formy słów na podstawie wiedzy ortograficznej, którą można nabyć poprzez przyporządkowanie poszczególnym

grafemom znaków alfabetu palcowego. Idąc za tym tokiem rozumowania, należałoby oczekiwać, że kompetencje osób niesłyszących w zakresie czytania będą dorównywały tym, które prezentują słyszący. Badania natomiast tego nie potwierdzają. Odpowiedzi na pytanie: dlaczego odkodowanie struktury ortograficznej za pomocą alfabetu palcowego nie stanowi wystarczającej podstawy do opanowania omawianej umiejętności? – należy szukać w braku możliwości odwołania się do struktury morfologicznej języka fonicznego (Krakowiak 1995). Nawet jeśli litery zostały wcześniej rozpoznane i nazwane, to teraz niezbędna jest wiedza pozwalająca na dokonanie właściwej segmentacji ich ciągu, w następstwie czego możliwe będzie odnalezienie ich reprezentacji morfemowej w leksykonie mentalnym oraz potwierdzenie hipotezy dotyczącej możliwości występowania danej jednostki w języku. Nie ulega zatem wątpliwości, że ten etap wymaga pewnego rodzaju klucza, jakim jest znajomość pierwotnego, fonicznego kodu językowego, który dając dostęp do jego fonologicznej i morfologicznej struktury, umożliwia następnie analizę leksykalną i syntaktyczną czytanego tekstu. Fakt, że osoby niesłyszące, nieposługujące się językiem fonicznym, mogą dokonywać dekodowania, nie stosując strategii odwołujących się do świadomości fonologicznej, wskazuje, że nabyta umiejętność może być efektem procesu uczenia się, którego podstawą stała się ortograficzna forma wyrazu skojarzona ze znakiem migowym. Pozwala to na globalne czytanie wyrazów (zob. Beech, Harris 1997). Analiza wzrokowa eksponowanego materiału może więc w efekcie doprowadzić do wyodrębnienia przez poddawane treningowi osoby niesłyszące pewnych powtarzających się elementów graficznych, co w połączeniu z towarzyszącą tym działaniom nauką czytania z ust pozwala na odkrycie prawidłowości pozwalających na dekodowanie, w tym również pseudowyrazów. Okazuje się jednak, że ta umiejętność nie daje pełnego dostępu do poziomów leksykalnego oraz syntaktycznego. Słuszność takiego wnioskowania potwierdzają wspomniane badania Millera (2007), których uczestnicy – pomimo odkodowania serii wyrazów – mieli problemy z prawidłowym przyporządkowaniem ich do kategorii słów mających znaczenie lub pseudosłów. Istnieją też badania świadczące o tym, że nawet ograniczony dostęp do warstwy fonologicznej umożliwia niesłyszącym osiągnięcie lepszych wyników w czytaniu (Hanson, Fowler 1987; Nielsen, Luetke-Stalhamn 2002, za: Andrew, Hoshooley, Joannis 2014).

Nawiązując do modelu Rumelharta, można wysnuć przypuszczenie, że na poziomie leksykalnym niemożliwa staje się już pełna weryfikacja hipotezy dotyczącej określenia prawdopodobieństwa występowania danej jednostki w języku. Wprawdzie S. Goldin-Meadow i R.I. Mayberry (2001) twierdzą, że wystarczającym warunkiem opanowania umiejętności czytania przez niesłyszące dzieci jest dostęp do języka – nieważne, czy migowego, czy też fonicznego – to można się zgodzić jedynie co do tego, że język migowy w pewien sposób ułatwia dotarcie do znaczenia odkodowanych wyrazów, ale wyłącznie na zasadzie nie zawsze wiernego przekładu. Podobnie jak dzieje się to w przypadku osoby czytającej tekst w języku obcym, którym nie posługuje się biegle w mowie. Nie jest oczywiście niemożliwe zrozumienie znaczenia pewnych słów, zdań, czy nawet dłuższych fragmentów tekstu. Jest to jednak jedynie tłumaczenie na tyle

wierne, na ile pozwala oddanie struktury leksykalnej, syntaktycznej oraz semantycznej jednego języka przez drugi.

Wyniki przeprowadzonych dotychczas badań, dotyczących procesu czytania u słabosłyszących i niesłyszących osób, w większości przypadków prowadziły do konkluzji, że to poziom syntaktyczny stanowi najpoważniejszą barierę w dotarciu do znaczenia czytanego tekstu. Konieczne jest zatem złamanie kodu składniowego języka. W tym momencie należy wrócić do punktu wyjścia, czyli poziomów fonologicznego i morfologicznego. Otóż w odniesieniu do grupy języków fleksyjnych, do której należy język polski, odszyfrowywanie wyrazu, a następnie jego funkcji w strukturze składniowej, odbywa się na podstawie głównego morfemu leksykalnego oraz morfemów słowotwórczych i fleksyjnych. Dotarcie do struktury gramatyczno-logicznej zdania wymaga świadomości, że jego sens może się zmieniać w zależności od konfiguracji występujących w nim połączeń wyrazowych czy zmiany znaczenia wyrazów przez zastosowanie przyrostków i przedrostków. Bez tego niemożliwe stanie się odkrycie subtelnej różnicy chociażby w znaczeniu przykładowych zdań:

*Chłopiec przytulił siostrę, zanim zasnął. Chłopiec przytulony przez siostrę zasnął.  
Zanim położył się do łóżka, czytał książkę. Położywszy się do łóżka, czytał książkę.  
Ola odłożyła gazetę. Ola przełożyła gazetę.  
Jan śni o domu. Jan śni w domu.*

Przytoczone powyżej przykłady są jedynie symboliczną egemplifikacją problemów, na jakie napotykają osoby z uszkodzeniami słuchu w odszyfrowywaniu syntaktycznej struktury zdania.

Można w tym miejscu zadać pytanie o to, czy uszkodzenie słuchu zupełnie pozbawia osoby nim dotknięte dostępu do poszczególnych poziomów języka fonicznego, a tym samym do jego pisanej postaci?

Istnieje wiele metod wychowania językowego niesłyszących. W dużym uproszczeniu można podzielić je na dwie grupy: te, które wykorzystują przede wszystkim kanał słuchowy w kształtowaniu języka, oraz takie, które angażują percepcję wzrokową. Nie ulega wątpliwości, że pierwsza grupa metod może znaleźć skuteczne zastosowanie jedynie w odniesieniu do osób funkcjonalnie słyszących oraz niedosłyszących (Krawcowiak 2012). Osoby funkcjonalnie słabosłyszące i niesłyszące nie są w stanie przyswoić sobie języka fonicznego na drodze słuchowej. Konieczne jest w tym przypadku zastosowanie innych strategii umożliwiających poznanie kodu językowego. Do tej grupy zalicza się metody ustno-słuchowe, system językowo-migowy oraz fonogesty. Nie można oczywiście pominąć różnych odmian języka migowego (PJM, ASL itp.), którym posługują się społeczności osób niesłyszących na całym świecie. Języki te – jak wspomniano – nie mają formy pisanej, nie mogą więc stanowić klucza dostępu do słowa drukowanego, za pomocą którego zakodowana została struktura języków fonicznych (zob. Korendo 2009).

Wcześniejsze rozważania doprowadziły do wniosku, że rola fonologii w opanowywaniu umiejętności rozumienia czytanego tekstu jest tak samo istotna w przypad-

ku osób słyszących, jak i niesłyszących. Liczne badania dowodzą natomiast, że złamanie kodu fonologicznego języka fonicznego, nawet u osób dotkniętych głębokim uszkodzeniem słuchu, jest możliwe dzięki zastosowaniu metody fonogestów, znanej na świecie jako *Cued Speech* (Krakowiak 1986; 1995; Leybaert 1998; Charlier 2000; Krakowiak, Leszka 2000; Leybaert, Lechat 2001; Leybaert, D'Hondt 2003; LeBlanc 2004; Colin i in. 2007; Koo i in. 2008; Aparicio i in. 2012; Bayard, Colin, Leybaert 2014). Zastosowanie fonogestów w kształtowaniu kompetencji językowej słabosłyszących i niesłyszących dzieci i młodzieży zapewnia pełną internalizację struktury języka fonicznego, począwszy od poziomu fonologicznego, poprzez morfologiczny aż do syntaktycznego. Prawdopodobnie to właśnie dzięki temu osoby używające fonogestów wykazują wyższy poziom świadomości fonologicznej od tych, które wykorzystują jedynie język migowy lub u których w procesie kształtowania języka są wykorzystywane wyłącznie metody oralno-słuchowe (Koo i in. 2008). Wyniki badań wskazują też na istnienie zależności między korzystaniem z fonogestów a wzrostem poziomu umiejętności czytania (Colin i in. 2007; Torres i in. 2008). Prawdopodobnie istotną rolę odgrywa tu pamięć fonologiczna, której większa, w porównaniu z pamięcią wzrokową, pojemność sprawia, że to właśnie postać wymówiona słowa, a nie graficzna, jest łatwiejsza do zapamiętania (zob. Coltheart 2006; Leybaert, Lechat 2001). Dzięki temu podczas czytania tekstu możliwa staje się, zgodnie z założeniami modelu Rumelharta, weryfikacja hipotez dotyczących jednostek fonologicznych, morfologicznych, leksykalnych i syntaktycznych danego języka. Czytanie staje się wówczas świadomym procesem poznawczym bez konieczności korzystania z niedoskonałego przekładu. W ten sposób powstaje baza do osiągnięcia takiego poziomu omawianej umiejętności, która pozwoli na efektywne przechodzenie od dekodowania, poprzez recepcję aż do interpretacji czytanych treści. Ten ostatni poziom dla większości niesłyszących i słabosłyszących osób jest niestety niedostępny. Warto też podkreślić, że im wyższy poziom czytania, tym lepszym źródłem do poznania języka staje się słowo drukowane.

Badacze zajmujący się procesem czytania u osób niesłyszących są zgodni co do tego, że opanowanie tej umiejętności stanowi dla omawianej grupy ogromne wyzwanie. Jednocześnie, pomimo ciągłego podkreślania, jak ważne jest to zadanie dla systemu edukacji, próby odkrycia skutecznych strategii pracy nad jej doskonaleniem wciąż nie przynoszą zadowalających efektów. Może przyczyną tego jest fakt, że koncentracja na rozważaniach, który z systemów komunikowania powinien się stać pierwszy dla mniejszości językowo-kulturowej osób niesłyszących, sprawia, że wciąż nie dostrzega się istoty problemu, jakim jest brak dostępu do języka mówionego, ograniczający możliwość pełnego wykorzystania potencjału intelektualnego wielu niesłyszących.

Nie odmawiając zatem prawa osobom z uszkodzeniami słuchu do posługiwania się językiem migowym, należy podkreślić konieczność możliwie najwcześniejszego podejmowania prób kształtowania u nich systemu języka fonicznego jako narzędzia do pełnego korzystania z zapisanych dóbr kultury – kultury ogólnoludzkiej (Tomasello 1999).

## Bibliografia

- Adams M.J. (2013). *Modeling the connections between word recognition and reading*. W: D.E. Alvermann, N.J. Unrau, R.B. Ruddell (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, s. 719–747.
- Andrew K.N., Hoshoooley J., Joannis M.F. (2014). *Sign language ability in young deaf signers predicts comprehension of written sentences in English*. "PLOS One", 9 (2), s. 1–8.
- Aparicio M. i in. (2012). *Early experience of Cued Speech enhances speechreading performance in deaf*. "Scandinavian Journal of Psychology", 53, s. 41–46.
- Bayard C., Colin C., Leybaert J. (2014). *How is the McGurk effect modulated by Cued speech in deaf and hearing adults?* "Frontiers in Psychology", 5, s. 1–10.
- Beech J.R., Harris M. (1997). *The prelingually deaf young reader: a case of reliance on direct lexical access?* "Journal of Research in Reading", 20 (2), s. 105–121.
- Blazely A., Coltheart M., Casey B.J. (2005). *Semantic impairment with and without surface dyslexia: implications for models of reading*. "Cognitive Neuropsychology", 22 (6), s. 695–717.
- Castles A. i in. (1996). *Morphological processing and visual word recognition: evidence from acquired dyslexia*. "Cognitive Neuropsychology", 13 (7), s. 1041–1057.
- Cieszynska J. (2001). *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Colin S. i in. (2007). *Relation between deaf children's phonological skills in kindergarten and word recognition performance in first grade*. "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 48 (2), s. 139–146.
- Coltheart M. (2004). *Are there lexicons?* "The Quarterly Journal of Experimental Psychology", 57a (7), s. 1153–1171.
- Coltheart M. (2006). *Dual route and connectionist models of reading: an overview*. "London Review of Education", 4 (1), s. 5–17.
- Coltheart M., Coltheart V. (1997). *Reading comprehension is not exclusively reliant upon phonological representation*. "Cognitive Neuropsychology", 14 (1), s. 167–175.
- Ehri L.C. (2001). *The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability*. "Journal of Learning Disabilities", 22 (6), s. 356–365.
- Fielding-Barnsley R., Hay I. (2012). *Comparative effectiveness of phonological awareness and oral language intervention for children with low emergent literacy skills*. "Australian Journal of Language and Literacy", 35 (3), s. 271–286.
- Gaskins, Ehri L.C. i in. (1996/1997). *Procedures for word learning: making discoveries about words*. "Reading Teacher", 50 (4), s. 312–327.
- Gilbertson D., Ferre S. (2008). *Considerations in the identification, assessment, and intervention process for deaf and hard of hearing students with reading difficulties*. "Psychology in the Schools", 45 (2), s. 104–120.
- Goldin-Meadow S., Mayberry R.I. (2001). *How do profoundly deaf children learn to read?* "Learning Disabilities Research and Practice", 16 (4), s. 222–229.
- Gough P.B. (2004). *One second of reading: postscript*. W: . B. Ruddell, N.J. Unrau (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, s. 1180–1181.
- Guldenoğlu B., Kargin T., Miller P. (2012). *Comparing the word processing and reading*



- comprehension of skilled and less skilled readers. "Educational Sciences: Theory and Practice", 12 (4), s. 2822–2828.
- Hanley J.R., McDonnell V. (1997). *Are reading and spelling phonologically mediated? Evidence from a patient with a speech production impairment.* "Cognitive Neuropsychology", 14 (1), s. 3–33.
- Hogan T.F., Bridges M.S., Justice L.M., Cain K. (2011). *Increasing higher level language skills to improve reading comprehension.* "Focus on Exceptional Children", 44 (3), s. 1–20.
- Just M.A., Carpenter P.A. (2013). *A theory of reading: from eye fixations to comprehension.* W: D.E. Alvermann, N.J. Unrau, R.B. Ruddell (eds.). *Theoretical models and processes of reading.* Newark: International Reading Association, s. 748–782.
- Kargin T. i in. (2012). *Differences in word processing skills of deaf and hearing individuals reading in different orthographies.* "Journal of Developmental & Physical Disabilities", 24 (1), s. 65–83.
- Kintsch W. (2013). *Revising the construction – integration model of text comprehension and its implications for instruction.* W: D.E. Alvermann, N.J. Unrau, R.B. Ruddell (eds.). *Theoretical models and processes of reading.* Newark: International Reading Association, s. 807–839.
- Koo D. i in. (2008). *Phonological awareness and short-term memory in hearing and deaf Individuals of different communication backgrounds.* "Annals of the New York Academy of Sciences", 1145, s. 83–99.
- Korendo M. (2009). *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Krakowiak K. (1986). *Fonogesty. Gesty wspomagające odczytywanie z ust. Poradnik dla logopedów, nauczycieli i rodziców dzieci niesłyszących.* Lublin: IKN ODN.
- Krakowiak K. (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem.* Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu.* Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K., Leszka J. (2000). *Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących.* „Audiofonologia”, 17, s. 11–32.
- Kurkowski Z.M. (1996). *Mowa dzieci sześciolletnich z uszkodzonym narządkiem słuchu.* Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- LeBlanc B.N. (2004). *A public school Cued Speech Program for children with hearing loss and special learning needs.* "Volta Review", 104 (4), s. 327–338.
- Leybaert J. (1998). *Phonological representations in deaf children: the importance of early linguistic experience.* "Scandinavian Journal of Psychology", 39, s. 169–173.
- Leybaert J., D'Hondt M. (2003). *Neurolinguistic development in deaf children: the effect of early language experience.* "International Journal of Audiology", 42, s. 34–40.
- Leybaert J., Lechat J. (2001). *Phonological similarity effects in memory for serial order of Cued Speech.* "Journal of Speech, Language, and Hearing Research", 44, s. 949–963.
- Lukatela G. i in. (1978a). *Bi-alphabetical lexical decision.* "Language and Speech", 21 (2), s. 142–165.
- Lukatela G. i in. (1978b). *On the relation between processing the Roman and the Cyrillic alphabets: a preliminary analysis with bi-alphabetical readers.* "Language and Speech", 21 (2), s. 113–141.
- Lukatela G. i in. (1981). *A word superiority effect in a phonetically precise orthography.* "Language and Speech", 24 (2), s. 173–183.
- Lukatela G., Carello C., Turvey M.T. (1990). *Phonemic, associative, and grammatical context effects with identified and unidentified primes.* "Language and Speech", 31 (1), s. 1–18.

- Lukatela G. i in. (2004). *Vowel duration affects visual word identification: evidence that the mediating phonology is phonetically informed*. "Journal of Experimental Psychology Human Perception and Performance", 30 (1), s. 151–162.
- Miceli G. i in. (1997). *The independence of phonological and orthographic lexical forms: evidence from aphasia*. "Cognitive Neuropsychology", 14 (1), s. 35–69.
- Mih V., Mih C. (2012). *Reducing children's reading comprehension difficulties through a training for enhancing sentence organization skills*. "Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal", 16 (3), s. 387–401.
- Miller P. (2004). *Processing of written words by individuals with prelingual deafness*. "Journal of Speech, Language, and Hearing Research", 47, s. 979–989.
- Miller P. (2005). *What the word processing skills of prelingually deafened readers tell about the roots of dyslexia*. "Journal of Developmental and Physical Disabilities", 17 (4), s. 369–393.
- Miller P. (2006). *What the visual word recognition skills of prelingually deafened readers tell about their reading comprehension problems*. "Journal of Developmental and Physical Disabilities", 18 (2), s. 91–121.
- Miller P. (2007). *The role of phonology in the word decoding skills of poor readers: evidence from individuals with prelingual deafness or diagnosed dyslexia*. "Journal of Developmental and Physical Disabilities", 19, s. 385–408.
- Miller P. (2010). *Phonological, orthographic, and syntactic awareness and their relation to reading comprehension in prelingually deaf individuals: what can we learn from skilled readers?* "Journal of Developmental and Physical Disabilities", 22, s. 549–580.
- Miller P., Clark M.D. (2011). *Phonemic awareness is not necessary to become a skilled deaf reader*. "Journal of Developmental and Physical Disabilities", 23, s. 459–476.
- Miller P., Kargin T., Guldenoglu B. (2013). *The reading comprehension failure of Turkish prelingually deaf readers: evidence from semantic and syntactic processing*. "Journal of Developmental and Physical Disabilities", 25, s. 221–239.
- Pakulski L.A., Kaderavek J.N. (2001). *Narrative production by children who are deaf or hard of hearing: the effect of role play*. "Volta Review", 103 (3), s. 127–139.
- Piras F., Marangolo P. (2004). *Independent access to phonological and orthographic lexical representations: a replication study*. "Neurocase", 10 (4), s. 300–307.
- Rapp B., Benzing L., Caramazza A. (1997). *The autonomy of lexical orthography*. "Cognitive Neuropsychology", 14 (1), s. 71–104.
- Ricketts J. (2011). *Research Review: reading comprehension in developmental disorders of language and communication*. "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 52 (11), s. 1111–1123.
- Rumelhart D.E. (2013). *Toward an interactive model of reading*. W: D.E. Alvermann, N.J. Unrau, R.B. Ruddell (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, s. 719–747.
- Samuels S.J. (2013). *Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited*. W: R.B. Ruddell, M. Rapp Ruddell, H. Singer (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark–Delaware: International Reading Association, s. 698–718.
- Scanlon D.M., Vellutino F.R. (1996). *Prerequisite skills, early instruction, and success in first-grade reading: selected results from a longitudinal study*. "Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews", 2, s. 54–63.
- Shelton J.R., Weinrich M. (1997). *Further evidence of a dissociation between output phonological and orthographic lexicons: a case study*. "Cognitive Neuropsychology", 14 (1), s. 105–129.

- Shihab I.A. (2011). *Reading as critical thinking*. "Asian Social Science", 7 (8), s. 209–218.
- Thames D.G. (2008). *Reading comprehension: effects of individualized, integrated language arts as a reading approach with struggling readers*. "Reading Psychology", 29, s. 86–115.
- Tomasello M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Tłum. J. Rączaszek. Warszawa: PIW.
- Torres S. i in. (2008). *Reading comprehension of an inferential text by deaf students with Cochlear Implants using Cued Speech*. "The Volta Review", 108 (1), s. 37–59.
- Vellutino F.R. i in. (1975a). *Differential transfer in poor and normal readers*. "The Journal of Genetic Psychology", 126, s. 3–18.
- Vellutino F.R. i in. (1975b). *Reading disability: age differences and the perceptual-deficit hypothesis*. "Child Development", 46, s. 487–493.

### Rola języka w opanowywaniu umiejętności rozumienia czytanego tekstu przez dzieci i młodzież z uszkodzeniami słuchu w świetle Interaktywnego Modelu Czytania D.E. Rumelharta

#### Streszczenie

Opanowanie umiejętności czytania stanowi dla osób z uszkodzeniami poważne wyzwanie. Badania dowodzą, że poziom czytania kończącej edukację niesłyszącej młodzieży można porównać z tym, jaki prezentują słyszący uczniowie klasy czwartej. Za główną przyczynę trudności uważa się ograniczenie lub zupełny brak dostępu do poszczególnych poziomów języka: fonologicznego, morfologicznego, leksykalnego oraz składniowego. Celem artykułu jest próba dokonania, w świetle jednego z modeli czytania, analizy procesu dochodzenia do znaczenia czytanego tekstu przez osoby z uszkodzeniami słuchu w kontekście ograniczeń, jakie stanowi brak dostępu do struktury języka fonicznego, ale także potencjalnych możliwości ich pokonania przez zastosowanie odpowiedniej metody kształcenia językowego.

**Słowa kluczowe:** czytanie, uszkodzenie słuchu, Interaktywny Model Czytania, język, trudności w czytaniu, fonogesty

### The role of language in acquiring reading comprehension by hearing impaired children and adolescents in D. E. Rumelhart's Interactive Reading Model

#### Summary

Learning to read is a difficult task for most deaf or hard of hearing people. Research shows that most of deaf or hard of hearing students graduate high school at a fourth-grade reading level. Limited or complete lack of access to different levels of language: phonological, morphological, lexical and syntactic is considered as a major cause of the difficulties mentioned above. This article attempts to analyze, according to one of the models of reading, the process of discovering the meaning of a text by people with hearing impairments in the context of the limitations caused by the lack of access to the structure of the language, but also the potential to overcome them by a suitable method of language learning.

**Keywords:** reading, hearing impairment, Interactive Model of Reading, language, difficulties in reading, Cued Speech

## Metoda *Cued Speech* i jej adaptacje do różnych języków świata

### Wprowadzenie

Metoda *Cued Speech* obchodzi w tym roku 50-lecie swego istnienia (1966–2016). Z tej okazji planowany jest wielki Jubileusz (*50 Years of „Cued Speech” Conference*), który odbędzie się w dniach 6–10 lipca 2016 roku w Wirginii. Będzie to spotkanie społeczności posługujących się *Cued Speech*, wszystkich tych, którzy są przekonani, że metoda ta jest doskonałym sposobem, dzięki któremu możliwe staje się złamanie kodu dostępu do fonemów każdego języka dźwiękowego.

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie czytelnikowi koncepcji metody *Cued Speech* jako metody-matki oraz kilku wybranych adaptacji do języków fonicznych na świecie. Opisane zostaną głównie te adaptacje, których efektywność została przedstawiona zarówno w literaturze, jak i na portalach organizacji zajmujących się ich popularyzacją i propagowaniem. Najpierw jednak przedstawiona zostanie osoba twórcy metody *Cued Speech* i jego wizja wspomagania komunikacji językowej z osobami niesłyszącymi.

### Sylwetka twórcy metody *Cued Speech*

Twórcą metody *Cued Speech* (CS) jest dr Robert Orin Cornett. Urodził się 14 listopada 1913 roku w Driftwood (Oklahoma), zmarł 17 grudnia 2002 roku w Laurel (Maryland) w wieku 89 lat. Dr Cornett wymyślił i opracował *Cued Speech*, czyli system ułatwiający komunikację osób niesłyszących ze słyszącymi. Całe swoje życie i pracę poświęcił poprawie jakości życia tysięcy ludzi w społeczności głuchych. W tym przejawiały się jego szlachetny duch i troska o życie człowieka. Według dr. Charlesa Berlinie, profesora Kliniki Otolaryngologii, Chirurgii Głowy i Szyi w Louisiana State University Kresge Lab, dr Cornett dokonał wielkich zmian na rzecz dobra ludzkiej kondycji, przetrwał wiele trudności, miał dobre poczucie rzeczywistości oraz dobre poczucie swoich własnych ograniczeń.

Dr Cornett uzyskał tytuł licencjata (1934), a następnie tytuł magistra (1937) na Uniwersytecie Oklahoma oraz doktorat (1940) z fizyki i matematyki stosowanej na

Uniwersytecie w Teksasie. Uczył w macierzystej uczelni oraz na uniwersytetach w Penn State i Harvardzie.



Dr Robert Orin Cornett (1913-2002)  
 Źródło: <http://ww1.prweb.com/prfiles/2006/07/06/408499/NCSA2.jpg> [dostęp: 25.04.2026]

W latach 1935–1945 doktor R.O. Cornett uczył fizyki, matematyki i elektroniki na uniwersytetach: Oklahoma Baptist University, Penn State University i Harvard University. Od 1945 do 1958 roku pełnił różne funkcje administracyjne, w tym wiceprezesa Baptist University Oklahoma. W 1959 roku dr Cornett został dyrektorem Wydziału Szkolnictwa Wyższego w Biurze Edukacji USA. Pracując w Wydziale Edukacji, przyglądał się finansowaniu edukacji w Uniwersytecie Gallaudeta. Był zbulwersowany, że u większości osób niesłyszących obserwuje się bardzo niski poziom umiejętności czytania. W latach 1965–1966 rozwinął metodę *Cued Speech* z wyraźnym celem otwarcia drogi do czytelnictwa dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących, szczególnie tych z prelingwalnymi i głębokimi ubytkami słuchu.

W 1965 roku Cornett przyjął stanowisko wiceprezesa ds. planowania w Uniwersytecie Gallaudeta. Na stanowisku tym pozostawał do roku 1975, kiedy został profesorem i dyrektorem Programu *Cued Speech*, stanowisko to piastował do roku 1984. W tym czasie *Cued Speech* dostosowano do 52 języków i dialektów. Cornett napisał i opublikował lekcje do nauki CS na kasetach w 34 językach i dialektach. Ponadto od 1981 do 1983 roku był także prezesem Centrum Studiów Języka i Komunikacji w Uniwersytecie Gallaudeta. Po przejściu na emeryturę w 1984 roku uniwersytet ten przyznał mu status emerytowanego profesora.

Po opracowaniu *Cued Speech* Cornett otrzymał dotacje z Wydziału Edukacji i innych agencji na edukację rodziców, szkolenia i badania. Stał się on także powszechnie poszukiwanym wykładowcą na arenie międzynarodowej.

Cornett powiedział: „Przypuszczałem, że osoby niesłyszące są «molami książkowymi», gdyż czytanie to jasne okno na świat. Kilka miesięcy studiów przekonały mnie, że przyczyną problemów z czytaniem był brak jakiegokolwiek rozsądnego sposobu na naukę języka mówionego, bez którego nie mogą używać mowy do komunikacji, stać się biegłymi w czytaniu z ust lub nauczyć się czytać. Wszystko zatem zaczęło się od wniosku, że to, co jest konieczne, to wygodny sposób precyzyjnego reprezentowania języka mówionego poprzez wizualizację w czasie rzeczywistym. To był problem, który

postanowiłem rozwiązać, wyruszyłem do rozwiązania czegoś, co wyznaczyło kierunek moich działań” (za: <http://www.cuedspeech.org/dr-orin-cornett.php>). Cornett napisał i opublikował setki artykułów i kilka książek z matematyki, fizyki, szkolnictwa wyższego, edukacji głuchych, *Cued Speech* i na inne tematy. Był także redaktorem licznych publikacji, w tym książek i poradników dla rodziców dotyczących metody *Cued Speech*.

Wśród osiągnięć Cornetta znajdują się trzy doktoraty honorowe, nagroda za wybitne osiągnięcie z Oklahoma Baptist University (1963), nagroda Nitchie w kategorii komunikacji od Nowojorskiej Ligi dla Słabosłyszących (1988), nagroda Distinguished Service Krajowej Rady ds. Zaburzeń Komunikacji (1992).

Dr Cornett został wymieniony w katalogu *Who's Who in America, Who's Who in the World, Who Knows What, American Men of Science, The Blue Book: Liderzy Anglojęzyczny na Świecie* i w innych słownikach biograficznych.

Ponadto dr Cornett przedstawiał swoje badania na seminariach i zjazdach na całym świecie. Co najmniej kilkanaście razy zorganizował i uczestniczył w 4–5-dniowych obozach *Cued Speech* dla rodzin i profesjonalistów, brało w nich udział średnio 75, a nawet 330 osób. W Uniwersytecie Gallaudeta organizowane były corocznie przez dziesięć lat tygodniowe kursy *Cued Speech* dla całych rodzin. Stały się one tak popularne i trudne organizacyjnie, że postanowiono zastąpić je kilkoma mniejszymi programami rodzinnymi. Warsztaty te były dobrą sposobnością do prowadzenia badań, w czasie których dr Cornett otrzymywał od rodziców informacje zwrotne, a następnie modyfikował zasady CS.

Według dr Jacqueline Leybaert z Uniwersytetu w Brukseli „praca dr. Cornetta stanowi nieoceniony dar nie tylko dla społeczności głuchych, ale również dla prowadzących badania naukowe. Wieloletnie badania potwierdziły to, czego dr Cornett oczekiwał od systemu CS: dostarczanie dokładnych informacji na temat języka mówionego ma silny i pozytywny wpływ na rozwój językowych i poznawczych zdolności dzieci głuchych”.

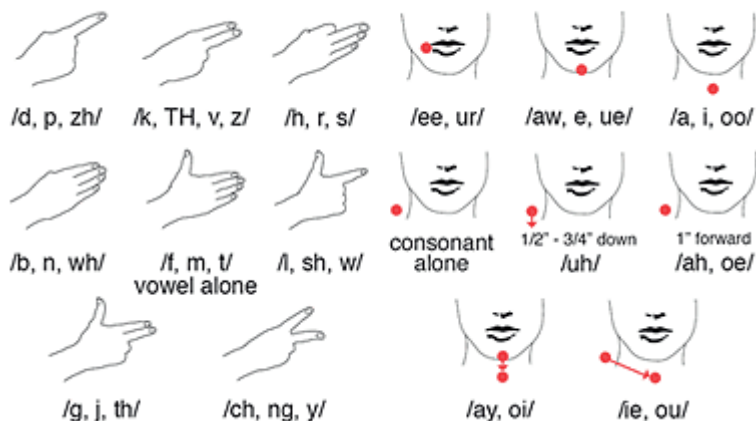
Po zakończeniu pracy zawodowej w Uniwersytecie Gallaudeta i przejściu na emeryturę w 1984 roku Cornett nadal ściśle współpracował z członkami międzynarodowej społeczności *Cued Speech*, pracując w swoim domu w Laurel, Maryland.

Żona Cornetta Lorene zmarła 21 stycznia 2002 roku, mając 59 lat. Orin i Lorene zostawili troje dzieci: dwóch synów, Roberta i Stanleya, córkę Lindę oraz trzy wnuczki.

## 1. Metoda *Cued Speech* stosowana w Stanach Zjednoczonych

*Cued Speech* jest to wizualny system komunikacyjny, w którym ruchy ust i mowa połączone są ze wskazówkami ręcznymi, tak aby wszystkie dźwięki (fonemy) języka mówionego były możliwe do precyzyjnego odróżnienia. W systemie wyróżnia się osiem układów dłoni: osiem dla fonemów spółgłoskowych i cztery lokalizacje w pobliżu twarzy pozwalające odróżnić fonemy samogłosek. Układ dłoni w połączeniu z ruchem w kierunku lokacji tworzy sylabę.

## CUED SPEECH FOR AMERICAN ENGLISH



Schemat 1. Metoda *Cued Speech* stosowana w Stanach Zjednoczonych.

Źródło: [www.cuedspeech.org](http://www.cuedspeech.org)

Metoda CS pomaga uzupełniać wszystkie różnice słuchowe. Przeciętny niesłyszący użytkownik CS jest zwykle na tyle elastyczny, że może się komunikować za pomocą mowy, CS, czytania z ust i pisma.

Jednym z celów *Cued Speech* jest zapewnienie dostępu i pomoc w opanowaniu podstaw struktury fonemowej języka, by umożliwić naukę czytania. Metoda ta efektywnie wspiera umiejętność czytania z ust oraz słuchową dyskryminację mowy. Jeśli osoba z uszkodzonym słuchem nie jest w stanie poprawnie przetwarzać informacji dźwiękowych, metoda CS wizualizuje wypowiedziane dźwięki i integruje informacje zmysłowe tak, aby uniknąć nieporozumień i frustracji.

*Cued Speech* może przyspieszyć naukę każdego języka fonicznego, terapię logopedyczną oraz wspomagać reedukację dzieci z trudnościami w uczeniu się. Dzięki systemowi CS niesłyszące dzieci mają szansę odbierać i nadawać komunikaty w tym samym języku fonemowym co dzieci słyszące. Względem dzieci, których rodzice są głusi i których językiem ojczystym jest język migowy, metoda CS może być stosowana w szkole, aby ułatwić opanowanie przez dziecko drugiego języka, np. angielskiego.

*Cued Speech* przydaje się także wówczas, gdy osoba dorosła traci słuch. Wówczas łatwiej jest przezwyciężyć frustrację przy czytaniu z ust i utrzymać mowę funkcjonalną. Metoda ta pomaga w przetwarzaniu informacji słuchowej poprzez dodanie istotnych wizualnych wskazówek do niekompletnego lub zniekształconego dźwięku. Długie korzystanie z CS może prowadzić do znacznej poprawy dyskryminacji mowy. Okazuje się, że implanty ślimakowe i aparaty słuchowe są potężnymi partnerami wskazówek wizualnych, czyli metody CS. Wielu osobom CS pomaga w rozpoznawaniu dźwięków odbieranych za pośrednictwem implantu. Użytkownicy implantów w każdym wieku docenią wykorzystanie CS w trudnych sytuacjach akustycznych.

*Cued Speech* wspomaga rozwój mowy i umiejętności artykulacyjnych poprzez: skupienie uwagi na ustach osoby mówiącej, wzmocnienie wzoru fonemów występujących w słowach i całych wyrażeniach, precyzyjną identyfikację dźwięków mowy i sylab kierowanych. Poza tym wyzwała produkcję mowy, poprawia integrację słuchową, wzrokową oraz motoryczną. *Cued Speech* wspomaga odczytywanie mowy z ust oraz sprawia, że wzrasta skuteczność odczytywania także w sytuacjach bez wykorzystania CS. Zbadano także, że dzieci niesłyszące po około czteroletnim, konsekwentnym stosowaniu CS opanowują składnię i gramatykę języka mówionego. Głusi studenci mogą osiągnąć pełen potencjał językowy, jeśli członkowie ich rodzin i wychowawcy konsekwentnie komunikują się z użyciem CS. Istotne jest także to, że ci niesłyszący mogą i często uczą się dwóch lub więcej języków. Mając dostęp i możliwość rozumienia fonemicznej bazy języka dźwiękowego, mają klucz do nauki czytania na tym samym poziomie i z zastosowaniem tych samych strategii nauki czytania co dzieci słyszące.

W Stanach Zjednoczonych aktywnie działają stowarzyszenia w kilkunastu stanach, m.in. w: Bostonie, Denver, Illinois, Nowej Karolinie, Kalifornii, Minnesocie, Maryland, Nowym Jorku, Ohio, Portland, Waszyngtonie, Wirginii.

Metoda *Cued Speech* została dostosowana do około 60 języków i dialektów (zob. tabela 1). Stowarzyszenia i ośrodki promujące i propagujące system znajdują się na całym świecie, a osobami, które zwykle interesują się metodą CS, są osoby niesłyszące, członkowie rodzin, opiekunowie, przyjaciele, nauczyciele, logopedzi, transliteratorzy, audiolodzy.

Tabela 1. Spis adaptacji *Cued Speech* do różnych języków i dialektów.

Afrikaans	Hausa	Polish
Alu	Hawaiian	Portuguese (Brazilian)
American English	Hebrew	Portuguese (European)
Arabic	Hindi	Punjabi Lahore Region
Australian English	Hungarian	Russian
Bengali	Idoma-Nigeria	Scottish English
British (Standard Southern)	Igbo	Setswana
Byelorussian	Indonesian	Shona
Cantonese (Chinese)	Italian	Somali
Catalan	Japanese	South African English
Croatian-Serbian	Kiluba-Kituba	Spanish
Czech	Korean	Swahili
Danish	Lingala	Swedish
Dutch	Malagasy	Swiss German
Filipino-Tagalog	Malay	Telegu
Finnish and Finnish-Swedish	Malayalam	Thai
French	Maltese	Trinidad-Tobago (English)
French-Canadian	Mandarin	Tshiluba
German	Marathi	Turkish
Greek	Navaho	Urdu
Gujarati	Oriya	Yoroba Nigerian



## 2. Metoda Cued Speech w Anglii

Stowarzyszenie *Cued Speech* w Wielkiej Brytanii prowadzi bardzo aktywną działalność skierowaną do osób z uszkodzeniami słuchu, rodziców dzieci niesłyszących oraz profesjonalistów pracujących z tymi osobami. Na stronie internetowej Stowarzyszenia z łatwością można odnaleźć kluczowe informacje na temat metody i zasad jej używania. Jak słusznie zauważają członkowie Stowarzyszenia, wybór metody dla dziecka niesłyszącego jest jednym z podstawowych wyborów życiowych, który podejmują rodzice. Informowani są oni, iż po około 20 godzinach nauki metody CS powinni być w stanie wymawiać dowolne słowa w języku angielskim, choć początkowo bardzo powoli. By mowa stała się bardziej płynna, konieczna jest praktyka. Nawet powolne wskazywanie fonemów układami dłoni może być pomocne, szczególnie dla małego dziecka we wczesnym stadium rozwoju mowy.

Uczenie się mowy ze wskazówkami *Cued Speech* nie jest jak uczenie się nowego języka, ponieważ stanowi to wizualną wersję języka angielskiego, a nie odrębny język. Słyszący rodzice i profesjonalści muszą się jedynie nauczyć nowego sposobu wyrażania własnego języka. Nie ma tu nowego słownictwa i gramatyki, której należy się nauczyć jak w przypadku języka obcego. Tu leży istotna różnica między nauką języka migowego i CS. Dzięki zastosowaniu CS można się nauczyć wyrażać wszystko, ale w nieco wolniejszym tempie. Natomiast w języku migowym można szybko nauczyć się wyrażać nieco ograniczony zasób informacji, z rozsądną prędkością.

# Cued Speech Chart

**Handshapes - to clarify consonant sounds**      **Hand positions - to clarify vowel sounds**

*\* The handshape (left) /r/ is also used with a vowel sound 'on its own' (i.e. not preceded by a consonant).*

*\* The side position is also used for a consonant sound 'on its own' (i.e. not followed by a vowel).*

**Diphthongs, where one vowel sound runs into another (e.g. ear, air, eye), are cued by moving the hand from one vowel position to another as appropriate.**

To cue put the appropriate consonant handshape into the position of the vowel which follows it e.g. to cue 'pea' hold the 'p' handshape and put it in the 'ee' position and to cue 'me' use the 'm' handshape in the 'ee' position.

Schemat 2. Metoda *Cued Speech* stosowana w Anglii. Źródło: [www.learntocue.co.uk](http://www.learntocue.co.uk)

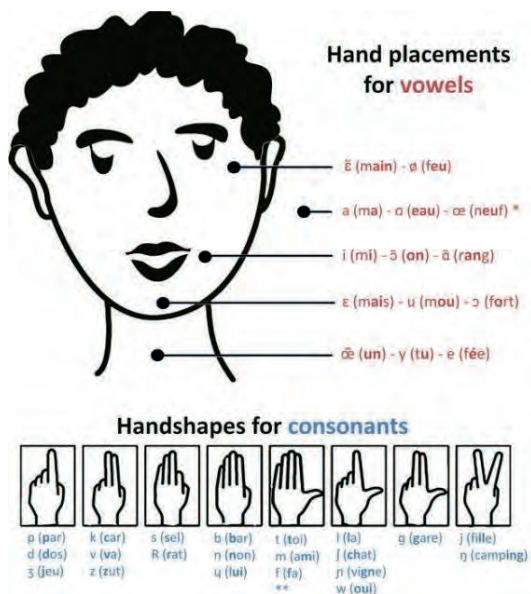
Małe dzieci i niemowlęta nie uczą się *Cued Speech* w jakiś specjalnie zaplanowany metodycznie sposób, one odbierają komunikaty w języku angielskim, obserwując ruchy CS, podobnie jak czynią to dzieci słyszące, odbierając język angielski poprzez słuchanie. Starsze dzieci mogą korzystać z klasycznego systemu nauczania CS.

System składa się z ośmiu układów dłoni oraz czterech lokacji dla samogłosek wokół twarzy. Dodatkowo zawiera gesty wskazujące na dyftongi.

Organizacja *The Cued Speech Association UK* działa charytatywnie i zapewnia nauczanie wszystkim osobom zainteresowanym metodą. Możliwe jest uczestnictwo w kursach z lektorem oraz e-learning, a nawet z wykorzystaniem komunikatora Skype. Organizowane są także obozy połączone z nauką CS w wakacje (*Summer Camp*). Wszystkie opcje nauczania czytelnik odnajdzie na stronie: <http://www.cuedspeech.co.uk/index.php?page=test-2>.

### 3. Metoda *Cued Speech* we Francji

We Francji adaptację *Cued Speech* możemy odnaleźć pod nazwą *La Langue Française Parlée Complétée* (LFPC). System ten zawiera osiem układów dłoni i pięć lokacji w pobliżu twarzy. Na stronie organizacji ALPC osoby zainteresowane mogą obejrzeć krótki film instruktażowy, który precyzyjnie objaśnia zasady LFPC: <http://alpc.asso.fr/la-surdite/code-lpc-et-langue-francaise/>.



Schemat 3. Metoda *Cued Speech* stosowana we Francji. Źródło: [www.journal.frontiersin.org](http://www.journal.frontiersin.org)

*La Langue Française Parlée Complétée* oferuje osobie z uszkodzonym słuchem pełen i jednoznaczny dostęp do postrzegania języka francuskiego. Głuche dziecko może nabyć kompetencję językową i posługiwać się językiem francuskim. Biegła znajomość języka francuskiego jednocześnie nie wyklucza, by osoba niesłysząca mogła jednocześnie uczyć się języka migowego. Istotne jest to, że edukacja oraz dostęp do wiedzy nie są hamowane przez brak umiejętności posługiwania się językiem francuskim. Integracja w edukacji dzieci niesłyszących ze słyszącymi jest wówczas możliwa przy odpowiednim wsparciu.

LFPC jako narzędzie percepcji języka mówionego pozwala głuchym otrzymywać w wygodny sposób i we wszystkich okolicznościach życia ustny język francuski w formie ustnej z zachowaniem fonologii, nawet wówczas, gdy protezy słuchowe są mniej skuteczne, w trudnych akustycznie warunkach (dyskusje, spotkania rodzinne, koncerty muzyczne) lub gdy aparat jest wyłączony. LFPC daje szansę na rozwój czytania z ust i uzupełnia optymalne postrzeganie słuchowe. Promuje naturalne i spontaniczne odkrywanie precyzyjnego i bogatego języka francuskiego we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych (rodziny i szkolnych), oraz pozwala unikać długiej, wyczerpującej pracy nad wyjaśnianiem wypowiedzi językowych.

Można zatem powiedzieć, że LFPC oferuje możliwość prawidłowego opanowania języka francuskiego we wszystkich jego aspektach: bogactwie słownictwa, składniowej dokładności. Szkolenia we francuskiej metodzie CS, które proponuje BSiL dla profesjonalistów głuchoty, są zorganizowane tak, aby uwzględniając możliwości protetyczne oraz dostęp do języka pisanego, umożliwiać młodym ludziom rozwój w języku francuskim, a co za tym idzie – rozumienie wypowiedzi ustnych i pisemnych.

Badania pokazują, że LFPC przyczynia się do poprawy jakości funkcjonowania osób niesłyszących w aspekcie:

- słuchania wizualnego;
- nauki szkolnej;
- socjalizacji w grupie rówieśniczej;
- poczucia autonomii

Badania pokazują również, że umiejętność integracji różnych rodzajów informacji (np. słuchania, czytania z ust, wskazówek ręcznych) w ramach wspólnego źródła (czyli produkcji sygnału mowy) jest procesem elastycznym, który zależy od treści pochodzących z różnych źródeł informacji, jak również od stanu słuchu i biegłości użytkowników LFPC (Bayard, Colin, Leybaert 2014).

Francuską adaptację CS wykorzystuje się także w Belgii. Pracownicy *Centrum Comprendre et Parler a Associated Ecole Intégrée* w Brukseli opracowali także oryginalną kombinację francuskiej metody CS i znaków języka migowego (CSCF). CSCF posiada zalety obydwu sposobów, unikając jednocześnie ich wad. Celem tej praktyki jest umożliwienie dzieciom niesłyszącym osiągnięcie umiejętności posługiwania się językiem migowym, jak i mówionym. Takie elastyczne podejście – zdaniem belgijskich naukowców – nie narusza rytmu uczenia się każdego dziecka i zapewnia, że umiejętności ekspresyjne nie pozwolą zostać w tyle zdolnościom pojmowania. Dzięki temu możliwe jest unik-

nięcie problemów i polemicznych, nieracjonalnych wyborów wyłączności – oralism vs. migi. Przygotowany zostaje w ten sposób dostęp do dwujęzyczności (Charlier 1992).

#### 4. Metoda *Cued Speech* wykorzystywana w Szwajcarii

W 1971 roku proboszcz w Genevie Denis Mermod dostosował metodę *Cued Speech* do języka francuskiego i nadał jej nazwę *La Langue Parlée Complétée* (LPC). Niestety, podczas prezentacji w Lozannie w 1973 roku zgromadzeni tam specjaliści do spraw głuchoty zdecydowali, że metoda ta nie nadaje się do użytku, ponieważ rodzice nigdy nie nauczą się mowy z LPC.



Schemat 4. Metoda *Cued Speech* stosowana w Szwajcarii. Źródło: <http://www.alpc.ch/>

Dopiero w 1982 roku, prawie 10 lat później, sami rodzice zainteresowali się metodą i zdecydowali się ją poznać i z powodzeniem wprowadzić na terenach francusko-

języcznej Szwajcarii, aby ułatwić integrację dzieci głuchych w klasach ze słyszącymi uczniami. Od roku 1994 LPC jest rozpoznawana i rekomendowana, organizowane są szkolenia dla transliteratorów (C-I) w całej zachodniej Szwajcarii. Dzięki LPC możliwa jest integracja studentów niesłyszących. Obecnie jest ich ponad 90 i są zrzeszeni w *Save the Integration Services*.

Powstawanie C-I jest zintegrowane z EESP w Lozannie (Szkoła Nauk Społecznych i Edukacyjnych). Stowarzyszenie ALPC liczy około 600 członków. Pierwsze dzieci korzystające z LPC są teraz dorosłe. Są to niezależni młodzi ludzie, całkowicie zintegrowani w życiu społecznym.

Niemieckojęzyczna część Szwajcarii nie zna i nie używa niemieckiej adaptacji *Cued Speech*, mimo iż taka istnieje. Być może są ku temu dwa powody: jeden, że język niemiecki jest łatwiej postrzegany poprzez czytanie z ust niż język francuski, a drugi z powodu bariery dialektów, które inaczej są stosowane w szkołach i na piśmie. Ta część Szwajcarii praktykuje czysty oralizm: <http://www.alpc.ch/lpc>.

## 5. Metoda *Cued Speech* wykorzystywana w Finlandii

W Finlandii adaptacja metody *Cued Speech* (*Vinkkipuhe*) składa się z czterech lokacji dla samogłosek (bok głowy, żuchwa, szyja i kącik ust) oraz z siedmiu układów dłoni dla spółgłosek. Niektóre dźwięki mowy można wyraźnie odróżnić z ruchów ust, a zatem mogą wówczas mieć ten sam układ dłoni i na odwrót. Układ ręki, lokacja przy twarzy oraz kształt warg stanowią pakiet, który pozwala widzieć wyraźnie wszystkie dźwięki języka mówionego.



Schemat 5. Metoda *Cued Speech* stosowana w Finlandii. Źródło: [www.vinkkipuhe.fi](http://www.vinkkipuhe.fi)

Dzięki wskazówkom ręcznym do mowy dziecko widzi wszystkie dźwięki języka mówionego. Gdy korzysta jednocześnie z aparatu słuchowego lub implantu ślimakowego, język mówiony trafia do niego zarówno w formie fonetycznej, jak i wizualnej. Wskazówka głosowa natomiast dostarczona przez implanty ślimakowe lub aparaty słuchowe poprawia rozumienie języka mówionego, a także wpływa na rozwój produkcji mowy.

W Finlandii działa Klub TIP, w którym można zarówno poznać od podstaw, jak i poćwiczyć już opanowaną metodę *Vinkkipuhe*. Organizatorzy zachęcają i zapewniają, że w klubie panuje atmosfera stymulująca do nauki.

## 6. *Cued Speech* w etiopskim języku amharskim

*Visual Amharic* (ämärinyä//iyitä/) jest adaptacją metody *Cued Speech* dla etiopskiego języka amharskiego. Adaptacja była wizją dr Miriam Redleaf. Dr Redleaf jest otolaryngologiem oraz dyrektorem w Klinice Otolaryngologii Szpitala Health Sciences System. Dr Redleaf, która spędziła sporo czasu w Etiopii, rozpoznała potencjał CS do zastosowania w języku amharskim, który wykorzystuje połączenie sylab złożonych ze spółgłoski i samogłoski. Adaptacja została opracowana przez Thomasa Shulli, oceniona i nazwana przez dr Telahun Gebrehiwot, profesora Amharic na Uniwersytecie Bostońskim.

Pojawiła się pewna trudność. W formie pisemnej Amharic samogłoski i spółgłoski są przedstawione razem w jednym symbolu. Nie można pokazać jednego bez drugiego. Natomiast tradycyjna metoda CS jest przedstawiona na oddzielnych schematach dla spółgłosek i samogłosek. W systemie tym istnieje siedem samogłosek: / be /, / boo /, / to /, / BA / (podobny, ale krótszy niż dwugłoski w angielskim / BA /) / BI / i / bo /. Pojedynczy symbol spółgłoska-samogłoska stanowił wyzwanie do obrazowania na wykresach. Na kursach instruktorzy nie uczą samogłosek w izolacji, a jedynie w połączeniu ze spółgłoskami. Adaptacja CS dla języka amharskiego została zakończona w styczniu 2015 roku (rok etiopski: 2007) i nauczana w Szkole Vicktory dla Głuchych w Addis Abebie w Etiopii od 2 do 8 lutego 2015 roku. Powstały wówczas drukowane materiały instruktażowe, które zawierają schematy i instrukcję do nauki metody.

## 7. Metoda *Cued Speech* wykorzystywana w Korei

Koreańska adaptacja *Cued Speech* to 손신호말. Na temat tej adaptacji wiemy niewiele, natomiast imponująca okazuje się aplikacja z animacjami do nauki CS, która została opracowana na system Android. Dostępna jest ona na urządzeniach mobilnych, wymaga dostępu do Internetu. Koreańska adaptacja CS została opracowana przez dr. R. Orina Cornetta, Loomi C. Wong i dr. Waltera Beauprów w 1985 roku.

## 8. Metoda *Cued Speech* wykorzystywana w Hiszpanii

W wersji hiszpańskiej system ten funkcjonuje pod nazwą *Palabra complementada*, opracowany przez Torresa (1998), który stwierdził, że metoda jest użyteczna dla osób niesłyszących w podobnym stopniu, co alfabet Braille'a dla niewidomych (Torres, Luis 1996).



Schemat 6. Aplikacja do nauki koreańskiej adaptacji *Cued Speech*.

Źródło: <https://play.google.com/store/apps/details?id=kr.co.bsmssoft.cudespeech>

LPC to system, w którym sylaba jest podstawową jednostką reprezentacji wizualnej. Struktura sylabiczna sprawia, że prędkość mowy jest zbliżona do naturalnego rytmu. Metoda jest uważana za cenne wsparcie dla osób czytających z ruchu warg. W ten sposób można obserwować prawidłowy rozwój dyskursu z użyciem mowy. Jest to system, który pozwala na wyraźną wizualizację fonemów. Co ważne, może być on zintegrowany z dowolnym systemem albo sposobem komunikowania się. Optymalnym czasem wprowadzenia metody jest 1. rok życia.

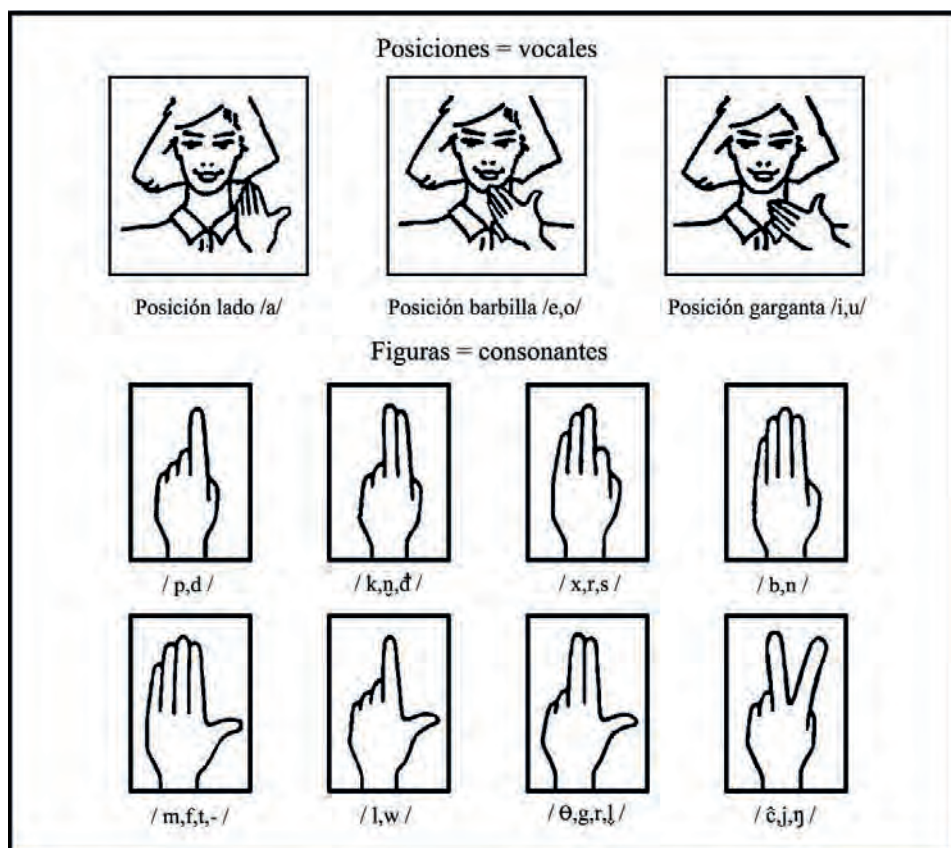
Twórcy hiszpańskiej adaptacji twierdzą, że *Palabra complementada* jest tak prostym systemem, że można go opanować w ciągu kilku sesji ćwiczeniowych. System zapewnia możliwość dyskryminacji wszystkich fonemów podobnie, jak dzieje się to w przypadku słyszającego ucha. Możliwa jest komunikacja nawet do dziesięciu metrów między osobą mówiącą i „słuchającą”.

LPC ze względu na swoją prostotę jest obecnie jednym z najbardziej znanych i stosowanych systemów wykorzystujących metody manualne.

Istnieją dwa elementy mowy uzupełnianej systemem LPC:

1. Słowo mówione, nazywane *viseme*, reprezentacja wizualna danego fonemu poprzez ruchy ust.

2. Wskazówka ręczna, nazwana *kinema*, reprezentacja wizualna poszczególnych układów ręki. *Kinema* działa jako uzupełnienie ręczne, które w izolacji pozbawione jest wartości językowej. Zawsze powinna towarzyszyć fonemowi, nie zastępując go.



Schemat 7. Hiszpańska adaptacja Cued Speech – *Palabra complementada*  
Źródło: theinterpretersfriend.org

System *Palabra complementada* obejmuje:
















- Trzy lokacje na twarzy uzupełniane mową ustną:
  - pierwsza lokacja: z jednej strony twarzy odpowiada fonemowi /a/;
  - druga lokacja: na brodzie do fonemów /e/ i /o/;
  - trzecia lokacja: przy gardle, odpowiadająca fonemom /u/ a /i/.
- Dodatkowo system zawiera osiem układów ręki, które odnoszą się do spółgłosek.

Gdy ułożenie warg (*viseme*) jest identyczne lub podobne dla kilku fonemów, wówczas układ dłoni jest różny. Wtedy interpretacja słów jest prawidłowa i pomija wszelkie niejasności. W przypadku, gdy ruchy ust (*viseme*) są różne, wtedy układy palców (*kinema*) mogą być takie same.



9. Metoda Cued Speech dla języka hebrajskiego

**Modern Hebrew - עברית**

		Side forward 1" 	Side down 1/2" 
Eh - a3, a2	EE - a1, א	OH - Oa, א, ו	AH (dot) - א, ח
Side throat 	Chin throat 		The letter Tsaddik צ is a combination of handshapes 5 and 3 (t s)
Ie (I) - א (ou) - א, ו	Ae - א, א Oi (soy) - א, ו	OO (Sue) - א, ט	
			
D - ד P - פ (zh) - ז	K - כ ק V - ב ו Z - ז	H - ה S - ס, ש R - ר	B - ב N - נ
			
M - מ, ם F - פ, ף T - ט, ת	L - ל SH - ש	G - ג (J) - ג	Y - י Ch - ח כ ך (Ch) - צ

\*Parenthesis indicates usage for foreign words.  
Adapted by Naomi Bernstein and Sarina Roffé  
March 2005 for the National Cued Speech Association

Schemat 8. Hebrajska adaptacja Cued Speech.  
Źródło: <http://theinterpretersfriend.org/terp4/Heb.html>

Metoda *Cued Speech* dla języka hebrajskiego może być bardzo przydatna do reprezentowania języka. Warunkiem jest to, aby użytkownik uświadomił sobie korzyści płynące ze stosowania CS. Osoba niesłysząca musi wybrać kanał nadawania i odbierania informacji (mowa ustna, czytanie z ust, język migowy, daktylografia, CS, pismo). Szczególną trudność dla osób niesłyszących stanowią języki, w których wymowa nie odpowiada pisowni. Każdy język ma nieco inną fonologię, zatem istnieje konieczność opracowania specjalnych systemów wskazówek wizualnych do reprezentowania fonemów, które nie istnieją w języku angielskim. W języku hebrajskim problem pod względem wymowy stanowią litery: ן, ן i ך.

## 10. Adaptacja metody *Cued Speech* dla języków białoruskiego i rosyjskiego

Białoruscy lingwiści A.A. Метлюк i H.C. Евчик, chcąc rozwiązać problem komunikacji z osobami z wadą słuchu, w 1990 roku dostosowali metodę CS do języków rosyjskiego i białoruskiego oraz nadali jej nazwę „wizualno-fonetyczny system komunikacji” (Евчик, Рахманова 2013). Wizualno-fonetyczny system komunikacji to zbiór składający się z gestów wykonywanych ręką, które towarzyszą mowie i wizualnie dopełniają podobnie wyglądające na ustach fonemy. Umożliwia to osobie niesłyszącej postrzeganie i wyraźne rozróżnianie mowy czytanej z ust. Konfiguracja ośmiu układów palców dla spółgłosek oraz samogłosek pokazywane przez wskazanie na cztery lokacje wokół twarzy uzupełniają postrzegane wizualnie obrazy artykulacyjne głosek. W przeciwieństwie do alfabetu palcowego i języka migowego, system ten jest stosowany w celu zapewnienia precyzyjnego odczytywania mowy z ust, a nie zastępowania brakującej informacji.

Cechą wizualno-fonetycznego systemu komunikacji jest to, że całkowicie opiera się na fonetycznej płaszczyźnie mowy. Jednostką bazową jest sylaba będąca minimalną i podstawową częścią w percepcji mowy. Ważne jest także to, że system może precyzyjnie przekazywać nie tylko pojedynczą sylabę, ale również takie istotne elementy fonetyczne wypowiedzi jak rytm sylabiczny, który nie jest wystarczająco łatwo odbierany wizualnie. Zestawienie zasad i struktur wizualno-fonetycznego systemu komunikacji zawarte jest w monografii H.C. Евчик *Перцепcyjne podstawy języka w normie i patologii słuchu*. Jak podkreśla autorka, system ten jest łatwy do nauczenia i używania.

## Podsumowanie

Dzięki kreatywności, innowacyjności i wizjonerskim działaniom Pani Profesor Kazimiery Krakowiak także Polska jest członkiem światowej wspólnoty *Cued Speech*. Otwartość i dogłębne rozumienie problemów osób niesłyszących sprawiły, że Pani Profesor dostrzegła potencjał metody CS, a następnie opracowała i wdrożyła polską adaptację pod nazwą fonogesty. Tym samym umożliwiła osobom z uszkodzeniami słuchu pokonanie bariery i dotarcie do struktury fonemowej naszego języka ojczystego.

Polska adaptacja CS, jak pisze Profesor Kazimiera Krakowiak (2009, s. 52), znacząco różni się od pierwowzoru angielskiego oraz innych języków. System jest oparty nie tylko na fonetyce i fonologii, ale także na prozodii języka polskiego. Fonogesty uwzględniają przebieg prozodyczny fonicznego ciągu mowy, są zharmonizowane z mówieniem w sposób eurytmiczny. Ich ogromnym i podstawowym walorem jest to, że jednoczesna obserwacja ruchów artykulacyjnych i towarzyszących im ruchów ręki umożliwia precyzyjną recepcję wszystkich elementów formy językowej wypowiedzi słownych.

Szczegółowe informacje na temat rozwoju metody fonogestów w ciągu ostatnich 30 lat czytelnik odnajdzie w artykule Renaty Kołodziejczyk.

### Bibliografia

- Bayard C., Colin C., Leybaert J. (2014). *How is the McGurk effect modulated by "Cued Speech" in deaf and hearing adults?* "Frontiers in psychology", 416 (5). Dostępny w Internecie: 10.3389/fpsyg.2014.00416
- Charlier B.L. (1992). *Complete Signed and Cued French: An Original Signed Language-Cued Speech Combination*. "American Annals of the Deaf", 137 (3), s. 331–337.
- 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.
- Евчик Н.С., Рахманова Е.В. (2013). *Профессиональная компетенция педагога класса интегрированного обучения детей с нарушением слуха*. „Открытая школа”, 5 (126).
- Krakowiak K. (2009). *Polskie fonogesty*. W: E. Domagała-Zyśk (red.). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- LaSasso C., Lamar Crain K., Leybaert J. (2010). *Cued Speech and Cued Language Development for Deaf and Hard of Hearing Children*. San Diego, CA: Plural Publishing.

### Netografia

- www.alpc.ch [dostęp: 11.01.2016]
- www.cuedspeech.org [dostęp: 21.12.2015]
- www.fonogesty.org [dostęp: 18.01.2016]
- www.learnlocue.co.uk [dostęp 18.01.2016]
- <https://play.google.com/store/apps/details?id=kr.co.bsmssoft.cuedspeech> [dostęp: 11.01.2016]
- www.theinterpretersfriend.org [dostęp: 12.01.2016]
- www.vinkkipuhe.fi [dostęp: 12.01.2016]

## Metoda *Cued Speech* i jej adaptacje do różnych języków świata

### Streszczenie

Artykuł w sposób syntetyczny przedstawia metodę *Cued Speech* oraz kilka adaptacji do języków narodowych w różnych krajach świata. Opisane zostały adaptacje: amerykańska, angielska, francuska, szwajcarska, hiszpańska, fińska, koreańska, hebrajska, amharska. Ponadto przedstawiona została sylwetka twórcy metody dr. Roberta Orina Cornetta. W artykule podjęto próbę krótkiej charakterystyki adaptacji CS ze wskazaniem na najistotniejsze zagadnienia dotyczące struktury i schematu danej metody. Okazało się, że spośród 60 adaptacji do języków i dialektów zaledwie dla kilkunastu możliwe jest odnalezienie szczegółowych informacji w literaturze czy w Internecie. Zakończenie artykułu stanowi ukłon w stronę Pani Profesor Kazimierzy Krakowiak oraz wyrazy szacunku za dokonania dotyczące polskiej adaptacji metody, czyli fonogestów.

**Słowa kluczowe:** mowa, język, *Cued Speech*, fonogesty, adaptacje, wizualizacja, osoby niesłyszące

## *Cued Speech* method and its adaptations to languages of the world

### Summary

The article gives the synthetic overview of the cued speech method and describes its adaptations to the different national languages. Described are adaptations to: American English, British English, French, Swiss, Spanish, Finnish, Korean, Hebrew, Amharic (Ethiopian). Dr. Robert Orin Cornett, the inventor of the method is also presented. The article tries to show a brief description of adaptation of the CS with the emphasis on the most important issues regarding the structure and schema of the method. It turned out that it is possible to find detailed information in the literature or on the Internet only for a few from about 60 CS adaptations to different languages and dialects. The end of the article includes a tribute to the Professor Kazimiera Krakowiak and compliments for the efforts in the Polish adaptation of the cued speech method.

**Keywords:** speech, language, *Cued Speech*, Polish *Cued Speech* – fonogesty, adaptations, visualization, deaf people



## Z trzydziestoletnich doświadczeń stosowania metody fonogestów w Polsce

### Wprowadzenie

Gdyby nie Pani Profesor Kazimiera Krakowiak, w Polsce nie byłaby znana metoda *Cued Speech*, nazwana fonogestami. Gdyby nie Ona, nie byłoby w polskiej surdologii i surdopedagogice alternatywy dla rodzin słyszących, w których dziecko z głębokim uszkodzeniem słuchu, mimo właściwej opieki audytywno-werbalnej i wysiłków terapeutycznych, nie rozwijałoby umiejętności językowych w zadowalający sposób. Nie byłoby również alternatywy dla dzieci z głębokim niedosłuchem, które pragnęłyby się kształcić razem ze swoimi słyszącymi rówieśnikami, ale bariera słuchowa uniemożliwiała im skuteczną komunikację. Gdyby nie Profesor Krakowiakowa i fonogesty, także w szkołach specjalnych dzieci niesłyszące mogłyby korzystać tylko z języka migowego, jeśli czysto oralne metody nauczania mowy ojczystej okazałyby się dla nich niewystarczające, a więc nieskuteczne. Gdyby wreszcie nie Ona, nie można by było dziś opisać trzydziestoletnich doświadczeń stosowania metody fonogestów w Polsce.

### 1. Jak doszło do opracowania polskiej wersji metody fonogestów?

Znalezienie metody wychowania językowego, która dawałaby szansę na rozwój mowy u dziecka z głęboką głuchotą, stało się celem poszukiwań Profesor Kazimierzy Krakowiak, od kiedy zaobserwowała frustrujące trudności komunikacyjne swojego starszego syna, którego rehabilitacja była prowadzona metodą czysto oralną. Odkrywała w tym czasie bardzo boleśnie, że „konieczne jest poszukiwanie sposobów pomocy dla wrażliwych i inteligentnych dzieci z najgłębszymi uszkodzeniami słuchu, tych, które nawet szkoła specjalna skazuje na odrzucenie” (Krakowiak 2009, s. 274).

Pierwsze materiały opisujące koncepcję Profesora Roberta Orina Cornetta przywiózł do Polski na początku lat osiemdziesiątych Profesor Tadeusz Gałkowski dzięki uczestnictwu w pracach Międzynarodowego Biura Audiofonologii (BIAP) oraz jego kontaktom ze specjalistami belgijskimi, Profesorem Olivierem Périerem i Profesorem Jeanem-Marie Capouillezem. Po wstępnych nieudanych próbach adaptacji metody do

języka polskiego zbiory tekstów w języku angielskim i francuskim, opatrzone grafikami ilustrującymi gesty pomocnicze wykorzystywane w tamtych krajach, przekazał w roku 1984 Profesor Kazimierze Krakowiak, która upatrując w tej koncepcji iskry nadziei, rozpoczęła intensywne prace nad nową metodą udostępniania języka osobom z uszkodzeniami słuchu. Prace zakończyły się sukcesem, gdyż udało się wypracować system gestów skutecznie wspomagających wzrokową percepcję wypowiedzi w języku polskim, nazwanych fonogestami. Wymagało to wiele wysiłku, a przede wszystkim gruntownej wiedzy lingwistycznej, gdyż trzeba było dostosować układy gestów do – różniącego się znacznie od języka angielskiego czy francuskiego – systemu fonologicznego języka polskiego, uwzględniając jednocześnie wszystkie zasady łączenia mowy z układami gestów zawarte w oryginalnej metodzie *Cued Speech* (Krakowiak 2002; 2009, s. 271).

## 2. Pierwsza próba wykorzystania fonogestów w Polsce

Pierwszym dzieckiem w Polsce, u którego rozpoczęto rehabilitację mowy z zastosowaniem metody fonogestów, był młodszy syn Profesor Krakowiakowej – Łukasz. Jest on osobą z głębokim, prelingwalnym, zmysłowo-nerwowym uszkodzeniem słuchu, choć prawdopodobnie od 6. miesiąca życia jego słuch stopniowo się pogarszał aż do wartości średnio 105 dB w częstotliwościach ważnych dla mowy (Krakowiak 2015). Pomimo wczesnego rozpoznania pogłębiających się trudności ze słuchem (8. miesiąc) oraz wczesnego zaopatrzenia w aparaty słuchowe (10. miesiąc – aparaty tymczasowe, 13. miesiąc – pierwsze aparaty własne) mowa nie rozwijała się wystarczająco dynamicznie (Krakowiak 1995, s. 173). Widoczna była konieczność zastosowania takiej metody wychowania językowego, która ułatwiłaby dziecku swobodną percepcję wypowiedzi. Ponieważ taka metoda, nieznaną jeszcze w Polsce, z powodzeniem stosowana była w innych krajach świata (USA – *Cued Speech*, CS; Francja – *Langage parlé complété*, LPC), zrodziła się potrzeba szybkiego opracowania polskiej wersji tej metody, żeby mogła służyć Łukaszowi i innym dzieciom z głębokimi uszkodzeniami słuchu.

Pierwsze lekcje mówienia z fonogestami odbywały się, kiedy Łukasz miał 3 lata i 6 miesięcy. Szybko widać było pierwsze rezultaty, najpierw przejawiające się wzrostem zainteresowania mową, następnie poprawą w zakresie rozumienia mowy, aż po upływie roku Łukasz zaczął wypowiadać z fonogestami pierwsze strzępki wyrazowe, sylaby, wyrazy dźwiękonaśladowcze, wreszcie – pełne słowa. Następnym rokiem przynosił kolejne osiągnięcia, Łukasz potrafił budować zdania. Z każdym kolejnym rokiem można było obserwować systematyczne postępy w zakresie rozumienia i mówienia, wzbogacał się zasób słownictwa czynnego i biernego, i choć wymowa była jeszcze dość niewyraźna, uwielbiał nawiązywać nowe kontakty, był otwarty na rozmowy z niesłyszącymi i słyszącymi, a szczególnie z tymi, którzy znali fonogesty (Krakowiak 1995, s. 173–197; Krakowiak, Sękowska 1996, s. 91–92).

Pierwsze środowisko fonogestowe, jakie udało się stworzyć w domu, zostało rozbudowane, kiedy Łukasz trafił do szkoły podstawowej dla dzieci niesłyszących. Tam

miał szczęście uczyć się w klasie eksperymentalnej, w której zarówno nauczyciele, jak i uczniowie posługiwali się na lekcjach, a także na przerwach mową wspomaganą fonogestami. Dzieci znały oczywiście również język migowy, wykorzystywały więc w komunikacji spontanicznej te dwa sposoby przekazu informacji. Lata szkoły podstawowej były czasem intensywnego rozwoju językowego Łukasza, co pozwoliło mu podjąć naukę w szkole średniej dla uczniów słyszących.

W szkole średniej nie było prawie nikogo, kto znał metodę fonogestów, a więc wsparcie nauki odbywało się zazwyczaj w inny sposób. Łukasz otrzymywał konspekty z lekcji, notatki do zajęć, jednak największym problemem była bezpośrednia komunikacja. „Najtrudniejsze dla mnie było to, że nie wszystko mogłem zrozumieć w tym samym czasie, co słyszący koledzy. Często nie wiedziałem, o czym mowa i musiałem korzystać z pomocy” (Krakowiak 2015, s. 230) – wspomina ten okres nauki Łukasz. Zawsze jednak mógł liczyć na pomoc w domu pierwszego i najlepszego transliteratora, jakim była mama. W szkole metodą zainteresowało się dwóch nauczycieli, m.in. matematyk, który metodę fonogestów wykorzystywał w trakcie indywidualnych spotkań z uczniem. Egzamin maturalny udało się tak zorganizować, że zarówno w trakcie egzaminów pisemnych, jak i ustnych był obecny transliterator mówiący z fonogestami, który miał prawo powtórzyć i wyjaśnić zadawane pytania, a przede wszystkim być pośrednikiem w komunikacji między członkami komisji a zdającym.

Zdecydowanie korzystniejsze warunki udało się stworzyć w trakcie studiów w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Choć nauka była zdecydowanie trudniejsza ze względu na bogactwo nowej terminologii, nazwisk, skomplikowanych zjawisk, udało się stworzyć dość komfortowe warunki do komunikacji. Łukasz Krakowiak w artykule *Studiowanie wiedzy o sztuce jako forma autorehabilitacji wspomina* (2015, s. 231): „W moim środowisku wiele osób nauczyło się mówić z fonogestami. Wszyscy studenci mojego roku zapoznali się z tą metodą. Dwie moje koleżanki, Ada Wolska i Małgorzata Domagała, nauczyły się mówić tak biegle, że mogły w każdej chwili wspomagać mnie transliteracją każdej wypowiedzi. Było to dla mnie bardzo wygodne”. Pomocne były też inne formy wsparcia, np. przygotowanie specjalnych notatek z wykładów, korzystanie z prezentacji multimedialnych i konspektów zajęć czy symultaniczny przekaz tekstowy. Obecność transliteratora na egzaminach ustnych stwarzała również bezpieczną sytuację swobodnej wymiany informacji. Model wykorzystania transliteracji symultanicznej i eksplikacyjnej jako wsparcie dla ucznia czy studenta kształcącego się razem ze słyszącymi rówieśnikami, został w tych warunkach sprawdzony i oceniony jako bardzo korzystny w edukacji osób z uszkodzeniami słuchu (Kołodziejczyk 2005; 2006; 2008). Łukasz korzysta z niego do dziś, podejmując kolejne studia podyplomowe czy doktoranckie.

### 3. Eksperyment pedagogiczny w Lublinie i Radomiu

Po pierwszych udanych próbach posługiwania się mową wspomaganą fonogestami w pracy z niesłyszącym dzieckiem, w 1986 roku rozpoczął się eksperyment peda-



gogiczny w dwóch ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących w Lublinie i Radomiu, który miał na celu „sprawdzenie, czy fonogesty istotnie pomagają dzieciom z uszkodzonym słuchem uczyć się języka fonicznego, oraz wypracowanie metodyki stosowania fonogestów” (Krakowiak 1995, s. 127).

W eksperymencie łącznie wzięło udział 59 dzieci z 8 klas początkowych (zero-wych i pierwszych). W każdej z tych klas stosowano fonogesty przez pięć lat. Dzieci uczęszczające do tych szkół miały przede wszystkim poważne i głębokie uszkodzenia słuchu i pochodziły zarówno z rodzin słyszących, jak i niesłyszących, ale zdarzały się także dzieci z umiarkowanymi i lekkimi uszkodzeniami, zazwyczaj pochodzące z rodzin niesłyszących, a także dzieci z dodatkowymi dysfunkcjami. Zasadniczymi kryteriami doboru dzieci do grup eksperymentalnych były: głębokie uszkodzenie słuchu, poziom rozwoju inteligencji w normie i prawidłowe spostrzeganie wzrokowe. W grupach kontrolnych, dobieranych według tych samych kryteriów, dzieci kształcone były metodami tradycyjnymi. W obu ośrodkach do codziennej, spontanicznej komunikacji wykorzystywany był również język migowy, szczególnie w warunkach pozalekcyjnych, na przerwach i w internacie.

Do pracy z wykorzystaniem metody fonogestów została przygotowana cała kadra nauczycielska pracująca z dziećmi objętymi eksperymentem w szkole, jak również w internacie, a także na różnych zajęciach dodatkowych. Uczestniczyli oni w specjalnie zorganizowanych kursach metodyki kształtowania mowy dzieci niesłyszących z zastosowaniem fonogestów i aparatury słuchowej. Do poznania metody fonogestów zachęceni byli również rodzice i inni bliscy krewni dzieci uczestniczących w eksperymencie oraz specjaliści pracujący z dziećmi poza szkołą. W pracę z wykorzystaniem fonogestów byli też stopniowo wdrażani młodzi nauczyciele, rozpoczynający pracę zarówno w ośrodku w Lublinie, jak i w Radomiu. Ostatecznie w każdym z ośrodków systematyczną pracę z wykorzystaniem fonogestów prowadziło po kilkunastu nauczycieli ze szkoły i z internatu.

Program pracy z dziećmi opierał się na takim samym programie nauczania, obowiązującym też dzieci zakwalifikowane do grupy kontrolnej. Bazował on na naturalno-grammatycznej metodzie nauczania języka polskiego opisanej przez Irenę Stawowy-Wojnarowską (1978). Natomiast „wskazówki metodyczne dotyczące wprowadzania fonogestów zostały zawarte w poradniku dla logopedów, nauczycieli i rodziców dzieci niesłyszących *Fonogesty. Gesty wspomagające odczytywanie mowy z ust* (Krakowiak 1986) oraz w instrukcji *Jak wprowadzać fonogesty w przedszkolu dla dzieci głuchych* (Krakowiak 1987). Program nauczania został skonkretyzowany w *Ramowym programie indywidualnej rehabilitacji mowy dziecka z głęboko uszkodzonym słuchem z zastosowaniem fonogestów*, który po weryfikacji praktycznej został opublikowany w „*Audiofonologii*” (Krakowiak 1994).

Wszystkie dzieci objęte eksperymentem uczestniczyły systematycznie w zajęciach z wychowania słuchowego i zajęciach logopedycznych, a także w zajęciach z nauki pływania jako ćwiczeniach oddechowych.

Niektóre klasy uczestniczące w eksperymencie początkowo miały zorganizowane lekcje poza Ośrodkiem, w szkole masowej – tam dzieci miały mniejszy kontakt z ró-

wieśnikami posługującymi się na co dzień językiem migowym, a zajęcia w klasie odbywały się tylko z nauczycielami mówiącymi z fonogestami. Po przeniesieniu wszystkich zajęć do budynku szkoły dla dzieci niesłyszących część zajęć odbywała się z nauczycielami nieznającymi fonogestów. Dzieci miały też częstszy kontakt z rówieśnikami migającymi, nieznającymi jednocześnie fonogestów. Brak możliwości stworzenia jednolitego środowiska fonogestującego utrudniał prowadzenie eksperymentu. Do kolejnych utrudnień w realizacji założonych celów trzeba zaliczyć: częste zmiany nauczycieli i terapeutów, nie zawsze znających fonogesty, brak stałej opieki logopedycznej, niedobory w zakresie wychowania słuchowego, brak systematycznych zajęć logorytmicznych. Pomimo to lata mówienia z fonogestami zaowocowały postępem w rozwoju językowym dzieci i innymi zauważalnymi korzyściami, które szczegółowo zostały opisane w monografii *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem* (Krakowiak 1995). Najważniejsze z tych osiągnięć można sformułować w kilku wnioskach:

1. Fonogesty stanowią narzędzie skuteczniej wspomagające percepcję i przetwarzanie sensoryczne sygnałów językowych niż środki stosowane tradycyjnie w rehabilitacji głuchych. Dzieci po mistrzowsku opanowały umiejętność odczytywania z ust jednostek elementarnych języka.
2. Fonogesty stanowią narzędzie służące do skutecznego wspomaganie praktycznej nauki gramatyki języka polskiego niż środki stosowane tradycyjnie w rehabilitacji głuchych. Dzieci dużo lepiej radziły sobie w próbach rozumienia i tworzenia zdań. Uczniowie korzystający z fonogestów osiągnęli znacząco wyższe umiejętności w zakresie rozumienia tekstów pisanych i operowania ich treścią.
3. Uczniowie z klas eksperymentalnych dzięki fonogestom opanowali umiejętność posługiwania się podstawowym zasobem języka polskiego w życiu codziennym, jednocześnie osiągnęli też umiejętność posługiwania się językiem migowym. Obie te umiejętności zostały ocenione wyżej niż u dzieci z grupy kontrolnej, co świadczy o tym, że są lepiej przystosowane do wymagań stawianych przez szkołę (Krakowiak 1995, s. 286–288).

Jakie są losy metody fonogestów w tych placówkach po zakończeniu eksperymentu? Wielu nauczycieli zachwycało się tą metodą, widząc efekty pracy z dziećmi. Jedna z nauczycielek z Ośrodka Szkolno-Wychowawczego z Radomia pisze: „Lata, kiedy całe klasy uczyły się języka, wykorzystując fonogesty, wspominam jako najbardziej owocne. Tylko ci uczniowie mieli pojęcie, na czym polega język polski i jego istota i praktycznie się nim posługiwali. Jako surdologopeda zawsze zajmowałam się fonogestami, a obecnie zapoznając z nimi słuchaczy studiów podyplomowych, gdzie zdarza mi się prowadzić zajęcia. Niestety... uczniów, którym można by zaproponować fonogesty jest u nas coraz mniej. A w szkołach ogólnodostępnych raczej tego nie proponują” (wypowiedź nauczycielki z Radomia, Ankiety 2016). W ciągu tych 30 lat około 120 uczniów tej szkoły poznało i stosowało fonogesty. Jednak rzeczywistość szkół specjalnych zmienia się dynamicznie w ostatnich latach. Trafiają do nich dzieci z zaburzeniami sprzężonymi i nie zawsze fonogesty są możliwe do zastosowania. Dzieci w normie intelektual-

nej, mające wyłącznie uszkodzenie słuchu, są wcześniej diagnozowane, rehabilitowane i w wieku 6 lat gotowe do podjęcia obowiązku szkolnego wraz ze słyszącymi rówieśnikami w placówce integracyjnej lub ogólnodostępnej. W środowisku zaś szkoły specjalnej bardzo istotną rolę odgrywa też komunikacja w języku migowym, gdyż to jest preferowany sposób komunikacji między osobami niesłyszącymi.

#### 4. Nowa szkoła dla dzieci niesłyszących w Kaliszu

Trudności w stworzeniu wzorcowego środowiska fonogestowego, których doświadczyli nauczyciele w Ośrodkach Szkolno-Wychowawczych w Lublinie i Radomiu, gdzie wieloletnia tradycja pracy z dziećmi głuchymi i wielość metod komunikacji od lat zakorzenionych w tym środowisku stanowiły przeszkodę w „pełnym rozkwicie” owoców tej metody, ominęły zupełnie nową placówkę w Kaliszu, która od samego początku wybrała metodę fonogestów jako główny sposób kształcenia językowego swoich podopiecznych.

Inicjatorką tej koncepcji pracy szkoły była dr Justyna Leszka, wówczas młoda absolwentka surdopedagogiki WSPS w Warszawie. Brak satysfakcjonujących rozwiązań metodycznych proponowanych jej na studiach skłonił ją do samodzielnych poszukiwań takich dróg kształcenia dzieci z uszkodzeniami słuchu, które stwarzałyby szansę na przynoszący satysfakcję ich rozwój językowy. Wtedy nawiązała kontakt z Panią Profesor Kazimierą Krakowiak, która w swoich artykułach opisujących metodę fonogestów otwierała takie przestrzenie nadziei, a w dodatku potwierdzała je rzetelnymi wynikami badań. Justyna Leszka (2002) wspomina: „Pamiętam, że uderzyło mnie stwierdzenie: «dzieci niesłyszące mogą...». Wreszcie ktoś pisał, że dzieci niesłyszące mają takie same potencjalne możliwości rozwoju językowego i intelektualnego jak dzieci słyszące, a ode mnie jako nauczyciela zależy ich wykorzystanie. Dzięki ogromnej życzliwości Pani Profesor Kazimierzy Krakowiak nauczyłam się fonogestów, które miałam okazję od razu wykorzystać w pracy, gdyż w moim rodzinnym mieście – Kaliszu, powstała szkoła dla dzieci słabosłyszących i niesłyszących”.

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Kaliszu to placówka oświatowa, która powstała w roku 1996. Jej pierwszą dyrektorką, Mirą Janiszewską, po konsultacjach z Profesorem Kazimierą Krakowiak i jej uczennicą Justyną Leszką, podjęła decyzję, że tutaj edukacja dzieci z uszkodzeniami słuchu będzie się odbywała z wykorzystaniem metody fonogestów. Każdy, kto chciał być zatrudniony w szkole czy w internacie na stanowisku nauczyciela, musiał ukończyć kurs metody fonogestów i wykazać się sprawnością i płynnością mówienia z fonogestami. W ten sposób zostało przygotowane do pracy w Ośrodku całe grono pedagogiczne, około 40 osób, z których 20 doskonalilo swoje umiejętności w tym zakresie, uzyskując uprawnienia instruktora metody fonogestów. Takiemu rozwojowi kadry sprzyjało powstanie przy szkole Stowarzyszenia „Polskie Centrum Metody Fonogestów”, organizujące w ramach swojej działalności kursy metody I i II stopnia, na które jeżdżali się do Kalisza specjaliści z całej Polski (Leszka 2002).

Dzieci rozpoczynają naukę fonogestów w klasie wstępnej. Miały cały ten rok na adaptację w szkole i opanowanie metody fonogestów zarówno percepcyjnie – jako pomoc w rozumieniu wypowiedzi innych, jak również ekspresyjnie, czyli wykorzystując je jako gesty pomocnicze w samodzielnym mówieniu. Z fonogestami były prowadzone wszystkie zajęcia w szkole i w internacie. Jednolitość zastosowanej metody sprawiała, że dzieci niesłyszące nawet między sobą rozmawiały z fonogestami, choć wiele z nich, wywodząc się z rodzin niesłyszących, znało również język migowy. Korzyści z takiej sytuacji komunikacyjnej dostrzegali i nauczyciele, i uczniowie. Świadczą o tym wypowiedzi kadry dydaktycznej:

„Chciałabym bardzo podkreślić, że mówienie z fonogestami, choć trudne (przez pierwszy rok pracy), ogromnie ułatwia pracę, stanowi nieocenioną pomoc w pracy nauczyciela. Nie trzeba nieustannie «podpisywać» rzeczywistości poprzez przyklejanie etykiet na wszystkim, co się znajduje wokół nas. Każdą rzecz, o którą dziecko zapyta, można nazwać w sposób dla niego zrozumiały, co więcej, dziecko, nie widząc wzorca graficznego wyrazu, może go poprawnie zapisać. Uczniowie zyskują możliwość samodzielnego zdobywania wiadomości poza zaprogramowaną sytuacją lekcyjną oraz swobodę w komunikowaniu się z osobami słyszącymi. Uważam, że mówienie z fonogestami, czyli w sposób zrozumiały dla dzieci, jest wyrazem szacunku dla nich i dowodem na dostrzeganie ich godności osobowej. A uczniowie to czują – rozbawiła mnie i zastanowiła sytuacja, kiedy odkryłam, że moi uczniowie dzielą ludzi na tych, którzy potrafią i nie potrafią mówić, przy czym tych ostatnich traktowali jako w pewien sposób niepełnosprawnych” (wypowiedź nauczycielki nauczania początkowego, Leszka 2002).

„Po trzech latach stosowania dzieci chętnie i właściwie przez cały czas posługują się fonogestami. Chętnie nawiązują kontakty z rówieśnikami słyszącymi, nie obawiają się kontaktów, wręcz przeciwnie, są w stanie «zagadać» każdą nowo poznaną osobę, która tylko zechce z nimi rozmawiać. Jestem przekonana, że coraz lepsze poznanie języka wpływa bezpośrednio na rozwój wyższych procesów psychicznych, a więc kształtowania się myśli i uczuć. Dzieci są bardziej kreatywne, poszukujące w swym działaniu, a jest to uzależnione od poziomu ich rozwoju językowego. Dla mnie, jako nauczyciela, fonogesty są narzędziem pomocniczym w ukierunkowanym i zaplanowanym procesie nauczania: czytania, pisania i liczenia. Pomagały w korygowaniu błędów artykulacyjnych, poprawiały wyrazistość wymowy. Okazały się cenną pomocą w nauce czytania. Dzięki nim dzieci nie opuszczały głosek, nie zamieniały ich, czytały, zachowując prawidłową melodię, akcent, intonację” (wypowiedź nauczycielki nauczania początkowego, Leszka 2002).

„Na lekcjach logorytmiki staram się stworzyć jak najkorzystniejsze warunki do nawiązania dialogu z uczniami. Wykorzystuję pojęcia dzieciom wcześniej znane z innych przedmiotów, tak aby móc skupić się na prozodii mowy. Dzieci prowadzone od najmłodszych lat metodą fonogestów na zajęciach logorytmicznych wykazują dużą sprawność w zakresie rytmizowania mowy, jej płynności, prawidłowego akcentowania wyrazów i zdań. Nie mają kłopotów z dzieleniem wyrazów na sylaby, nie tworzą dodatkowych sylab poprzez wydzielanie spółgłosek w sylabach zamkniętych, czy też w zakończeniach wyrazów. Podobnie jest w przypadku wprowadzania akcentu słownego. Bardziej

energiczny ruch ręki podkreślający sylabę akcentowaną uwidacznia zwiększenie natężenia głosu osoby mówiącej. Bardzo ważnym czynnikiem sprawiającym, aby mowa była zrozumiała, jest jej tempo – płynność, prawidłowy czas artykułowania poszczególnych głosek. Na ćwiczeniach logorytmicznych dążę do tego, aby mowę dzieci z wadą słuchu i pod tym względem upodobnić do mowy osób słyszących. Pomagają tu bardzo fonogesty, gdyż dzieci, obserwując mówiącego nauczyciela, są w stanie zobaczyć czas trwania poszczególnych części fonogestowych. Nasi uczniowie nie są w stanie na drodze słuchowej zauważyć minimalnych różnic, jakie zachodzą w procesie mówienia: w natężeniu i intonacji głosu. Dlaczego nie pomóc im poprzez pokazanie tego, czego nie słyszą, a co sprawi, że będą lepiej mówiły?” (wypowiedź nauczycielki rytmiki, Leszka 2002).

„Przy ćwiczeniach logopedycznych, np. w pracy nad prawidłową realizacją dźwięczności, pomagają dziecku uświadomić sobie rodzaj popełnianego błędu. Fonogesty pozwalają na wypowiadanie słów zgodnie z zasadami fonetyki, np. na zachowywanie upodobień wewnątrzwyrazowych” (wypowiedź surdopedagoga, logopedy, Leszka 2002).

„Fonogesty wydatnie pomogły mi w odczytywaniu z ust wypowiedzi uczniów z bardzo wadliwą artykulacją. Zauważyłam, że dzieci, mówiąc z fonogestami, mówią o wiele staranniej, a przez to wyraźniej. Różnica ta była bardzo zauważalna przy czytaniu tekstów z fonogestami i bez wspomagania... Dzieci niesłyszące, często z bardzo zaburzoną artykulacją, odczytują wzajemnie sobie wypowiedzi z ust! I odczytują bardzo dokładnie, kontrolują swoje wypowiedzi, a nawet poprawiają siebie nawzajem, a częstokroć i nauczyciela. Fonogesty czynią z nauczyciela i uczniów partnerów w procesie komunikacji” (wypowiedź nauczycielki nauczania początkowego, Leszka 2002).

W szkole w Kaliszu prowadzono wiele badań, które miały na celu zweryfikowanie skuteczności stosowania fonogestów w odniesieniu do różnych aspektów rozwoju języka poprzez porównanie z wynikami badań uzyskanymi przy zastosowaniu innych metod kształcenia:

1. badanie efektów stosowania metody fonogestów w badaniach porównawczych z innymi metodami, oralną i migową, w zakresie odczytywania z ust bez zastosowania środków pomocniczych i ze wsparciem środków pomocniczych (Kra-kowiak, Leszka 2000);
2. badanie w różnych szkołach dla dzieci niesłyszących opini nauczycieli na temat metody fonogestów, ocena czynników decydujących o wyborze przez specjalistów różnych metod kształcenia językowego (Leszka 2006);
3. badanie rozumienia metaforycznego znaczenia wyrażen językowych przez uczniów niesłyszących, kształconych z zastosowaniem różnych metod (Białas 2007);
4. badanie wymowy dzieci niesłyszących, kształconych metodą fonogestów (Trochymiuk 2008).

Korzystne przemiany w opiece medycznej i rehabilitacji dzieci z uszkodzeniami słuchu w Polsce spowodowały zmianę funkcjonowania szkolnictwa specjalnego. Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Kaliszu, podobnie jak w Lublinie czy Radomiu, z czasem doświadczył tych przemian. Stopniowe odchodzenie do szkół ogólnodostępnych i integracyjnych dzieci niesłyszących, nieobciążonych dodatkowymi zaburzeniami sprzężonymi,

spowodował z jednej strony zmiany ilościowe – do szkół specjalnych trafia coraz mniej uczniów, trzeba walczyć o utrzymanie materialne placówek, jak również jakościowe – uczniowie kształcący się w tych szkołach najczęściej doświadczają różnych towarzyszących głuchocie trudności, które uniemożliwiły im wybór innej drogi edukacyjnej, lub wywodzą się z rodziny niesłyszącej, która preferuje komunikację w języku migowym i takich oddziaływań oczekuje od szkoły. Te czynniki decydują o tym, że fonogesty nie zawsze są możliwe do zastosowania w edukacji tych dzieci, preferowany wtedy w komunikacji i edukacji jest Polski Język Migowy (PJM) lub System Językowo-Migowy (SJM).

Obecnie fonogesty są jedną z kilku metod kształcenia stosowanych w szkole w Kaliszu, ale nadal wszystkie dzieci w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej poznają fonogesty i z ich pomocą doskonałą umiejętności mówienia i rozumienia mowy. W klasach 4–6 kontynuuje się pracę z fonogestami. Z ich pomocą uczą się również języka angielskiego. Na wyższych szczeblach edukacji coraz wyraźniej widać, które dzieci preferują fonogesty w komunikacji, a które nie odnoszą korzyści z ich używania i skłaniają się do komunikacji w języku migowym i wtedy nauczyciele dostosowują metody pracy na lekcji do potrzeb i preferencji uczniów. Starsi uczniowie twierdzą, że nie lubią stosować fonogestów, gdyż wydłużają one czas komunikacji w porównaniu z językiem migowym.

Niepowodzenia w nauce fonogestów najczęściej obserwowane są u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i poważnymi zaburzeniami wzroku, a także z poważnymi zaburzeniami w artykulacji. Większych trudności doświadczają też dzieci z rodzin niesłyszących, wychowane w PJM. Przy niektórych zaburzeniach jednak obserwuje się korzystne oddziaływanie fonogestów, np. przy trudnościach w czytaniu i pisaniu o typie dysleksji, a także w przypadku zaburzeń słuchu fonematycznego.

W Ośrodku od lat prowadzone są działania promocyjne i upowszechniające wiedzę o metodzie fonogestów. Wielokrotnie organizowane były turnusy rehabilitacyjne dla dzieci z rodzicami, na których rodzice i rodzeństwo mogli doskonalić technikę mówienia z fonogestami i wzbogacać swoją wiedzę na temat rehabilitacji dzieci tą metodą. Do dziś organizowane są warsztaty dla rodziców, zajęcia otwarte, na których mogą obserwować pracę i prowadzenie zajęć z fonogestami. Wszyscy zainteresowani otrzymują też w szkole „samuczki” do nauki fonogestów. Dzięki temu większość rodziców wypowiada się pozytywnie na temat fonogestów. Uważają, że ułatwiają one komunikację i pomagają w odrabianiu prac domowych, ale mimo wszystko twierdzą, że trudno jest im się nauczyć mówić z fonogestami. Placówkę odwiedzają również studenci, którzy w ramach praktyk mają możliwość zapoznać się z metodą fonogestów. Warto podkreślić, że fonogesty są stosowane jeszcze w innych ośrodkach szkolno-wychowawczych w Polsce, chociażby w Długopolu-Zdroju i we Wrocławiu.

## 5. Organizacja edukacji z fonogestami w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych

Obserwacja procesu kształcenia dzieci z uszkodzeniami słuchu z zastosowaniem fonogestów, prowadzona w szkołach specjalnych, wyraźnie pokazuje, że fonogesty

wspierają rozwój językowy wszystkich dzieci, ale w aspekcie społecznym najlepiej sprawdzają się w komunikacji słyszących z niesłyszącymi. Stąd coraz większe zainteresowanie wykorzystaniem fonogestów w procesie dydaktycznym ucznia z uszkodzeniami słuchu, organizowanym na terenie szkół integracyjnych i ogólnodostępnych. Te oddziaływania często przybierają charakter bardzo indywidualny, bo np. w szkole kształci się tylko jedno dziecko z uszkodzonym słuchem, ale fonogesty stwarzają wtedy możliwość dostosowania metod komunikacji i pracy na lekcji do potrzeb tego konkretnego ucznia.

Placówki oświatowe ogólnodostępne czy integracyjne, w których stosuje się lub stosowało metodę fonogestów, są rozsiane na terenie całego kraju. Trudno w tej chwili oszacować ich dokładną liczbę, gdyż nie wszystkie instytucje nawiązują kontakt z Polskim Stowarzyszeniem Metody Fonogestów w celu współpracy i wymiany informacji. Niemniej warto opisać w tym miejscu doświadczenia i dobre praktyki najbardziej prężnie działających ośrodków. Warto podkreślić, że w niektórych miastach udało się stworzyć całą sieć współpracy i wzajemnej pomocy, którą tworzyły różnego szczebla placówki oświatowe: przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja, a nawet szkoły średnie oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne i inne poradnie specjalistyczne, rehabilitacyjne.

Pierwszym ośrodkiem, w którym kompleksowo wykorzystano fonogesty w kształceniu dzieci z uszkodzeniami słuchu, jest Toruń. Wszystko zaczęło się od pewnego turnusu rehabilitacyjnego w 1996 roku, zorganizowanego przez toruńską Specjalistyczną Poradnię Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu (SPRDIMzWS), na który zaproszono Profesor Kazimierę Krakowiak. Zaprezentowała Ona metodę fonogestów i w wyniku dużego zainteresowania zorganizowano kurs I stopnia *Mówimy z fonogestami*, w którym udział wzięli pracownicy poradni i rodzice. W roku szkolnym 1996/1997 wprowadzono metodę fonogestów jako wiodącą w grupie specjalnej Przedszkola Miejskiego nr 16 w Toruniu, do której uczęszczały dzieci z głębokim i znacznym uszkodzeniem słuchu (Chmielewska i in. 2006, s. 245).

Od początku rozwijała się ścisła współpraca między poradnią a przedszkolem. W poradni rodzice i dzieci byli przygotowywani do pracy z fonogestami w przedszkolu. Przygotowania rozpoczynano od zapoznania rodziców z metodą i od nauczania ich praktycznej umiejętności mówienia z fonogestami. W ten sposób tworzyło się naturalne środowisko fonogestowe dla dzieci, obejmujące najważniejsze miejsca rozwoju i aktywności dziecka: dom, przedszkole, poradnię. Aby zapewnić postępy w rehabilitacji, dorośli mieli za zadanie mówić z fonogestami zawsze, w każdej sytuacji komunikacyjnej, tak aby czas odkrycia zasad mówienia z fonogestami i ich roli w odbiorze mowy mógł być jak najkrótszy. Samodzielne mówienie z fonogestami przez dzieci nigdy nie było elementem koniecznym w komunikacji. Dziecko było przygotowywane do mówienia uzupełnianego gestami, ale jeśli czuło się dobrze rozumiane przez najbliższe otoczenie, to często nie rozwijało w sobie tej umiejętności w sposób czynny. Zajęcia z dziećmi w poradni obejmowały na początkowym etapie szeroko rozumiane wychowanie słuchowe, ćwiczenia w odczytywaniu mowy z ust, koncentracji uwagi i spostrzegawczości, następnie wprowadzające ćwiczenia logopedyczne, oddechowe, fonacyjne, motoryczne,

by dopiero przejść do wprowadzania poszczególnych układów dłoni i lokacji w sylabach, wyrazach i zdaniach. Dodatkową formą przygotowania dzieci do nauki w przedszkolu były zajęcia na basenie, zajęcia ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne oraz zajęcia logorytmiczne.

W przedszkolu od 1994 roku dzieci z uszkodzonym słuchem miały zorganizowaną klasę specjalną, w której od 1996 roku komunikacja zawsze odbywała się z wykorzystaniem fonogestów. Grupa realizowała również program częściowej integracji z dziećmi pełnosprawnymi, szczególnie w ramach zajęć ruchowych, plastycznych i w czasie różnych uroczystości. Rodzice byli zawsze mocno zaangażowani w życie przedszkolne i terapię dzieci, w podejmowanie wszelkich decyzji, aby czuli się pełnoprawnymi uczestnikami procesu edukacyjnego i terapeutycznego dziecka. Przedszkole podejmowało również współpracę z innymi instytucjami zewnętrznymi. Oprócz opisanej już SPRDiMzWS, żywe kontakty były utrzymywane z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną, Ośrodkiem Czytelnictwa Osób Niepełnosprawnych w Toruniu, Zespołem Szkół nr 7 w Toruniu, placówki integracyjnej, w której dzieci z uszkodzonym słuchem najczęściej kontynuowały edukację, oraz z Zespołem Kwalifikującym Dzieci z Uszkodzonym Słuchem do Kształcenia w Integracji w Toruniu, działającym przy tej szkole.

Od 1997 roku kolejną formą kształcenia zaproponowaną w przedszkolu dla dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności były dwa oddziały „0” realizujące program pełnej integracji. Do tych oddziałów trafia większość dzieci niesłyszących, które wcześniej uczęszczały do grupy specjalnej. Mają tu zapewnioną kontynuację wsparcia komunikacji metodą fonogestów. Fonogesty w tym czasie są też bardzo intensywnie wykorzystywane do wspomagania nauki czytania i pisanie oraz rozwijania słuchu fonemowego i fonetycznego, dzięki czemu dzieci z uszkodzonym słuchem mają szansę osiągnąć dojrzałość szkolną w czasie podobnym jak u słyszących rówieśników.

Kolejnym ogniwem edukacyjnym w Toruniu jest Zespół Szkół nr 7. Placówka przybrała charakter integracyjny w 1994 roku. Wtedy w szkole utworzono pierwszą klasę specjalną dla dzieci głuchych i słabosłyszących. Przez kolejne lata w klasach integracyjnych i masowych kształciły się dzieci z różnymi niepełnosprawnościami, ale ze szczególną uwagą zwróconą na dzieci z uszkodzeniami słuchu. Dla przykładu w roku szkolnym 2004/2005 na 43 uczniów z niepełnosprawnościami aż 23 stanowili wychowankowie z dysfunkcją słuchu. Kadra nauczycielska jest dobrze przygotowana do pracy z dziećmi. W gronie zatrudnionych specjalistów są nauczyciele wspomagający, logopedzi, rewalidatorzy. Od roku szkolnego 2001/2002 większość dzieci z uszkodzeniami słuchu trafia do szkoły z umiejętnością mówienia i odbierania mowy z fonogestami, zdobytą w okresie przedszkolnym, dlatego szkoła przejęła ten sposób wspomagania. W szkole jest siedmiu nauczycieli posługujących się fonogestami w pracy, w tym co najmniej pięciu biele i systematycznie. Szkoła współpracuje z Przedszkolem Miejskim nr 16 i SPRDiMzWS, dzięki czemu grupa specjalistów mówiących z fonogestami jest liczna (Chmielewska i in. 2006, s. 246–256). Od 2001 roku do dziś w szkole podstawowej i w gimnazjum kształciło się około 30 uczniów posługujących się fonogestami, w każdym roczniku od dwóch do ośmiu osób.



Zapoznanie dzieci i rodziców z fonogestami następuje w ramach wczesnego wspomagania rozwoju w poradni około 2.–3. roku życia albo nieco później w grupie przedszkolnej. W tych placówkach następuje najintensywniejsza stymulacja rozwoju mowy dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym. Dzięki wczesnemu aparatowaniu, wychowaniu słuchowemu i fonogestom dzieci osiągają dojrzałość szkolną w wieku podobnym jak ich słyszący rówieśnicy i idąc do szkoły, mają często tak wysoko rozwinięte umiejętności językowe, że mogą stopniowo rezygnować ze wsparcia fonogestów. W szkole to nauczyciele wspomagający przede wszystkim mówią z fonogestami do dziecka i rzeczywiście wraz z rozwojem dziecka wspólnie decydują, w jakich sytuacjach edukacyjnych fonogesty są im jeszcze potrzebne w komunikacji, a w jakich już nie.

W Toruniu bardzo intensywnie rozwija się też współpraca z rodzicami. Powołano Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Uszkodzonym Słuchem, które organizuje dwa razy w roku spotkania okolicznościowe cieszące się bardzo dużym zainteresowaniem rodziców i absolwentów szkoły. Raz w roku organizowane są wyjazdy dzieci na kilkudniowe wycieczki integracyjne, w ramach których – oprócz integracji dzieci – również rodzice mają okazję dzielić się doświadczeniami i doskonalić technikę mówienia z fonogestami. Również dla zainteresowanych dzieci słyszących nauczyciele organizowali zajęcia wspomagające, na których mogły się uczyć mówić z fonogestami.

Barbara Szymkowiak, wieloletni nauczyciel w Zespole Szkół nr 7, sformułowała w ankiecie wypełnionej w 2016 roku następujące refleksje: „Metoda fonogestów jest niezastąpiona w terapii mowy i komunikacji dzieci z wadami słuchu. Używanie fonogestów poprawia komunikację językową uczniów w każdym aspekcie, pod względem leksykalnym, fleksyjnym, słowotwórczym, składniowym, a także fonetyczno-fonologicznym. W ciągu tych lat dostrzegam pewną różnicę związaną z czasem stałego/na bieżąco mówienia do dzieci z fonogestami. Ten czas jest krótszy – pierwszy rok, dwa lata, wcześniej intensywne wsparcie trwało 3–4 lata. Później wspomaganie jest wybiórcze. To prawdopodobnie efekt coraz wcześniejszej diagnostyki, aparatowania/implantowania i rozpoczynania terapii”. Ta wypowiedź podkreśla wspomagającą rolę metody w wychowaniu językowym, tzn. że jest ona potrzebna jako stymulacja dynamicznego startu i rozwoju umiejętności językowych w okresie najbardziej do tego pożądanym.

Bardzo szybko fonogesty trafiły również do Płocka. Inicjatorką tych działań była Agnieszka Dłużniewska, która ukończyła w Lublinie podyplomowe studia logopedyczne i tam poznała Profesor Krakowiakową i fonogesty. Po powrocie do rodzinnego miasta w 1995 roku rozpoczęła terapię z fonogestami dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu, które znajdowały się pod opieką Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 dla Dzieci ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi. W poradni dzieci były objęte wczesną opieką logopedyczną, dlatego najmłodsze dzieci korzystające z fonogestów miały około 2 lat, a nawet 1,8 miesięcy. Pani Dłużniewska jako surdologopeda była jedynym specjalistą w poradni posługującym się fonogestami. Przez lata swojej pracy w placówce, czyli do 2011 roku, prowadziła tą metodą około 10 dzieci. Zawsze przygotowywała do współpracy rodziców, najważniejszych wychowawców swoich pociech. Zajęcia miały charakter indywidualny, tak, aby każdy rodzic mógł się uczyć w indywi-

dualnym tempie. Przynajmniej część rodziców stosowała fonogesty w domu bardzo systematycznie, osiągając dużą biegłość w posługiwaniu się tą metodą, co przekładało się bardzo wymiennie na postępy w komunikacji językowej dzieci.

Dorastanie pierwszych dzieci mówiących z fonogestami stawiało kolejne wyzwania związane z przygotowaniem placówek oświatowych do kontynuacji tego rodzaju wsparcia. Odpowiedzialność i trud przecierania szlaków w kolejnych szkołach brała na siebie za każdym razem surdologopeda z poradni, która rozpoczynała u tych dzieci terapię z fonogestami.

Pierwszą taką placówką w Płocku było Miejskie Przedszkole nr 16 z Oddziałami Integracyjnymi. W 1996 roku do grupy integracyjnej w przedszkolu trafiła pierwsza dziewczynka niesłysząca mówiąca z fonogestami. Było to motywacją, by dwie nauczycielki, wychowawczynie grup integracyjnych, ukończyły kurs metody fonogestów w Lublinie. Jednocześnie pani surdologopeda w przedszkolu mówiła z fonogestami, więc dzieci miały stworzone sprzyjające warunki do rozwoju mowy. Do 2001 roku w przedszkolu kształciło się 7 dzieci wspieranych fonogestami. Podejmowano takie wsparcie dopóty, dopóki z poradni trafiały dzieci już przygotowane do komunikacji z fonogestami. Później zaprzestano pracy z fonogestami w tej placówce.

Od 1999 roku pięknie realizowali program wspierania rozwoju mowy dzieci niesłyszących, wykorzystując fonogesty, nauczyciele ze Szkoły Podstawowej nr 3 im. Kornela Makuszyńskiego w Płocku. W 1999 roku powstała przy szkole pierwsza czteroosobowa klasa specjalna dla dzieci głuchych, prowadzona przez wszystkie lata metodą fonogestów. Rok później powstała kolejna, również czteroosobowa, klasa specjalna prowadzona tą samą metodą. Aby podjąć takie zadanie, dwie nauczycielki ze szkoły ukończyły w Lublinie kurs metody fonogestów i każda z nich dostała pod swoją opiekę jedną z tych klas, prowadząc w nich niemal wszystkie zajęcia od 1 do 6 klasy. Jeśli przedmiot prowadził inny nauczyciel, panie te pełniły rolę nauczycieli wspomagających. W tych klasach uczyło się łącznie 8 dzieci kształconych metodą fonogestów. W późniejszych latach, po 2006 roku, fonogesty były wykorzystywane już sporadycznie w przypadku pojedynczych dzieci uczących się w klasach integracyjnych.

Również Gimnazjum nr 5 w Płocku odpowiedziało bardzo pozytywnie na potrzeby, jakie zrodziły się w związku z przyjęciem w poczet uczniów szkoły dwóch uczennic z głębokim uszkodzeniem słuchu posługujących się fonogestami. W 2005 roku z inicjatywy Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli zorganizowano kurs metody fonogestów w ramach kursu kwalifikacyjnego z zakresu surdopedagogiki dla nauczycieli tego gimnazjum. Kurs ukończyło 9 nauczycieli. Czynniki i systematycznie fonogesty wykorzystywały dwie nauczycielki wspomagające, towarzyszące uczennicom na większości lekcji, oraz nauczycielki geografii i religii. Były to jedyne uczennice mówiące z fonogestami, które trafiły do tej szkoły, dlatego epizod takiej pracy zakończył się w 2008 roku. Należy docenić w tym miejscu zaangażowanie grona pedagogicznego wymienionych szkół, ale przede wszystkim kreatywność, energię i pasję pani surdopedagoga z poradni, która inicjowała wszystkie te działania. Niektóre dzieci z poradni trafiały do innych szkół, w których niestety

nie udało się pozyskać sprzymierzeńców i dzieci nie otrzymywały tam wsparcia w postaci komunikacji z fonogestami. Zdarza się, że dzieci, które bardzo wcześnie korzystały ze wsparcia fonogestów, na tyle intensywnie rozwijały mowę, że swobodnie rezygnowały z fonogestów na początku szkoły podstawowej. Podobne spostrzeżenia formułowali nauczyciele z Torunia. Potrzeby jednak wciąż się pojawiają. Obecnie planowany jest w Płocku kurs metody fonogestów dla pracowników Ośrodka Pieczy Zastępczej, gdyż pod ich opieką znajdują się dzieci potrzebujące takiego wsparcia.

W podobnym czasie prężnym ośrodkiem stosującym fonogesty stał się Elbląg. Od 1998 roku fonogesty zostały zastosowane w Szkole Podstawowej nr 14 w Elblągu. Inicjatorką powstania pierwszych klas specjalnych, w których uczyły się dzieci z uszkodzeniami słuchu z pomocą fonogestów była surdopedagog Małgorzata Bartoszevska. Przy szkole podstawowej tworzone klasy specjalne dla dzieci niesłyszących, wszystkie zajęcia były tam prowadzone z fonogestami. Dzieci poznają tę metodę dopiero w szkole, mając 6–7 lat. W klasach starszych 4–6 z fonogestami prowadzone są lekcje z języka polskiego, matematyki, historii i przyrody, a także zajęcia rewalidacyjne. Do tej pory w placówce uczyło się z fonogestami około 40 uczniów, a obecnie jest ich w szkole 8.

Szkoła od wielu lat dba o dobrą współpracę z rodzinami dzieci niesłyszących. Przy placówce powstało Elbląskie Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Wadą Słuchu, w ramach którego organizowane są wyjazdy rehabilitacyjne dla dzieci z uszkodzeniami słuchu oraz ich rodzin, a nawet przyjaciół. W turnusach może brać udział słyszące rodzeństwo i rówieśnicy. Aktualnie fonogesty przedstawiane są dzieciom pełnosprawnym, np. w trakcie przedstawień przygotowywanych przez dzieci z wadą słuchu.

W Elblągu od lat prowadzonych jest wiele działań promujących i upowszechniających metodę fonogestów. Dla zainteresowanych nauczycieli i rodziców systematycznie są prowadzone kursy fonogestów, warsztaty, szkolenia oraz zajęcia otwarte. W PWSZ w Elblągu studenci mogli poznawać fonogesty na zajęciach, a w czasie praktyk w szkole obserwować ich zastosowanie. Jedną z ważniejszych inicjatyw była organizacja konferencji dla pedagogów *Edukacja dzieci z wadą słuchu i mowy w integracji częściowej*. W ramach konferencji uczestnicy mogli wziąć udział w lekcji pokazowej *Wiosna. Narzędzia ogrodnicze II klasy dzieci z wadą słuchu i mowy*, prowadzonej przez surdopedagoga Małgorzatę Bartoszevską, która na przykładzie tej lekcji zaprezentowała pracę metodą fonogestów. W marcu 2014 roku nauczyciele ze szkoły w Elblągu wraz z pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej byli współorganizatorami seminarium tematycznego poświęconego diagnozie i zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia z niepełnosprawnościami w obszarze narządu słuchu, prezentowali na nim również doświadczenia pracy z fonogestami. W seminarium udział wzięli pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych z Elbląga, Braniewa, Bartoszyca, Hławy, Lidzbarka Warmińskiego, Nowego Miasta Lubawskiego, Ornety, Pasłęka, zainteresowani nauczyciele oraz studenci kierunków pedagogicznych – ogółem około 80 osób (Seminarium dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych; <http://razemztoba.pl>). Warto docenić w tym miejscu dużą aktywność środowiska elbląskiego w upowszechnianiu wiedzy z zakresu sposobów komunikowania się z dziećmi z uszko-

dzeniami słuchu. Mimo wszystko pracownicy tego ośrodka nadal wskazują na „palącą” potrzebę dalszych działań promocyjnych. Największe trudności, jakich doświadczają, to niewiedza, często połączona z niechęcią do metody, szczególnie do teoretyków, którzy przygotowują nauczycieli do pracy z dziećmi z wadami słuchu. „Nie znają metody, jednak najczęściej negatywnie się o niej wypowiadają” (wypowiedź nauczycielki z Elbląga, Ankiety 2016). Wobec tego rodzi się potrzeba organizacji szkoleń, warsztatów i innych działań promocyjnych na uczelniach oraz dla pracowników PPP.

Podobnie jak w Elblągu, fonogesty okazały się przydatne w Zespole Szkół Integracyjnych im. Jana Pawła II w Radomiu. W tym mieście fonogesty były już używane od 1986 roku w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Głuchych, ale w szkole integracyjnej po raz pierwszy zaproponowano uczniom pomoc w nauce z wykorzystaniem fonogestów w 1999 roku.

Inicjatorką tych działań była surdologopeda ze Specjalistycznego Ośrodka Diagnostyki i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu PZG Marianna Krawiec, która prowadząc terapię małych dzieci w poradni, starała się stworzyć dla nich przyjazne środowisko językowe. Z jednej strony przygotowywała rodziców do mówienia z fonogestami w sytuacjach życia codziennego, z drugiej – nawiązywała współpracę ze szkołami, do których trafiali jej podopieczni.

Dzieci w poradni poznają fonogesty mniej więcej około 5. roku życia. W poradni jest dwóch terapeutów posługujących się fonogestami w pracy logopedycznej i pedagogicznej. Dzieci zakwalifikowane do podjęcia wychowania językowego z fonogestami uczestniczą w zajęciach z rodzicami, w ten sposób rodzice uczą się mówić z fonogestami razem z dzieckiem. Ważne jest, żeby wykorzystywali ten sposób komunikacji jak najczęściej. Z ich relacji wynika, że rzadko mówią stale z fonogestami w domu. Szczególnie trudne są początki, kiedy mowa nie jest jeszcze płynna. Najczęściej stosują fonogesty w działaniach terapeutycznych i dydaktycznych, szczególnie w czasie odrobienia lekcji.

Oddziaływania na terenie szkół polegają na spotkaniach informacyjnych z nauczycielami w ramach rady pedagogicznej, organizacji szkoleń i kursów dla zainteresowanego grona pedagogów. Współpraca dotyczy nie tylko przygotowania nauczycieli do skutecznego komunikowania się z niesłyszącym uczniem, ale ma także na celu uzgodnienie takich działań wspólnych szkoły i poradni, żeby nie przeciążać dziecka w wyznaczaniu mu zadań. Szczególnie przyjaznym środowiskiem szkolnym okazał się Zespół Szkół Integracyjnych im. Jana Pawła II w Radomiu. Wymiana informacji i współpraca między poradnią a szkołą stała się tym łatwiejsza, że pani surdopedagog z poradni podjęła również pracę w tejże szkole. Dzięki dobrej współpracy udało się stworzyć środowisko fonogestowe dla pierwszej 6-letniej dziewczynki, która miała uczyć się mówić z fonogestami. W składzie takiego zespołu wspierającego znaleźli się: mama, nauczyciel wspomagający i surdologopeda. Postępy były widoczne bardzo szybko. Na początku terapii w jej słowniku czynnym znajdowało się zaledwie kilka wyrazów, natomiast już „po roku pracy była w stanie napisać bezbłędnie najtrudniejszy wyraz, nawet jeśli wcześniej nigdy nie widziała tego wyrazu i nie znała jego znaczenia [...]. Szybko pojawiły się też

pierwsze zdania. Dziewczynka zapamiętywała całe konstrukcje, na ich bazie tworzyła własne [...], czasami pomagała sobie jakimś gestem naturalnym, który wcześniej zastępował jej słowo. Jeżeli jakieś zdania lub wyrazy mówiła z fonogestami, to nie skracała tego wyrazu – nie występowały wtedy elizje, kontaminacje czy uproszczenia grup spółgłoskowych. Artykułacja wymawianych wyrazów i zdań z fonogestami była bardziej prawidłowa niż wtedy, kiedy mówiła bez fonogestów [...]. Uczennica stała się też bardziej otwarta na kontakty z rówieśnikami” (Krawiec, Kiraga 2006, s. 398–401).

Te pozytywne doświadczenia dodały odwagi, aby innym dzieciom z głębokimi uszkodzeniami słuchu zaproponować fonogesty jako metodę wychowania językowego i pomoc w nauce. Najczęściej propozycję wprowadzenia fonogestów do terapii formułowali pracownicy poradni PZG, a następnie podejmowali współpracę z rodzicami i nauczycielami dziecka w celu podjęcia wspólnej decyzji o zaangażowaniu zespołu w pomoc uczniowi. W taki sposób z pomocą fonogestów 14 dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu podjęło naukę w różnych szkołach i klasach radomskich.

Podobnie jak w Płocku czy Radomiu, również w Gdańsku inicjatorem i głównym koordynatorem wprowadzania metody fonogestów do rehabilitacji dzieci była poradnia, czyli Specjalistyczny Ośrodek Diagnostyki i Rehabilitacji dla Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu PZG w Gdańsku. Fonogesty jako metodę wprowadziły do Ośrodka w 2002 roku Barbara Bednarska i Dorota Szubstarska po kursie *Mówimy z fonogestami*. Kurs prowadziła Justyna Leszka dla słuchaczy pierwszego gdańskiego rocznika Podyplomowego Studium Surdologopedycznego UG. Pierwszy kontakt z metodą fonogestów panie miały jeszcze wcześniej na zajęciach prowadzonych przez Profesor K. Krakowiak w ramach studiów specjalizacyjnych z surdologopedii w Warszawie (lata 1999/2000).

Choć do Ośrodka trafiają dzieci już od 6. miesiąca życia, naukę fonogestów proponuje się zazwyczaj dzieciom około 6. roku życia. Na podstawie doświadczeń kontaktów z rodzicami terapeutki stwierdzają: „Bardzo trudny jest proces nauki fonogestów u dzieci w wieku przedszkolnym. W tym okresie rodzice dziecka z głęboką wadą słuchu liczą na naturalny rozwój mowy, który (przynajmniej potencjalnie) umożliwiają implanty ślimakowe. W przypadku braku takiej możliwości (np. z powodu uszkodzeń nerwu słuchowego) staramy się przekonać rodzica, że fonogesty mogą pomóc opanować język. Trudno jest zmotywować otoczenie dziecka do nauki fonogestów. Niestety, rodzice uważają, że metoda jest trudna. Brakuje im wytrwałości, aby pokonać trudności związane z koordynacją i synchronizacją mówienia i fonogestowania. Zazwyczaj wyrażają zgodę na stosowanie fonogestów przez logopedę, ale nie przenoszą jej do życia codziennego. Rodzina dziecka głuchego, u którego nie rozwinęła się mowa dźwiękowa, chętniej wybiera do komunikacji język migowy. Rodzicom wydaje się, że język migowy jest łatwiejszy, co oczywiście jest złudne” (wypowiedź surdologopedki z Gdańska, Ankiety 2016). W ciągu tych kilkunastu lat pracy z fonogestów korzystało około 10 osób.

Kolejnym krokiem jest podjęcie współpracy z przedszkolem lub szkołą, do której trafiają dzieci. U dzieci w wieku przedszkolnym zajęcia oparte są na zabawie. U dzieci starszych nauka fonogestów powiązana jest z nauką czytania i pisania. Działania mają

sens, jeżeli uda się przekonać do metody fonogestów chociażby nauczyciela wspomagającego w placówce edukacyjnej dziecka. W Gdańsku już kilkakrotnie prowadzono kursy *Mówimy z fonogestami* dla nauczycieli. Po tych kursach kilkoro nauczycieli szkół masowych zaczęło stosować fonogesty w pracy z dzieckiem niesłyszącym. W przypadku dziecka, które stosowało fonogesty na zajęciach logopedycznych w poradni i w szkole, pojawiały się zdecydowane postępy w rozwoju języka. Nie udało się w Trójmieście wypracować stałej współpracy z konkretną placówką, np. o charakterze integracyjnym, a więc działania skierowane do nauczycieli mają raczej charakter rozproszony. W szkolnictwie specjalnym na terenie województwa pomorskiego również nie używa się fonogestów.

Działania upowszechniające metodę fonogestów związane są również z kształceniem akademickim. Informacje o metodzie przekazywane są rzeszom studentów i praktykantów kierunków pedagogicznych i logopedycznych trójmiejskich uczelni wyższych odwiedzających w ramach praktyk gdański Ośrodek. Jednak ci, którzy pracują na co dzień z fonogestami, uważają te formy oddziaływania za niewystarczające. Oczekują ciekawych propozycji warsztatów dla siebie, czyli specjalistów, którzy znają już i stosują fonogesty. Ważne – według nich – jest również upowszechnianie wiedzy o metodzie wśród nauczycieli szkół specjalnych i integracyjnych (Ankiety 2016).

Lublin, miasto, w którym powstała polska adaptacja metody i w którym mieszka jej Twórczyni, a także w którym wychowywał się pierwszy jej użytkownik i w którym realizowany był pierwszy eksperyment pedagogiczny sprawdzający skuteczność metody – jest w różny sposób zaangażowany w szerzenie i upowszechnianie tego sposobu komunikowania się z dzieckiem z uszkodzonym słuchem. Fonogesty pojawiają się tu w rodzinach oraz różnych instytucjach: przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach średnich i na uniwersytetach, szczególnie na UMCS-ie i KUL-u. Doświadczenia Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego zostały opisane wcześniej. Natomiast do innych placówek oświatowych fonogesty „wędrowały za dziećmi”, które poznały je najczęściej w wieku przedszkolnym w ramach indywidualnej terapii logopedycznej. Pierwszym terapeutą była sama Pani Profesor Kazimiera Krakowiak, później jej uczniowie: Renata Kołodziejczyk i Aleksandra Borowicz, Amelia Dziurda-Multan, Ewa Muzyka-Furtak, Halina Piątek, Edyta Picheta, Nina Jajszyk i inni.

Fonogesty trafiły do Przedszkola Integracyjnego nr 40 przy ul. Gospodarczej, do którego uczęszczała jedna dziewczynka mówiąca z fonogestami. Zorganizowano kurs fonogestów dla nauczycieli tego przedszkola, dzięki temu zarówno wychowawczynie, jak i logopeda w przedszkolu mogli wspierać komunikację z dzieckiem.

Środowisko otwarte na potrzeby dzieci z uszkodzeniami słuchu zostało stworzone również w Szkole Podstawowej nr 32 z Oddziałami Integracyjnymi. Ze względu na specyfikę pracy z dzieckiem niesłyszącym trzech pracowników szkoły, surdologopeda i nauczyciele wspomagający, ukończyli kurs metody fonogestów. Później kurs dla pozostałych nauczycieli w szkole i dla rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu zorganizowała w szkole surdologopeda Halina Piątek. Łącznie w placówce fonogestami posługiwało

się troje dzieci, które mogły korzystać w szkole z pomocy nauczyciela wspomagającego mówiącego z fonogestami oraz surdologopedy na zajęciach indywidualnych.

Uczniowie tej szkoły kontynuowali naukę w Gimnazjum nr 15 z Oddziałami Integrycyjnymi. Zrodziła się więc potrzeba kontynuacji wsparcia edukacji uczniów z wykorzystaniem fonogestów. Zadanie to podjęła Edyta Picheta, zatrudniona w szkole jako nauczyciel wspomagający, surdopedagog. Z jej pomocą gimnazjum ukończyło czterech uczniów mówiących z fonogestami.

Fonogesty epizodycznie pojawiły się również w Prywatnym Liceum Plastycznym w związku z edukacją w nim jednego ucznia niesłyszącego. Ciekawą metodą komunikacji zainspirowało się dwóch nauczycieli, m.in. matematyk, który wykorzystywał fonogesty w trakcie indywidualnych spotkań z uczniem.

W Polsce jest jeszcze wiele innych miejsc, w których organizowane były kursy metody fonogestów (np. Opole, Bydgoszcz, Wrocław, Długopole Zdrój), poradni logopedycznych, w których dzieci poznały metodę pomagającą odczytywać mowę z ust, rodzin, w których rodzice podjęli się wychowania językowego dziecka, wykorzystując fonogesty. Bardziej rozproszone działania są trudniejsze do dostrzeżenia i opisania.

Specjaliści z placówek, w których od wielu lat stosuje się fonogesty, zwracają uwagę na fakt, że stopniowo „zasięg oddziaływania metody zmniejsza się, co spowodowane jest zmianami w medycynie i technice. Program Powszechnych Przesiewowych Badań Słuchu u Noworodków oraz możliwość wszczepiania implantu ślimakowego już bardzo małym dzieciom powoduje, że duża grupa dzieci niesłyszących rozwija mowę dźwiękową w czasie zbliżonym do słyszących rówieśników” (wypowiedź surdologopedy z Gdańska, Ankiety 2016). Nadal jednak są dzieci, które pomimo wczesnej diagnozy i profesjonalnej opieki audiologicznej z trudem poznają podstawy języka. Dla tych dzieci ogromną szansę na stymulację rozwoju językowego stanowią fonogesty.

## 6. Niekonwencjonalne formy korzystania z metody fonogestów

Badania naukowe i doświadczenia praktyków pozwalają formułować coraz więcej spostrzeżeń dotyczących wykorzystania fonogestów w różnych innych sytuacjach dydaktycznych, nie tylko w rehabilitacji mowy dzieci z uszkodzeniami słuchu.

Neurologopeda Barbara Romanowska od kilkunastu już lat wykorzystuje fonogesty w terapii logopedycznej dzieci z opóźnionym rozwojem mowy na tle różnych czynników neurologicznych. Najczęstszą przyczyną tych opóźnień bywają zaburzenia słuchu fonologicznego, bardzo słaba koncentracja na bodźcach słuchowych, zaburzenia motoryki artykulacyjnej, zaburzenia fonacyjno-oddechowe i inne. W terapii stosuje fonogesty w połączeniu z obrazami, literami i muzyką. „Dobrymi ćwiczeniami rozwijającymi słuch fonemowy oraz aparat fonacyjno-oddechowy były proste piosenki – zabawy śpiewane z użyciem fonogestów. Podkład stanowiła muzyka, w której zastosowano nieregularne akcenty zgodne z częstotkami fonogestowymi. Dzieci chętnie naśladowały rytmiczne ruchy ręki i ruchy oralne. Wolno śpiewając piosenkę, zwiększały własną wy-

dolność oddechową” (Romanowska 2015). Ta wizualizacja mowy, według niej, pomaga dzieciom koncentrować się na dźwiękach mowy, kodować ciągi fonemów polisensorycznie, co ułatwia zapamiętywanie nowych słów i dekodowanie języka.

Autorka opisuje przykłady skutecznej pracy dzieci z zespołem Downa, afazją i innymi zaburzeniami neurologicznymi. Pokazuje postępy w zakresie nawiązywania kontaktu wzrokowego, a następnie komunikacji werbalnej. W proces terapeutyczny, oczywiście, angażuje rodziców, ucząc ich fonogestów i budując wspólnie z nimi metodykę wspierania rozwoju językowego. Rodzice doceniają metodę, widzą jej skuteczność. Oto wypowiedź jednej z matek: „Uważam, że jest to jedyna skuteczna metoda, która sprawiła rozwój mowy u mojej (córkę). Mimo wielu wcześniej podejmowanych prób nauki mowy, w wieku 5 lat córka porozumiewała się za pomocą kilku bardzo prostych słów oraz gestów. Metoda jest rewelacyjna. [...] córka osiągnęła bardzo, bardzo dużo: nauczyła się mówić, a dzięki temu stała się ciepłą i wrażliwą dziewczynką” (Romanowska 2015).

Doświadczenie zawodowe opisane w artykule motywuje autorkę do formułowania ważnych refleksji: „Jestem bardzo zadowolona z efektów terapeutycznych pacjentów prowadzonych powyżej opisaną metodą. Myślę, że należy się zastanowić, czy komunikacja za pomocą fonogestów powinna być opisana w literaturze tylko jako metoda przeznaczona do terapii osób z głuchotą lub niedosłuchem, a może należy ją uzupełnić o inne działania terapeutyczne i stosować również w innych przypadkach opóźnień rozwoju mowy lub np. w afazjach” (Romanowska 2015).

Podobnymi spostrzeżeniami dzielą się specjaliści również z innych placówek. Małgorzata Woźniak, surdopedagog z Kalisza, przedstawia refleksje nad funkcjonowaniem w klasie dzieci ze szczególnymi trudnościami w nauce: upośledzeniem umysłowym, deficytami parcjalnymi, znacznym zaniedbaniem środowiskowym, ale z niewielkimi uszkodzeniami słuchu. Dzieci te miały problem z podstawowymi umiejętnościami szkolnymi – czytaniem, pisaniem, co wynikało z zaburzeń koncentracji uwagi, analizy i syntezy wyrazów, myślenia przyczynowo-skutkowego, a także cech dysleksji. Zastosowanie fonogestów spowodowało – według niej – poprawę koncentracji uwagi, wzrosła ciekawość dzieci. „Wypowiedzi nauczyciela stały się bardziej «atrakcyjne», angażujące więcej zmysłów, łatwiej mi było poprawiać wadliwą artykulację dzieci lub wyprzedzać wypowiedź ucznia, «podpowiadając» ręką, przez co dziecko miało szansę dokończyć wypowiedź, mimo niewyraźnej mowy dziecko wychwytywało i odtwarzało rytm i melodię zdania, znacznie poprawiło się rozumienie moich wypowiedzi przez dzieci, niektóre dzieci poczyniły postępy w czytaniu, choć żadne nie nauczyło się czynnie używać fonogestów” (Leszka 2002).

Małgorzata Bartoszewska, doświadczony surdopedagog z Elbląga, opisuje postępy uczniów ze sprzężonymi trudnościami. „Będąc w klasie razem z dziećmi z uszkodzeniami słuchu, dzięki stosowanej metodzie fonogestów odniosły widoczny sukces w rozwoju języka i umiejętności szkolnych” (Ankiety 2016).

Natomiast Marianna Krawiec, surdologopeda z Radomia, sugeruje, że fonogesty można wykorzystywać zarówno w stosunku do dzieci niesłyszących, jak i słyszących



w sposób częściowy, np. do utrwalenia głosek dentalizowanych, czy zróżnicowana głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych (Ankiety 2016).

Jeszcze inny pomysł na niekonwencjonalne wykorzystanie fonogestów opisała Grabowska (2011), doktor z Katedry Psychologii Eksperymentalnej KUL. Postanowiła ona uczyć słyszące dzieci języka angielskiego z wykorzystaniem fonogestów. Wstępny eksperyment polegał na wykorzystaniu *Cued Speech* w wersji brytyjskiej w nauczaniu niesłyszących dzieci języka angielskiego. Przyniósł on nieoczekiwane pozytywne rezultaty. Eksperyment właściwy dotyczył wykorzystania *Cued Speech* w wersji brytyjskiej w nauczaniu dzieci słyszących języka angielskiego tą metodą.

## 7. Fonogesty w kształceniu akademickim i życiu uniwersyteckim

Każda nowa myśl teoretyczna czy praktyczna, każde nowe rozwiązanie metodyczne, aby się rozwijały, muszą być upowszechniane, propagowane. Do realizacji tej misji najbardziej są powołane uniwersytety. Metoda fonogestów pojawia się w programach kształcenia uniwersyteckiego coraz liczniejszych uczelni. Są to studia zarówno dzienne, jak i podyplomowe z zakresu pedagogiki, logopedii, surdologopedii czy surdopedagogiki. Zajęcia z tego zakresu prowadzone są przede wszystkim w Lublinie na KUL-u i na UMCS-sie, ale także w APS w Warszawie, na Akademii Podlaskiej w Siedlcach, Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, Uniwersytecie Szczecińskim, Uniwersytecie Gdańskim i innych.

Szersze działania uniwersyteckie związane były najczęściej z działalnością naukowo-dydaktyczną Profesor Kazimierzy Krakowiak. Początkowo były to zajęcia dydaktyczne i kursy metody w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS w Lublinie, a następnie od 1998 roku, po objęciu przez Panią Profesor Katedry Pedagogiki Specjalnej w Instytucie Pedagogiki KUL, główną przestrzenią działalności stał się Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie (Krakowiak 2003; Krakowiak, Kołodziejczyk, Borowicz, Domagała-Zyśk 2011).

Pojawienie się pierwszych studentów z głębokimi uszkodzeniami słuchu w 1999 roku na kierunku pedagogika motywowało do organizacji dla nich przyjaznego środowiska akademickiego. Nie wszyscy studenci przychodzili na studia ze znajomością metody fonogestów. W ramach przygotowania do studiowania uczestniczyli w kursach metody fonogestów I, a czasem i II stopnia. Na kierunku pedagogika wprowadzono do programu przedmiot *Komunikacja językowa z niesłyszącymi i słabosłyszącymi*, w ramach którego wszyscy studenci tego kierunku poznawali metodę fonogestów, mającą im ułatwić bezpośrednie kontakty z niesłyszącymi kolegami. Niektórzy studenci i wykładowcy nauczyli się na tyle płynnie mówić z fonogestami, że byli w stanie swobodnie rozmawiać, prowadzić zajęcia indywidualne, a nawet z całą grupą słuchaczy.

Po kilku latach, kiedy coraz więcej studentów z głębokimi uszkodzeniami słuchu podejmowało studia na różnych kierunkach w KUL, w strukturach Uczelni powstało Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących (CENiS), w ramach którego – obok innych form pomocy – studenci z niepełnosprawnością słuchową mogli do-

skonalić swoje umiejętności mówienia i odbierania mowy z fonogestami i korzystać z pomocy transliteratorów (Kołodziejczyk 2006; Krakowiak, Kołodziejczyk, Borowicz, Domagała-Zyśk 2011). Transliterator był pomocny na wykładach, ćwiczeniach czy egzaminach, dokonując transliteracji symultanicznej, powtarzając bezgłośnie z fonogestami treści wypowiedziane przez innych, a także dokonując transliteracji eksplikacyjnej, wyjaśniając niezrozumiałe treści w trakcie różnego rodzaju dodatkowych zajęć indywidualnych, metodyki pracy umysłowej, lektoratu języka polskiego, a nawet eksperymentalnie na lektoracie języka angielskiego. Sama Profesor Krakowiakowa w następujących słowach skomentowała podejmowane próby w tym zakresie: „Nie zdawałam sobie wówczas w pełni sprawy z innego aspektu wyboru metody *Cued Speech*, a mianowicie z tego, że umożliwia ona dzieciom i młodzieży z głębokimi uszkodzeniami słuchu uczenie się również języków obcych. Przekonywał mnie o tym w prywatnym liście prof. Orin Cornett. Wówczas przyjąłm jego zapewnienia z niedowierzaniem. Po latach okazało się, że miał rację” (Krakowiak 2009, s. 277).

Transliteracja z fonogestami jest wykorzystywana w trakcie różnych wydarzeń naukowych i kulturalno-religijnych organizowanych w KUL, np. konferencje naukowe, inauguracje studiów dziennych lub podyplomowych, msze św., uroczystości instytutowe: jasełka, spotkania wielkanocne itp.

Centrum we współpracy z Polskim Stowarzyszeniem Metody Fonogestów organizowało i organizuje kursy metody fonogestów dla pracowników i studentów różnych kierunków studiów, tam, gdzie rozpoczynał studia choćby jeden student, który w komunikacji potrzebował wsparcia fonogestów. W ten sposób metodę fonogestów poznało kilku pracowników naukowo-dydaktycznych kierunków: pedagogiki i historii sztuki. Najczęściej jednak wśród kolegów z roku udawało się zorganizować pomoc osób mówiących z fonogestami, które po ukończeniu kursu pełniły rolę transliteratorów i indywidualnych asystentów dla studentów najbardziej potrzebujących wsparcia.

W 1999 roku rozpoczęło też swoją działalność Podyplomowe Studium Surdopedagogiki, które kształciło surdopedagogów słyszących i niesłyszących z całego kraju. Słuchacze studium zdobywali kompetencje w zakresie mówienia z fonogestami równoważne kursowi II stopnia, czyli instruktorskiemu. Kolejną inicjatywą było roczne studium Umiejętności Komunikowania się z Niesłyszącymi i Słabosłyszącymi, które miało charakter wewnętrznych studiów doskonalących dla członków i wolontariuszy CENiS.

Katedra Pedagogiki Specjalnej wraz z CENiS oraz Polskim Stowarzyszeniem Metody Fonogestów współorganizowała przez te lata konferencje i szkolenia, których tematem było m.in. wykorzystanie fonogestów w wychowaniu językowym dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu. Dzięki współpracy tych podmiotów powstało też kilka znaczących wydawnictw poświęconych w całości lub częściowo opisywanej metodzie. Warto wymienić tu najważniejsze monografie, zarówno te z czasów pracy Profesor Krakowiakowej na UMCS-ie, jak i na KUL-u:

1. Krakowiak K. (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Seria: *Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia*. T. 9. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

2. Krakowiak K., Sękowska J. (1996). *Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Warszawa: WSiP.
3. Krakowiak K. (2006). *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
4. Domagała-Zyśk E. red. i tłum. (2009). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
5. Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

## 8. Działalność Stowarzyszenia „Polskie Centrum Metody Fonogestów” w Kaliszu i Polskiego Stowarzyszenia Metody Fonogestów w Lublinie

Metoda, która trafiła do Polski w 1986 roku, przygotowana w celu wspierania rozwoju językowego polskich dzieci z uszkodzeniami słuchu, potrzebowała różnorodnych działań promocyjnych, upowszechniających, metodycznych, które pozwoliłyby na popularyzację nowego podejścia surdopedagogicznego. Bardzo szybko można było się przekonać, że działania uniwersyteckie są niewystarczające. Nie obejmują swoim oddziaływaniem rodziców i ich niesłyszących dzieci oraz praktyków już pracujących zawodowo.

Takie działania na szeroką skalę rozpoczęło w 2000 roku Stowarzyszenie „Polskie Centrum Metody Fonogestów” z siedzibą w Kaliszu przy nowoczesnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 2 dla Dzieci Niesłyszących i Słabosłyszących, w którym za wiodącą metodę kształcenia językowego wybrano fonogesty. Prezesem Stowarzyszenia została ówczesna dyrektorka Ośrodka Mira Janiszuk, a wiceprezesem – Justyna Leszka, inicjatorka wprowadzenia fonogestów w tej szkole. Centrum przez siedem lat prowadziło bardzo intensywną działalność. Organizowało kursy I i II stopnia metody fonogestów. Kurs I stopnia przeznaczony był dla osób chcących poznać metodę, dlatego przekazywano na nim elementarną wiedzę teoretyczną oraz zapoznawano z techniką mówienia z fonogestami. Egzamin składał się z trzech podtestów:

1. mówienia z fonogestami dowolnego tekstu przygotowanego wcześniej;
2. czytania z fonogestami tekstu nowego;
3. odczytywania z ust mowy wspomaganej fonogestami.

Kurs II stopnia, zwany instruktorskim, przeznaczony był dla wszystkich, którzy chcieli profesjonalnie posługiwać się metodą jako nauczyciele, terapeuci, transliteratory i instruktorzy metody. Egzamin składał się z dwóch części: teoretycznej i praktycznej. Pisemny egzamin teoretyczny sprawdzał rzetelną wiedzę z zakresu komunikacji osób z uszkodzeniami słuchu oraz historii i badań dotyczących metodyki wprowadzania i stosowania fonogestów w różnym wieku, jej skuteczności, a także organizacji kursów oraz doboru materiałów i pomocy dydaktycznych. W części praktycznej wymagano płynnego mówienia z fonogestami tekstów nowych oraz sprawnego odczytywania z ust mowy wspomaganej fonogestami.

Na tak organizowane kursy przyjeżdżali surdopedagodzy, surdologopedzi, nauczyciele i studenci z całego kraju. Walorem kursów odbywających się w Kaliszu była możliwość zaobserwowania, jak metoda działa w praktyce. Możliwe były hospitacje zarówno zajęć w szkole, jak również w internacie, co utwierdzało kursantów w wartości poznawanej metody (Kołodziejczyk 2006, s. 419).

Centrum organizowało również turnusy rehabilitacyjne z fonogestami dla dzieci niesłyszących oraz ich rodziców i rodzeństwa. Na takich turnusach zarówno dzieci, jak i ich rodziny intensywnie doskonalili technikę mówienia z fonogestami oraz korzystali z całej gamy innych specjalistycznych zajęć i konsultacji. Takie działanie było podstawą tworzenia środowisk fonogestowych dla dzieci korzystających z tej metody.

Kolejną formą oddziaływania społecznego było organizowanie szkoleń i konferencji naukowo-szkoleniowych, na które zapraszano specjalistów z Polski i zagranicy oraz praktyków, aby dzielić się doświadczeniami i budować wspólną wiedzę na temat skutecznego wsparcia rozwoju mowy dzieci z uszkodzeniami słuchu. Jedną z takich konferencji było Międzynarodowe Sympozjum Naukowe *Współpraca z rodzicami w zakresie integralnego wychowania dziecka niesłyszącego* w 2003 roku. W 2007 roku Stowarzyszenie „Polskie Centrum Metody Fonogestów” w Kaliszu zawiesiło swoją działalność.

Jednak w tym samym roku w Lublinie odbyło się zebranie założycielskie Polskiego Stowarzyszenia Metody Fonogestów, które miało za zadanie kontynuować dzieło zapoczątkowane w Kaliszu. Stowarzyszenie zostało zarejestrowane w 2008 roku i działa do dziś, a Profesor Kazimiera Krakowiak została jego prezesem.

Głównym celem działalności Stowarzyszenia nadal jest propagowanie i upowszechnianie metody fonogestów, a podstawową formą tej działalności organizowanie certyfikowanych kursów metody I, II oraz III stopnia. Zasady prowadzenia kursów i egzaminowania na poziomie I i II stopnia pozostały takie same, jak te wypracowane dzięki doświadczeniom Stowarzyszenia z Kalisza. Nowo wprowadzoną formą są kursy III stopnia – mistrzowskie, które mają na celu doskonalenie umiejętności specjalnych. Tu trenowana i oceniana jest jakość prezentowanych umiejętności, a nie ich podstawowy zakres, a mianowicie płynne, piękne, zgodne ze wszystkimi zasadami dykcji mówienie i czytanie z fonogestami, tzw. krasomówstwo z fonogestami, oraz płynna i dokładna transliteracja symultaniczna wypowiedzi innych osób. Uczestnicy kursu mistrzowskiego poznają również metodykę prowadzenia kursów instruktorskich (II stopnia), mają w ramach kursu praktykę w tym zakresie. W konsekwencji kurs ten upoważnia do prowadzenia kursów instruktorskich na terenie całego kraju we współpracy z Polskim Stowarzyszeniem Metody Fonogestów.

Motywacją do wprowadzenia kursu i certyfikatu mistrzowskiego było przekonanie Profesor Krakowiakowej i innych praktyków, że „skuteczna i satysfakcjonująca rozmowa z dzieckiem niesłyszącym wymaga szczególnego poziomu kultury mówienia” (<http://wiadomosci.wp.pl>). To samo przekonanie towarzyszyło kolejnej inicjatywie Stowarzyszenia. W 2012 roku został ogłoszony i przeprowadzony I Ogólnopolski Konkurs Recytatorski z Fonogestami. Na konkurs zostały zaproszone osoby z uszkodzonym słuchem i słyszący, dzieci, młodzież i dorośli, użytkownicy potrzebujący me-

tody do komunikacji i ich rodzice, nauczyciele i terapeuci, a także instruktorzy metody fonogestów. Ideą konkursu było zachęcenie do doskonalenia techniki pięknego, eurytmicznego mówienia z fonogestami, zaprezentowania umiejętności najlepszych oraz docenienia ich wysiłku wkładanego w jakość komunikacji z dzieckiem niesłyszącym. Przy okazji jubileuszu 30 lat fonogestów w Polsce zaplanowany jest II Ogólnopolski Konkurs Recytatorski z Fonogestami. Mamy nadzieję, że wejdzie na stałe do harmonogramu wydarzeń organizowanych przez Stowarzyszenie i każdego roku będzie przyciągał coraz więcej uczestników i wierną publiczność.

Stowarzyszenie, współpracując z Katedrą Pedagogiki Specjalnej KUL i Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących, jest współorganizatorem licznych konferencji, szkoleń i sympozjów na temat wychowania i edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzonymi słuchu, na których upowszechniane są informacje o fonogestach i wynikach badań z tego zakresu. We współpracy powstają też liczne publikacje na ten temat, co szerzej zostało opisane w podrozdziale 7.

Dzięki współpracy Polskiego Stowarzyszenia Metody Fonogestów z Wydawnictwem Komlogo fonogesty zaistniały też w programach multimedialnych i innych pomocach dydaktycznych (np. plakaty i plansze edukacyjne). Warto wymienić tu program do wspomaganego rozwoju, terapii i komunikacji *Obrazy – słowa – dźwięki*, w którym filmy z wykorzystaniem słów wypowiedzianych z fonogestami współistnieją obok innych sposobów przekazu informacji: zdjęcia, obrazu, mowy lektora, napisu, zapisu alfabetem palcowym czy znaku języka migowego. Inną pomocą, będącą w trakcie przygotowywania w Wydawnictwie, jest multimedialny kurs *Mówimy z fonogestami* I stopnia, który będzie umożliwiał uczenie się podstaw mówienia z fonogestami samodzielnie, bez uczestnictwa w kursie.

Bardzo ważnym zadaniem Stowarzyszenia jest łączenie i zrzeszanie wszystkich, którzy znają metodę fonogestów i się nią posługują. Musi ono stwarzać przestrzeń do wymiany doświadczeń między badaczami i praktykami, a więc terapeutami, nauczycielami, rodzicami i samymi osobami z uszkodzonymi słuchu. Musi obejmować swoją troską wszystkie środowiska korzystające z metody fonogestów i odpowiadać na aktualne ich potrzeby. Musi pełnić funkcję wsparcia i autorytetu w sprawach trudnych i wątpliwych. Musi tworzyć zaplecze dydaktyczne i metodyczne. Powinno się stać centrum wymiany informacji dla wszystkich użytkowników fonogestów.

Świadomość, że nie wszystkie środowiska korzystające z fonogestów zostały opisane w tej publikacji, staje się wyzwaniem i celem dalszych działań, aby nawiązywać jak najszersze kontakty i zapraszać do współpracy inne, nowe, nieopisane tu placówki.

Podsumowując opisane doświadczenia stosowania fonogestów w Polsce, należy docenić ogromną zasługę i wkład Pani Profesor Kazimierzy Krakowiak w poprawę możliwości komunikacyjnych, a przez to i jakości życia osób z uszkodzonymi słuchu. Ogromną pracę współtworzenia tego dzieła podjęli również wszyscy, którzy przez te lata stosowali fonogesty w pracy zawodowej czy życiu rodzinnym. Przyczynili się oni w znaczący sposób do przewyższania kalectwa komunikacyjnego między słyszącymi a niesłyszącymi, gdyż – jak często mawia moja Mistrzyni – „jeśli mój rozmówca nie słyszy, to ja nie umiem mówić. Aby przewyżczyć to kalectwo, musimy się nauczyć rozmawiać”.

## Bibliografia

- Biała M. (2007). *Głusi, język, metafora. Rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażen językowych przez uczniów niesłyszących*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej.
- Chmielewska E., Dawidowicz M., Kollakowska A., Marecka A., Szymkowiak B. (2006). *Wykorzystanie fonogestów w pracy z dziećmi z głęboką wadą słuchu na podstawie doświadczeń Specjalistycznej Poradni Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu, Przedszkola Miejskiego Nr 16 i Zespołu Szkół nr 7 w Toruniu*. W: J. Błęszyński (red.). *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Domagała-Zyśk E. red. i tłum. (2009). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Grabowska O. (2011). *Zastosowanie metody fonogestów w nauczaniu języków obcych – podejście eksperymentalne*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.). *Nie głos, ale słowo... 2. Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 163–169.
- Kołodziejczyk R. (2005). *Strategie przetwarzania informacji w czasie symultanicznej transliteracji tekstów osobom niesłyszącym*. W: K. Ciepiela (red.). *Procesy poznawcze i język. Klasyczna problematyka – współczesne rozwiązania*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, s. 119–126.
- Kołodziejczyk R. (2006). *Rola transliteratora w kształceniu osób niesłyszących*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.). *Nie głos, ale słowo... Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 409–422.
- Kołodziejczyk R. (2008). *Nowe wyzwania dla pedagoga specjalnego w systemie edukacji inkluzywnej*. W: Z. Palak (red.). *Kompetencje pedagoga specjalnego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 185–196.
- Krakowiak K. (1986). *Fonogesty. Gesty wspomagające odczytywanie z ust. Poradnik dla logopedów, nauczycieli i rodziców dzieci niesłyszących*. Lublin: IKN ODN.
- Krakowiak K. (1987). *Jak wprowadzać fonogesty w przedszkolu dla dzieci głuchych*. Lublin. Mps pow.
- Krakowiak K. (1994). *Ramowy program indywidualnej rehabilitacji mowy dziecka z głęboko uszkodzonym słuchem z zastosowaniem fonogestów*. „Audiofonologia”, 5, s. 263–276.
- Krakowiak K. (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Seria: *Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia*. T. 9. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak K. (2003). *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*. Lublin: KUL.
- Krakowiak K. (2006). *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2009). *Dlaczego wybrałam „Cued Speech” i opracowałam polskie fonogesty?* W: Domagała-Zyśk E. (red i tłum.). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Krakowiak Ł. (2015). *Studiowanie wiedzy o sztuce jako forma autorehabilitacji*. W: Krakowiak, R. Kołodziejczyk (red.). *Nie głos, ale słowo... 5. Odpowiedzialność za edukację osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 225–235.
- 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*. „Audiofonologia”, 17, s. 11–32.
- Krakowiak K., Sękowska J. (1996). *Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Warszawa: WSiP.
- Krawiec M., Kiraga E. (2006). „Powiedz i pokaż, to ja usłyszę”. *Jak udostępnić język ojczysty dzieciom z uszkodzeniem słuchu – doświadczenia praktyków*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.). *Nie głos, ale słowo... Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 395–408.
- Leszka J. (2006). *Psychospołeczne uwarunkowania wyboru metod kształcenia językowego przez nauczycieli dzieci niesłyszących*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.). *Nie głos, ale słowo... Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 323–348.
- Romanowska B. (2015). *Wizualizacja mowy w terapii logopedycznej*. W: *Nie głos, ale słowo... 5. Odpowiedzialność za edukację osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 137–145.
- Stawowy-Wojnarowska I. (1978). *Rozwijanie mowy dzieci głuchych w nauczaniu początkowym*. Warszawa: WSiP.
- Trochymiuk A. (2008). *Wymowa dzieci niesłyszących. Analiza audytywna i akustyczna*. Seria: *Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia*. T. 22. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

## Netografia

- Krakowiak K. (2002). *Cued Speech na świecie i fonogesty w Polsce*. Dostępny w Internecie: <http://broszek.republika.pl/Cued%20Speech.html>.
- Leszka J. (2002). *Opinie nauczycieli stosujących metodę fonogestów*. Dostępny w Internecie: [http://wiadomosci.onsi.pl/info,110.html#.VrdXKE\\_1uwc](http://wiadomosci.onsi.pl/info,110.html#.VrdXKE_1uwc).
- Fonogesty w edukacji niesłyszących. (2003). Dostępny w Internecie: <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1354,title,Fonogesty-w-edukacji-nieslyszacych,wid,790554,wiadomosc.html>.
- <http://razemztoba.pl/beta/index.php?NS=srodek&nartyk=9242> (2014).
- Seminarium dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. (2014). Dostępny w Internecie: <http://www.poradniaelblag.pl/index.php/13-wydarzenia/70-seminarium-dla-pracownikow-poradni-psychologiczno-pedagogicznych>

## Z trzydziestoletnich doświadczeń stosowania metody fonogestów w Polsce

### Streszczenie

Metoda *Cued Speech*, która powstała w Stanach Zjednoczonych w 1966 roku, do Polski trafiła 30 lat temu i jej polska wersja została opracowana przez Profesor Kazimierę Krakowiakową. Celem artykułu jest zaprezentowanie historii upowszechniania się w Polsce metody fonogestów,

na którą składają się: tworzenie środowisk fonogestowych w domach rodzinnych, pierwsze próby eksperymentalnego wykorzystania metody w szkołach specjalnych dla dzieci niesłyszących, stopniowe rozbudzenie zainteresowania metodą w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych podstawowych, średnich, wreszcie – na uczelniach wyższych, w formie transliteracji symultanicznej na wykładach i eksplikacyjnej po zajęciach. Ważnymi instytucjami upowszechniającymi metodę fonogestów były: Stowarzyszenie „Polskie Centrum Metody Fonogestów”, a następnie Polskie Stowarzyszenie Metody Fonogestów, które zajmowały się organizacją kursów metody, szkoleń, seminariów, konferencji, wydawaniem publikacji, a nawet organizowaniem turnusów rehabilitacyjnych dla dzieci z wadą słuchu. Fonogesty znalazły swoje zastosowanie również w nauce języków obcych oraz w pracy logopedycznej z dziećmi z innymi zaburzeniami mowy i trudnościami szkolnymi. Po 30 latach obserwuje się stopniowe, coraz szersze jej wykorzystanie.

**Słowa kluczowe:** metoda *Cued Speech*, fonogesty, transliteracja, udostępnianie języka dzieciom z uszkodzeniami słuchu, upowszechnianie metody, edukacja specjalna, integracyjna, włączająca, stowarzyszenia

## Phonogestures – thirty years of method application in Poland

### Summary

The Cued Speech system, which originated in the United States of America in 1966 came to Poland thirty years ago, where its Polish version was developed by Prof. Kazimiera Krakowiakowa. The present paper outlines the history of popularizing the Phonogestures method (pol. *Fonogesty*) in Poland, which comprises creating a Phonogesture environment at home, experimenting with its use in special schools for children with hearing impairment, gradual inspiring of interest with the method in integrating and mainstream schools of primary and secondary cycles as well as in higher education institutions, in the form of in-class simultaneous transliteration and after-class transliteration with explanations. Institutions which had significant influence on the popularization of Phonogestures were the Polish Centre for the Phonogestures Method (Polskie Centrum Metody Fonogestów) and subsequently the Polish Association of the Phonogestures Method (Polskie Stowarzyszenie Metody Fonogestów). They arranged courses, training sessions, seminars, and conferences, published texts, and even organized therapy camps for children with hearing impairment. Phonogestures have also been applied in foreign language teaching and in speech therapy for children with other speech and learning difficulties. After thirty years of these efforts, the method has seen a gradual expansion of its use.

**Keywords:** Cued Speech, Phonogestures (Fonogesty), transliteration, language access for children with hearing impairment, method popularization, special, integrating, inclusive education, NGO





## Wczesna opieka audiologiczna i wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzeniami narządu słuchu

### Wprowadzenie

Słuch stanowi jeden z najcenniejszych zmysłów. Dzięki niemu możliwe jest uczenie się języka i nabywanie umiejętności komunikacyjnych oraz poznawanie i zdobywanie wiedzy o otaczającym świecie. W sytuacji trudnej, ograniczającej dostęp do bogactwa dźwięków, są dzieci z uszkodzonym narządem słuchu, zwłaszcza te, które utraciły słuch w okresie prenatalnym lub w pierwszych chwilach życia. Konsekwencją uszkodzenia analizatora słuchowego są trudności w komunikowaniu się, stworzeniu wspólnoty komunikacyjnej (rodzinnej, rówieśniczej, społecznej). Zadaniem pierwszorzędym dla rodziców i specjalistów jest umożliwienie osobie niesłyszącej funkcjonowania w świecie komunikacji językowej za pomocą właściwie dobranych metod komunikowania się, z uwzględnieniem indywidualnego potencjału rozwojowego dziecka oraz występujących trudności. Podmiotowe i holistyczne spojrzenie na dziecko z niepełnosprawnością słuchową i na jego rodzinę stanowi fundament w programowaniu terapii wychowania słuchowo-językowego.

### 1. Badania przesiewowe słuchu u noworodków

Współcześnie podkreśla się wartość jak najwcześniejszego wykrywania uszkodzeń słuchu. O znaczeniu wczesnej diagnozy audiologicznej, zaopatrzenia dziecka w odpowiednio dobraną protezę słuchową i podejmowania rehabilitacji słuchu dla wszechstronnego rozwoju dziecka pisała M. Góralówna (1993). Autorka twierdziła, że „im wcześniej rozpoznana jest wada słuchu i im wcześniej dziecko będzie rehabilitowane, tym większą ma ono szansę nauczenia się mowy, przeprowadzania prawidłowych operacji myślowych, a co za tym idzie – pełnego rozwoju ogólnego” (Góralówna 1993, s. 16). Inicjatywa propagowania badań przesiewowych słuchu u małych dzieci została zapoczątkowana w latach osiemdziesiątych XX wieku przez M. Góralównę i Ł. Sobieszkańską. Badania pokazują, że zaburzenia słuchu stanowią najczęstszą wadę rozwojową, która diagnozowana jest u noworodków. Dane statystyczne podają, że wrodzo-

ne wady słuchu dotyczą od 2 do 5 na 1000 urodzeń (Szyfter 2011). Wczesna diagnoza audiologiczna jest najważniejszym momentem w przeprowadzanej procedurze, gdyż dzięki niej podejmowana jest wielospecjalistyczna opieka nad dzieckiem i jego rodziną, która ma na celu stymulowanie dziecka we wszystkich sferach rozwoju, ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji językowej i uczestnictwa w życiu społecznym.

Z inicjatywy środowiska medycznego: lekarzy laryngologów, audiologów, foniatrów i neonatologów, przy współpracy z Fundacją Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy, opracowano program przesiewowych badań słuchu u noworodków. Pilotażowe badania zostały przeprowadzone w kilku ośrodkach diagnostycznych w październiku 2002 roku, a od stycznia 2003 roku Program Powszechnych Przesiewowych Badań Słuchu u Noworodków obejmuje całą populację nowo narodzonych dzieci. Warto zaznaczyć, że był to pierwszy powszechny program na świecie, który obejmował całą populację noworodków w kraju (Szyfter 2011). Wdrożenie badań przesiewowych w procedurę obowiązkowych świadczeń medycznych spowodowało znaczne skrócenie czasu wykrycia dysfunkcji słuchu, wczesnego protezowania i podejmowania działań rehabilitacyjno-terapeutycznych. Przed wprowadzeniem Programu średni czas wykrycia uszkodzeń słuchu wynosił trzy lata, a obecnie procedura diagnostyczna trwa maksymalnie 6 miesięcy. Stosowanym testem przesiewowym jest otoemisja akustyczna (OAE, ang. *otoacoustic emissions*) – jedna z obiektywnych metod badania słuchu. Polega na rejestracji cichego sygnału akustycznego, który jest generowany w ślimaku przez komórki słuchowe zewnętrzne (dochodzi do zjawiska elektrokurczliwości komórek słuchowych zewnętrznych) i zachodzi podczas procesu przetwarzania energii mechanicznej w impulsy elektryczne. Badanie przeprowadza się na oddziale noworodkowym w drugiej lub trzeciej dobie życia dziecka, zazwyczaj podczas snu fizjologicznego. Rejestracja sygnału akustycznego z wykorzystaniem otoemisji akustycznych jest badaniem całkowicie bezpiecznym dla dziecka, nieinwazyjnym, diagnostycznym i nieskomplikowanym. Wynik badania przesiewowego jest weryfikowany w przeciągu pierwszych dwóch–trzech miesięcy życia dziecka w placówce audiologiczno-foniatrycznej lub laryngologicznej. Dzieci z nieprawidłowym wynikiem badania przesiewowego oraz dzieci, u których stwierdzono obecność czynników ryzyka uszkodzenia słuchu, kierowane są do ośrodków, w których przeprowadza się dalszą diagnostykę w celu potwierdzenia wady słuchu lub jej wyeliminowania. Dzieci, które znajdują się w grupie ryzyka wystąpienia uszkodzenia w późniejszym okresie życia, zostają pod opieką specjalistycznej poradni.

## 2. Przeżycia rodziców związane z diagnozą niepełnosprawności dziecka

Przeżycia rodziców związane z otrzymaniem diagnozy niedosłuchu u dziecka można podzielić na fazy, których czas trwania, różnorodność i intensywność doświadczeń emocjonalnych jest kwestią indywidualną i uwarunkowaną różnymi czynnikami. Wśród nich można wymienić: wiedzę rodziców dotyczącą uszkodzeń narządu słuchu, konsekwencji związanych z tym zaburzeniem, świadomości zaistniałej sytuacji i akcep-

tacji niepełnosprawności dziecka, otrzymanie profesjonalnej pomocy ze strony specjalistów, otrzymanie wsparcia społecznego, sytuację finansową rodziny, panującą atmosferę rodzinną.

D. Kornas-Biela (2000, s. 459–477) wyróżnia siedem faz, które występują między przyjściem na świat dziecka a diagnozą ubytku słuchu: 1. okres niepewności i poszukiwań prawdy (huśtawka emocjonalna, gorączka diagnostyczna, poszukiwanie potwierdzenia); 2. szok; 3. zaprzeczanie; 4. żałoba; 5. poczucie winy; 6. złość; 7. akceptacja i adaptacja.

Akceptacja niepełnosprawnego dziecka i jego specjalnych potrzeb umożliwia wczesne podjęcie rehabilitacji, która otwiera perspektywę wszechstronnego rozwoju dziecka i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Diagnoza niepełnosprawności dziecka, w tym uszkodzenia narządu słuchu stanowi dla rodziców i całego środowiska nowe wyzwanie. Fakt ten jest dla rodziców silnym stresorem, który niewątpliwie wpływa na funkcjonowanie całego środowiska rodzinnego. Spoczywa na nich nowe zadanie, odkrycie tożsamości rodzica – rodzica dziecka z niepełnosprawnością. A. Borowicz (2011) przeprowadziła badania dotyczące stresu rodzicielskiego u rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu. Wśród przyczyn stresu rodzicielskiego matki wymieniły następujące czynniki (Borowicz 2011, s. 119):

- trudności w komunikacji językowej z dzieckiem w związku z występującym uszkodzeniem słuchu,
- trudności w uzyskaniu rzetelnej pomocy ze strony specjalistów i niemożność uzyskania skutecznych form rehabilitacji słuchu i mowy,
- niepowodzenia związane z metodyką nauczania dzieci w domu,
- niezrozumienie istoty problemu przez osoby z najbliższego środowiska, niska świadomość i wiedza społeczeństwa na temat problematyki dotyczącej uszkodzeń narządu słuchu,
- trudności materialne, głównie związane z zakupem potrzebnego sprzętu rehabilitacyjnego (aparaty słuchowe, implanty ślimakowe),
- brak wsparcia i pomocy ze strony osób najbliższych, poczucie osamotnienia,
- rokowania dotyczące uszkodzeń słuchu (jego nieodwracalność i skutki).

Przeprowadzone badania w grupie matek dzieci z uszkodzonym słuchem wykazały, że matki mają trudności z pełnym zaakceptowaniem zaistniałej sytuacji. Jest to czynnik, który ma ogromne znaczenie w percepcji i ocenie dziecka oraz w zachowaniu rodziców względem niego (Borowicz 2011). Akceptacja i adaptacja niepełnosprawności dziecka jest nieodłącznym elementem w procesie rehabilitacji słuchu i mowy. Z. Sękowska (1993, s. 31) pisała, że „na przebieg rewalidacji i rozwoju dziecka dominujący wpływ ma atmosfera rodzinna, a więc poczucie więzi, wspólnota dążeń, umiejętność współżycia i współdziałania, pozytywne wzajemne postawy”. Prowadząc oddziaływania terapeutyczne wobec dziecka z niepełnosprawnością słuchową, nie należy zapominać o otoczeniu opieką jego rodziców i najbliższego otoczenia. Odpowiedzialność dotycząca udzielania wsparcia (informacyjnego, psychicznego) spoczywa na specjalistach, którzy od momentu postawienia diagnozy niedosłuchu powinni stworzyć warunki do

pełnej akceptacji dziecka w środowisku rodzinnym wraz z jego niepełnosprawnością. Profesjonalna pomoc specjalistów stanowi również wsparcie dla rodzin w pokonywaniu licznych trudności i problemów.

### 3. Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z uszkodzonym narządem słuchu

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka to podejmowanie i prowadzenie wielospecjalistycznej, kompleksowej i systematycznej terapii i rehabilitacji wobec dziecka od momentu wykrycia niepełnosprawności. Oddziaływania mające na celu wszechstronny rozwój dziecka, z uwzględnieniem jego potencjału rozwojowego i występujących trudności, powinny być skierowane także do rodziny dziecka. Środowisko rodzinne stanowi pierwszą wspólnotę terapeutyczną i wychowawczą.

W art. 71b Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku z późn. zm., w ust. 2a czytamy: „w przedszkolach i szkołach podstawowych, w tym specjalnych, w innych formach wychowania przedszkolnego oraz w ośrodkach, o których mowa w art. 2 pkt. 5, a także w publicznych i niepublicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradniach specjalistycznych, mogą być tworzone zespoły wczesnego wspomagania rozwoju dziecka w celu pobudzania psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole, prowadzonego bezpośrednio z dzieckiem i jego rodziną”. Opinie o potrzebie wczesnego wspomagania dziecka wydawane są przez zespół orzekający działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, oraz przez zespół opiniujący działający w niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, założonej zgodnie z przepisami dotyczącymi funkcjonowania poradni i zatrudniającej odpowiednio wykwalifikowaną kadrę. Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka organizowane jest przez dyrektorów właściwych placówek: przedszkoli specjalnych, szkół podstawowych specjalnych, szkół podstawowych ogólnodostępnych i integracyjnych (właściwych ze względu na miejsce zamieszkania dziecka), poradni psychologiczno-pedagogicznych publicznych i niepublicznych, w tym poradni specjalistycznych. Oddziaływania te są podejmowane w porozumieniu z właściwymi dla danej placówki organami prowadzącymi. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci § 3.3 podaje następujące zadania zespołu, w skład którego wchodzi: pedagog (surdopedagog, tyflop pedagog, oligofrenopedagog), psycholog, logopeda i inni specjaliści (w zależności od potrzeb dziecka):

1. „ustalenie, na podstawie opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, kierunków i harmonogramu działań w zakresie wczesnego wspomagania i wsparcia rodziny dziecka;
2. nawiązanie współpracy z podmiotem leczniczym lub ośrodkiem pomocy społecznej w celu zapewnienia dziecku rehabilitacji, terapii lub innych form pomocy, stosownie do jego potrzeb;

3. opracowanie i realizowanie z dzieckiem i jego rodziną indywidualnego programu wczesnego wspomagania, z uwzględnieniem działań wspomagających rodzinę dziecka w zakresie realizacji programu, koordynowania działań specjalistów prowadzących zajęcia z dzieckiem oraz oceniania postępów dziecka;
4. analizowanie skuteczności pomocy udzielanej dziecku i jego rodzinie, wprowadzanie zmian w indywidualnym programie wczesnego wspomagania, stosownie do potrzeb dziecka i jego rodziny, oraz planowanie dalszych działań w zakresie wczesnego wspomagania”.

Zajęcia w ramach wczesnego wspomagania organizowane są w grupach 2–3-osobowych z udziałem rodzin – dla dzieci powyżej 3. roku życia. Z dziećmi młodszymi zajęcia mogą być prowadzone również w domu rodzinnym. Ilość godzin przewidziana przez ustawodawcę wynosi od 4 do 8 godzin w miesiącu, w zależności od możliwości i potrzeb danego dziecka. Rozporządzenie określa również zadania zespołu wczesnego wspomagania skierowane do rodziny dziecka (§ 6):

1. „udzielanie pomocy w zakresie kształtowania postaw i zachowań pożądaných w kontaktach z dzieckiem: wzmocnianie więzi emocjonalnej pomiędzy rodzicami i dzieckiem, rozpoznawanie zachowań dziecka i utrwalanie właściwych reakcji na te zachowania;
2. udzielanie instruktażu i porad oraz prowadzenie konsultacji w zakresie pracy z dzieckiem;
3. pomoc w przystosowaniu warunków w środowisku domowym do potrzeb dziecka oraz w pozyskaniu i wykorzystaniu w pracy z dzieckiem odpowiednich środków dydaktycznych i niezbędnego sprzętu”.

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z uszkodzonym narządem słuchu dotyczy podjęcia wychowania słuchowo-językowego (rehabilitacji słuchu i mowy) w czasie jak najszybszym od momentu wykrycia niedosłuchu, diagnozy i otrzymania protezy słuchowej (aparatu słuchowego, implantu ślimakowego) – przy uszkodzeniach wrodzonych do 6. miesiąca życia. Jak pisze A. Borowicz (2007, s. 383): „Los niesłyszącego dziecka uzależniony jest od poczucia odpowiedzialności rodziców za ich wychowanie i rewalidację. Wyrazem tej odpowiedzialności jest oczekiwanie od specjalistów szczegółowej diagnozy i pomocy oraz wczesnej interwencji”. Oddziaływania specjalistów skierowane wobec rodziny wychowującej dziecko z niepełnosprawnością słuchową powinny obejmować:

1. udzielanie wsparcia psychicznego (terapia rodzinna, terapia grupowa, grupy wsparcia);
2. udzielanie wsparcia informacyjnego dotyczącego wyboru metody wychowania słuchowo-językowego, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb dziecka i jego rodziny;
3. udzielanie wsparcia informacyjnego dotyczącego wyboru metody komunikowania się z dzieckiem, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb dziecka i jego rodziny;
4. udzielanie rzetelnych informacji dotyczących aktualnego stanu rozwojowego dziecka, głównie w zakresie rozwoju mowy;

5. prowadzenie ustawicznej obserwacji psychopedagogicznej i logopedycznej, z uwzględnieniem dynamiki zmian rozwojowych dziecka (ustawiczne diagnozowanie);
6. modyfikowanie programów terapeutyczno-rehabilitacyjnych, z uwzględnieniem możliwości dziecka i występujących trudności;
7. udzielanie wsparcia informacyjnego dotyczącego wyboru właściwej placówki kształcenia.

Kierując się dobrem dziecka przy prowadzeniu oddziaływań terapeutycznych, należy pamiętać, że dziecko stanowi zawsze podmiot naszego działania – dotyczy to zarówno postaw rodziców, którzy nie powinni się koncentrować tylko na ustawicznym „usprawnianiu” występujących deficytów u dziecka, jak również działań specjalistów, którzy w swojej pracy nie będą się koncentrowali tylko na trudnościach wynikających z niepełnosprawności, ale dostrzegą w dziecku potencjał rozwojowy.

#### 4. Metody wychowania słuchowo-językowego współcześnie stosowane

W terapii słuchu i mowy dziecka niesłyszącego dylematem dla rodziców jest wybór właściwej metody rehabilitacji oraz sposobu komunikowania się. Zazwyczaj, nie posiadając w tej kwestii wiedzy, szukają pomocy wśród specjalistów. Konieczna jest znajomość problematyki dotyczącej sposobów terapii słuchu i mowy wśród: lekarzy audiologów, lekarzy otolaryngologów, logopedów i pedagogów, którzy z pełną odpowiedzialnością za los dziecka niesłyszącego przedstawią rodzicom dostępne metody wychowania słuchowo-językowego, z uwzględnieniem możliwości rozwojowych dziecka i występujących trudności. Prowadzone wychowanie słuchowe dotyczy postępowania pedagogicznego, mającego na celu pomoc w optymalnym rozwoju mowy, poprzez wykorzystanie wszystkich resztek słuchu u dzieci, których słuch uległ uszkodzeniu przed jej opanowaniem (Löwe 1995).

Orin Cornett, twórca *Cued Speech*, metody wspomagającej odczytywanie mowy z ust, sformułował wymagania, które powinna spełniać odpowiednia i praktyczna metoda komunikacji (za: Domagała-Zyśk 2009, s. 46–48):

1. Metoda musi być precyzyjna, musi dokładnie na drodze wzrokowej przekazywać wszystkie istotne szczegóły języka mówionego.
2. Metoda musi być oralna, tak aby dziecko mogło jej stale używać i być zależne od informacji widocznej na wargach.
3. Każda informacja dodana do tego, co można dostrzec, patrząc tylko na usta, musi być spójna z tym, co jest mówione.
4. Metoda musi być na tyle łatwa, aby mogło się jej nauczyć nawet bardzo małe niesłyszące dziecko poprzez proces ciągłego kontaktu z nią w domu rodzinnym.
5. Metoda musi być na tyle łatwa, aby mogli się jej nauczyć słyszący rodzice o przeciętnych zdolnościach, którzy są gotowi podjąć mieszczący się w granicach rozsądku wysiłek w celu pomocy swojemu dziecku.

6. Metoda musi być tak skonstruowana, aby można było jej używać w rozmowach, w normalnym tempie mowy, gdy odległość między rozmówcami wynosi nie więcej niż sześć metrów.

Odpowiednio dobrana i zastosowana metoda komunikacji językowej ma istotne znaczenie w późniejszym funkcjonowaniu osoby z uszkodzonym narządem słuchu w społeczeństwie. Wychowanie słuchowo-językowe, oparte na nabywaniu i rozwijaniu poszczególnych sprawności językowych stanowi przewyżczenie barier komunikacyjnych oraz społecznych. Prowadzenie terapii logopedycznej dziecka niesłyszącego opiera się na współcześnie stosowanych metodach (za: Krakowiak 2012a, s. 292–328):

1. Metody ustno-słuchowe (jednoznysłowe, audytywno-werbalne) – koncentrują się na usprawnianiu i wykorzystaniu uszkodzonego narządu słuchu, tylko z udziałem zmysłu słuchu. Najpopularniejsze programy wychowania słuchowego są autorstwa: Armina Löwe'a, Susanne Schmid-Giovannini i Warrena Estabrooksa.
2. Metody ustno-słuchowe (wieloznysłowe, oralne) – koncentrują się na rehabilitacji słuchu i mowy z wykorzystaniem wszystkich zmysłów. Wśród metod należących do grupy wieloznysłowych wymienia się m.in.: metodę werbo-tonalną (P. Guberina), „metodę macierzyńską” (A. van Uden) i symultaniczno-sekwencyjną naukę czytania (J. Cieszyńska).
3. Metody ustno-słuchowe wspomagane (oralne wspomagane) – w swych założeniach opierają się na fakcie, że osobom niesłyszącym w aktach bezpośredniej komunikacji potrzebne są specjalne ułatwienia związane z percepcją mowy. Wśród zwolenników tej metody panuje przeświadczenie, że znaki językowe odbierane są na drodze wieloznysłowej i zintegrowanej.
4. Metoda fonogestów – jest jednym ze sposobów wspomaganie komunikowania się osób niesłyszących ze słyszącymi. Nawiązuje do metod oralnych, gdyż założenia teoretyczne koncentrują się na nauczaniu mowy z wykorzystaniem wszystkich zmysłów. Fonogesty stanowią polski system manualnych wskazówek fonologicznych ułatwiających odczytywanie mowy z ust.
5. Komunikacja totalna – zwolennicy tego podejścia w terapii traktują język migowy jako język macierzysty, który może być wykorzystany dla ogólnego rozwoju dziecka. Definicja totalnej komunikacji opracowana została na konferencji w Rochester w 1976 roku i brzmi następująco: „Jest to koncepcja wcielająca odpowiednie słuchowe (*aural*), migowe (*manual*) i ustne (*oral*) sposoby komunikacji z głuchymi i wśród głuchych dla zagwarantowania skutecznego porozumiewania się” (Korzon 2001, s. 49).
6. System językowo-migowy – koncepcja systemu opiera się na stosowaniu podczas porozumiewania się specjalnie opracowanego sztucznego języka, którego komunikat składa się z wypowiedzi ustnej w języku narodowym oraz znaków języka migowego (gesty zapożyczone z naturalnego języka migowego i ze znaków alfabetu palcowego) (Krakowiak 2012a, s. 321).
7. Bilingwizm (metody dwujęzykowe) – zwolennicy stosowania wychowania dwujęzykowego zakładają naukę języka migowego i narodowego (obowiązującego



w danym kraju). Pierwszy język dziecka to naturalny język migowy, który używany jest w środowisku osób niesłyszących, a języka narodowego używa się jako drugiego (w mowie lub piśmie, lub wyłącznie w piśmie).

8. Metoda oralno-manualna – założeniem metody jest teza, że możliwe jest połączenie używania języka migowego z nauczaniem języka fonicznego wraz z fonogestami w celu komunikowania się. Dzięki stosowaniu tej metody daje się dziecku możliwość swobodnej realizacji wypowiedzi, dostarcza się wzory poprawnego mówienia, a także przełamuje się bariery komunikacyjne.

Wczesne wspomaganie dziecka z niepełnosprawnością słuchową stanowi problematykę podejmowaną na gruncie wielu dyscyplin naukowych: medycyny, pedagogiki, psychologii, logopedii. Specjaliści zajmujący się programowaniem terapii słuchu i mowy powinni uwzględniać rozmaite czynniki, które warunkują skuteczność prowadzonych oddziaływań. Do najistotniejszych można zaliczyć: czynniki medyczne (rodzaj i głębokość uszkodzenia, lokalizacja uszkodzenia i jego czas, moment wykrycia i diagnozy, czas zaopatrzenia w protezy słuchowe, współwystępowanie innych chorób), czynniki terapeutyczno-rehabilitacyjne (czas rozpoczęcia terapii i jej intensywność, stosowana metoda rehabilitacji słuchu i mowy), czynniki środowiskowe (rodzina słyszająca/niesłysząca, zaangażowanie rodziców w proces terapeutyczny, panujące relacje w rodzinie, przyjmowane postawy rodzicielskie i style wychowawcze, występowanie w rodzinie niepełnosprawności, status materialny), czynniki psychologiczne (indywidualne zdolności i predyspozycje dziecka, poziom inteligencji, motywacja i zaangażowanie w terapię). Przebieg terapii logopedycznej dziecka niesłyszącego musi się opierać na ustawicznym diagnozowaniu potrzeb i możliwości dziecka w odniesieniu do aktualnego poziomu rozwojowego, przy współpracy środowiska rodzinnego, które stanowi dla dziecka pierwszą wspólnotę wychowawczą, komunikacyjną i terapeutyczną.

## 5. Wykorzystanie elementów metody werbo-tonalnej w terapii słuchu i mowy<sup>1</sup>

Metoda werbo-tonalna jest jedną z metod wychowania słuchowo-językowego. Zaliczana jest do metod polisensorycznych, w których wykorzystywane są wszystkie zmysły. Twórcą metody oraz systemu globalno-strukturalno audio-wizualnego jest Petar Guberina<sup>2</sup>. Teoria systemu werbo-tonalnego opiera się głównie na kreatywnej funkcji mózgu człowieka w percepcji bodźców zewnętrznych (Guberina 2007). W centrum systemu zawsze znajduje się człowiek – istota społeczna, której rozwój związany jest z nabywaniem języka ojczystego poprzez uczestnictwo w aktach komunikacji. Wartościami języka mówionego, które mają istotne znaczenie w komunikacji językowej, są:

<sup>1</sup> Materiał uzyskany podczas odbywania w Poliklinice SUVAG w Zagrzebiu stażu, który był poświęcony nabywaniu wiedzy oraz praktycznych umiejętności wykorzystania metody werbo-tonalnej w pracy z dziećmi niesłyszącymi i z innymi zaburzeniami mowy i języka.

<sup>2</sup> Petar Guberina (1913–2005), chorwacki językoznawca, fonetyk.

rytm, intonacja, napięcie, pauza, tempo, kontekst sytuacyjny, gesty, mimika oraz położenie ciała. Jak pisze P. Guberina, „w komunikacji językowej 10% informacji przekazujemy samymi słowami, a 90% naszej komunikacji zdobywa znaczenie i jest zrozumiała dzięki wartościom nieleksykalnym języka, czyli wartościom języka mówionego” (Guberina 2007, s. 25). W rehabilitacji słuchu i mowy oraz w nauce języków obcych wykorzystuje się nieleksykalne elementy języka, które stanowią podstawę systemu werbo-tonalnego. Metoda werbo-tonalna łączy fonetykę, lingwistykę, audiologię i rozwiązania techniczne, a także założenia systemu werbo-tonalnego w diagnostyce i rehabilitacji (Crnković 2007):

1. osób z uszkodzeniami narządu słuchu,
2. osób z trudnościami w mowie i komunikacji,
3. osób z brakiem lub opóźnieniem w rozwoju mowy.

Założeniem metody jest teza, że makroruchy ciała prowokują mikroruchy artykulacyjne, innymi słowy, mowa wywodzi się z ruchu ciała. Według P. Guberiny ciało jest producentem dźwięku, a mowa stanowi udźwięcznienie ruchu. Dźwięk i ruch to nieleksykalne elementy języka, które nazywane są „wartościami języka mówionego”, to biologiczne podstawy mowy. Wartości akustyczne języka przenoszone są poprzez niskie częstotliwości na drodze somatosensorycznej, zatem w metodzie podczas specjalistycznych zajęć indywidualnych i grupowych stymulowane są wszystkie zmysły. P. Guberina uważał, że uszkodzenie narządu słuchu stanowi o nowej jakości słyszenia, więc ważne jest interdyscyplinarne i funkcjonalne podejście w procesie diagnostycznym i planowaniu procedury terapeutycznej. Ruch ciała pomaga osobom z uszkodzeniami narządu słuchu w wydobywaniu głosu i mowy, jak również w jej percepcji (Guberina 2007).

W nabywaniu języka ojczystego lub obcego bardzo istotne znaczenie ma rytm, dlatego w metodzie istotną rolę odgrywa tzw. „rytm fonetyczny”, który oparty jest na cechach fonetycznych i akustycznych dźwięków mowy oraz na ruchach ciała. Procedura terapeutyczna jest zaplanowana przez zespół specjalistów (audiolog, neurolog, psycholog, logopeda, fonetyk), z uwzględnieniem aktualnego stanu rozwojowego oraz indywidualnych możliwości dziecka. Terapia dzieci z uszkodzonym narządem słuchu prowadzona jest przez specjalistów, przy współudziale rodziców podczas zajęć indywidualnych i grupowych na bazie zasady lingwistycznej – rozwój mowy dziecka jest procesem stadialnym, przebiegającym w sposób zbliżony do rozwoju mowy dziecka słyszącego. Nabywanie poszczególnych umiejętności językowych na danym etapie jest uzależnione od wielu czynników (medycznych, środowiskowych, indywidualnych). Celem tak rozumianego postępowania w rehabilitacji słuchu i mowy jest rozwój mowy i języka ojczystego oraz włączanie każdej osoby do rozmaitych aktywności grupowych (Crnković 2007).

W metodzie istotnymi czynnikami mającymi wpływ na proces rozwoju mowy i języka są:

- wczesna diagnoza ubytku słuchu (badania przesiewowe słuchu) i wczesne zaopatrzenie w protezy słuchowe (aparaty bądź implant ślimakowy);

- interdyscyplinarna diagnoza funkcjonalna: medyczna (audiologiczna, neurologiczna), psycho-pedagogiczna i logopedyczna oraz ocena rozwoju i możliwości układu ruchowego;
- współuczestnictwo rodziców w procesie terapeutycznym;
- intensywność oddziaływań terapeutycznych prowadzonych przez rodziców i specjalistów.

W ramach zajęć „rytmu fonetycznego” prowadzone są następujące typy ćwiczeń:

1. Muzyczne stymulacje – wykorzystuje się piosenki, wyliczanki, zabawy paluszkowe, instrumenty muzyczne (np. bębenek, trójkąt, drewniane pałeczki, tamburyno); zajęcia mają na celu uwrażliwienie na bodźce dźwiękowe, zapamiętanie odpowiedniej sekwencji dźwięku i jego odtworzenie. To również stymulacja elementów prozodycznych języka: rytmu, melodii, tempa i intonacji. Podczas zajęć wykorzystywane są również wibrator podłączony do aparatu SUVAG oraz drewniana podłoga wibracyjna (zwłaszcza dla małych dzieci), dzięki którym dźwięk przenoszony jest za pomocą wibracji.
2. Ruchowe stymulacje – ćwiczenia makromotoryki, poprzez którą rozwijana jest motoryka mała. Podstawowymi elementami w tej stymulacji są: ruch, ciało i taniec. Wykorzystuje się ćwiczenia zmysłu równowagi (np. skakanie, huśtanie, chodzenie po linii wykonanej ze sznurka), pracę nad właściwym napięciem mięśniowym (ćwiczenia na napięcie, np. chodzimy sztywno jak robot, Pinokio; ćwiczenia na rozluźnienie, np. poruszamy się jak makaron spaghetti). Według założeń metody makroruchy ciała i mikroruchy artykulacyjne mają takie same elementy: napiętość, dynamikę (intensywność), czas i przestrzeń. Poprzez makroruchy zachęca się do ekspresji językowej.

Przykładowe ćwiczenia z wykorzystaniem elementów metody werbo-tonalnej:

1. Samogłoska „a”: wykorzystuje się naturalny gest zaskoczenia w danej sytuacji, np. rysunek, na którym dziecko rozpakuje urodzinowy prezent; ważne jest, aby rysunki twarzy były adekwatną reprezentacją artykułowanych głosek; kołysanie lalki i śpiewanie przy tym melodii „aaaa”; kołysanie się na boki (dziecko może siedzieć na kolanach osoby dorosłej) w rytm melodii; naśladowanie samotlu (siedzimy na podłodze, ręce szeroko rozłożone i poruszamy się na boki, artykułując głoskę „a”; kiedy przestajemy wykonywać ruchy rękoma, przestajemy również artykułować dźwięk).
2. Samogłoska „o”: wykorzystuje się gest jest wołania, np. w zamkniętym pudełku umieszczamy zabawkę i wołamy „o”, trzymając rękę przy ustach; stosuje się również zabawy z piłką: toczenie, podawanie, turlanie wraz z artykulacją głoski „o”; zabawy ze skakaniem: na początku można wykorzystać maskotkę (np. zająca): „op-op-op”; kręcenie się z dzieckiem wokół własnej osi (można wykorzystać fotel obrotowy) i artykulacja głoski „o”; z wykorzystaniem instrumentu (np. bęben) i naśladowanie skakania np. zająca.
3. Samogłoska „u”: układ ciała to dłonie zamknięte (pięść) i wykonywanie naprzemiennych ruchów do przodu wraz z jednoczesną artykulacją głoski „u”; naśla-

dowanie odgłosu lokomotywy: „uuu”; naśladowanie odgłosu sowy: „uhu, uhu”; można wykorzystać naturalny gest zmartwienia wraz z adekwatnym rysunkiem („u”, co się stało?); podciąganie osoby leżącej na podłodze poprzez podanie jej ręki („u-u-u”); ciągnięcie po podłodze lub pchanie po stole zabawki (np. pociąg) wraz z artykulacją; zderzanie się przedmiotów lub pięści (np. „u-u-u-u bum”).

4. Sylaba „pa”: wykorzystanie naturalnego gestu pożegnania („pa-pa”), dotykanie dziecka (szybki ruch palcem wskazującym) wraz z artykulacją „pa”; ruch zamykania i otwierania dłoni (w momencie otwierania dłoni następuje artykulacja); chodzenie na palcach; podskakiwanie np. na trampolinie („op-op-op-opa”); wykorzystanie obrazków ilustrujących deszcz (pada deszcz: „pa-pa-pa”).
5. Sylaba „ba”: wykorzystanie ruchu kołysania się na boki (najlepiej w pozycji siedzącej), z rękoma odwiedzionymi, bez napięcia; można zastosować maskotkę (np. misia pluszowego) i naśladować jego ruchy (jak idzie miś?: „ba, ba, ba”); rzucanie przedmiotami ( np. piłeczką) o podłogę („ba”); bujanie się do przodu („bu”) i do tyłu („ba), a gdy upadamy („bam”).
6. Sylaba „ma”: wykorzystanie gestu głaskania (np. głaskanie maskotki czy twarzy dziecka); dotykanie materiałów o różnych fakturach (materiał delikatny i gładki: delikatny i długi ruch całą dłonią: „ma”); wykorzystanie onomatopei „mu” oraz „miau”; można wykorzystać również instrument muzyczny (trójkąt), naśladowując ruchy kota; zabawy z pacynką: „am”; karmienie lalek i zabawy imitujące jedzenie („am, am”, „mniam, mniam”).

Pracując za pomocą metody werbo-tonalnej należy pamiętać o zasadzie indywidualizacji, stopniowania trudności i naprzemienności: ja–ty. Osoba dorosła (rodzice, terapeuta) jest zawsze wzorcem w działaniach terapeutycznych (wzorec artykulacyjny). Ważną zasadą jest również koordynacja ruchów motorycznych z mikroruchami artykulacyjnymi – kiedy kończy się ruch ciała, również zanika artykulacja (dźwięk). Materiał językowy do ćwiczeń powinien zostać dobrany indywidualnie, z uwzględnieniem najbliższego otoczenia dziecka oraz jego zainteresowań. Prowadzone są zeszyty do terapii uzupełniane podczas każdego zajęcia, dzięki którym rodzice mogą kontynuować ćwiczenia w warunkach domowej rehabilitacji.

## Podsumowanie

Wczesna diagnoza audiologiczna stanowi ważne ogniwo w procesie terapeutycznym dziecka z wadą słuchu. W związku z wprowadzeniem obowiązkowych badań słuchu u noworodków znacznie skrócił się czas, w którym dokonywane jest rozpoznanie medyczne wrodzonych ubytków słuchu. Do momentu wprowadzenia Programu Powszechnych Badań Słuchu u Noworodków wiek dziecka wynosił 3 lata, a pierwszą osobą, która zauważała nieprawidłowości w rozwoju językowym, była zazwyczaj matka. Obecnie procedura diagnostyczna trwa maksymalnie 3–4 miesiące, a dziecko otrzymuje protezy słuchowe w pierwszych 6 miesiącach życia. Stanowi to szczególnie ważny

moment, gdyż od niego rozpoczyna się długotrwały proces rehabilitacji słuchu i mowy, z którym związane jest podjęcie nowych zadań rodzicielskich i udzielenie właściwego, specjalistycznego wsparcia dziecku i jego rodzinie przez zespół specjalistów współodpowiedzialnych za wszechstronny rozwój dziecka niesłyszącego. Wczesne wykrywanie uszkodzeń słuchu i prowadzenie wielospecjalistycznej terapii jest szansą na pełne uczestnictwo dziecka z niepełnosprawnością słuchową w życiu społecznym.

### Bibliografia

- Borowicz A. (2007). *Stres rodzicielski matek wychowujących dzieci z uszkodzonym słuchem*. W: C. Kossakowski, A. Krause, A. Żyta (red.). *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 380–383.
- Borowicz A. (2011). *O potrzebie badań nad stresem rodzicielskim*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.). *Nie głos, ale słowo... 2. Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 117–121.
- Crnković V. (2007). *Verbotonalna metoda*. W: V. Crnković (red.). SUVAG. Zagreb: Poliklinika SUVAG, s. 50–51.
- Domagała-Zyśk E. (2009). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Góralówna M. (1993). *Rozpoznanie wady słuchu u dziecka*. W: M. Góralówna, B. Hołyńska. *Rehabilitacja małych dzieci z wadą słuchu*. Warszawa: PZWL, s. 21–33.
- Góralówna M., Hołyńska B. (1993). *Rehabilitacja małych dzieci z wadą słuchu*. Warszawa: PZWL.
- Guberina P. (2007). *Filozofija verbotonalnog sistema*. W: V. Crnković (red.). SUVAG. Zagreb: Poliklinika SUVAG, s. 22–30.
- Kornas-Biela D. (2000). *Rodzice wobec diagnozy uszkodzenia słuchu dziecka. Doświadczenia rodziców, pomoc profesjonalistów*. W: D. Kornas-Biela (red.). *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 459–477.
- Korzon A. (2001). *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Krakowiak K. (1997). *Fonogesty – klucze do języka polskiego dla dzieci niesłyszących*. „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej”, nr 2 (152), s. 75–86.
- Krakowiak K. (2006). *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2012a). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2012b). *Typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.). *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 215–248.
- Löwe A. (1995). *Wychowanie słuchowe: historia – metody – możliwości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci, na podstawie art. 71b ust. 7 pkt. 1

- ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).
- Sękowska Z. (1993). *Znaczenie rodziny w rewalidacji dziecka niepełnosprawnego*. W: R. Ossowski (red.). *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie. Materiały z konferencji naukowej w Bydgoszczy w dniach 27 i 28.11.1992 roku*. Bydgoszcz: WSP, s. 27–38.
- Szyfter W. (2011). *Organizacja i wyniki Programu Powszechnych Przesiewowych Badań Słuchu u Noworodków w Polsce*. W: T. Gałkowski, M. Radziszewska-Konopka (red.). *Wspomaganie rozwoju małego dziecka z wadą słuchu*. Warszawa: Polski Komitet Audiofonologii, s. 61-64.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

### Wczesna opieka audiologiczna i wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzeniami narządu słuchu

#### Streszczenie

Słuch stanowi jeden z najcenniejszych zmysłów. Dzięki niemu możliwe jest uczenie się języka i nabywanie umiejętności komunikacyjnych oraz poznawanie i zdobywanie wiedzy o otaczającym świecie. W sytuacji trudnej, ograniczającej dostęp do bogactwa dźwięków, są dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. A zwłaszcza te, które utraciły słuch w okresie prenatalnym lub w pierwszych chwilach życia. Konsekwencją uszkodzenia analizatora słuchowego jest bariera w komunikowaniu się językowym, która utrudnia udział w życiu społecznym. Podmiotowe i holistyczne spojrzenie na dziecka z niepełnosprawnością słuchową i na jego rodzinę stanowi fundament w programowaniu terapii wychowania słuchowo-językowego. Celem niniejszego artykułu jest zapoznanie czytelnika z fundamentalnymi zagadnieniami związanymi z uszkodzeniami narządu słuchu (badania przesiewowe, typologia, etiologia) oraz z metodami wychowania słuchowo-językowego, które powinny być dobierane przez specjalistę z uwzględnieniem możliwości dziecka oraz jego środowiska rodzinnego. W podejmowaniu działań z zakresu wczesnej rehabilitacji dziecka z wadą słuchu ważne są również oddziaływania skierowane do członków rodziny, którzy potrzebują specjalistycznego wsparcia.

**Słowa kluczowe:** wczesna diagnoza audiologiczna, wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z uszkodzonym narządem słuchu, metody wychowania słuchowo-językowego, metoda werbotonalna

### Early audiological care and early intervention of hearing impaired children

#### Summary

Hearing is one of the most precious senses. With it, it is possible to acquire language and communication skills as well as learning and acquiring knowledge about the world. In difficult situations, limiting access to a wealth of sounds children are hearing impaired. And especially those who have hearing impairment in the prenatal period or in the first moments of life. The consequence of damage to the auditory analyzer is a barrier to communication language, which makes it difficult to participate in social life. Primary task for parents and professionals

to introduce hearing impairment children to function in the world of language communication using properly selected methods of communication, taking into account the child's individual potential and existing problems. Subjective and holistic view of a child with a disability and his family is the foundation of therapy hearing-language education.

Issues taken in this article is an attempt to familiarize the reader with the basic issues concerning the hearing impairment: audiological diagnostics (screening tests) and typologies of hearing loss. Attention was also paid to the situation of families with children with disabilities auditory, the experiences of parents associated with the diagnosis of the hearing impairment, parental stress. Described are methods of upbringing auditory-language currently used: the method of auditory-verbal, oral method (multi-sensory), oral-assisted methods, Cued Speech, total communication, sign language, bilingualism and the oral-manual method. The problem of organizing early support child development has been presented in relation to the education act and regulations, which define the rules for the organization of this type of specialized care for children with disabilities and his family.

**Keywords:** early audiology diagnostics, early intervention of hearing impairment children, methods of hearing and speech therapy, verbo-tonal method

## Wykorzystanie gier i zabaw towarzyskich w nauczaniu języków obcych studentów z uszkodzeniami słuchu

### Wprowadzenie

Zmiany w paradygmacie nauczania i wychowania dzieci i młodzieży z dysfunkcją słuchu w Polsce sprawiły, że obecność słabosłyszących czy niesłyszących uczniów w szkole ogólnodostępnej czy na uniwersytecie nie jest już zjawiskiem wyjątkowym. Osoby te, zachęcane atmosferą społecznego poparcia dla idei integracji i normalizacji (por. Krause, Żyta, Nosarzewska 2010), coraz częściej podejmują naukę nowożytnych języków obcych nie tylko w ramach zajęć przewidzianych w podstawie programowej czy obowiązkowego lektoratu, lecz także jako uczestnicy współfinansowanych przez Unię Europejską kursów językowych na różnych poziomach zaawansowania<sup>1</sup>, czy też kursów dla beneficjentów programu Erasmus+. Wszystkie wymienione formy kształcenia obcojęzycznego wiążą się z różnymi problemami dydaktycznymi, które muszą być rozwiązywane zarówno przez nauczycieli, jak i ich podopiecznych. Aby dwu- czy wielojęzyczność studentów z wadą słuchu stała się realna, niezbędne jest ustawiczne dążenie do lepszego rozumienia samych procesów rozwijania obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej, psychologicznych i społecznych uwarunkowań niepełnosprawności, jak też poznanie specyficznych metod i technik surdoglottodydaktycznych (por. Domagała-Zyśk 2014). Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wybranych gier i zabaw towarzyskich opracowanych i wykorzystywanych od lat przez autorkę w nauczaniu języka angielskiego studentów z uszkodzeniami słuchu. Opisane tu zadania komunikacyjne z powodzeniem mogą być zaadaptowane na potrzeby zajęć z innych języków.

Stosowanie różnorodnych pomocy naukowych w tym gier i zabaw towarzyskich jest niezbędne w procesie dydaktycznym. Najlepszy nawet podręcznik do nauki języka obcego czasami wymaga, aby sięgnąć do innych materiałów lub stworzyć własne, dosto-

---

<sup>1</sup> Przykładem takiego kursu może być indywidualny lektorat z języka angielskiego dla osób z orzeczeniem o niepełnosprawności dotyczącej dysfunkcji słuchu, zamieszkujących teren województwa lubelskiego, realizowany w ramach projektu *Przełamując ciszę. Kompleksowy program aktywizacji zawodowej osób niesłyszących* w okresie od marca 2013 do marca 2014 roku.



sowane do specyficznych potrzeb uczestników kursu. Każdy nauczyciel, który decyduje się na podjęcie pracy ze studentami z dysfunkcją słuchu, powinien pamiętać, że nie stanowią oni jednolitej grupy kursantów. Osoby te mogą się różnić od siebie nie tylko pod względem poziomu znajomości języka obcego, zdolności językowych czy motywacji, lecz także pod względem możliwości percepcyjnych, rodzaju zaburzenia mowy lub stopnia opanowania języka ojczystego. Sytuacja taka sprawiła, że jedną z głównych zasad towarzyszących określaniu zrębów współczesnej surdologlottodydaktyki była zasada dążenia do jak największej indywidualizacji procesu nauczania/uczenia się języków obcych. W myśl tej zasady surdopedagodzy starają się urozmaicać swoje lekcje i tak wybierać ćwiczenia, teksty, nagrania oraz ich adaptacje, aby były one dostosowane do konkretnych problemów i potrzeb ich słabosłyszących i niesłyszących uczniów. Zadanie udostępniania wiedzy o języku nauczyciele ci postrzegają jako wyzwanie pobudzające do niekonwencjonalnych rozwiązań. Przykładem takiego rozwiązania może być mądre dobieranie gier i zabaw towarzyskich, które uatrakcyjniają kursy językowe na każdym poziomie zaawansowania, rozbudzają zainteresowanie uczniów przedmiotem, motywują ich do używania języka obcego w różnych sytuacjach i kontekstach (tłumaczenie zasad/celu gry, formułowanie potrzeb, opisywanie pomysłów/strategii, negocjowanie, przekonywanie), pobudzają aktywność, inicjatywę i samodzielność myślenia oraz przyczyniają się do automatyzacji nowych konstrukcji i zagadnień gramatycznych. Dodatkową ich zaletą jest to, że integrują grupę. Mogą posłużyć zarówno do prezentacji, utrwalenia, jak i powtarzania zrealizowanego na zajęciach materiału. Ponadto gry wprowadzają atmosferę relaksu na zajęciach. Dzięki związanej z udziałem w grze stymulacji emocjonalnej student z wadą słuchu podejmuje próby komunikowania się w języku obcym w sposób bezstresowy. W trakcie takiej komunikacji nacisk położony jest na treść przekazu, a nie na poprawność językową, co pozwala choć na chwilę zapomnieć o często doświadczanym przez osoby z wadą słuchu dyskomforcie w czasie rozmowy czy oderwać się od nierzadko monotonna, lecz niezbędnych ćwiczeń o charakterze leksykalno-semantycznym czy gramatyczno-stylistycznym. Poniżej zostały zamieszczone przykłady gier i zabaw towarzyskich stosowanych z dużą efektywnością przez autorkę artykułu na zajęciach z języka angielskiego dla uczniów i studentów z wadą słuchu.

### **Jenga w nowej odsłonie**

*Jenga* to towarzyska gra zręcznościowa, która składa się z drewnianych klocków ułożonych w wieżę. Każdy poziom wieży zbudowany jest z trzech klocków ułożonych na przemian w stosunku do niższego poziomu. Kolejni gracze wyciągają po jednym klocku z któregośkolwiek miejsca poniżej najwyższego poziomu. Wyjęte z wieży klocki muszą zostać umieszczone na jej szczycie, przy czym nie wolno układać wyższych poziomów, jeśli najwyższy poziom nie został ukończony i nie składa się z trzech klocków. Po przełożeniu klocka każdy gracz dzieli się z pozostałymi uczestnikami zabawy jakimś faktem na swój temat, np. *I've been to three concerts this month*. Osoba, która zburzy wieżę – przegrywa i dostaje dodatkowe zadanie. Dla studentów, którzy chętnie

ćwiczą wymowę, zadaniem takim może być parokrotne odczytanie na głos łańcucha językowego, np.:

1. *She sells sea shells by the sea shore.*
2. *Peter Piper picked a peck of pickled peppers. A peck of pickled peppers Peter Piper picked. If Peter Piper picked a peck of pickled peppers, where's the peck of pickled peppers Peter Piper picked?*
3. *How can a clam cram in a clean cream can?*
4. *I wish to wish the wish you wish to wish, but if you wish the wish the witch wishes, I won't wish the wish you wish to wish.*

Jeżeli uczestnicy zabawy znają angielski system fonogestów (*Cued Speech*) mogą zostać poproszeni o jego użycie w trakcie czytania łańcuchów językowych. Studenci, którzy niechętnie przystępują do ćwiczeń fonetycznych, mogą dostać ćwiczenia leksykalne lub gramatyczne do wykonania na piśmie.

### Poznajmy się

Rozdajemy grupie studentów samoprzylepne karteczki i prosimy, aby każdy z nich na swojej karteczce napisał jakieś imię, ulubioną liczbę oraz żeby coś narysował. Gdy studenci wykonają polecenie, każdy z nich przykleja swoją karteczkę do ubrania w widocznym miejscu. Następnie studenci podchodzą do kolejnych osób i rozmawiają z nimi na temat informacji na karteczkach, np.:

- *Is your name Tomek?* (Czy masz na imię Tomek?)
- *Why is 6 your favourite number?* (Dlaczego 6 to twoja ulubiona liczba?)
- *What is it? Does this picture show a cup of coffee?* (Co to jest? Czy na tym obrazku jest filiżanka kawy?)

Ta zabawa świetnie nadaje się na pierwsze zajęcia z nową grupą studentów, którzy się jeszcze dobrze nie znają. Pytania o rzeczy zapisane na karteczkach często stają się początkiem dłuższej wymiany informacji między studentami. Dobrze jest, gdy nauczyciel również bierze udział w zabawie. Pozwala to z jednej strony dowiedzieć się czegoś o upodobaniach poszczególnych uczestników kursu, a z drugiej – wstępnie zdiagnozować ewentualne trudności językowe czy komunikacyjne.

### Przekaż pytanie<sup>2</sup>

Gracze ustawiają na środku stołu pudełko z karteczkami, na których widnieją rozmaite słowa lub frazy, obrazki przedstawiające przedmioty, miejsca czy czynności. Każdy gracz losuje jeden obrazek lub słowo i pokazuje wybranej z grupy osobie, co wylosował. Zadaniem tej osoby jest sformułowanie pytania nawiązującego w jakiś sposób do obrazka lub zawierającego w swojej treści dane słowo czy frazę oraz udzielenie odpowiedzi na pytanie wymyślone przez partnera. Gdy obydwaj gracze zdołają popraw-

<sup>2</sup> Gra jest zmodyfikowaną wersją zabawy zaprezentowanej przez Panią Iwonę Stempek (Szkoła Języków Obcych „Glossa”) w trakcie szkolenia metodycznego dla nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego, które odbyło się 9 marca 2013 roku w Krakowie.

nie sformułować pytanie nawiązujące do karteczki zaprezentowanej przez partnera, zamieniają się karteczkami i podchodzą do kolejnych graczy, aby zadać nowe pytania. Student, któremu partner pokazał karteczkę z obrazkiem prezentującym paczkę papierosów, może np. zapytać:

- *Do you smoke?* (Czy palisz?)
- *How many cigarettes do you smoke a day?* (Ile papierosów wypalasz dziennie?)
- *What bad habits do you want to break?* (Jakich złych nawyków chciałbyś się pozbyć?)
- *What advice would you give to someone who wants to give up smoking?* (Co byś poradził osobie, która chce rzucić palenie?)

Po zakończeniu zabawy nauczyciel może zapytać studentów, czy któreś z pytań zadanych im przez ich rozmówców było szczególnie ciekawe.

### **Rory's Story Cubes – kości opowieści**

*Rory's Story Cubes* to zestaw dziewięciu kości, na ściankach których zamiast oczek czy cyfr widnieją ilustracje. Zestaw podstawowy można uzupełnić o dodatkowe zestawy z serii poszlaki, medycyna, Muminki czy Batman. Twórcy gry zalecają, aby zawsze używać dziewięciu kości, nawet gdy zdecydujemy się na łączenie różnych zestawów. W ten sposób każdorazowo po trzy kości przypadają na rozpoczęcie, rozwinięcie i zakończenie opowieści. Pierwszy gracz rzuca wszystkimi dziewięcioma kośćmi i rozpoczyna opowiadanie historii, która w założeniu ma połączyć wskazane przez kości ilustracje. Opowieść można zacząć od dowolnej ilustracji, która jako pierwsza przykuje uwagę gracza słowami: *Once upon a time*. Gra nadaje się zarówno do samodzielnej zabawy, jak i do pracy w grupie, w której każda osoba podczas swojej tury dopowiada kolejny fragment historii albo wymyśla nową opowieść od początku do końca. Dodatkowym wyzwaniem może być narzucenie graczom czasu akcji. Nauczyciel może poprosić, aby studenci opowiadali historię w czasie przyszłym, teraźniejszym lub przeszłym. Dobrym pomysłem jest też zadanie zapisania opowiedzianej na zajęciach historii jako pracy domowej. Gra doskonale pobudza wyobraźnię niezależnie od wieku czy stopnia zaawansowania językowego studentów. Zamiast oryginalnych kości opowieści można wykorzystać przygotowane wcześniej karty z obrazkami.

### **Boggle slam!**

Oryginalny zestaw do gry składa się z 55 dwustronnych kart z literami. Przed rozdaniem kart należy wybrać z talii cztery karty i ułożyć z nich na stole słowo tak, by wszyscy gracze mogli je z łatwością odczytać. Pozostałe karty rozdziela się po równo między graczy. Gdy wszyscy gracze mają już swoje karty, każdy z nich próbuje zmienić pierwsze ułożone słowo, przykrywając którąkolwiek ze składających się na nie liter kolejną, tworząc inne czteroliterowe słowo. Gracze wykrzykują lub wypowiadają nowe słowo z użyciem fonogestów i kładą swoją kartę z literą na innej literze, aby zmienić wyraz na stole na nowy. Jednorazowo można dodać tylko jedną nową kartę. Przykład: słowo na stole to *game*. Gracz numer jeden wypowiada z fonogestami słowo *same* i kładzie kartę

z literą S na karcie z literą G, aby zmienić słowo *game* na *same*. Chwilę później kolejny uczestnik zabawy fonogestuje słowo *sale* i umieszcza kartę z literą L na karcie z literą M. Niedopuszczalne jest używanie nazw własnych, skrótów i akronimów. Gra toczy się, dopóki jeden z graczy nie pozbędzie się wszystkich swoich kart lub do momentu, gdy żaden z graczy nie jest w stanie przy pomocy swoich kart zmienić słowa, które jest na stole. W takim przypadku zwycięzcą zostaje osoba z najmniejszą liczbą kart w ręku.

### Gorące krzesła

Uczestników zabawy należy podzielić na dwie grupy. Na środku sali umieszczamy dwa krzesła i oznaczamy je przy pomocy samoprzylepnych karteczek z napisem *true* (prawda) i *false* (fałsz). Przed przystąpieniem do zabawy nauczyciel musi przygotować kilkanaście twierdzeń. Niektóre z tych twierdzeń powinny być fałszywe, np.:

- *Better is opposite of worse* (Słowo „lepszy” jest przeciwieństwem słowa „gorszy”);
- *Brazil is in Asia* (Brazylia znajduje się w Azji);
- *Mozart was a Chinese composer* (Mozart był chińskim kompozytorem);
- *A century has got one hundred years* (Wiek ma sto lat);
- *We are playing chess now* (Gramy teraz w szachy);
- *Fire is hot* (Ogień jest gorący);
- *A guitar is not an instrument* (Gitara nie jest instrumentem);
- *We eat lunch in the morning* (Lunch jemy rano);
- *Bread is made of flour* (Chleb jest zrobiony z mąki);
- *The water in the oceans is salty* (Woda w oceanach jest słona);
- *Tomatoes are blue* (Pomidory są niebieskie);
- *Long is opposite of old* (Słowo „długi” jest przeciwieństwem słowa „stary”);
- *You can sunbathe at night* (W nocy można się opalać);
- *Grass is green* (Trawa jest zielona).

Dwóch graczy, po jednym z każdej drużyny, podchodzi do krzesła i słucha twierdzenia odczytywanego przez nauczyciela. Następnie gracze ci decydują, czy dane twierdzenie jest prawdziwe, czy fałszywe, i starają się usiąść na odpowiednio oznaczonym krześle. Gracz, któremu uda się zająć jako pierwszemu odpowiednie krzesło, zdobywa punkt dla swojej drużyny. Zwycięża drużyna, która po odczytaniu przez nauczyciela wszystkich twierdzeń ma więcej punktów. Jeżeli zachodzi obawa, że z uwagi na hałas z otoczenia lub znaczny stopień uszkodzenia słuchu niektórzy uczestnicy zabawy mogą mieć spory problem ze zrozumieniem odczytywanych przez nauczyciela twierdzeń, można temu zaradzić, wyświetlając kolejne twierdzenia przy pomocy rzutnika, tablicy interaktywnej czy telewizora.

### *I touch*<sup>3</sup>

Przed przystąpieniem do zabawy nauczyciel musi przygotować zestaw lub – w zależności od liczby studentów – parę zestawów karteczek z wypisanymi na nich po an-

<sup>3</sup> Zabawa jest adaptacją ćwiczenia z kursu *Going for Gold*.

gielsku nazwami części ciała. Przykładowy zestaw znajduje się pod opisem ćwiczenia. Dzielimy studentów na pary lub grupy. Każda grupa dostaje zestaw karteczek i rozkłada je na ławce niezapisaną stroną do góry. Następnie studenci po kolei losują i odwracają po dwie karteczki w jednej turze. Jeżeli dany gracz uważa, że jedną z wymienionych części ciała jest w stanie dotknąć drugiej, mówi (z fonogestami), np. *I can touch my cheek with my thumb* (Potrafię dotknąć policzka kciukiem), a następnie jedną częścią ciała dotyka drugiej. Jeżeli faktycznie jest w stanie to zrobić, zdobywa punkt i zatrzymuje wylosowane karty. Jeśli nie, odkłada karty na stół i mówi (z fonogestami), np. *I can't touch my scapula with my elbow* (Nie potrafię dotknąć łopatki łokciem). Gra toczy się, dopóki wszystkie karteczki nie zostaną zdobyte przez studentów lub dopóki żaden ze studentów nie jest w stanie dotknąć innej części ciała za pomocą jednej z części ciała, których nazwy znajdują się na karteczkach pozostałych na stole. Zwycięża osoba z największą ilością zdobytych karteczek.

### *I touch worksheet*



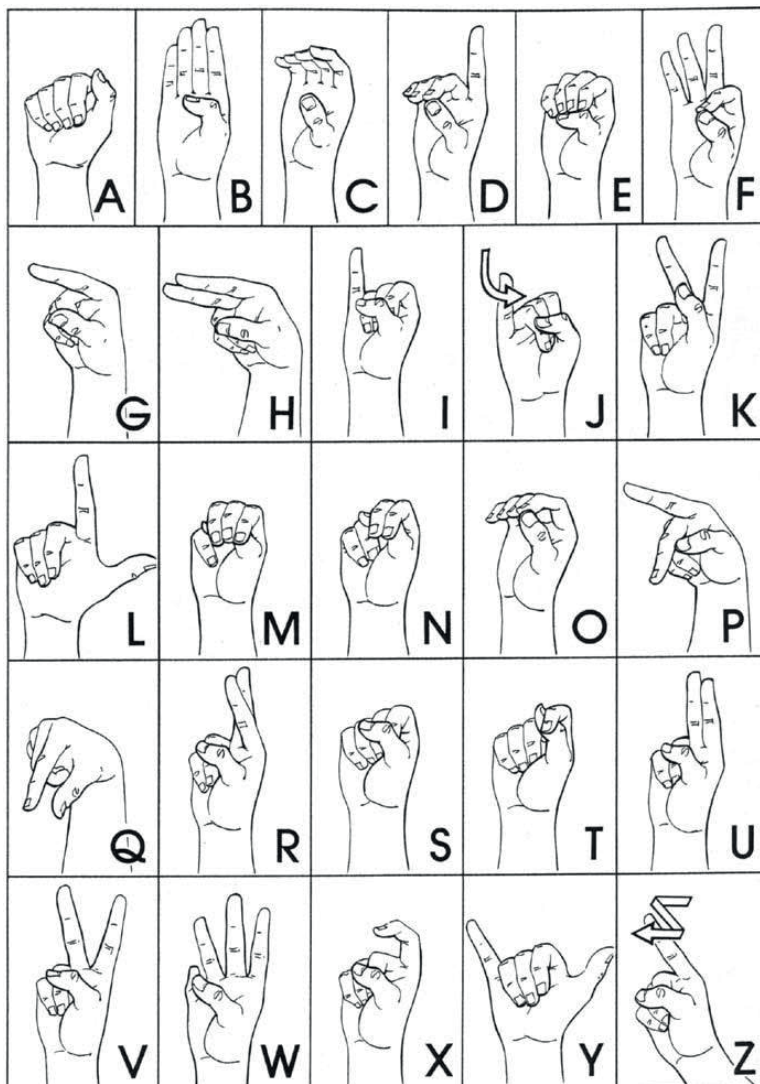
THORAX	THUMB
WRIST	WAIST
TONGUE	PALM
TOES	THIGH
ARMPIT	UMBILICUS/NAVEL
HEEL	BUTTOCK
SCAPULA	CHEEK
INDEX FINGER	HIP
ELBOW	CHIN
NOSTRIL	FOREHEAD
SHIN	KNUCKLES

### *Fingerspelling bee – konkurs daktylograficzny*

Jest to świetna zabawa zarówno dla studentów, którzy w codziennej komunikacji posługują się polskim językiem migowym, jak i dla tych, którzy preferują komunikację werbalną. Przed rozpoczęciem zabawy należy rozdać studentom schemat przedstawiający amerykański alfabet palcowy, który jest jednoręczny, podobnie jak polski alfabet palcowy. Studenci mogą korzystać ze schematu w trakcie zabawy. Każdy z uczestników zabawy wybiera pięć słów poznanych ostatnio na zajęciach i samodzielnie ćwiczy kodowanie ich przy pomocy otrzymanych znaków daktylograficznych. W celu rozwią-

nia wszelkich wątpliwości dobrze jest obejrzeć ze studentami krótki film prezentujący poszczególne znaki daktylograficzne amerykańskiego alfabetu palcowego ([https://www.youtube.com/watch?v=pDfnf96qz\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=pDfnf96qz_4)). Następnie studenci po kolei przekazują wybrane i przećwiczone przez siebie słowa, a pozostali odczytują je i zapisują na kartce. Pod koniec rundy każdy student zapisuje przekazane przez siebie wcześniej słowo na tablicy, a pozostali sprawdzają, czy ich zapis jest poprawny. Wygrywa osoba, która popełni najmniej błędów.

### Amerykański alfabet palcowy



### Clap!<sup>4</sup>

Studenci siedzą w parach naprzeciw siebie z rękami uniesionymi na wysokość brody i z otwartymi dłońmi. Student A odpowiada za jedną kategorię leksykalną, np. za słowa nazywające zawody, a student B – za drugą, np. za słowa nazywające części garderoby. Nauczyciel wypowiada słowa z obydwu kategorii w dowolnej kolejności. Zadaniem studenta A jest klasnąć w dłoń studenta B za każdym razem, gdy nauczyciel wypowiada słowo z przydzielonej mu kategorii, np. *nurse* (pielęgniarka). Student B musi próbować temu zapobiec, uważając równocześnie, aby nie przegapić słowa ze swojej kategorii, np. *skirt* (spódnica), i klasnąć w dłoń studenta B w momencie, gdy zostanie ono wypowiedziane przez nauczyciela. Zabawa ta jest niezwykle energetyzująca i najlepiej nadaje się w przypadku wyjątkowo żywych grup na rozpoczęcie lub na zakończenie zajęć.

### Kalambury

Nauczyciel rozdaje studentom karteczki, na których mają oni napisać nowo poznane słowa. Następnie dzieli studentów na dwie grupy i podaje kolejnym członkom grup po jednym słowie. Studenci muszą pokazać otrzymane od nauczyciela słowo tak, aby ich grupa je odgadła. Wygrywa grupa, która odgadnie więcej słów. Przed rozpoczęciem zabawy należy zwrócić studentom uwagę, by w jej trakcie nie stosowali języka migowego.

### Wordsnake

Nauczyciel prosi jednego ze studentów o wypowiedzenie (z fonogestami) słowa, które kojarzy mu się z tematem zajęć, np. multimediami, muzyką, sportem. Każdy kolejny student musi powtórzyć słowa wypowiedziane przez kolegów i dopiero na końcu dodać swoje.

### Gra w kości

Studenci rzucają kolejno kostką lub dla utrudnienia dwoma kostkami. Muszą wypowiedzieć tyle zdań na zadany przez nauczyciela temat: *Moja rodzina. Co lubisz robić w wolnym czasie? Portale społecznościowe to strata czasu. Życie było lepsze pięćdziesiąt lat temu itp.*, ile wskazuje liczba oczek na kostce.

### Dobble

Zestaw *Dobble* składa się z 55 kart. Na każdej karcie znajduje się osiem symboli. Pomiędzy dwiema dowolnymi kartami z zestawu jest tylko jeden wspólny symbol. Celem gry jest jak najszybsze dostrzeżenie i nazwanie symbolu, który pojawia się na dwóch różnych kartach. Zestawu można używać na różne sposoby. Poniżej opisano jeden z wielu możliwych wariantów gry. Jedną odkrytą kartę należy umieścić na środku

<sup>4</sup> Zabawa prezentowana była przez Czesława Kińskiego i Jacka Łąguna na 9. edycji konferencji metodycznej *Kapelusze Lektora Super Stars*, zorganizowanej przez Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych PASE w Lublinie 29 listopada 2015 roku.

stołu. Pozostałe karty rozdajemy graczom. Każdy gracz kładzie przed sobą stos zakrytych kart. Na znak wszyscy równocześnie odwracają swoje stopy. Osoba, która pierwsza dostrzeże i nazwie symbol wspólny dla karty ze środka i karty z wierzchu swojego stosu, może się pozbyć swojej karty, umieszczając ją na karcie leżącej na środku. Wygrywa student, który pierwszy pozbędzie się swoich kart. Jeżeli w grę grają studenci posługujący się polskim językiem migowym, można ich dodatkowo poprosić o każdorazowe przeliterowanie nazw symboli wspólnych dla dwóch kart przy pomocy znaków daktylograficznych polskiego alfabetu palcowego. Studenci, którzy znają angielski system fonogestów, mogą wymawiać nazwy symboli z fonogestami. Jeśli daktylografowanie czy fonogestowanie zanadto spowalnia tempo gry, nauczyciel może się zdecydować na wypisanie na tablicy nazw kilku pojawiających się na kartach symboli i poproszenie studentów o ich przekazanie znakami daktylograficznymi czy wypowiedzenie z fonogestami już po zakończonej rozgrywce.

#### *Change a word*

Wszyscy gracze siadają w kole. Celem gry jest przekazanie zdania sąsiadowi siedzącemu po lewej stronie. Warunkiem przekazania zdania jest zmienienie w nim jednego słowa. Nauczyciel rozpoczyna grę, wypowiadając proste zdanie, np. *The cat ate her dinner*. Kolejna osoba ma za zadanie wypowiedzieć to zdanie, zmieniając w nim jedno słowo, np. *The cat ate my dinner*. W celu utrudnienia zadania należy ustalić limit czasowy na dokonanie zmiany. Studenci znający system angielskich fonogestów mogą dodatkowo fonogestować wymyślane przez siebie zdania.

#### Bibliografia

- Domagała-Zyśk E. (2014). *Surdoglottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krause A., Żyta A., Nosarzewska S. (2010). *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Newbrook J., Acklam R., Crace A. (2003). *Pre-intermediate Plus Going for Gold Teacher's Book*. Harlow-England: Pearson Education Limited, 181.

#### Wykorzystanie gier i zabaw towarzyskich w nauczaniu języków obcych studentów z uszkodzeniami słuchu

##### Streszczenie

Coraz większa dostępność nauczania języków obcych dla osób z dysfunkcją słuchu i trudnościami w zakresie porozumiewania się werbalnego rodzi konieczność poszukiwań w celu opracowania odpowiednich metod i technik, które mogą być przydatne w pracy z tą grupą studentów. Gry i zabawy towarzyskie są doskonałym narzędziem do nauki komunikacji, leksyki oraz struktur gramatycznych w bezstresowej atmosferze. Niniejszy artykuł prezentuje zabawy i



zadania komunikacyjne opracowane i wykorzystywane od lat przez autorkę w nauczaniu języka angielskiego studentów z uszkodzeniami słuchu.

**Słowa kluczowe:** studenci z dysfunkcją słuchu, nauczanie języka angielskiego, gry i zabawy towarzyskie, surdoglottodydaktyka, fonogesty, Cued Speech

### **The use of games and fun activities in foreign language instruction for students with hearing impairments**

#### **Summary**

The ever greater accessibility of foreign language teaching to people with hearing and verbal communication impairments necessitates the need for development of methods and techniques, which prove appropriate for use with this group of students. Games and fun activities are a perfect teaching tool which can be used to practice conversing, test vocabulary, learn tenses, all in a relaxed, stress-free atmosphere. The aim of the article is to present selected games and communication tasks devised and tested by the author in her English for the deaf and hard of hearing classes.

**Keywords:** students with hearing impairments, English Language Teaching (ELT), games and fun activities, ELT methodology for deaf and hard-of-hearing students, Cued Speech

## Przekonania studentów słyszających i niesłyszających o uczeniu się języka angielskiego

### Wprowadzenie

Sukces w uczeniu się języka obcego zapewniają nie tylko zdolności językowe czy świetnie wyposażone środowisko szkolne, ale także przekonania o uczeniu się języka obcego. Przekonania to „ogólne założenia, które uczeń posiada na temat siebie samego jako ucznia, czynników warunkujących proces uczenia się oraz natury uczenia się i nauczania języka” (Victori, Lockhart 1995, s. 224). Przekonania są wiodącą siłą w przebiegu procesów poznawczych poszczególnych osób, wpływają na uczenie się, myślenie, rozumowanie, zdolność rozwiązywania problemów, wytrwałość i interpretację informacji (Schommer 1990; 1993). Niektórzy psychologowie są zdania, że studenckie przekonania o uczeniu się są bardziej istotne dla osiągniętych rezultatów niż takie cechy osobowe jak inteligencja i zdolności (Thomas, Harri-Augustein 1983).

Zagadnienie to jest dosyć dobrze zbadane w różnych grupach uczniów i studentów, zwłaszcza uczących się języka angielskiego jako obcego. Opracowany został także Inwentarz Przekonań o Uczeniu się Języka Obcego (*Beliefs About Leanguage Learning Inventory*, Horwitz 1988), który jest powszechnie używany w wielu projektach badawczych.

Celem niniejszego artykułu jest dokonanie analizy porównawczej przekonań osób słyszających i niesłyszających dotyczących uczenia się języka obcego. W tym celu przeanalizowane zostaną wyniki uzyskane w trzech projektach badawczych: 1. wyniki studentów niesłyszających z 11 krajów badanych przez Domagałę-Zyśk (2013a); 2. wyniki badań Sieberta (2003), prowadzonych wśród młodzieży z różnych krajów uczącej się języka angielskiego jako obcego w USA oraz 3. wyniki badań prowadzonych w Australii przez Bernat (2006). Domagała-Zyśk (2013a) przebadła 146 niesłyszających i słabosłyszających studentów uczących się języka angielskiego jako obcego na 14 uczelniach w 11 krajach. Były to pierwsze badania przekonań dotyczących uczenia się języka obcego w tej grupie osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zostały one szczegółowo przeanalizowane w publikacji *Wielojęzyczni* (Domagała-Zyśk 2013a). W badaniach Sieberta (2003) uczestniczyło 181 osób, studentów z 22 różnych krajów, uczących się języka angielskiego jako obcego w jednej z uczelni w USA. Bernat (2006) badała z kolei 262 studentów z 19 różnych krajów uczących się języka angielskiego jako obcego

w Australii. W artykułach prezentujących otrzymane wyniki przedstawiono procent badanych zgadzających się z danym twierdzeniem w stopniu wysokim i bardzo wysokim (*I agree/Istrongly agree*) oraz niezgadających się z danym twierdzeniem (*I disagree/ Istrongly disagree*). Wyniki trzech badanych grup: Sieberta (USA), Bernat (Aus) i wyniki międzynarodowe badań osób niesłyszących i słabosłyszących (Pol NS) omówiono poniżej z podziałem na 5 kategorii przekonań zaproponowanych przez Horwitz (1988), dla każdej z kategorii przygotowano tabelę porównawczą.

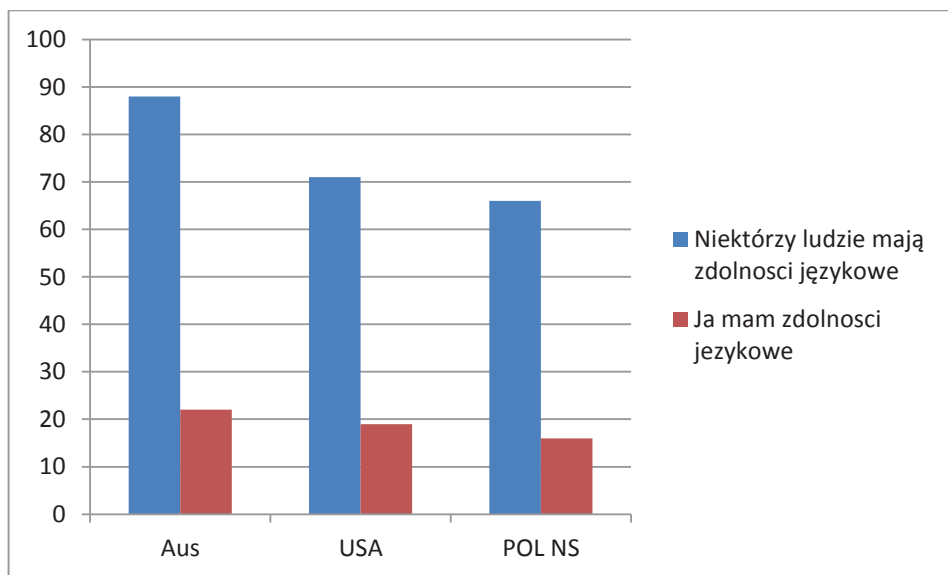
Prezentując te dane, należy wziąć pod uwagę fakt, że analizowane wyniki nie pochodzą od grupy badawczej i kontrolnej, przy której doborze stosujemy określone kryteria. Jest to jedynie porównanie wyników uzyskanych przez różne grupy w różnych krajach, choć z zastosowaniem tego samego narzędzia. W badaniach australijskich i amerykańskich uczestniczyły osoby, które przyjechały do USA czy Australii, aby uczyć się języka angielskiego, natomiast wśród badanych osób niesłyszących i słabosłyszących były głównie osoby uczęszczające na obowiązkowy lektorat języka obcego – ta różnica może znacząco wpływać na prezentowane przez nie przekonania.

## 1. Przekonania dotyczące zdolności językowych

W kategorii przekonań dotyczących zdolności językowych badane osoby niesłyszące i słabosłyszące rzadziej niż osoby z pozostałych dwóch grup zgadzały się z twierdzeniem, że znacznie łatwiej jest dzieciom niż dorosłym uczyć się języka obcego (Aus 92, USA 82, Pol 63). Możliwym wytłumaczeniem tego zjawiska może być fakt, że badane osoby czują się komfortowo, ucząc się języka obcego w obecnej chwili na uniwersytecie, otrzymując specjalne wsparcie. Ich doświadczenia z dzieciństwa i pierwszych lat szkoły (lata dziewięćdziesiąte) – często związane z brakiem wsparcia i niezrozumieniem ich potrzeb – sprawiają, że nie postrzegają oni okresu dzieciństwa jako dobrego czasu na naukę języka obcego. Bardzo interesującym zjawiskiem jest fakt, że zarówno badane osoby z wadą słuchu, jak i osoby słyszzące uczące się języka sądzą, że niektórzy ludzie mają zdolności językowe, ale jednocześnie znacznie rzadziej sądzą, że sami posiadają takie zdolności. Procentowy stosunek zgadzania się z tymi twierdzeniami wynosi 88:22 w grupie Aus, 71:19 w grupie USA oraz 66:16 w grupie osób z wadą słuchu (Pol NS). Te wyniki przedstawiono na wykresie 1.

Porównanie wyników w trzech analizowanych grupach pokazuje zatem, że różnice między przekonaniem o tym, że niektórzy ludzie mają zdolności językowe, a przekonaniem, że ja sam posiadam takie zdolności, występują także w grupach osób słyszających, a osoby z wadą słuchu są w najmniejszym stopniu przekonane, że posiadają zdolności językowe.

Osoby z wadami słuchu rzadziej niż inni przekonani są co do występowania różnic w zakresie znajomości języków między kobietami a mężczyznami (Aus 42, USA 28, Pol NS 16), co znalazło także potwierdzenie w tym, że w badaniach inwentarzem BALLI w grupie osób z wadą słuchu nie zaobserwowano różnic płciowych.



Wykres 1. Porównanie przekonań w trzech grupach w zakresie twierdzeń B2: *Niektórzy ludzie mają zdolności językowe* oraz B16: *Ja mam zdolności językowe*

Ciekawym wynikiem jest to, że osoby z wadą słuchu znajdują się na środkowej pozycji w zakresie wyboru stwierdzenia: *Każdy jest w stanie nauczyć się języka obcego* (Aus 84, USA 56, Pol NS 63). Są do niego bardziej przekonani niż osoby uczące się języka angielskiego jako obcego w amerykańskich badaniach Sieberta (2003). Wyniki szczegółowe przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Przekonania o zdolnościach do uczenia się języka obcego

Numer twierdzenia	Treść twierdzenia	Grupa	Zgadzam się	Nie zgadzam się
B1	Łatwiej jest dzieciom niż dorosłym uczyć się języka obcego	Aus	92	5
		USA	82	8
		Pol NS	63	8
B2	Niektórzy ludzie mają szczególne zdolności do nauki języka obcego	Aus	88	4
		USA	71	6
		Pol NS	66	2
B6	Moi rodacy są dobrzy w uczeniu się języków obcych	Aus	29	15
		USA	38	23
		Pol NS	34	6
B10	Jeśli ktoś zna jeden język obcy, łatwiej jest mu uczyć się kolejnych	Aus	52	15
		USA	51	22
		Pol NS	46	8

B11	Osoby, które są dobre w matematyce i przedmiotach ścisłych, nie są dobre w uczeniu się języków obcych	Aus USA Pol NS	13 16 4	60 59 49
B16	Mam szczególne zdolności do nauki języków obcych	Aus USA Pol NS	22 19 16	32 29 21
B19	Kobiety są lepsze od mężczyzn w nauce języków obcych	Aus USA Pol NS	42 28 16	30 39 25
B29/30	Ludzie, którzy znają języki obce, są bardziej inteligentni	Aus USA Pol NS	44 50 40	28 17 10
B32/31	Każdy może się nauczyć języka obcego	Aus USA Pol NS	84 56 63	9 20 2

## 2. Przekonania dotyczące trudności w uczeniu się języka obcego

Porównanie średnich wyników badań przekonań studentów słyszących z Australii i USA oraz studentów niesłyszących i słabosłyszących w zakresie trudności doświadczanych w uczeniu się języka obcego także dało interesujące wyniki. Studenci niesłyszący i słabosłyszący rzadziej przyznają, że język obcy jest dla nich trudny lub bardzo trudny: sądzi tak więcej niż 30% badanych w USA i Australii, ale tylko 10% badanych osób niesłyszących i słabosłyszących. W tym samym pytaniu wyniki wyrażające przekonanie, że język obcy jest łatwy lub bardzo łatwy, prezentowało odpowiednio 11%, 13% i 17% badanych. Wyniki te ukazują, że osoby niesłyszące i słabosłyszące w mniejszym stopniu wyrażają przekonanie, że język obcy jest trudny, ale też częściej nie są pewne odpowiedzi na to pytanie i wybierają odpowiedzi neutralne. W pytaniu o czas potrzebny na dobre nauczanie się języka badani mają bardzo zbliżone poglądy, najczęściej sądząc, że wymaga to 3–5 lat. Zbliżone są także odpowiedzi na pytanie, czy łatwiej jest mówić w języku obcym, niż go rozumieć, natomiast osoby niesłyszące znacząco częściej są przekonane, że łatwiej jest czytać i pisać w języku obcym, niż mówić i go rozumieć. Wyniki porównań przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Przekonania o trudnościach w uczeniu się języka obcego

Numer twierdzenia	Treść twierdzenia	Grupa	Zgadzam się	Nie zgadzam się
B3	Niektóre języki są łatwiejsze do nauczenia się niż inne	Aus USA Pol NS	69 65 52	16 17 2

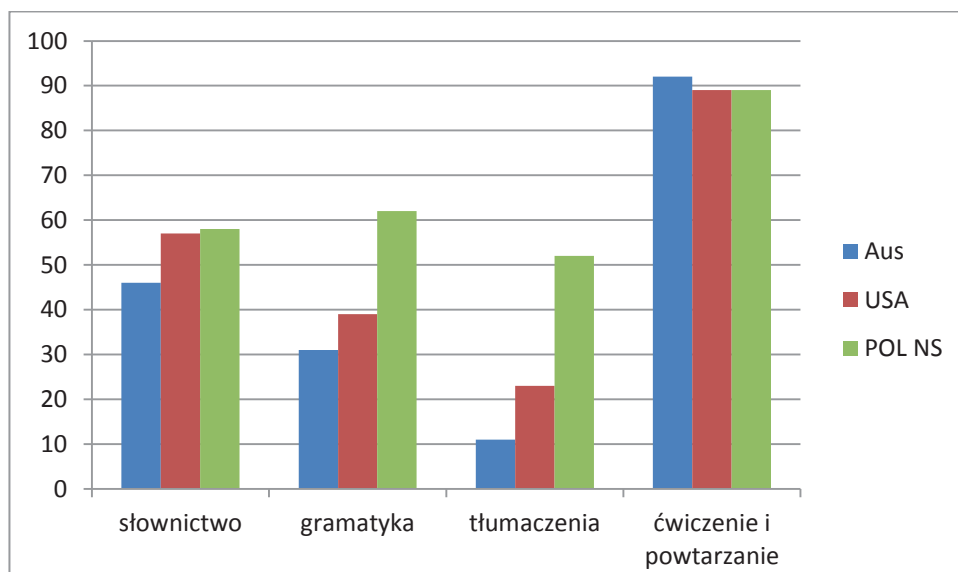
B4	Język obcy, którego się uczę, jest: a) bardzo trudnym językiem; b) trudnym językiem; c) średnio trudnym językiem; d) łatwym językiem; e) bardzo łatwym językiem	Aus USA Pol NS	33 37 10	11 13 17
B15	Jeśli ktoś uczy się języka angielskiego codziennie przez godzinę, jak dużo czasu potrzebuje, żeby nauczyć się go bardzo dobrze? a) mniej niż rok; b) 1–2 lat; c) 3–5 lat; d) 5–10 lat; e) nie można się nauczyć języka, ucząc się jedną godzinę dziennie	Aus USA Pol NS Aus USA Pol NS Aus USA Pol NS Aus USA Pol NS	5 9 9 26 22 24 30 29 28 21 48 20 20 40 14	
B25	Łatwiej jest mówić w języku obcym, niż go rozumieć	Aus USA Pol NS	31 24 25	47 45 23
B33/34	Łatwiej jest czytać i pisać w języku obcym, niż mówić do innych i ich rozumieć	Aus USA Pol NS	37 38 66	42 32 3

### 3. Przekonania dotyczące natury procesu uczenia się

Porównano także wyniki w zakresie kategorii przekonań dotyczących natury procesu uczenia się języka obcego. Osoby niesłyszące i słabosłyszące rzadziej sądziły, że języka obcego należy się uczyć w kraju, w którym jest on używany, oraz że dla poznania języka konieczne jest poznanie kultury kraju, w którym ten język jest używany (B12, B8). Osoby z wadą słuchu znacznie częściej zgadzają się z twierdzeniami, że w uczeniu się języka ważne są gramatyka (B23: Aus 31, USA 39, Pol NS 62) oraz tłumaczenie z języka ojczystego na język obcy (B27: Aus 11, USA 23, Pol NS 52), natomiast równie często zgadzają się z twierdzeniem, że w nauce języka obcego ważne jest uczenie się słownictwa (B17: Aus 46, USA 57, Pol NS 58) oraz powtarzanie (B18: Aus 92, USA 89, Pol NS 89). Wyniki ukazano w tabeli 3 i na wykresie 2.

Tabela 3. Przekonania o naturze uczenia się języka obcego

Numer twierdzenia	Treść twierdzenia	Grupa	Zgadzam się	Nie zgadzam się
B8	Chcąc używać języka obcego, trzeba poznać kulturę kraju, w którym jest on używany jako język ojczysty	Aus	79	10
		USA	65	10
		Pol NS	45	15
B12	Najlepiej jest uczyć się języka obcego w kraju, w którym jest on używany	Aus	89	4
		USA	83	10
		Pol NS	55	6
B17	Najważniejsze w uczeniu się języka obcego jest uczenie się nowych słów	Aus	46	23
		USA	57	13
		Pol NS	58	4
B23	Najważniejsza w uczeniu się języka obcego jest gramatyka	Aus	31	34
		USA	39	25
		Pol NS	62	5
B26/27	Uczenie się języka obcego różni się od uczenia się innych przedmiotów	Aus	57	24
		USA	54	20
		Pol NS	43	5
B27/28	Najważniejsze w uczeniu się języka obcego jest nauczenie się tłumaczenia ze swojego języka na język obcy	Aus	11	70
		USA	23	52
		Pol NS	52	5



Wykres 2. Porównanie wyników trzech grup (Aus, USA i Pol NS) w zakresie przekonań o znaczeniu uczenia się słownictwa, gramatyki, tłumaczeń, powtarzania i ćwiczenia

#### 4. Przekonania dotyczące strategii komunikacyjnych

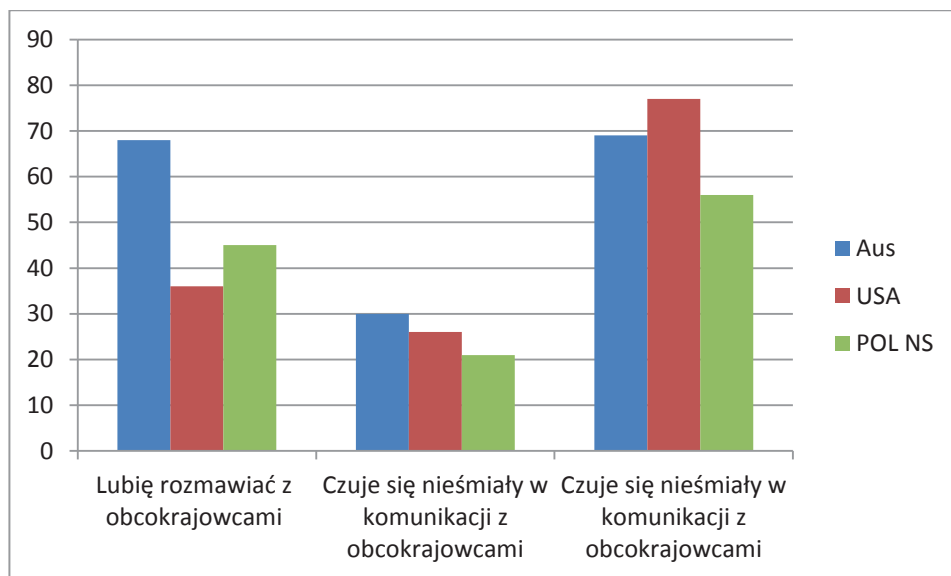
Analiza odpowiedzi studentów w kategorii czwartej, obejmującej strategię komunikacyjne i strategię uczenia się, pokazała przede wszystkim ciekawe wyniki w zakresie zainteresowania używaniem języka obcego w komunikacji (B13): studenci niesłyszący i słabosłyszący częściej niż słyszący studenci uczący się języka obcego w USA przyznali, że lubią posługiwać się językiem obcym w komunikacji z obcokrajowcami (Aus 68, USA 36, Pol NS 45). Dla osób z wadą słuchu najmniej ważna w posługiwaniu się językiem obcym jest wymowa (Aus 69, USA 77, Pol NS 56), uznają także, że jeśli czegoś się nie wie, nie można odgadywać nieznanego słowa (Aus 77, USA 73, Pol NS 43). Zaobserwowano także duże podobieństwo wyników dla twierdzenia B21, które wyraża przekonanie, że badana osoba czuje się nieśmiała, komunikując się w języku obcym (Aus 30, USA 26, Pol NS 21). Wyniki zebrano w tabeli 4 i na wykresie 3.

Tabela 4. Przekonania o strategiach komunikacyjnych i strategiach uczenia się<sup>1</sup>

Numer twierdzenia	Treść twierdzenia	Grupa	Zgadzam się	Nie zgadzam się
B7	Ważne jest, żeby bardzo poprawnie wymawiać słowa w języku obcym	Aus USA Pol NS	69 77 56	12 9 5
B9	Nie powinno się mówić w języku obcym, jeśli nie umie się poprawnie wymawiać słów	Aus USA Pol NS	9 13 14	83 73 38
B13	Lubię posługiwać się językiem obcym w komunikacji z obcokrajowcami	Aus USA Pol NS	68 36 45	5 7 9
B14	Jeśli ktoś nie zna jakiegoś słowa w języku obcym, może spróbować odgadnąć, co ono znaczy	Aus USA Pol NS	77 74 43	7 13 5
B18	W nauce języków obcych ważne jest, żeby dużo powtarzać i ćwiczyć	Aus USA Pol NS	92 89 89	3 5 0,8
B21	Czuję się nieśmiały, gdy mam używać języka obcego w komunikacji z innymi	Aus USA Pol NS	30 26 21	43 46 27
B22	Jeśli początkującym uczniom pozwala się popełniać błędy, później będzie im trudno mówić poprawnie	Aus USA Pol NS	22 22 26	59 46 19

<sup>1</sup> Siebert (2003) i Bernat (2006) analizują w tej kategorii jeszcze wyniki dla twierdzenia 26, dotyczącego słuchania płyt i kaset. W badaniach wśród niesłyszących i słabosłyszących pytanie to zostało pominięte.





Wykres 3. Różnice między analizowanymi grupami w zakresie wybranych przekonań z kategorii czwartej

## 5. Przekonania dotyczące motywacji i oczekiwań

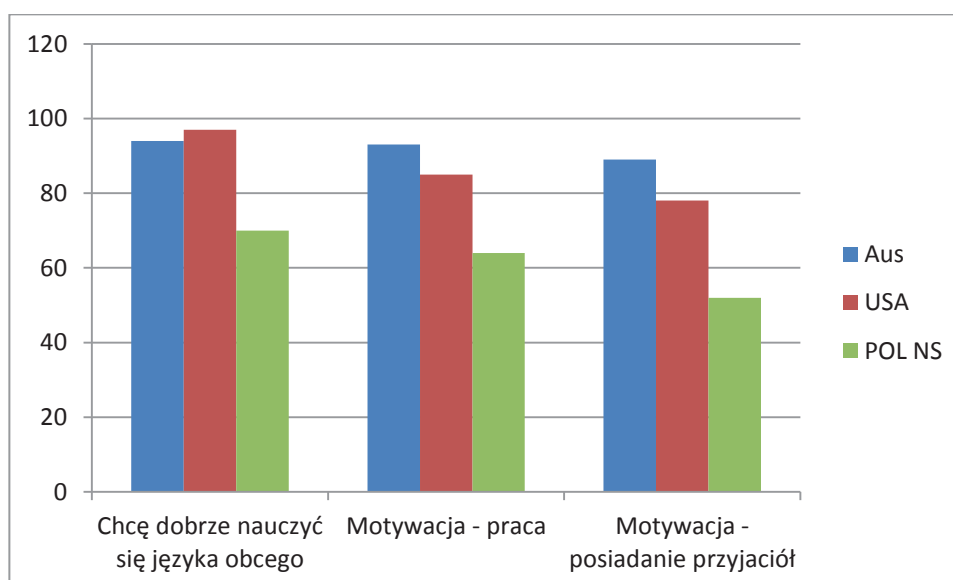
Analiza twierdzeń w kategorii piątej także pozwoliła stwierdzić występowanie licznych różnic między grupami badanych studentów. Studenci z wadą słuchu byli w najmniejszym stopniu spośród tych trzech grup przekonani, że chcą się dobrze nauczyć języka obcego (Aus 97, USA 94, Pol NS 70), że znajomość języka obcego pomoże im w znalezieniu dobrej pracy (Aus 93, USA 85, Pol NS 64), że są w stanie nauczyć się języka obcego (B5: Aus 88, USA 75, Pol NS 36). Motywem uczenia się języka obcego znacznie rzadziej jest także potrzeba nawiązania bezpośredniego kontaktu z obcokrajowcami i posiadania przyjaciół w kraju, w którym ludzie posługują się nauczanym językiem obcym (B24, B31). Wyniki zilustrowano w tabeli 5 i na wykresie 4.

Tabela 5. Motywacja i oczekiwania<sup>2</sup>

Numer twierdzenia	Treść twierdzenia	Grupa	Zgadzam się	Nie zgadzam się
B5	Jestem przekonany, że nauczę się bardzo dobrze języka obcego	Aus	88	3
		USA	75	7
		Pol NS	36	9

<sup>2</sup> W badaniach wśród niesłyszących w tej kategorii pojawiło się jeszcze twierdzenie 34. Z powodu jego braku w badaniach Sieberta (2003) i Bernat (2006) pominięto je w tej analizie.

B20	Dla moich rodaków ważne jest, żeby znać język obcy	Aus USA Pol NS	91 78 49	4 8 6
B24	Chciałbym nauczyć się języka obcego, żeby lepiej poznać ludzi, którzy go używają na co dzień	Aus USA Pol NS	70 73 49	7 8 7
B28/29	Jeśli nauczę się bardzo dobrze języka obcego, będę miał większe szanse na lepszą pracę	Aus USA Pol NS	93 85 64	2 6 3
B30/31	Chcę nauczyć się dobrze mówić w języku obcym	Aus USA Pol NS	97 94 70	2 4 3
B31/32	Chciałbym mieć przyjaciół w kraju, którego języka się uczę	Aus USA Pol NS	89 78 52	2 6 5



Wykres 4. Różnice między grupami w zakresie wybranych odpowiedzi w kategorii piątej

## Podsumowanie

Obserwacja praktyki nauczania niesłyszących dzieci, młodzieży i dorosłych języka obcego sprawia, że nie sposób oprzeć się wrażeniu, iż czasem mamy tutaj do czynienia z mechanizmem błędnego koła porażki (*vicious circle*). Lektorzy – przekonani (na podstawie stereotypów i potocznych opinii, a nie badań) o niskich możliwościach językowych oraz niskiej motywacji, a także całkowitej odmienności funkcjonowania języko-

wego uczniów z wadą słuchu – nie proponują im trudniejszych ćwiczeń w mówieniu, słuchaniu, oglądaniu filmów z napisami, w konsekwencji czego studenci utrwalają swoje błędne przekonania, że nie są w stanie wykorzystywać języka w sposób czynny w konwersacjach za pomocą pisma i w rozmowach itp. Nie ćwicząc się w tych sprawnościach, nie doskonalą ich, czym potwierdzają przekonania nauczycieli o braku kompetencji osób niesłyszących i słabosłyszących do aktywnego uczenia się języka obcego, także poprzez słuchanie, odczytywanie z ust oraz mówienie wspomagane pismem lub fonogestami.

Przeanalizowany w tym artykule zestaw przekonań studentów niesłyszących i słabosłyszących w kontekście przekonań osób słyszących daje podstawy do stwierdzenia, że istnieją przesłanki, aby w nauczaniu i uczeniu się języka obcego osób z wadami słuchu mówić o samonapędzającym się kole sukcesu (*virtuous circle*). Jeśli lektorzy proponują niesłyszącym i słabosłyszącym uczniom styl nauczania oparty na czytaniu i pisaniu, ale także na mówieniu i aktywnym wykorzystywaniu języka obcego w komunikacji, studenci stają się przekonani, że uczenie się języka obcego może być skuteczne i twórcze. Częste ćwiczenie różnych umiejętności w warunkach dostosowanych do potrzeb osób niesłyszących sprawia, że studenci są coraz bardziej sprawni w zakresie posługiwania się językiem obcym, co z kolei utwierdza lektorów w słuszności przyjętego modelu nauczania. Przykłady takich oddziaływań nauczycielskich zawarto w szeregu publikacji opisujących metody i techniki stosowane w surdologlottodydaktyce w wielu krajach (Domagała-Zyśk 2013b; 2014).

## Bibliografia

- Bernat E. (2006). *Assessing EAP learners' beliefs about language learning in the Australian context*. "Asian EFL Journal", 8 (2), s. 12–32.
- Domagała-Zyśk E. (2013a). *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk E. red. (2013b). *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing persons in Europe*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk E. (2014). *Surdologlottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Horwitz E.K. (1988). *The beliefs about language learning of beginning university foreign language students*. "Modern Language Journal", 72, s. 283–294.
- Schommer M. (1990). *Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension*. "Journal of Educational Psychology", 82 (3), s. 498–504.
- Siebert L. (2003). *Student and teacher beliefs about language learning*. "Foreign Language Annals", 33 (4), s. 394–420.
- Thomas L.F., Harri-Augustein E.S. (1983). *The evaluation of an intelligent learning system, learning-to-learn and the CAL skills trainer. Final report*. Centre for the study of human learning/ Applied Psychology Unit. Uxbridge–Middx: Brunel University.
- Victori M., Lockhart W. (1995). *Enhancing metacognition in self-directed language learning*. "System", 23 (2), s. 223–234.

## Przekonania studentów słyszących i niesłyszących o uczeniu się języka angielskiego

### Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie przekonań studentów niesłyszących i słabosłyszących o uczeniu się języka obcego zbadanych inwentarzem BALLI (Domagała-Zysk 2013) w kontekście wyników uzyskanych w badaniach tym samym narzędziem wśród słyszących uczestników lektoratu języka obcego w USA (Siebert 2003) oraz w Australii (Bernat 2006). Wyniki analiz wskazują na duże podobieństwa wyników osób niesłyszących i słyszących i mogą być ważnym źródłem głębszego poznania możliwości studentów niesłyszących. Wyniki analiz powinny zostać wykorzystane w kreowaniu metod i technik nauczania w surdologjoddydaktyce.

**Słowa kluczowe:** niesłyszący, słabosłyszący, przekonania o uczeniu się języka obcego

## Beliefs about language learning of the deaf and hard of hearing students

### Summary

The aim of this chapter was to present beliefs about learning a foreign language of the deaf and hard of hearing students as presented in Domagała-Zysk's study (2013) in the context of the data obtained among hearing participants of the foreign language courses in the United States (Siebert 2003) and in Australia (Bernat 2006). The results of the analysis indicate a high similarity of the deaf and hearing people's beliefs. They can be an important source of knowledge about deaf and hard of hearing students' motivation and opinions. The results of the analysis should be used in creating teaching methods and techniques in the methodology of teaching a foreign language to persons who are deaf and hard of hearing.

**Keywords:** deaf, hard of hearing, beliefs about foreign language learning



# VI

Wsparcie osób o specjalnych potrzebach  
rozwojowych i edukacyjnych



## Specyfika metodologiczna analizy stanowiska pracy w zawodach dla osób z określonym rodzajem niepełnosprawności

### 1. Kryteria zawodów, w których mogą zostać zatrudnione osoby z określonym rodzajem niepełnosprawności

W obrębie wielu zawodów można wskazać stanowiska cechujące się wymaganiami, które uznaje się za niezbędne do efektywnego i bezpiecznego funkcjonowania na tych stanowiskach również osób z niektórymi niepełnosprawnościami (Biela i in. 1992). W tym więc kontekście warto podnieść kwestię kryteriów określających takie zawody. O danym zawodzie będzie można mówić jako o takim, w którym mogą zostać zatrudnione osoby z niepełnosprawnością, jeśli istnieje w tym zawodzie przynajmniej jedno stanowisko pracy, na którym mogą zostać zatrudnione osoby z niepełnosprawnością. Oczywiście, kryterium definicyjne tego rodzaju zawodu będzie tym bardziej spełnione wówczas, gdy takich stanowisk pracy zatrudniających osoby z niepełnosprawnością jest więcej.

Są też zawody, w których zatrudnia się osoby ze ściśle określonym rodzajem niepełnosprawności, np. osoby niewidome, głuche, osoby z niepełnosprawnością ruchową, umysłową, wieloraką itp. Jako przykłady zakładów pracy zatrudniających osoby ze ściśle określonymi rodzajami niepełnosprawności można wymienić m.in. spółdzielnie pracy dla osób niewidomych, głuchych oraz osób z innymi rodzajami niepełnosprawności. Istnieją również zakłady pracy o innej formie osobowości prawnej, jak spółki socjalne, zorganizowane najczęściej przez same osoby niepełnosprawne w celu samozatrudnienia. W przypadku określonych zawodów można też mówić o stanowiskach pracy przystosowanych dla osób z określonymi niepełnosprawnościami, np. w firmach zatrudniających osoby pełnosprawne zorganizowano również stanowiska pracy w celu zatrudnienia osób z niepełnosprawnością.

Organizowanie pracy zawodowej dla osób z niepełnosprawnością jest wskaźnikiem wysokiej kultury humanitarnej i poziomu moralnego społeczności danego zawodu czy profesji, która podjęła trud inwestycyjny i organizacyjny, dzięki czemu powstały miejsca pracy dla osób wykształconych w tym samym co oni zawodzie, które nie mogłyby jednak w tym zawodzie pracować ze względu na swoją niepełnosprawność.

Wśród wymagań efektywnego i bezpiecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością na stanowiskach pracy należy wymienić:



1. zdolność reaktywnego zachowania się osoby z niepełnosprawnością – jako sprawność reagowania na sytuacyjne stresory związane z wykonywaniem aktualnych, bieżących zadań zawodowych na tym stanowisku;
2. wysoko rozwiniętą zdolność do proaktywnego zachowania się – wymagającego antycypacji zdarzeń przyszłych w sytuacji pracy – w związku z określonym rodzajem niepełnosprawności osób zatrudnionych na tym stanowisku.

Należy przy tym podkreślić, że nawet wykonywanie przez osobę z niepełnosprawnością zwykłych zadań na stanowisku pracy przystosowanym do jej niepełnosprawności wiąże się z niemałym wysiłkiem przekraczania przez nią barier jej własnej niepełnosprawności, niezależnie od uciążliwości i trudu wykonywania przez nią samych czynności roboczych.

## 2. Analiza stanowiska pracy w zawodach, w których mogą zostać zatrudnione osoby z niepełnosprawnością

Podstawową metodą badań psychologii pracy oraz psychologii przemysłowej jest analiza stanowiska pracy. Określę najpierw jej cele, a następnie wskażę na jej specyfikę metodologiczną dotyczącą analizy stanowiska pracy, w których mogą zostać zatrudnione osoby z określonym rodzajem niepełnosprawności. Współcześnie można wyliczyć następujące cele analizy stanowisk pracy wynikające z zadań aplikacyjnych psychologii pracy:

1. selekcja kandydatów do wykonywania zawodu na określonym stanowisku pracy (cel rekrutacyjno-selekcyjny);
2. poprawa warunków bezpieczeństwa pracy (cel bezpieczeństwo pracy);
3. poprawa warunków ergonomicznych stanowiska pracy (cel ergonomiczny);
4. poprawa metod organizacji pracy i zarządzania (cel menedżerski);
5. stworzenie systemowego zaplecza dla doradztwa zawodowego (cel doradztwo zawodowe dla młodziędzy, absolwentów szkół oraz przekwalifikowanie zawodowe osób);
6. stworzenie źródłowego metodologicznego zaplecza dla szkoleń pracowniczych oraz doradztwa zawodowego pracowników (cel szkoleniowy);
7. stworzenie empirycznej podstawy opartej na konsensusie społecznym dla zasad płacowych w firmie (cel płacowy):
  - a) konstrukcja taryfikatora płac;
  - b) określenie zasad premiowania pracowników.

Przykładowo zadaniem psychologa – podejmującego zadania selekcyjne i szkoleniowe dla potrzeb instytucji zatrudniającej osoby pracujące w zawodach szczególnie trudnych i niebezpiecznych – jest przede wszystkim dogłębna i specjalistyczna analiza konkretnych stanowisk pracy. Analiza ta winna precyzyjnie określić, jakie są szczegółowe wymagania dla osób, które są zatrudnione na tych stanowiskach w konkretnych warunkach organizacyjnych, sprzętowych oraz klimatycznych (makrokli-

mat i mikroklimat). Mając zdiagnozowany profil takich wymagań jako wynik analizy stanowiska pracy, można m.in. planować zasady rekrutacji nowych pracowników na takie stanowiska oraz szkolenia specjalistyczne już zatrudnionych pracowników na tych stanowiskach.

W podobny sposób można przedstawić pozostałe wymienione cele analizy stanowiska pracy, z których większość znana jest dobrze w literaturze przedmiotu. Zamiast powtarzania znanych w literaturze celów analizy stanowiska pracy proponuję obecnie przedstawić nowy cel, którym może być w perspektywie dostosowanie stanowisk pracy do możliwości zatrudnienia na nich osób z określonym rodzajem niepełnosprawności. Mając ten cel na uwadze, przystąpię do przedstawienia samej metodologii analizy stanowiska pracy.

### 2.1. Metodologia analizy stanowiska pracy w przypadku zatrudniania osób z niepełnosprawnością

Analizę stanowiska pracy przeprowadza się na postawie następujących źródeł:

1. obserwacji pracy na danym stanowisku, gdzie jednym z jej rodzajów może być obserwacja uczestnicząca;
2. analizy dokumentów określających zakres czynności, zadań i obowiązków na analizowanym stanowisku pracy;
3. konsultacji z przełożonymi, którym podlega to stanowisko pracy.

W przypadku celu, którym jest zatrudnianie osób z niepełnosprawnością, dodatkowymi źródłami informacji muszą być:

1. analiza dyspozycji osób z określonym rodzajem niepełnosprawności do pracy na określonych stanowiskach;
2. konstatacja niezbędnych wymogów do pracy na określonych stanowiskach pracy;
3. zaprojektowanie i realizowanie możliwych do wykonania zmian na tych stanowiskach pracy, na których planowane jest zatrudnienie osób z danymi niepełnosprawnościami, żeby mogły one wykonywać efektywnie powierzone im tam zadania robocze.

Narzędziem służącym do analizy stanowisk pracy jest Kwestionariusz Lubelski Analizy Stanowiska Pracy (KLASP). Powstał on w środowisku naukowym psychologów związanych z Zakładem Psychologii Przemysłowej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (Biela i in. 1992). Jest on podstawową metodą analizy stanowisk pracy, która może zostać wykorzystana do analizy stanowisk pracy w każdej firmie, organizacji czy instytucji zatrudniającej pracowników, w tym pracowników z niepełnosprawnością.

KLASP jest techniką obserwacyjną służącą do analizy stanowiska pracy, opartą na kwestionariuszu standaryzowanym pozwalającym na wielowymiarowe skalowanie na skali szacunkowej typu przedziałowego wymogów stawianych pracownikom na poszczególnych stanowiskach pracy w firmie.

W wersji ogólnej – oryginalnej KLASP:

1. zawiera 351 jednostek analitycznych usystematyzowanych w 37 rozdziałach tematycznych;
2. zorganizowany jest tematycznie w pięć następujących części:
  - a) część 1: Środowisko pracy i charakter stanowiska pracy;
  - b) część 2: Funkcjonowanie w środowisku pracy;
  - c) część 3: Procesy poznawcze i decyzyjne;
  - d) część 4: Czynności manualne i lokomotoryczne;
  - e) część 5: Cechy osobowości.

## 2.2. Warunki posługiwania się KLASP

KLASP przeznaczony jest do analizy stanowisk pracy w każdej firmie, przedsiębiorstwie, organizacji lub instytucji zatrudniającej pracowników na różnych stanowiskach, w tym pracowników z niepełnosprawnością. Metodologia KLASP wymaga:

1. dokonania merytorycznej selekcji itemów przydatnych do analizy w danej firmie;
2. przygotowania zespołu ekspertów wyceniających stanowiska pracy pod kierunkiem psychologa pracy mającego licencję w zakresie posługiwania się metodologią KLASP;
3. konsultacji z rehabilitantami w celu usprawniania u osób z niepełnosprawnością tych funkcji fizycznych, które są niezbędne w funkcjonowaniu tych osób na danym stanowisku pracy.

## 2.3. Doświadczenia analityczne oparte na metodologii KLASP w Polsce

Dotychczasowe doświadczenia analityczne dotyczące wykorzystania metodologii KLASP obejmują takie obszary aplikacyjne, jak:

1. selekcja podoficerów na stanowiska w misjach pokojowych i stabilizacyjnych WP, Śląski Okręg Wojskowy;
2. poprawa efektywności szkolenia pilotów śmigłowcowych na stanowisko pilota śmigłowca wojskowego oraz pilota instruktora, Wyższa Szkoła Lotnicza w Dęblinie;
3. konstrukcja taryfikatora płac dla kopalń węgla kamiennego w: Bytomskiej Spółce Węglowej, Rybnickiej Spółce Węglowej, Jastrzębskiej Spółce Węglowej;
4. konstrukcja taryfikatora płac dla Energetyki Poznańskiej;
5. skonstruowanie systemu premiowania dla PGNiG, rejon Dolny Śląsk.

## 2.4. Specyfika metodologiczna wymagań na stanowiska pracy dla osób z niepełnosprawnością

Biorąc pod uwagę dotychczasowe doświadczenia analityczne oparte na metodologii KLASP, można zaproponować systematyczną analizę stanowisk pracy w firmach, które

zamierzają zatrudniać na niektóre stanowiska osoby z określonymi rodzajami niepełnosprawności pod kątem dostosowania ergonomicznego i organizacyjnego tych stanowisk do możliwości bezpiecznego i efektywnego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością na tych stanowiskach. W analizach tych należy przede wszystkim uwzględnić perspektywę przeprojektowania istniejących aktualnie rozwiązań ergonomiczno-organizacyjnych na stanowiskach pracy do możliwości pracy osób z określoną niepełnosprawnością. W niektórych przypadkach tego rodzaju przeprojektowanie istniejących w firmie stanowisk pracy może się okazać za dużo trudne organizacyjnie lub zbyt kosztowne. Wówczas zadaniem łatwiejszym do wykonania może być zaprojektowanie i wykonanie nowych stanowisk pracy w celu zatrudnienia na nich osób z określoną niepełnosprawnością.

W przypadku analizy stanowisk pracy dla osób z niepełnosprawnością celowe jest postawienie na wstępie pytania o istotnym znaczeniu metodologicznym: kto jest kompetentny przeprowadzać analizę stanowisk pracy dla osób z niepełnosprawnością?

Jeśli chodzi o analizę stanowiska pracy o przeznaczeniu dla osób z niepełnosprawnością, to – zgodnie z zasadami metodologicznymi KLASP – analiza taka może zostać przeprowadzona pod kierunkiem psychologa pracy lub przemysłowego, który jest licencjonowany w zakresie posługiwania się tą metodą. Analiza ta winna być przeprowadzona przy współpracy z psychologiem, pedagogiem lub socjologiem, specjalizującym się w rewalidacji osób z niepełnosprawnością. Bardzo pomocna w tej analizie byłaby również współpraca z osobami zajmującymi się rewalidacją sprawności ruchowych osób, dla których miałyby zostać zaprojektowane określone stanowiska. Analizę tego rodzaju stanowisk pracy możemy przeprowadzić tylko i wyłącznie wtedy, jeśli dysponujemy zespołem ekspertów, przy których pomocy będzie można dokonywać systematycznej wyceny każdego z tych stanowisk pracy według zasad i kolejności określonej w zaadoptowanej do analizy służbowych stanowisk pracy w danej firmie. Oznacza to, że wersja ogólna KLASP musi zostać skrócona i zaadaptowana dla potrzeb analizy stanowisk pracy w tej firmie dla osób z niepełnosprawnością.

Byłoby idealnie, gdyby ekspertami oraz konsultantami w analizie takich stanowisk pracy były osoby, które uczestniczyły np. w rehabilitacji ruchowej po leczeniu powypadkowym (wypadek w pracy, wypadek drogowy). Wówczas rezultaty takiej analizy miałyby mocne podstawy empiryczne, a wnioski i postulaty aplikacyjne byłyby bardziej skuteczne zarówno dla pedagogicznego oraz psychologicznego doradztwa karier (Bańka 2007), jak też dla zatrudniania osób z niepełnosprawnością (Vademecum 2012). Umożliwiłoby to m.in. osiągnięcie też i dla takich celów, jak:

1. stworzenie systemowego zaplecza doradztwa zawodowego dla młodzieży z niepełnosprawnością (wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery – Minta 2012; poradnik dla gimnazjalistów w zakresie rozwijania posiadanego potencjału – Filipiuk 2015);
2. stworzenie źródłowego zaplecza metodologicznego dla szkoleń w zakresie doskonalenia zawodowego osób z niepełnosprawnością oraz analiz rynku pracy (dla pedagogów, psychologów, pracowników urzędów pracy – Wojtasik 2011; Tomczyk i in. 2013; Górna, Kukła 2014).

Za przykład dobrej praktyki na rzecz zatrudniania osób z niepełnosprawnością można uznać m.in. praktyki rehabilitacji zawodowej dla tych osób w Niemczech. Działalność ta jest koordynowana przez Federalne Ministerstwo Pracy i Spraw Społecznych (zob. np. *Rehabilitation und Teilhabe* 2010) oraz Federalną Agencję Pracy (np. *Teilhabe durch berufliche Rehabilitation* 2002; *Studien- und Befragung* 2015/2016, 2015). Tego rodzaju działalnością zajmują się również w Niemczech organizacje pozarządowe, m.in. związana z Kościołem katolickim „Caritas”.

Praktyki te polegają na tym, że tuż po zakończeniu leczenia powypadkowego osoba z niepełnosprawnością jest diagnozowana pod względem jej uzdolnień, sprawności i kompetencji oraz zainteresowań zawodowych – pod kątem ich przydatności jako potencjalnych wymagań do pracy na określonym stanowisku w wyuczonym zawodzie. Po etapie diagnostycznym następuje „dopasowywanie” posiadanych dyspozycji osoby z niepełnosprawnością do profilu wymagań na określone stanowiska pracy. Rezultatem tej fazy jest konstatacja przez osobę z niepełnosprawnością w dialogu konsultacyjnym z analitykiem stanowisk pracy na temat tego, które stanowisko pracy w określonej firmie byłoby dla niej najodpowiedniejsze, aby uzyskać na nim zatrudnienie. W tym celu w fazie trzeciej podejmowane są dwa następujące kroki:

1. przeprojektowanie uzgodnionego stanowiska pracy w firmie lub zaprojektowanie nowego stosownie do możliwości osoby z określoną niepełnosprawnością;
2. podjęcie przez osobę z niepełnosprawnością dodatkowych treningów i rehabilitacji zawodowych z uwagi na wymagania pracy na tym stanowisku.

Koszty związane zarówno z diagnostyką dyspozycji osoby z niepełnosprawnością, z przygotowaniem dla niej stanowiska pracy oraz z jej rehabilitacją zawodową ponoszą głównie Federalny Urząd Pracy oraz towarzystwo ubezpieczające osobę z niepełnosprawnością.

Okazuje się bowiem, że w przypadku sukcesu zawodowego osoby z niepełnosprawnością, tzn. po jej zatrudnieniu na podstawie analizy stanowiska pracy oraz możliwości podołania pracy na tym stanowisku przez tę osobę, bilans poniesionych kosztów w porównaniu z efektami ekonomicznymi tej pracy – jest naprawdę dodatni! Nieocenione są wówczas korzyści natury psychologicznej i społecznej dla samej osoby z niepełnosprawnością, która odzyskała przez to poczucie, że „powróciła” do swoich ról społecznych, oraz zadowolenie z siebie.

### 3. O czym warto pamiętać w analizie stanowiska pracy osób z niepełnosprawnością?

W analizie stanowisk pracy, na których zatrudnione są osoby z niepełnosprawnością, należy pamiętać o zasadach ergonomii całego systemu, na ich temat z naciskiem pisał sam twórca ergonomii Wojciech Jastrzębowski (1799–1882), formułując je na łamach poznańskiego tygodnika „Przyroda i Przemysł” w 1857 roku. Ukazały się tam cztery kolejne odcinki publikacji naukowej zatytułowanej *Zarys ergonomii, czyli nauki o pracy poczerpniętej z praw przyrody*. Wojciech Jastrzębowski był przyrodnikiem, pro-

fesorem nauk agronomicznych w Instytucie Agronomii na Marymoncie, do tej tradycji nawiązuje obecnie Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Publikacja ta uważana jest w historii nauki za wydarzenie, które zapoczątkowało rozwój nowej dyscypliny naukowej – ergonomii, czyli nauki o pracy, zaś jej autora uznaje się powszechnie za prekursora współczesnej ergonomii (zob. fotografię 1<sup>1</sup>).

Zasady ergonomii W. Jastrzębowskiego są nie tylko bogate, trafne i oryginalne, lecz przede wszystkim aktualne i potrzebne współcześnie. Niezależnie od swojej wartości społecznej, pedagogicznej i psychologicznej, koncepcja ta ma również wielkie znaczenie ekonomiczne. Gwarantuje poprawę efektywności pracy ludzkiej na każdym stanowisku pracy, jeśli praca ta będzie spełniała wymogi normatywne, które można określić wymiarami pracy.

Obecnie postaram się dokonać nie tylko współczesnej interpretacji postulatów oryginalnie sformułowanych przez samego twórcę ergonomii W. Jastrzębowskiego (1857), lecz również odnieść je do pracy osób z niepełnosprawnością pracujących na stanowiskach pracy.



Fotografia 1. Wojciech Jastrzębowski (1799–1882), twórca ergonomii

### 3.1. Koncepcja ergonomii W. Jastrzębowskiego, czyli nauki o pracy ludzkiej

Według W. Jastrzębowskiego pracę człowieka będzie można nazwać ergonomiczną, jeżeli będzie ona wykonywana zgodnie z nadanymi człowiekowi przez Stwórcę siła-

<sup>1</sup> Portret Wojciecha Jastrzębowskiego zaczerpnięto z poszytu *Wizerunki polskie* Maksymiliana Fajansa, wydanego nakładem autora w Warszawie w 1851 roku. Fotografia na podstawie reprintsu CIOP, Warszawa 1997, ISBN 83-901740-9-X, s. 10.

mi i zdolnościami. Wyróżnia on analitycznie cztery poziomy normatywne dobrej pracy. Są to kolejno analizowane przez niego wymiary pracy angażujące różne sfery uzdolnień człowieka:

1. dobra praca rzemieślnicza;
2. praca, która się podoba;
3. praca, która jest związana z myśleniem;
4. praca, która jest poświęcaniem się dla innych ludzi.

Postaram się dokonać współczesnej interpretacji wymiarów pracy ergonomicznej W. Jastrzębowskiemu, uwzględniając współczesną terminologię z zakresu metodologii nauk oraz mając na uwadze ich przydatność praktyczną w szkoleniach pracowniczych oraz w doradztwie zawodowym dla osób z niepełnosprawnością.

### 3.1.1. Wymiar prakseologiczny ergonomii

Pierwszy wymiar pracy W. Jastrzębowski określił jako dobrze wykonywaną pracę rzemieślniczą. Dotyczy on kwalifikacji warsztatowych wykonywanej pracy, czyli jej walorów rzemieślniczych. Wymiar ten może być rozwijany według szczebli umiejętności zawodowych. Człowiek może być w danym zawodzie czy na danym stanowisku zwykłym rzemieślnikiem lub dobrym rzemieślnikiem, ale może też osiągnąć w indywidualnym rozwoju zawodowym poziom mistrza lub wysokiej klasy specjalisty, stanowiącego wielki skarb każdej firmy, która go zatrudnia, lub ogólnie każdej organizacji, której jest on uczestnikiem. Wymiar ten można nazwać prakseologicznym w kontekście dyscypliny stworzonej przez Tadeusza Kotarbińskiego (1965), zwanej prakseologią, czyli nauką o skutecznym działaniu. Wymiar ten uzyskał pełną charakterystykę systemową w jego *Traktacie o dobrej robocie*. Zgodnie więc z tą prakseologiczną interpretacją można określić, iż praca w tym wymiarze jest rozumiana jako *dobra robota*, a więc spełniająca wymogi działalności optymalnie użytecznej.

Wymiar rzemieślniczy może się okazać bardzo przydatny w analizie stanowisk pracy, na których są zatrudniane osoby z niepełnosprawnością. Wiele z tych osób, pracując na specjalnie przygotowanych dla nich stanowiskach pracy, okazuje się wybitnymi mistrzami w swoich zawodach. Mają one bowiem wysoki poziom aspiracji zawodowych i silną motywację do osiągania najwyższych poziomów jakości pracy na swoich stanowiskach. Dotyczy to zarówno stanowisk pracy produkcyjnej w firmach, jak i stanowisk pracowników naukowych w instytutach naukowych oraz katedrach uniwersyteckich.

### 3.1.2. Wymiar estetyczny ergonomii

Jednak praca – zdaniem W. Jastrzębowskiemu – będzie o wiele bardziej wydajna i sprawiająca osobie ją wykonującej satysfakcję, jeśli zostanie wzbogacona o wymiar upodobania nią samą, który jest w sposób najpełniejszy wyrażany w zabawach dzieci. Chodzi tutaj po prostu o wymagania estetyczne, żeby praca podobała się zarówno podmiotowi pracy, czyli osobie ją wykonującej, jak i innym osobom (np. współpracow-

nikom, przełożonym, klientom, pacjentom, podopiecznym itd.). Przedmiotem upodobania estetycznego może być zarówno sama czynność pracy (tzn. jej wykonywanie, czynności robocze), jak i jej rezultat, tj. wyprodukowany towar lub świadoma usługa. Jeśli praca wykonywana jest z upodobaniem, to wówczas tak pochłania pracującego, że nie ma on ochoty jej zakończyć, gdyż dosłownie bawi się nią, podobnie jak dziecko niemal na siłę odciągane jest przez osobę dorosłą od zabawy, która dosłownie pochłania je całe. Według W. Jastrzębowskiego w każdej firmie, organizacji czy instytucji należałoby tak zarządzać aktywnością jej uczestników, żeby wykonywana praca miała w jakimś stopniu walory zabawy i w ten sposób mogłaby podlegać ocenie estetycznej (czyli aby mogła się podobać lub nie).

Wymiar estetyczny w pracy na stanowiskach zatrudniających pracowników z niepełnosprawnością można interpretować jako ich upodobanie do pracy na stanowiskach, dzięki którym stali się oni we własnych oczach oraz w opinii członków swojej rodziny, przyjaciół, kolegów, swoich sąsiadów oraz innych znajomych osobami zasługującymi na większy szacunek ze względu na status społeczny zatrudnionego. Stanowiska te zostały przecież przeprojektowane lub zaprojektowane z myślą właśnie o ich zatrudnieniu i stąd też odczuwają oni, że są to faktycznie „ich” stanowiska pracy. Praca na tych właśnie stanowiskach jest przedmiotem ich dumy, satysfakcji osobistej oraz szczególnego upodobania.

### 3.1.3. Wymiar intelektualny ergonomii

Organizacja pracy winna pozwalać osobie ją wykonującej w jakimś stopniu myśleć przy niej. Jeśli praca jest tak zorganizowana, że człowiek wykonujący ją w ogóle się nie angażuje umysłowo, nie jest ona pracą mającą definicyjnie cechy człowieka jako istoty myślącej. Tego rodzaju warunki pracy są degradujące dla osobowości człowieka. Należy więc ze wszelkich miar unikać okoliczności, w których uczestnik firmy funkcjonujący w określonym układzie organizacyjnym w ogóle nie ma potrzeby angażować się intelektualnie w swoją pracę. Człowiek ma bowiem potrzebę myślenia przy pracy i tę potrzebę w ramach humanizacji pracy należy zaspokajać. Jej niezaspokojenie powoduje, że osoba pracująca na określonym stanowisku nie jest zadowolona ze swojej pracy i wykonuje ją znacznie mniej efektywnie, niż gdyby stworzono jej warunki, w których czynności robocze związane są z wymaganym myśleniem przy pracy. To ostatnie ma miejsce m.in. wówczas, gdy wystąpi sytuacja problemowa wymagająca od pracownika myślenia ukierunkowanego na cel, którym jest rozwiązanie problemu dotyczącego zaistniałych trudności w sytuacji pracy.

Jak można przypuszczać, praca osób z niepełnosprawnością wiąże się z ich poczuciem większej podmiotowości niż u osób pełnosprawnych, dlatego też na tej podstawie można wnioskować, że będą oni mieli większą potrzebę myślenia przy pracy: o jej problemach, o możliwościach generowania własnych usprawnień podnoszących efektywność samej pracy na swoim stanowisku. Może być tak dlatego, że zarówno swoje stanowisko pracy, jak i wykonywaną na nim pracę będą oni traktowali jako „własną”.



### 3.1.4. Wymiar moralny ergonomii

Najbardziej ludzkim wymiarem pracy człowieka jest jej intencjonalne ukierunkowanie na dobro innych ludzi. Praca jest nasycona wymiarem moralnym wówczas, gdy człowiek wykonuje ją z myślą o innych ludziach, poświęcając się dla ich dobra. Praca wykonywana z takim nastawieniem moralnym jest – zdaniem W. Jastrzębowskiego – dopiero w pełni ludzka. Człowiek wykonujący ją osiąga największe zadowolenie, gdy wie, że służy ona dobru innych ludzi. Tymi innymi ludźmi, dla dobra których praca nastawiona jest intencjonalnie, są współpracownicy, którzy się mniej napracują, gdy na danym stanowisku jest wykonywana praca z myślą o nich. Nastawienie intencjonalne czynienia dobra poprzez pracę może również obejmować ludzi, którzy staną się potencjalnymi nabywcami rezultatów wykonywanej pracy, a więc klientów w sklepach czy odbiorców określonych usług (serwisowych, konserwatorskich, naprawczych). Ta grupa osób jest zasadniczo anonimowa wobec osoby wykonującej pracę na określonym stanowisku w zakładzie produkcyjnym.

Można wysunąć hipotezę, że ze wszystkich wymiarów pracy określonych w koncepcji ergonomii Jastrzębowskiego osoby z niepełnosprawnością pracują na swoich stanowiskach pracy w sposób najbardziej „nasycony” właśnie wymiarem moralnym. Są oni bowiem w stanie wykazać wiele poświęcenia, żeby wykonywana przez nich praca była dobrej jakości i przez to lepiej służyła innym ludziom. Chcąc jednak traktować tę hipotezę jako twierdzenie, należy ją poddać weryfikacji w badaniach empirycznych.

### 3.2. Efektywność integracji poszczególnych wymiarów ergonomicznych pracy

Praca winna być tak zorganizowana, żeby zawierała wszystkie wskazane przez Jastrzębowskiego wymiary jako wymogi ergonomiczne. Dopiero wówczas osiąga ona największą efektywność. Twórca koncepcji ergonomii wskazał, że dołączenie dodatkowo każdego z czterech wymiarów pracy podnosi jej efektywność w postępie geometrycznym, co ujął w postaci równania efektywności ergonomicznej pracy jako:

$$EP = DR \times UE \times MP \times PP$$

gdzie:

EP – efektywność pracy,

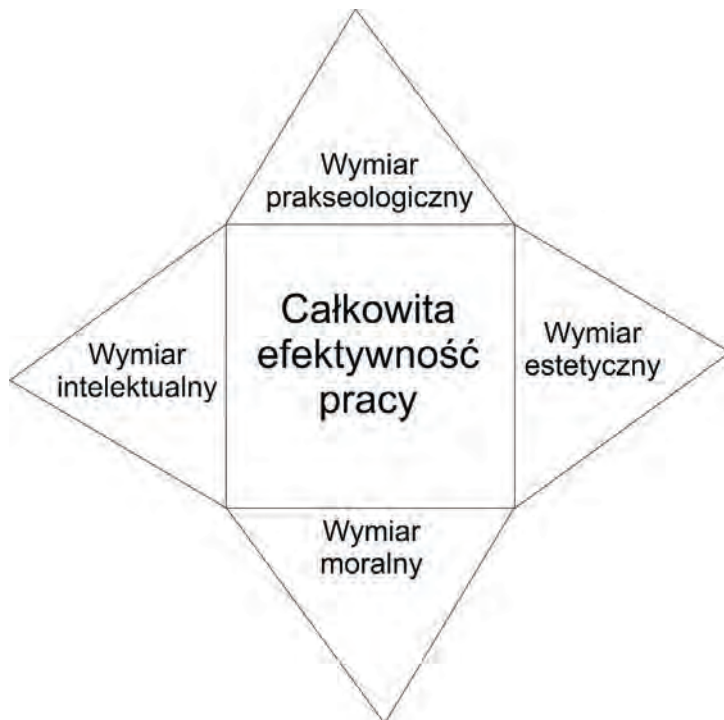
DR – dobra robota, czyli walor prakseologiczny,

UE – upodobanie estetyczne pracą i jej wynikami,

MP – myślenie przy pracy,

PP – poświęcenie się w pracy dla innych ludzi, czyli wymiar moralny pracy.

Schematyczne wzbogacenie efektywności pracy przez wymiary ergonomiczne – według koncepcji ergonomii W. Jastrzębowskiego – może być zilustrowane przy pomocy modelu gwiazdy czteroramiennej, przedstawionej na rysunku 1.



Rysunek 1. Czterowymiarowy model efektywności pracy ludzkiej inspirowany koncepcją ergonomii W. Jastrzębowskiego.

Schemat przedstawiony na rysunku 1 ilustruje, iż jasność czteroramiennej gwiazdy, oznaczającej całkowitą efektywność pracy na określonym stanowisku, zależy od „wkładu” poszczególnych wymiarów pracy w tę efektywność. Jednocześnie schemat ten wskazuje, że efektywność pracy na każdym stanowisku, w tym na stanowisku, na którym zatrudniona jest osoba z niepełnosprawnością, ma naturę systemową i stąd też należy wykazywać troskę o funkcjonowanie wszystkich składowych jego struktury.

#### 4. Uwagi końcowe

Opracowanie to zostało przygotowane na podstawie schematu metodologicznego analizy stanowisk pracy w zawodach szczególnie trudnych i niebezpiecznych na przykładzie tworzenia zaplecza źródłowego dla szkolenia pilotów nowych typów samolotów oraz pilotów instruktorów na podstawie analizy za pomocą metody Kwestionariusza Lubelskiego Analizy Stanowisk Pracy (KLASP) oraz wymiarów ergonomii W. Jastrzębowskiego (Biela 2014).

Za pomocą analizy KLASP stanowiska pilota oraz pilota instruktora – przeprowadzonej przez pilotów oraz pilotów instruktorów jako ekspertów pod kierunkiem

psychologa lotniczego, który jednocześnie jest ekspertem metodologii KLASP – ustalono pierwszorzędą rolę wymagań poznawczo-decyzyjnych oraz osobowościowych w szkoleniu pilotów samolotowych (Ślusarski 2013).

Na podstawie tych dwóch źródeł (Ślusarski 2013; Biela 2014) w opracowaniu tym przedstawiono schemat metodologiczny analizy stanowisk pracy, na których zatrudniane są osoby z niepełnosprawnością. Schemat ten jest nowym ujęciem analizy stanowisk pracy – zmierzającej do zatrudniania osób z niepełnosprawnością na tych stanowiskach. Obejmuje on trzy następujące etapy:

1. diagnozowanie tuż po zakończeniu leczenia powypadkowego osoby z niepełnosprawnością, jej uzdolnień, sprawności i kompetencji oraz zainteresowań zawodowych – pod kątem ich przydatności jako potencjalnych wymagań do pracy na określonym stanowisku w wyuczonym zawodzie;
2. „dopasowywanie” posiadanych dyspozycji osoby z niepełnosprawnością do profilu wymagań na określone stanowiska pracy;
3. podejmowanie następujących czynności projektowo-treningowych i rehabilitacyjnych:
  - a) przeprojektowanie uzgodnionego stanowiska pracy w firmie lub zaprojektowanie nowego stanowiska pracy stosownie do możliwości osoby z określoną niepełnosprawnością;
  - b) podjęcie przez osobę z niepełnosprawnością dodatkowych treningów i rehabilitacji zawodowych z uwagi na wymagania pracy na tym stanowisku.

Koszty związane zarówno z diagnostyką dyspozycji osoby z niepełnosprawnością, z przygotowaniem dla niej stanowiska pracy oraz z jej rehabilitacją zawodową są rekompensowane. Okazuje się bowiem, że w przypadku sukcesu zawodowego osoby z niepełnosprawnością, tzn. po jej zatrudnieniu na podstawie analizy stanowiska pracy oraz możliwości podołania pracy na tym stanowisku przez tę osobę, bilans kosztów (ponoszonych głównie przez Urząd Pracy oraz towarzystwo ubezpieczające osobę z niepełnosprawnością) – w porównaniu z efektami ekonomicznymi tej pracy – jest naprawdę dodatni! Nieocenione są przy tym korzyści natury psychologicznej i społecznej dla samej osoby z niepełnosprawnością, która odzyskała przez to poczucie, że „powróciła” do swoich ról społecznych, oraz zadowolenie z siebie.

W tym kontekście można jednak postawić pytanie: czy – pomimo analizy stanowiska pracy, na którym planowane jest zatrudnianie osób z niepełnosprawnością – istnieje ryzyko czynnika nieprzewidywalnego w pracy na tych stanowiskach? Odpowiedź na to pytanie brzmi: tak, istnieje, lecz jedyną racjonalną drogą zarządzania ryzykiem tego czynnika jest :

1. analiza przez ekspertów funkcjonowania całego układu ergonomicznego człowieka z niepełnosprawnością – stanowisko pracy przeprojektowane lub zaprojektowane stosownie do jego możliwości pracy na nim;
2. budowanie konsensusu społecznego poprzez wykorzystanie do analizy metody KLASP stanowisk pracy, na których zamierza się zatrudniać osoby z niepełnosprawnością – opartej na mądrości zbiorowej psychologów, pedagogów, rehabi-

litantów, urzędników biur pracy oraz przedstawicieli zakładów pracy – zorganizowanych jako ekspertów w tej analizie.

## Bibliografia

- Bańka A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: PRINT-B.
- Biała A. (2014). *Specyfika metodologiczna analizy stanowiska pracy w zawodach trudnych i niebezpiecznych*. W: J. Ślusarski (red.). *Humanistyczne (pozatechniczne) konteksty przygotowania zawodowego do pracy w warunkach trudnych i niebezpiecznych*. Dęblin: Wyższa Szkoła Oficerska Sił Powietrznych, s. 62–72.
- Biała A., Kamiński L., Manek A., Pietraszkiewicz A., Sienkiewicz Z., Szumielewicz J. (1992). *Kwestionariusz Lubelski Analizy Stanowiska Pracy. Założenia teoretyczne, metodologia konstrukcji oraz metodyka badań kwestionariuszem*. Lublin: RW KUL.
- Filipiuk D., Knopik T., Koperwas A., Pękalska E. (2015). *Punkt ciężkości*. Lublin: Lecha Consulting.
- Górna J., Kukła D. red. (2014). *Vocational counselling, changes and challenges on the labour market*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza.
- Jastrzębowski W. (1979). *Rys ergonomii, czyli nauki o pracy opartej na prawach poczerpniętych z nauki przyrody*. „Ergonomia”, t. 12, nr 1 oraz 1997, t. 20, nr 2.
- Kotarbiński T. (1965) *Traktacie o dobrej robocie*. Wyd. 3. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Minta J. (2012). *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen*. (2010). Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Studien- und Berufswahl 2015/2016. (2015). Nürnberg: Meramo Verlag GmbH.
- Ślusarski J. (2013). *Czy każdy pilot może być instruktorem? Analiza psychologiczna stanowisk pracy pilota i pilota-instruktora śmigłowca wojskowego*. Dęblin: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych.
- Teilhabe durch berufliche Rehabilitation*. (2002). Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Tomczyk J., Bednarczyk I, Opęchowska M., Sieklicka A. (2013). *Branża budowlana w województwie podkarpackim w 2013 roku*. Rzeszów: Podkarpackie Obserwatorium Rynku Pracy.
- Vademecum zatrudnienia osób niepełnosprawnych – poradnik dla szukających pracodawców*. (2012). Lublin: Polihymnia.
- Wojtasik B. (2011). *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

## Specyfika metodologiczna analizy stanowiska pracy w zawodach dla osób z określonym rodzajem niepełnosprawności

### Streszczenie

W opracowaniu za punkt wyjścia przyjęto określenie kryterium zawodów, w których mogą zostać zatrudnione osoby z określonym rodzajem niepełnosprawności. Przykładem mogą być

– w ramach wszystkich tych zawodów i profesji – takie stanowiska pracy, które można dostosować ergonomicznie i organizacyjnie do pracy osób z określonym rodzajem niepełnosprawności, dysponujących wymaganymi uzdolnieniami, sprawnościami, kompetencjami (potwierdzonymi formalnie bądź pozaformalnie). Po wyliczeniu katalogu celów analizy stanowiska pracy szczegółowo wyeksponowano niektóre kwestie metodologiczne związane ze stworzeniem zaplecza źródłowego dla szkoleń psychologów, pedagogów lub socjologów pracy na podstawie analizy metodą Kwestionariusza Lubelskiego Analizy Stanowiska Pracy (KLASP) – dla firm, które zamierzają zatrudniać na danych stanowiska pracy osoby z określonym rodzajem niepełnosprawności. Wskazane również zostały cztery wymiary ergonomii, sformułowane ogólnie przez samego jej twórcę W. Jastrzębowski (1857) (wymiar prakseologiczny, estetyczny, intelektualny, moralny), jako możliwe do zastosowania w analizie wymogów stawianych osobom z niepełnosprawnością zatrudnionym na danych stanowiskach pracy w celu poprawy warunków ergonomicznych, bezpieczeństwa i efektywności pracy na tych stanowiskach.

**Słowa kluczowe:** stanowisko pracy, niepełnosprawność, ergonomia, analiza metodologiczna

### **Methodological specificity of job position analysis in vocations for the persons with the defined kind of vocation disability**

#### **Summary**

The study comes from the determination of criterion for occupations in which there can be employed people with a certain type of disability. An example would be all of these occupations and professions in which there are such jobs where ergonomic and organizational work of people with a specific type of disability can be customized. These people have the required aptitudes, skills, and competences (confirmed officially or non-officially) to get employment in such jobs. After listing the catalog of the objectives of the job analysis, some of the methodological issues are presented, associated with the creation of facilities source for training work psychologists, pedagogists or sociologists, based on an analysis by the Lublin Questionnaire for Job Analysis (KLASP) – for companies that intend to employ people with a particular type of disability. The four ergonomics dimensions are also introduced, generally formulated by the founder of ergonomics W. Jastrzębowski in 1857 (praxeological, aesthetic, intellectual and moral) as possible for use in the analysis of the requirements for people with disabilities employed in the work positions in order to improve ergonomic conditions, safety and efficiency in these positions.

**Keywords:** workplace, disability, ergonomics, methodological analysis

MAGDALENA SZUBIELSKA, BOGUSŁAW MAREK

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

EWA NIESTOROWICZ

Uniwersytet Marii-Curie Skłodowskiej w Lublinie

## The recognisability of representational drawings made by congenitally blind students

### 1. Theoretical introduction

Reports on the drawing skills of blind individuals are inconsistent. On the one hand Kennedy (Kennedy 1993; 2003; Kennedy, Juricevic 2003; 2006) claimed that drawing conventions, including perspective may be intuitively understood and applied by persons born blind. Also, on the basis of their analysis of self-portraits made by congenitally blind adults Lev-Wiesel, Abaroni and Bar David (2002) have concluded that in the majority of tested blind subjects the level of drawing development was consistent with biological age. In some cases judges evaluating drawings found it difficult to believe that the drawings were made by persons who have never seen.

Contrary to these findings, and on the basis of an analysis of formal characteristics of drawings, Szubielska, Marek and Niestorowicz (2014) argued that there is a delay of at least one developmental stage (cf. Luquet 2001/1927) in blind children in comparison with their sighted peers. Their subjects – primary and junior high school students – made drawings in which the prevailing features were those characteristic of failed realism, for example drawings composed as fold-outs, transparencies, linear drawings and schematic shapes. In many cases the judges were unable to determine what the drawings represented. In Millar's (1975) experiment with children, congenitally blind children's drawings of a model of a person were considerably less accurate than those of sighted children (this was even more evident in drawings by younger children). Vinter, Fernandes and Claudet (2010) confirmed that recognizability of drawings made by blind children is considerably poorer than is the case with low vision and sighted children. Their subjects included totally blind children and those with only traces of light perception (children born blind and those who lost their vision within the first year of their life). Also D'Angiulli and Maggi (2003), who analyzed drawings by 12 year old children totally blind since birth, confirm that sighted judges had considerable difficulty recognizing these drawings without prompts.

Several factors may have contributed towards the results described above. On the basis of the literature on the subject and their own research Shiu and I (2010) have listed the following key factors which are crucial in creating representational drawings: age, visual experience (being able to see in childhood and even light perception may be helpful

in representing three dimensional objects as drawings), motivation for drawing, education and experience in drawing. Lev-Wiesel, Aharoni and Bar-David (2002) claim that a more advanced level of artistic development is connected with higher level of academic education (which may be correlated with the level of intelligence and experience with cognitive tasks). In highly developed countries where development (including development of tactual skills) and education of children with visual impairment receive a high degree of support the level of drawing skills is higher than in less developed countries (cf. Kennedy 1993). To give an example, Vinter, Fernandes and Claudet (2010) were unable to include in their analysis the drawings of some children in Africa because they were only able to produce scribbles, while no drawings were rejected from those made by children in occidental countries, where 50% of the subjects had moderate or regular practice with drawing. What gives grounds for hope is the knowledge that even individual, regular long term practice contributes towards drawing development of blind children (D'Angiulli, Maggi 2003). A tool which is useful in helping congenitally blind children understand the "sighted" conventions used in drawings is the transfograph, developed by Marek (1997). This tool consists of a number of models of various pieces of furniture, an equal number of plates, each with a slot matching the contours of the specific item, and a wooden box into which the plates slide. After a given model is inserted into the slot, it "disappears" into the box, and only its raised contour stands out above the surface of the plate. The contour can then be compared with a tactile drawing of the object. A single training session with the transfograph helped congenitally blind students achieve a high level of correct readings of tactile drawings of single objects and of different arrangements of objects – results comparable with those of their late blind peers (Marek, Szubielska 2013). We believe that the tool may support the development of drawing skills in congenitally blind persons.

In order to understand a tactile drawing one must perceive the relation between a three dimensional object and its two dimensional representation, which involves imagery processes. A correlation between imagery processes and ability to recognize representations of objects in drawings has been observed in blind adults (Dulin, Hatwell 2006) and in school age students (Szubielska, Marek 2011). It is interesting that totally blind students find it equally difficult to name objects shown in drawings both when the graphics represent objects which can be sensed (explored by touch) – for example a hat – and unsensed (objects not accessible to tactual exploration) – such as a mountain (Pathak, Pring 1989). It is possible that for a blind person it is difficult to imagine a two dimensional representation of both a familiar three dimensional object which they can explore manually, and an object which they have not explored tactually and about which they possess only general conceptual knowledge.

As a conclusion of the above discussion, the research hypothesis has been put forward that training involving the transfograph facilitates the development of drawing skills – drawings made after such training are more easily recognizable than drawings made before training. Additionally an answer to the following question will be sought: does the recognizability of drawings depend on whether the drawings represent single objects or groups of objects involving representation of spatial relations?

## 2. Method

### 2.1. Participants

9 congenitally blind primary and junior high school students were examined in the experiment (initially the group consisted of 11 persons but one female student aged 14 years and 5 months and one male student aged 13 years and 7 months refused to take part in the experiment). The mean age of the participants was 12 years and 6 months (SD = 3 years and 3 month). All students had prior exposure to tactile graphics (the participants came from special schools for students with visual impairment). Details describing the group are given in table 1.

Table 1. Information about subjects of the experiment (sex, age, presence or absence of light perception), topics of drawings selected for evaluation and mean recognizability of drawings made in the in pre-test and post-test

Participant ID	Sex	Age	Light perception	Topics	Recognizability in the pre-test	Recognizability in the post-test
P01	M	7;1	No	Apple	2.5	1.5
P02	F	7;0	No	Apple	4.5	6.0
				Tree	4.5	5.5
				Room	5.0	6.0
P03	F	13;1	Yes	Apple	4.5	5.5
				Tree	1.0	3.5
				Room	1.0	5.0
P04	F	12;8	Yes	Apple	3.0	5.5
				Tree	2.0	4.0
				Kitchen	4.0	1.0
P05	M	15;1	No	Table	1.5	1.5
				Tree	3.0	2.5
				Room	1.0	2.0
P06	F	13;7	Yes	Table	4.0	2.0
				House	4.0	6.0
				Room	2.5	5.0
P07	F	15;6	No	Apple	5.0	6.0
				House	6.0	6.0
				Room	1.5	5.0
P08	F	15;5	Yes	Apple	5.0	4.0
				Tree	6.0	6.0
				Room	5.5	5.0
P09	M	13;2	No	Apple	2.0	3.5
				Pear	1.5	1.0
				House	2.0	2.5



## 2.2. Materials

The materials used in the experiment included sheets of embossing film and the transfograph (several models of furniture, removable lids with cut-out outlines of the models and a book with tactile drawings showing a projection of each model).

### Procedure

Each experiment was performed individually. In both the pre-test and the post-test, students were asked to make three drawings on a topic of their choice belonging to three categories: sensed objects, unsensed objects and a scene. No time limit was set. The topics which were suggested for the sensed objects included an apple or a pear; two students declared they were unable to draw either of these objects and offered to draw a table instead, which they were allowed to do. The choice offered for the unsensed category included a house or a tree and for a scene the students could choose to draw a room or a kitchen. Drawings made in the post-test were to match those made in the pre-test. Between the two sessions training with the transfograph was introduced.

Next, two judges evaluated the recognizability of the drawings independently of each other. The drawings were selected for evaluation in random order and were presented to the judges as scanned copies of original drawings. The judges were familiarized with the topic of the drawing which they analyzed. Their task was to evaluate recognizability on a scale from 1 (not recognizable) to 7 (perfectly recognizable), as was the case with the experiment performed by D'Angiulli and Maggi (2003).

## 3. Results

The degree of agreement in the evaluations made by the judges was  $r = .66$ ;  $p < .001$ .

After calculating the mixed ANOVA on mean recognizability of the drawings with the between-subject factor of category (sensed, unsensed, and scenes) and within-subject factor of training (before and after training with the transfograph), the main effect of the training was established:  $F(1,22) = 5.78$ ;  $p = .025$ ; eta square = .21. Drawings made after training were more easily recognizable ( $M = 4.06$ ;  $SD = 1.80$ ) than those made before training ( $M = 3.30$ ;  $SD = 1.66$ ). Figures 1 and 2 illustrate the changes which were found in drawings made in the post-test in comparison with those from the pre-test. No main effect was found for the category variable:  $F(2,22) = .30$ ;  $p = .747$ .

Additionally, a single factor ANOVA was performed for all drawings (made both in the pre-test and in the post-test) in order to establish whether or not levels of recognizability differ depending on the topic of the drawings (apple, pear, table, tree, room, kitchen). No statistically significant differences were found:  $F(6,43) = 1.75$ ;  $p = .133$ . Descriptive statistics of the evaluations of the recognizability of the drawings on individual topics are shown in table 2.

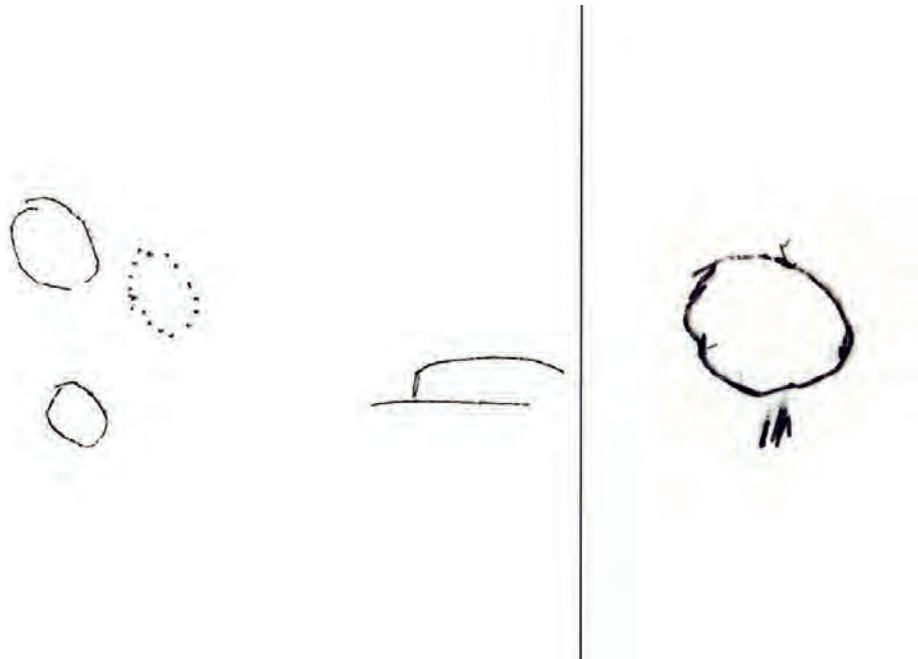


Figure 1. Drawings of an apple made by PO4 in the pre-test (left) and in the post-test (right)

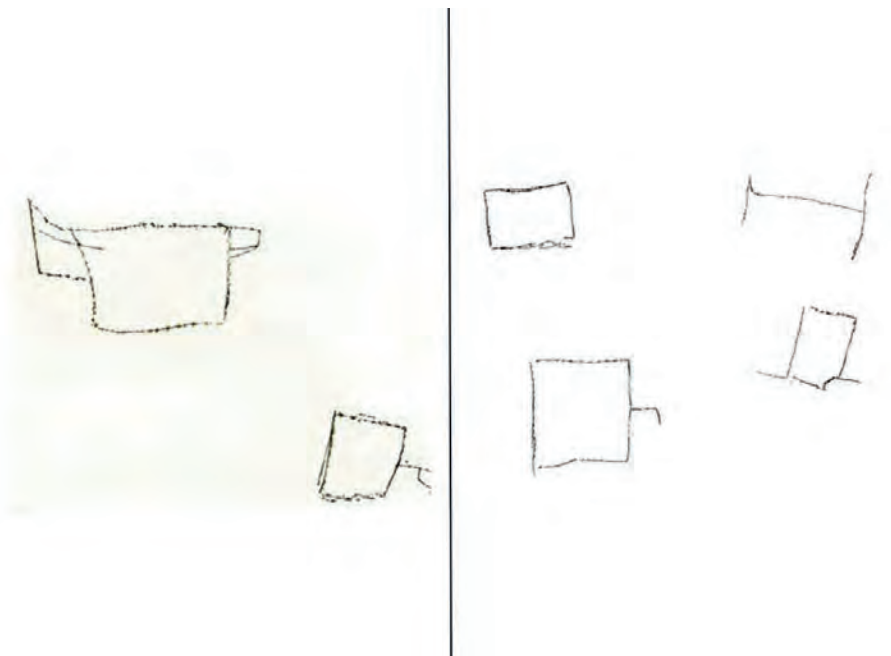


Figure 2. Drawings of a room made by PO6 in the pre-test (left) and in the post-test (right)

Table 2. Descriptive statistics of the recognizability of drawings on particular topics – mean (*M*), standard deviation (*SD*), number of drawings on a particular topic (*N*)

Topic	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Apple	4.18	1.48	14
Pear	1.25	.35	2
Table	2.25	1.19	4
Tree	3.80	1.72	10
House	4.42	1.86	6
Room	3.71	1.92	12
Kitchen	2.50	2.12	2

#### 4. Discussion

The hypothesis was confirmed. Drawings made by blind learners after training with the transfograph were significantly more easily recognizable than those made before such training. This suggests that the transfograph facilitates not only understanding of drawings explored tactilely (Marek, Szubielska 2013) but that it also facilitates the creation of drawings. What is more, the tool appears to be a way to compensate quickly for the delay in development of drawing in blind individuals – a single training session with the transfograph results in drawings characterized by a higher degree of realism (see Figures 1, 2).

No significant effect of the category of drawings on their recognizability was found. This is in line with Pathak and Pring (1989) who did not find such influence on the ability to identify tactile drawings by blind individuals. In our experiment, judges found the degree of recognizability of drawings representing both sensed and unsensed objects comparable. It must be remembered, however, that the number of drawings representing the category of scenes was the smallest; the number of drawings of sensed objects was the highest. The subjects refused to perform some of the tasks, giving as an excuse their inability to create drawings illustrating a particular topic. We believe that if, despite their refusal, the subjects were persuaded to cooperate, the results which would be obtained might show more differences because more drawings representing the categories of scenes and unsensed objects (more difficult to recognize) would have been available for evaluation.

#### Acknowledgments

This work was supported by Ministry of Science and Higher Education, Republic of Poland, grant no. N N106 279339.

## References

- D'Angiulli A., Maggi S. (2003). *Development of drawing abilities in a distinct population: Depiction of perceptual principles by three children with congenital total blindness*. "International Journal of Behavioral Development", 27, pp. 193–200.
- Dulin D., Hatwell Y. (2006). *The effects of visual experience and training in raised-line materials on the mental spatial imagery of blind persons*. "Journal of Visual Impairment & Blindness", 100, pp. 414–424.
- Kennedy J.M. (1993). *Drawing & the Blind*. New York: Yale University Press.
- Kennedy J.M. (2003). *Drawings from Gaia, a blind girl*. "Perception", 32, pp. 321–340.
- Kennedy J.M., Juricevic I. (2003). *Drawings by Tracy, a blind adult*. "Perception", 32, pp. 1059–1071.
- Kennedy J.M., Juricevic I. (2006). *Foreshortening, convergence and drawings from a blind adult*. "Perception", 35, s. 847–851.
- Lev-Wiesel R., Aharoni S., Bar-David K. (2002). *Self-figure drawings of born-blind adults: stages of artistic development and the expression of the senses*. "The Arts in Psychotherapy", 29, pp. 253–259.
- Luquet G.H. (2001 [1927]). *Children's Drawings/Le Dessin Enfantin*. London: Free Association Books.
- Marek B. (1997). *Before a blind child can read a map. First steps in tactile graphics*. Paper presented during 10th World ICEVI Conference, Sao Paulo.
- Marek B., Szubielska M. (2013). *Comprehension of representational drawings by congenitally blind and late blind school-aged children*. Paper presented during 8th ICEVI European Conference on Education and Rehabilitation of People with Visual Impairment, Istanbul.
- Millar S. (1975). *Visual experience or translation rules? Drawing the human figure by blind and sighted children*. "Perception", 4, pp. 363–371.
- Pathak K., Pring L. (1989). *Tactual picture recognition in congenitally blind and sighted children*. "Applied Cognitive Psychology", 3, pp. 337–350.
- Shiu C.-J. & I B. (2010). *The possibility of replacing visual sense with tactile sense in the spatial representation of the blind*. "Asia-Pacific Journal for Arts Education", 8, pp. 1–29.
- Szubielska M., Marek B. (2011). *Comprehension of tactile graphics by school-aged children with severe visual impairment: the role of tactile perception and spatial imagery*. Poster presented during 15th European Conference on Developmental Psychology, Bergen.
- Szubielska M., Marek B., Niestorowicz E. (2014). *Drawing development in congenitally blind students*. Paper presented during 23th Polish Conference on Developmental Psychology, Lublin.
- Vinter A., Fernandes V., Claudet P. (2010). *Drawing in blind and visually impaired children*. "Terra Haptica, the Haptic International Journal", 1, pp. 1–7.

## The recognisability of representational drawings made by congenitally blind students

### Summary

The aim of the research was to verify the hypothesis that drawings made by congenitally blind children become more easily recognizable after a training session with the transfograph.

Three groups of tactile drawings: representing objects which can be explored tactually, objects not available for such exploration and scenes were judged according to the criterion of recognizability. The hypothesis was confirmed. Drawings made after a session with the transfograph were judged as more easily recognizable as to what they represented than drawings made before the training. The category to which the drawings belonged did not affect their recognizability.

**Keywords:** congenitally blind, tactile drawings, recognizability, transfograph

### **Rozpoznawalność rysunków wykonanych przez uczniów niewidomych od urodzenia**

#### **Streszczenie**

Celem badania było sprawdzenie hipotezy, zgodnie z którą przejście treningu z wykorzystaniem transfografu przyczynia się do tworzenia bardziej rozpoznawalnych rysunków przez uczniów niewidomych od urodzenia. Rysunki niewidomych uczniów, należące do trzech kategorii tematycznych: poznawalne dotykiem, niepoznawalne dotykiem oraz sceny, były oceniane przez sędziów według kryterium rozpoznawalności treści przedstawionych na rysunku. Hipoteza została potwierdzona – rysunki dotykowe tworzone przez uczniów po treningu z transfografem sędziowie szacowali jako bardziej rozpoznawalne niż rysunki tworzone przed treningiem. Kategoria, do której należał rysunek, nie miała wpływu na ocenę jego rozpoznawalności.

**Słowa kluczowe:** niewidomi od urodzenia, rysunki dotykowe, rozpoznawalność, transfograf

## Komunikacja i rozwój mowy osób z niepełnosprawnością intelektualną

Badania nad możliwościami nawiązania komunikacji, jak również wykorzystania mowy do porozumiewania się z drugą osobą należą do jednej z najintensywniej rozwijających się dyscyplin naukowych i dotyczą różnych dziedzin nauki. To odchodzenie od schematycznego powiązania rozwoju intelektualnego (osiąganych wyników w testach) z umiejętnościami dotyczącymi mowy i językiem, które stają się istotnym elementem odmiany w podchodzeniu do człowieka, wyakcentowanie jego indywidualnego i niepowtarzalnego rozwoju poznawczego, jak również nabywania umiejętności komunikacyjnych. To również zwrócenie uwagi na istotę oddziaływania społecznego, wspomaganie, wspierania, jak również kształtowania (np. w późniejszych systemach opiekuńczych i edukacyjnych) kompetencji społecznych.

Jedną z prekursorów poszukiwania dróg do dziecka, jak również najlepszych rozwiązań wsparcia umiejętności językowych, a tym samym poznawczych – jest Profesor Kazimiera Krakowiak. Z racji zajmowania się problemem komunikacji alternatywnej i wspomagającej, poszukiwania dróg wsparcia rozwoju mowy dzieci z autyzmem mogłem się zapoznać z Kwestionariuszem Oceny Zachowań Komunikacyjnych, KOZK (Krakowiak, Panasiuk 1992) i wykorzystać go w swoich badaniach. Dzięki pracy K. Krakowiak i M. Panasiuk zostało stworzone proste narzędzie, pozwalające na ukazanie preferencji komunikacyjnych dzieci nie tylko z wadą słuchu, ale również – jak wykazałem w swoich badaniach – z głębokimi zaburzeniami w rozwoju: „[W] odniesieniu do dzieci z autyzmem kwestionariusz ten (KOZK – przypis autora) może odegrać ważną rolę w przypadku prób określenia istotności i doboru metod komunikacji pozawerbalnych. W prezentowanych w porozumiewaniu się gestowo-mimicznym próbach wykorzystania języka migowego w komunikacji dziecka z autyzmem zwrócono uwagę na możliwości pozawerbalnego przekazywania informacji. U dzieci z autyzmem jako jedną z cech zauważono specyficzne zaburzenia związane ze słuchem (Delacato 1995, s. 139–144), np. nadwrażliwość, brak reakcji, reakcje niejednorodne. Brak lub opóźnienie w rozwoju mowy wiązano z dysfunkcją narządu słuchu. Wykorzystanie gestów i mimiki stało się korekcją domniemanego zaburzenia słuchu, a jednocześnie formą terapii mowy dziecka z autyzmem” (Błeszyński 1998, s. 93).

W przypadku autyzmu Kwestionariusz Oceny Zachowań Komunikacyjnych (KOZK) spełnia tę samą rolę zarówno dla dzieci głuchych, jak i niedosłyszących – oceny rozwoju i preferencji kanału komunikacyjnego, gdyż w swoim założeniu bada w sposób kroczący kształtowanie się poszczególnych umiejętności od komunikacji, przez mowę do języka. Jedyną modyfikacją dotyczy porozumiewania się gestowo-mimicznego (gestowego). Z powodu nieznajomości u rodziców i opiekunów znaków polskiego języka migowego, jako porozumiewania się manualnego za pomocą znaków mimicznych i pantomicznych (por. J. K. Hendzel 1995, s. 13), zastosowano inne, nienormalizowane formy komunikacji przy pomocy gestu i mimiki (K. Krakowiak, M. Panasiuk 1992, s. 53–58)” (Błeszyński 1998, s. 93). Z przeprowadzonych badań wynikało, „iż wraz z wiekiem zwiększa się u dzieci z autyzmem liczba nawiązywanych komunikatów, które mają znaczenie społeczne. W wielu przypadkach odnotowano informacje o odmiennych zachowaniach dotyczących różnych sytuacyjnych znaczeń. Relacje przekazywane przez rodziców zostały potwierdzone wynikami z badań, również badaniami wykonanymi za pomocą KOZK. U badanych dzieci został wytworzony indywidualny, możliwy do odczytania tylko przez najbliższe otoczenie, kod gestowo-mimiczno-ruchowy” (Błeszyński 1998, s. 130), oraz – co można było stwierdzić – „dzieci z autyzmem mają pozytywne nastawienie do samego procesu porozumiewania się [...]. Preferencje komunikacyjne dziecka z autyzmem skierowane są na kanał werbalny, choć występują indywidualne przypadki braku ukierunkowania lub skierowania na kanał gestowo-mimiczny” (Błeszyński 1998, s. 135).

Badania ukazały możliwości komunikacyjne i posiadane kompetencje komunikacyjne u dzieci z autyzmem, jak również brak wiązania autyzmu, z powodu ograniczonych możliwości komunikacyjnych, z niepełnosprawnością intelektualną. W obecnej Klasyfikacji DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*; Kryteria diagnostyczne z DSM-5 2015) jako istotny element diagnozy wprowadzono możliwość współwystępowania lub braku upośledzenia intelektualnego oraz zaburzeń językowych z autyzmem (DSM-5 2015, s. 26). Tym samym zaburzenie spektrum autyzmu (ASD) zwiększa liczbę osób z diagnozą ASD (1:88 rodzących się dzieci) (<http://www.autismspeaks.org>) oraz poszerza w sposób znaczący zakres diagnozy.

Ważnym elementem prowadzonych badań stało się określenie rozwoju komunikacji, która warunkuje kształtowanie się mowy i języka osób niepełnosprawnych intelektualnie. W przypadku zaburzeń spektrum autyzmu wskazano, iż istotnym elementem oceny rozwoju poznawczego, intelektualnego staje się komunikacja. Szeroko wprowadzana w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku komunikacja alternatywna i wspomagająca pozwoliła na dokonanie rewizji podejścia do osób niekomunikujących się.

Nastąpiło odejście od jedyne go aspektu oceny rozwoju intelektualnego, jakim były baterie testowe oparte głównie na komunikacji werbalnej, na rzecz poszukiwania dróg dotarcia – nawiązania komunikacji, aby następnie udoskonalać, jak również prowadzić badania nad wykorzystaniem dróg przekazu komunikatu przez osoby do tej pory uznane za niekomunikujące się. Szersze spojrzenie ukazało ograniczenia i wieloaspek-

towość podejścia do rozwoju człowieka, a przede wszystkim możliwości komunikacyjne, interakcyjność społeczną w nabywaniu szeroko rozumianych kompetencji społecznych, a w tym w sposób szczególnie komunikacyjnych i językowych.

### Niepełnosprawność intelektualna – zaburzenie rozwoju intelektualnego (upośledzenie umysłowe<sup>1</sup>)

Nowe podejście do problemu niepełnosprawności intelektualnej to ewaluacja podejść do samej istoty, jaką jest przede wszystkim ukazanie zaburzenia w rozwoju, które ma swoje podłoże w zakresie funkcjonowania intelektualnego, jak również adaptacyjnego (Błęszyński 2013, s. 11–25). W najnowszej Klasyfikacji DSM-5 (2015) umiejscowiono niepełnosprawność intelektualną (jak również wspomniane zaburzenie spektrum autyzmu) w zaburzeniach neurorozwojowych i ujęto ją w stopnie: 317 (w ICD F70) – lekki; 318,0 (F71) – umiarkowany; 318,1 (F72) – znaczny; 318,2 (F73) – głęboki. Ujęto także całościowe opóźnienie neurorozwojowe – 315,8 (F88) i nieokreśloną niepełnosprawność intelektualną (zaburzenie rozwoju intelektualnego) – 319 (F79).

Niepełnosprawność intelektualna charakteryzuje się zaburzeniem w nabywaniu umiejętności komunikacyjnych, a w szczególności w zastosowaniu języka jako systemu komunikacyjnego. Zgodnie z przedstawioną gradacją w DSM-5 (2015, s. 18–19), umiejętności komunikacyjne, a w szczególności związane z językiem, charakteryzują się:

1. lekka niepełnosprawność intelektualna dotyczy komunikacji, zachowań społecznych i samego języka, jak i jego sztywności i niedojrzałości (sfera społeczna);
2. umiarkowana niepełnosprawność intelektualna odznacza się wolniejszym rozwojem (sfera pojęciowa), język mówiony jest jedyną formą komunikacji i jest mniej złożony (sfera społeczna);
3. w znacznej niepełnosprawności intelektualnej występują niewielkie zdolności rozumienia języka pisanego oraz pojęć (sfera społeczna), zaś język mówiony ma ograniczony zasób słownictwa i poprawność gramatyczną, sama mowa jest powiązana z sytuacjami codziennymi i używana najczęściej do komunikowania potrzeb aniżeli wyrażania myśli (sfera społeczna);
4. w głębokiej niepełnosprawności intelektualnej ograniczone rozumienie symboli komunikacyjnych, gestu i mowy, komunikaty sprowadzają się do wyrażania potrzeb i poleceń.

Przeprowadzone przeze mnie badania (Błęszyński 2014, s. 39–57) dotyczyły wykorzystywania w komunikacji mowy biernej oraz różnicowania nabywanych kompe-

---

<sup>1</sup> W dotychczasowych klasyfikacjach, np. DSM-IV-TR (2008, s. 40), stosowano ten termin, jak również w aktach prawnych, np. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, stosuje się termin „upośledzenie” przy odniesieniu do głębokości tego zaburzenia, tj. stopni (np. §1 p. 7; §2 p. 6,7 itd.).



tencji językowych na poszczególnych etapach edukacyjnych, jak też ich wpływu na adaptację społeczną osób z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej.

Badania prowadzono w dwóch grupach badawczych: wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i z normą intelektualną z terenu województw kujawsko-pomorskiego i pomorskiego. W badaniach wzięło udział 160 dzieci i młodzieży od przedszkola do szkoły ponadgimnazjalnej, po 40 osób w każdej z grup (poziom przedszkolny – 40, szkoła podstawowa – 40, gimnazjum – 40 i szkoła ponadgimnazjalna – 40).

Badania miały na celu dokonanie analizy poziomu umiejętności komunikacyjnych, językowych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną i porównanie z uczniami z normą rozwojową, jak również analizę specyficznych zaburzeń w kształtowaniu się komunikacji, wykorzystaniu funkcji językowych przez uczniów niepełnosprawnych warunkujących ich sytuację społeczną (zarówno ograniczającą, jak również powodującą ekskluzję społeczną).

Za istotny element prowadzonych badań uznałem to, że w opracowywaniu analizy uzyskanych wyników badań dzieci i młodzieży, jak również w badaniach szerszych – osób upośledzonych umysłowo, istotna staje się nie tylko analiza ilościowa występowania poszczególnych części mowy, ale także:

1. rola poszczególnych części mowy w tworzeniu wypowiedzi i ich wpływ na komunikatywność, jak i precyzyjność tworzonych wypowiedzi;
2. kolejność i zmienność ich występowania (pojawiania się i ewaluowania) oraz charakter dynamiczny – zmieniający się w etapach edukacji, a tym samym rozwojowy (badane przez psychologów rozwojowych);
3. waga użyteczności społecznej budowanej wypowiedzi jako przekaznika myśli i struktur myślenia;
4. poszukiwanie uwarunkowań mających wpływ na doskonalenie kompetencji komunikacyjnych, językowych w odniesieniu do:
  - a) rówieśników pełnosprawnych;
  - b) różnych poziomów kształcenia (jako programowego nabywania umiejętności społecznych);
  - c) wpływu oddziaływań środowiska, które wprowadza podwyższony poziom stymulacji zinstytucjonalizowanej i pozainstytucjonalnej (szkolnictwo specjalne, działania wspomagające, integracyjne), oraz wpływu rówieśników i wymagań systemu edukacji masowej;
  - d) analizy występujących błędów w wypowiedziach tekstowych i pisemnych odzwierciedlających indywidualny mechanizm tworzenia i przekształcania treści wypowiedzi.

Należy uznać, iż pierwszy i drugi etap edukacyjny są przełomowymi w kształtowaniu się umiejętności społecznych, w tym komunikacyjnych, gdyż wtedy obserwujemy wzrost występowania błędów, najczęściej stylistycznych, interpunkcyjnych, ortograficznych.

Pojawiające się trudności mają charakter wielostronny. Przede wszystkim występują w okresie dojrzewania i kształtowania się osobowości, co może mieć swoje odbicie w przeniesieniu uwagi bardziej na treść, myśl, mniej natomiast na formę.

Prowadzone badania miały na celu podjęcie kwestii do tej pory pomijanej i zmierzają do określenia stanu umiejętności wykorzystania języka na kilku płaszczyznach:

1. rozwojowej (psychologii rozwojowej, logopedii wychowawczej), stanu rozwoju mowy i języka na różnych etapach edukacyjnych;
2. klinicznej (pedagogiki specjalnej, oligofrenologopedii – logopedii osób niepełnosprawnych intelektualnie), rozwój mowy osób niepełnosprawnych z zaburzeniami rozwoju globalnego;
3. różnicowania (logopedia wychowawcza, lingwistyka), ukazanie charakterystycznych przemian w rozwoju mowy osób z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego.

W literaturze znajdujemy wiele podobnych opisów badań. Na przykład F.M. Cirrin, R. B. Gillam (2008, s. 132–133) zwrócili uwagę, iż szkoła powinna podejmować specjalne oddziaływania (usługi) edukacyjne, które wymagają monitorowania postępów ucznia na wszystkich poziomach rozwoju. Trudno jednak potwierdzić jednoznacznie taką korelację (język–uzyskiwane wyniki edukacyjne). Ma to szczególne znaczenie w pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie.

Przeprowadzone badania pozwoliły stwierdzić, iż uczniowie niepełnosprawni intelektualnie stosują adekwatnie określenia abstrakcyjne, chociaż są one rzadziej stosowane niż u rówieśników w normie rozwojowej. Analiza częstotliwości używania części mowy wskazała, iż najczęściej stosowane są rzeczowniki i czasowniki, najrzadziej liczebniki i partykuły, a w wypowiedziach występowały przede wszystkim zdania pojedyncze.

W porównaniu z grupą rówieśniczą ze szkół ogólnodostępnych – w wypowiedziach uczniów niepełnosprawnych intelektualnie nie występowały wypowiedzi ironiczne, brakowało form dialogowych z tendencją do tworzenia wypowiedzi introwertycznych, pojawiały się również niezbyt liczne formy grzecznościowe.

Różnice dotyczące nabywania kompetencji komunikacyjnych i językowych osób niepełnosprawnych intelektualnie, które przedstawiłem szczegółowo w książce (Błęszyński 2013), wskazują przede wszystkim na konieczność zmiany podejścia do tego zaburzenia w rozwoju w ujęciu klinicznym, jak również statycznym. Ważne jest przesłedzenie nabywania kompetencji w okresach rozwoju oraz zwrócenie uwagi na rolę stymulacji, wspomaganie tych osób optymalnymi oddziaływaniami, które wykorzystają możliwości rozwojowe (indywidualne), dostosowane do ich potrzeb i umiejętności, aby umożliwiły wprowadzenie do inkluzyjnego społeczeństwa. W tak przedstawionym systemie funkcjonowania osób niepełnosprawnych intelektualnie niepełnosprawność intelektualną możemy ująć „nie jako brak, ograniczenie, ale jako inny system percepcji, przetwarzania i tworzenia struktur poznawczych (w tym pojęć) oraz kształtowania komunikacji jako obrazu zastanej rzeczywistości, który jest przetwarzany indywidualnie w każdym umyśle” (Błęszyński 2013, s. 115–116).

Warto w tym miejscu odnieść się do kształtowania się mowy. Ciekawym przedstawieniem jest teoria Benjamin Lee Whorfa (2002), która – mimo swojej kontrowersyjności (posiada wielu zwolenników i oponentów) – pozwala na prowadzenie głębszych

analiz. Poza podnoszonymi uwagami, dyskusjami, które przedstawił w swojej pracy A. Klimczuk (2013), w obecnych rozważaniach pragnę (Bleszyński 2013) zwrócić uwagę na tezę Benjamina Lee Whorfa (w rozdziale *Geometria reguł. Forma języka*, 2002), w której autor zawarł myśl: „Uporządkowanie owo pochodzi spoza wąskiego kręgu indywidualnej świadomości; w rezultacie jednostka staje się marionetką, której językowe maniere determinowane są ciasnymi niewyczuwalnymi, ale spoistymi więzami wzorca” (Whorf 2002, s. 343). Zostaje ukazany nie tylko społeczny charakter języka (co znajdziemy w pracach wielu psychologów, socjologów), lecz również spekulatywny, niejednoznaczny charakter jego wpływu na kształtowanie się umiejętności językowych człowieka. To nie tylko podejście wskazujące na charakter rozwojowy, który ma swoją społeczną wagę, ale wiąże również odpowiedzialność i rolę uwarunkowań, jakie wpływają na nabywanie tych umiejętności. Wskazuje w istocie społeczny charakter języka, i jako taki podlega wielowymiarowym, czynnikowym, funkcjonalnym przeobrażeniom indywidualnego podmiotu, jakim jest każdy człowiek. Takie ujęcie, w którym uwypukla się społeczną rolę kształtowania kompetencji językowych, odnajdujemy w teoriach psycholingwistycznych (np. Berko, Bernstein 2005; Kurcz 2005) i socjolingwistycznych (np. Chambers i in. 2009).

Pragnę zwrócić uwagę, iż takie podejście ma swoje dalsze konsekwencje w podnoszonym przeze mnie problemie mowy osób, a w szczególności niepełnosprawnych intelektualnie. Należy uznać, iż komunikat jako twór społeczny uwarunkowany jest jednak czynnikiem ludzkim. Społeczeństwo jest jednym z czynników, który może kontynuować lub ograniczać rozwój, a w szczególności komunikację, mowę i język jednostki. To społeczny charakter kształtowania się umiejętności porozumiewania się staje się jedną z możliwości rozwoju innych funkcji. Jak zauważa B. Lee Whorf, występuje różnicowanie nabywania umiejętności językowych, na które można spojrzeć nie tylko przez pryzmat ilorazu inteligencji, ale nabywania umiejętności komunikacyjnych – dzisiaj powszechnie już określanymi kompetencjami językowymi. Rozwój funkcji, umiejętności ma nie tylko za zadanie poszerzanie nabywanej wiedzy, ale przede wszystkim jej wykorzystywanie na coraz wyższym poziomie korelacji: „[W]yższy umysł ma charakter systematyczny i konfiguracywny, toteż «wzorcowy» aspekt języka steruje jego aspektem «leksacji», czyli nadawania nazw. Znaczenia poszczególnych wyrazów są mniej ważne, niż to się nam zwykle wydaje. Istotą mowy nie są wyrazy, lecz zdania, podobnie jak treścią matematyki nie są liczby, lecz równania i funkcje” (Whorf 2002, s. 345).

Komunikacja, mowa i język stają się nie tylko nośnikiem informacji, odgrywają istotną rolę w całokształcie procesu poznawczego, ale również są elementem poznawczo-diagnostycznym. Analizując rozwój nabywanych kompetencji społecznych, a w szczególności komunikacyjnych, głównie w edukacji, to komunikacja staje się narzędziem odpowiedniego – nazwałbym – optymalnego podejścia do samorealizacji się w społeczeństwie, które może wspomagać, rozwijać, kształtować, jak również negatywnie determinować rozwój.

Pragnę niezmiernie podziękować Pani Profesor Kazimierze Krakowiak, która w swoich pracach wskazała na istotę poszukiwania dróg komunikacyjnych z osoba-

mi niepełnosprawnymi, jednocześnie ukazując wagę porozumienia i determinację w uświadamianiu nam roli tej komunikacji i pokazując, jak dotrzeć do Innych, dając Innym możliwość spotkania z nami.

## Bibliografia

- Berko G.J., Bernstein R.N. red. (2005). *Psycholingwistyka*. Tłum. J. Bobryk i in. Gdańsk: GWP.
- Błęszyński J.J. (1998). *Mowa i język dzieci z autyzmem. Wybrane zagadnienia*. Słupsk: WSP.
- Błęszyński J.J. (2013). *Niepełnosprawność intelektualna. Mowa, język, komunikacja. Czy iloraz inteligencji wyjaśnia wszystko?* Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Błęszyński J.J. (2014). *Język osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną – badania nad samodzielnym podejmowaniem wypowiedzi pisemnej*. W: A. Hamerlińska-Latecka, M. Karwowska (red.). *Interdyscyplinarność w logopedii*. Gliwice: Fundacja dla Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Komlogo Piotr Gruba.
- Chambers J.K. et al. (2009). *Sociolinguistic Theory: Linguistic Variation and Its Social Significance*. Malden: Wiley Blackwell.
- Cirrin F.M., Gillam R.B. (2008). *Language Intervention Practices for School-Age Children With Spoken Language Disorders: A Systematic Review*. "Language, Speech, and Hearing Services in Schools" (American Speech-Language-Hearing Association), Vol. 39, s. 110–137.
- Klimczuk A. (2013). *Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników*. „Kultura, Społeczeństwo, Edukacja”, nr 1 (3), s. 165–178.
- Krakowiak K., Panasiuk M. (1992). *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem*. Lublin : Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS.
- Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*. (2008). Red. wyd. 1 polskiego J. Wciórka. Tłum. Z. Pelc, J. Wciórka. Wrocław: Elsevier Urban i Partner.
- Kryteria diagnostyczne z DSM-5 Desk Reference*. (2015). Tłum. S. Krawczyk. Wrocław: edra Urban i Partner.
- Kurcz. I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Whorf B.L. (2002). *Język, myśl i rzeczywistość*. Tłum. T. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo KR Robert Reszke.

## Netografia

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych. Załącznik do obwieszczenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 grudnia 2013 r. (poz. 392). Dostępny w Internecie: <http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2014000039201.pdf> [dostęp: 28.12.2015].
- <http://www.autismspeaks.org/science/science-news/top-ten-lists/2012/cdc-revises-estimate-autism-prevalence-1-88> [dostęp: 20.12.2015].

## Komunikacja i rozwój mowy osób z niepełnosprawnością intelektualną

### Streszczenie

Badania nad rozwojem mowy osób niepełnosprawnych intelektualnie są jednym z najbardziej zaniedbanych tematów, jak również niechętnie podejmowanym. Dotyczy to zarówno badań naukowych nad rozwojem mowy w wieku chronologicznym braku aktualnych badań nad rozwojem mowy, poza kilkoma zdezaktualizowanymi, przedstawiającymi głównie podejście psychologii rozwojowej.

W tym artykule przedstawiono dyskusję nad uzyskanymi wynikami badań rozwoju mowy osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w porównaniu do grupy uczniów w normie rozwojowej.

**Słowa kluczowe:** rozwój mowy, upośledzenie mowy, niepełnosprawność intelektualna, kompetencje językowe, kompetencje komunikacyjne

## Communication and the development of speech of people with intellectual disability

### Summary

Research on speech development of the mentally disabled are one of the most neglected topics, as well as reluctantly taken. This problem applies to both research into the development of speech in terms of chronological age, few and outdated, as well as conducted mainly in the approach of developmental psychology.

**Keywords:** development of speech, impaired speech, mental retardation, language skills, communication skills

**„Boję się, ale wiem, że będzie dobrze...  
wierzę w swojego Anioła Stróża” – trudne dzieciństwo  
i jego wpływ na życie dorosłej niepełnosprawnej kobiety**

Życie ludzkie – od narodzin, a nawet okresu prenatalnego – to nieustające pasmo doświadczeń. Aby przeżyć, musimy się rozwijać, wzrastać, odczuwać, reagować na to, co nas spotyka, magazynować w pamięci odczucia, zdobytą wiedzę, umiejętności. Składają się nań zarówno doświadczenia pozytywne – ubogacające, rozwijające, odznaczające się troską i opieką, dające radość, jak i negatywne – nękające, chaotyczne, zagrażające, niosące horror, samotność, smutek, traumę. Analizując zawartość tego „magazynu”, człowiek zostaje zmuszony do refleksji nad osobistą historią, a to ma doniosły wpływ na jakość jego życia, plany na przyszłość, marzenia, postawy, kontakty z innymi ludźmi, na sposób, w jaki reaguje na otaczający świat – jak myśli i czuje, do czego w życiu dąży, na czym mu zależy i jaką drogę obiera do osiągnięcia celu.

W tym przyczynku do biografii chciałyby przedstawić historię Marzeny, kobiety niepełnosprawnej, która mimo doświadczeń trudnego dzieciństwa – spędzonego w podróży między różnymi szpitalami i sanatoriami a rodzinnym domem – w dorosłym życiu starała się zbudować swój „kawałek szczęśliwego świata”. Skończyła studia, wyjechała z rodzinnego miasta, ma satysfakcjonującą pracę, dobrych przyjaciół. Według znajomych i rodziny osiągnęła sukces, odcinając się od dzieciństwa, zapominając o trudach tamtych lat, nie wierząc, że to trauma tamtego czasu ukształtowała jej charakter i osobowość.

Niewiele jest dzieci, którym udało się przeżyć dzieciństwo, nie zaznając bólu, straty, biedy, zagrożenia czy okrucieństwa lub nie biorąc udziału w jakichś traumatycznych wydarzeniach. Olbrzymia liczba z nich doświadczyła ogromnego stresu, zostawiającego ślad na całym przyszłym życiu, często doprowadzając do silnych, trwałych zmian (Perry, Pollard 1998, s. 1–2), które są diagnozowane jako zaburzenia neuropsychiatryczne, powstałe w wyniku traumy przeżytej w dzieciństwie.

W ostatnich dziesięcioleciach na temat wpływu traumy na życie poszczególnych ludzi lub pokoleń wiele się pisze w naukach humanistycznych i społecznych. Historycy i socjologowie ukazują traumę czasów wojny i okresu powojennego (Zaremba 2008; 2012; Kaźmierska 2008; 2014; Filipkowski 2010), literaturoznawcy przedstawiają teksty pisane pod wpływem traumatycznych wydarzeń (np. Lul 2014; Alphen 2012; Reputakowski 2013; Szczepan 2012; Tabaszewska 2010; Kuciński 2010; Podniesińska, Wróbel 2011; Orłowski 2002; Branach-Kallas 2014; Bielik-Robson 2004), a psy-

chologowie i psychiatrzy prześcigają się w przedstawianiu teorii na temat doświadczania traumy i sposobów niwelowania jej skutków (np. Matyjas 2012; Senator 2005a). W kontekście tego przyczynku ograniczę się tylko do przedstawienia definicji, która pomoże mi ukazać zmagania mojej bohaterki ze swoją własną biografią.

Trauma to „rodzaj urazu, który nie ulega zablężnieniu” (Tomalski 2008, s. 107). Urszula Bartnikowska rozróżnia wydarzenie traumatyczne, które „może prowadzić do urazu psychicznego i które można obiektywnie opisać”, i doświadczenie traumatyczne, które jest subiektywnym doświadczeniem i „prowadzi do powstania urazu” (Bartnikowska 2012, s. 35–26), gdyż przekracza ono psychiczne możliwości poradzenia sobie z tym przeżyciem, nie może ono być zignorowane w psychice danego człowieka (Senator 2005a). Istotne znaczenie ma również rozróżnienie na traumę doświadczaną przez dziecko i dorosłego człowieka, ponieważ – jak zauważa Judith Lewis Herman – „wielokrotne doświadczanie urazu przez dorosłego niszczy osobowość już ukształtowaną; uraz powtarzający się w dzieciństwie osobowość kształtuje i wypacza” (Herman 2003, s. 106). Trauma dziecięca ma zwłaszcza wpływ na rozwój poznawczy, językowy, motoryczny, społeczny i emocjonalny dziecka (Bartnikowska 2012, s. 35). Traumę wczesnodziecięcą w literaturze przedmiotu często nazywa się „relacyjną”, gdyż powstaje w „interakcji z ludźmi, zazwyczaj najbliższymi, czyli w kontekście bliskich emocjonalnych więzi” (Schier, Zalewska 2006; Senator 2005a; 2005b) lub T-Dziecko (Drozdowski 2011), a także „dziecko, które przeżyło zbyt wiele” (Lewko 2011).

Gdy poznałem Panią Marzenę, już po kilku minutach wiedziałem, że jest ona człowiekiem, „który przeżył zbyt wiele”. Historia jej życia przedstawiała się jako splot niezwykłych wydarzeń i zwrotów akcji, które po bliższym poznaniu mogły się okazać bardzo bogatym i różnorodnym materiałem na biografię edukacyjną. Udało mi się nagrać z nią pierwszy wywiad na temat znaczenia niepełnosprawności już kilka dni po naszym pierwszym spotkaniu w 2009 roku. Miała wówczas 40 lat i pracowała w jednej z bibliotek. Kolejne rozmowy na ten sam temat przeprowadziłem w roku 2011 i 2015.

Pani Marzena pochodzi z jednej z podlubelskich wiosek. Urodziła się w 1969 roku ze skrzywieniem kręgosłupa i zwichniętym biodrem – dało to lekarzom prawo do uświadomienia rodziców, że ich córka, o ile przeżyje pierwsze godziny, prawdopodobnie może nigdy nie chodzić. Na szczęście ich diagnozy okazały się błędne, dziecko szybko rosło i rozwijało się, niestety, wymagało specjalistycznej opieki lekarskiej. Marzena była najstarszym dzieckiem małżonków zajmujących się uprawą kilkuhektarowego gospodarstwa. Ojciec dodatkowo codziennie jeździł do pracy w mieście, a matka pracowała jako woźna w szkole. Ponadto prowadziła dom, wychowując synów, którzy urodzili się dwa lata później.

Z bardzo wczesnego dzieciństwa Pani Marzena pamięta tylko białe sale szpitali i sanatoriów oraz zmieniające się w zawrotnym tempie twarze pielęgniarek, które pochylały się nad nią, a także stukot ich drewniaków niosący się po korytarzach. Opowiadając o tym, śmiała się, że ten stukot niezwykle jej się wtedy podobał. Tamte pielęgniarki wydawały jej się takie ładne, dobre i troskliwe, powtarzała wszystkim, że kiedyś też zostanie pielęgniarką, żeby „móc chodzić w podobnych butach” i pomagać innym

dzieciom. W domu bywała rzadko. Wracała tam jedynie na kilka dni w przerwach między pobytami w kolejnych szpitalach.

Na dłużej do domu wróciła, gdy rodzina zamieszkała w nowym mieszkaniu w mieście, było to około 1973 roku. Miała już wtedy cztery lata, wraz z braćmi zaczęła chodzić do przedszkola. Wydawało się, że będzie mogła zacząć „normalne życie” zdrowego dziecka. Niestety, okazało się, że fizycznie jest znacznie słabsza od rówieśników, nie dawała rady bawić się z nimi na placach zabaw ani chodzić na spacer. Opiekunki wymogły więc na rodzicach zabranie dziecka z przedszkola. Pracujący i wychowujący młodsze dzieci rodzice wywieźli córkę do dziadków. Pani Marzena wspomina, że to był dziwny czas w jej życiu. Lubiła te przedłużające się wizyty. „Dziadek był niezwykłym, cudownym człowiekiem. Opowiadał niezwykle bajki o roślinach i zwierzętach. Zabierał mnie w pole, uczył opiekować się zwierzętami, początkowo kotem i psem, karmił kury i kaczki. Potem nawet doić krowy. Przy nim nigdy nie czułam się na coś za słaba. Potrafił sprawić, że zapomniałam, że jestem kulawa, że brak mi sił. Nigdy nie okazywał ani nie mówił, że czegoś nie potrafię. Tłumaczył, że w życiu nie siła jest najważniejsza, ale spryt. Mając dobry pomysł i plan, można osiągnąć coś szybciej i lepiej niż siłą. Uczył mnie rozwijać to wszystko, co potrafiłam, mogłam”. Jednocześnie – mimo iż to był cudowny czas – czuła, że w tych pobytach jest coś dziwnego. „Że jest tam sama, bez rodziców i braci. „To było swoiste zesłanie” – dopowiedziała. „Odesłali mnie tam, bo dezorganizowałam im codzienne życie, zostawili, bo byłam im niepotrzebna w domu. Nawet mój pokój wynajęli wtedy jakimś studentkom, bo pieniędzy w domu zawsze było za mało. Nawet gdybym chciała wrócić, nie było tam dla mnie miejsca”. Marzenka podkreśla, że cieszyła się, gdy miała jechać do dziadków, ale za każdym razem, gdy ją tam zostawiali, nie mówiąc nawet, kiedy przyjadą z wizytą, ze wszystkich sił powstrzymywała łzy wściekłości i żalu. Była zła na rodziców, że ją zostawiają, i na braci, że oni mogli wrócić do domu, a jej tam nikt nie chciał. Przyznaje, że ta świadomość porzucenia i wyrzucenia za nawias rodziny towarzyszy jej od tamtej pory. Niewykształcone w dzieciństwie kontakty z braćmi, nigdy się nie rozwinęły: „oni niby są moimi braćmi, ale także obcymi ludźmi. Nigdy później nie udało mi się zbudować relacji z nimi... może dlatego, że ich było dwóch, że mieli siebie... ja byłam obca... i do tego dziewczyna...”. Ze smutkiem w oczach opowiada, że zawsze żałowała, że tak naprawdę nigdy nie czuła się, jakby miała rodzeństwo, nie mogła i nie może obecnie na nich liczyć. Nawet nie bardzo potrafi z nimi rozmawiać.

Mimo iż podszyta smutkiem z powodu wypchnięcia poza nawias rodziny, poczucia odrzucenia, pustki, które towarzyszyły jej podczas tych pobytów, Pani Marzena stwierdza, że był to najwspanialszy okres jej dzieciństwa. Z perspektywy czasu i zasłyszanych później historii jej niepełnosprawnych rówieśników może to ocenić z całą świadomością. Miała okazję poznać piękno świata i zrozumieć, czym jest ciepło i troska o drugiego człowieka, jak wygląda okazywanie uczuć, radość z robienia przyjemności tym, których kochamy. „Gdy zapragnęłam sera z czerwoną skórką, dziadek potrafił iść 10 km w jedną stronę do sklepu, do Ostrowa, aby mi go kupić. Do innego sklepu do Ostrowa chodził też po czerwoną wstążkę, którą chciałam mieć, aby związywać nią



włosy. Wcześniej nikt nie był dla mnie taki dobry”. Tego w domu nigdy nie doświadczyła. Zapracowana matka nie miała czasu na spełnianie takich fanaberii córki, a ojciec zawsze zajęty był swoimi sprawami lub kolegami, z którymi często po pracy „chodził na kieliszeczek”. W tamtym czasie rodzice swoją troskę kierowali na zdrowe rodzeństwo, które sprawiało im sporo kłopotu: „bracia często chorowali, było ich dwóch, więc zawsze jeden zarażał się od drugiego”. Gdy byli zdrowi, potrafili roznieść cały dom, bawiąc się, krzyczeli i bałaganili, za co ojciec często ich karał. Ona zawsze starała się siedzieć cicho, nie rozrabiać, nie absorbować ich, „nie zawracać mamie głowy”, aby się na nią nie gniewali. Miała nadzieję, że nie sprawiając kłopotu, będzie mogła zostać w domu, choć tu nigdy nie było „bajkowo”. „Dziecko chyba zawsze chce mieć swój dom, z rodzicami i rodzeństwem, choć nie zawsze mu w nim dobrze” – mówiła. Jakby starając się wytłumaczyć, dodawała: „Miałam wtedy dwa domy, ten z rodzicami, który chciałam mieć. I ten u dziadków, w którym na mnie czekano. Gdzie był mój pies, małe kaczuśki, orzech, na którym jakieś dwa metry nad ziemią miałam ławeczkę, i domek dla lalek pod winogronem. To nieprawda, że od przybytku głowa nie boli. Mnie bolała, dwa domy to może cieszą dorosłego człowieka. Dla dziecka dwa to tak jakby żaden”.

Zaskakujące jest to, że Pani Marzenka opowiadała tylko o dziadku, który pozwolił jej zbudować swoisty „fundament” przyszłego życia. Pokazywał świat i przekonywał, że powinna w nim znaleźć to, co będzie chciała i lubiła robić. Babcia w tej edukacji nie uczestniczyła. Nie chciała, a może nie potrafiła się zaangażować w wychowanie niepełnosprawnej wnuczki. Być może nie wierzyła, że ma to sens, bo przecież społeczeństwo i tak „przykroi” ją do własnych wyobrażeń o życiu.

Jak bardzo babcia miała rację, Marzenka przekonała się w wieku siedmiu lat, gdy zamiast iść do długo wyczekiwanej szkoły, została wywieziona do sanatorium dla dzieci z niepełnosprawnością narządów ruchu w Trzebnicy pod Wrocławiem. Nie chciała tam jechać, wołała już zostać u dziadków, ale ojciec przekonywał, że tam ją wyleczą, że będzie jak inne dzieci: prosta i silna. Opowiadali jej, że będzie jej tam dobrze, że będzie miała koleżanki i kolegów. Zgodziła się zobaczyć. Koleżanek dotychczas nie miała, na wsi u dziadków nie było dzieci. A jej jedyna siostra dopiero się urodziła. Rodzice obiecywali jej, że jeśli jej się nie spodoba, będzie mogła z nimi wrócić do domu. Pojechała. Od pierwszej chwili czuła się tam źle, chciała wracać do domu. Obiecano jej, że po południu będą wracać do domu, miała tylko iść zjeść obiad z pozostałymi dziećmi. Niestety, gdy po obiedzie wróciła do parku, gdzie obiecali na nią czekać, nie było ich. Uciekli, zostawiając. Nawet po latach, opowiadając o tym, Pani Marzena miała łzy w oczach i głos wiązał jej w gardle. Tym razem poczucie odrzucenia było znacznie straszniejsze i bardziej dotkliwe, ponieważ porzucono ją w obcym miejscu, nie upewniwszy się nawet, czy będzie jej tam dobrze i bezpiecznie. Smutek z powodu tego porzucenia długo jej nie opuszczał, tym bardziej że wywieźli ją tak daleko od domu. W każdą niedzielę były wizyty rodziców, jej nikt nie odwiedzał. Ojciec przyjeżdżał tylko raz na miesiąc na wizytę u lekarzy. Mama bardzo rzadko, a tak za nią tęskniła.

Rygor sanatorium wydawał jej się nie do zniesienia i tylko powiększał ból samotności i odrzucenia. Nadmiar wyczerpujących fizycznie zajęć – wynikający z poukładane-

go z dokładnością co do kilku minut planu dnia – pozbawiał ją i tak już niewielkich sił: pobudka o świcie, gimnastyka, śniadanie, a potem niekończące się, mordercze ćwiczenia ponad siły i zabiegi „przypominające średniowieczne narzędzia tortur” – wyciągi, zwisania. Potem kilka godzin lekcji i obiad, potem znowu lekcje i kolacja. Ale nawet po niej nie można było odpocząć. Przed snem skrzywione kręgosłupy dzieci znów do północy wyciągano i prostowano na wyciągach przymocowanych do łóżek. Marzenka nie potrafiła zaklimatyzować się w sanatorium, w którym – nie licząc wakacji w domu i ferii świątecznych – spędziła pięć lat. Rygor niczym w wojsku mocno jej doskwierał. To było ponad jej siły, bała się, czy następnym razem podoła. Bała się bólu, który zadawały wyciągi. Ten okres swojego życia w wywiadzie streściła, przedstawiając suche fakty o tamtym czasie, na zakończenie zdecydowała się tylko na krótki komentarz: „Wtedy w telewizji było dużo filmów o wojnie i pobytach w obozach, w których ludzi torturowano, znęcano się nad nimi, kazano robić rzeczy ponad siły. Dla mnie Trzebnica była takim moim własnym Oświęcimem. Tym straszniejszym, że wszyscy dorośli twierdzili, że to dla mojego dobra, i sami mnie tam dostarczyli. Oświęcim dla dobra katowanego więźnia...”. Pisanie listów do rodziców, aby ją stamtąd zabrali, nie przynosiło efektów. Postanowiła więc uciec. Ojciec, gdy przyjeżdżał raz w miesiącu, zostawiał opiekunce sali pieniądze na kieszonkowe, które miała dostawać, gdy tylko chciałaby sobie coś kupić. Dzieci przeznaczały te pieniądze na zeszyty, słodycze czy colę. „Wymyśliłam, że ja będę je oszczędzać na bilet do domu”. Zaczęła więc racjonować wydatki, uczyła się planować, jak i którędy uciec. Jednocześnie, aby plan się nie wydał, przestała się buntować i rozrabiać, aby jej o nic nie podejrzewano i nadmiernie nie zwracano na nią uwagi. Wspominała te przygotowania do ucieczki: „Miałam takie rozdwojenie jaźni: na zewnątrz kamienny spokój, a wewnątrz wszystko we mnie drgało. Byłam jak mały kurczak brany na ręce – skulony i przyczajony, ale czujesz, jak wali mu serce”. Gdy pierwszy raz uciekła, grupa opiekunów i pielęgniarek dogoniła ją na dworcu w Trzebnicy. Innym razem udało jej się dojechać do Wrocławia. „Ekipy pościgowe – na szczęście – nigdy nie pozwoliły mi skutecznie uciec”. Zapytana o to „na szczęście”, tłumaczyła, że w Trzebnicy było jej bardzo źle, nie chciała tam być, ale nie wiedziała też za bardzo, czy powinna jechać do domu. Zdawała sobie sprawę, że ojciec wściekłby się, gdyby wróciła. Opowiadała o strachu przed powrotem do domu, w którym wszystko dezorganizował alkoholizm ojca, przed awanturami, które potrafił urządzać po wódce. O strachu przed nim, przed tym, co wódka może robić z człowiekiem.

Wspominając pobyt w sanatorium, opowiedziała o tym, że gdy już nie dawała rady znosić trudów „obozowego” życia, zawsze z pomocą przychodziła jej choroba – oskrzebla lub wybroczyny na nogach – która sprawiała, że odsyłano ją do szpitala w Trzebnicy prowadzonego przez zakonnice. Tam odpoczywała i wracała do sił. „Nie było to działkowe gospodarstwo, ale było fajnie”. Siostry były pogodne i troskliwe. Wtedy też postanowiła zostać zakonnice, a pobyty w szpitalu starała się przedłużać, jak tylko mogła.

„Obóz” w sanatorium był swoistym przełomem w jej życiu. Wtedy zabrakło wokół niej kogoś, kto by ją wspierał i dodawał sił – listy od dziadka szły zbyt długo, nawet gdy starała się mu opowiedzieć o wszystkim, nie potrafiła doczekać się odpowiedzi.

A nawet gdy ona przychodziła, wtedy były już inne kłopoty i trudności. Wtedy uwierzyła w to, co powtarzał jej ojciec, że musi radzić sobie sama z własnymi problemami i trudnościami, nie może liczyć na niczyją pomoc, oczekiwać jej, bo jeśli nawet ktoś zechce jej w czymś pomóc, to albo zrobi to z litości, albo zechcą ją oszukać lub wykorzystać. Postanowiła też, że musi zrobić wszystko, aby już nigdy nie trafić do takiego miejsca. Ze wszystkich sił musi być silna, twarda, polegająca tylko na sobie. „Zakulałam się w zbroję niczym średniowieczny rycerz, aby nikt do mnie nie podszedł, bo kontakt z innymi ludźmi bardzo bolał. Albo oszukiwali – w sanatorium dziewczynka, którą bardzo lubiłam, zabrała mi komunijny zegarek, który dostałam od chrzestnego ojca; był śliczny, do dzisiaj go żałuję – albo dokuczali i śmiali się”.

Rozpoczęła walkę o swoje życie. Tu – jak zawsze – z pomocą przyszedł dziadek i ksiądz katecheta, który opowiadał jej, że miał siostrę z podobnym schorzeniem jak ona. Obaj tłumaczyli, że powinna znaleźć w życiu coś, w czym jest dobra, na tym się skoncentrować i budować swoją przyszłość. Fizycznie zawsze będzie słabsza od innych dziewcząt, więc nigdy nie zostanie baletnicą, choć lubi taniec. Ale lubi też np. czytać książki, więc może to czytanie i naukę powinna uczynić swoją siłą. Zaczęła się uczyć. Kosztowało ją to wiele energii i trudu, bo w sanatorium szkoła nie była na zbyt wysokim poziomie. Ze wszystkich przedmiotów miała zaległości, ale dzięki nauczycielom, z którymi miała przez kilka miesięcy nauczanie indywidualne w domu, udało jej się wszystko nadrobić tak dobrze, że w ósmej klasie brała nawet udział w olimpiadzie matematycznej. Podstawówkę skończyła więc ze swoimi rówieśnikami, choć wszyscy twierdzili, że to się nie uda. Potem były liceum i studia – najpierw historia, a później bibliotekoznawstwo. Znalazła pracę, która daje jej wiele satysfakcji.

Z pozorów mogłoby się wydawać, że wspomnienia z dzieciństwa nie zostawiły śladu w życiu i pamięci Pani Marzenki. Niestety, w ostatnim wywiadzie, który był bardzo trudny dla nas obojga, Pani Marzena, która do tej pory dość otwarcie i chłodno odpowiadała na wszystkie pytania, przyznała, że cały czas boryka się z wieloma problemami, które korzeniami sięgają do tamtych dni. „Dzieciństwo to ważny okres, wtedy człowiek uczy się wszystkiego. Mnie wielu rzeczy zwyczajnie nie miał kto nauczyć... Umiem tylko dobrze pracować. W tym jestem niezła, lubię to. Inne aspekty mojego życia to porażka”.

Rozwijając ten wątek, Pani Marzena opowiedziała o tym, że zawsze – od dziecka – chciała mieć rodzinę. W swojej własnej nigdy nie czuła się dobrze. Przez lata nic się nie zmieniło. Z braćmi cały czas nie ma dobrych kontaktów, nie pomógł w tym nawet fakt, że obaj mają teraz własne rodziny. Ich żony jakoś nie kwapią się do zawierania z nią bliższej znajomości. A ona na początku się starała, ale teraz się poddała. Własnej rodziny nigdy nie miała okazji założyć: „Zawsze marzyłam o domu z ogródkiem na skraju lasy, w którym zamieszkać z kimś, kto zaakceptuje mnie taką, jaką jestem. Nikt taki się nie znalazł”. A nawet jeśli się znajdował, to jej strach przed bliższymi kontaktami z kimś wypłoszył go. „Bo wie Pan, ja czasami czuję się jak dziecko, które bardzo chce, aby ktoś je przytulił i zapewnił, że wszystko się uda i będzie dobrze. Ale zdaję sobie sprawę, że gdyby ktokolwiek próbowałby to zrobić, uciekłabym z krzykiem... Jestem dziwakiem” – uśmiechnęła się.

Pani Marzenka przyznała, że ma trudności w kontaktach nie tylko z rodzeństwem, ale także z rodzicami. Z ojcem nigdy nie utrzymywała dobrych stosunków. Nawet obecnie rzadko ze sobą rozmawiają, nawet gdy przebywają w jednym mieszkaniu. Są obok siebie, mijają się na korytarzu, ale rozmawiają sporadycznie i tylko na tematy ważne dla funkcjonowania mieszkania. Oboje trzymają się na dystans. Gdy jednak przypadkiem zdarza im się brać udział w jakiejś rozmowie, zawsze mają odmienne zdania. Zazwyczaj wtedy dochodzi do ostrej wymiany zdań, aby tego uniknąć, Marzenka wycofuje się z dyskusji. „Od dziecka się go bałam. Teraz się go nie boję, strach minął, ale pozostały złość i nieufność”, a także świadomość, że on nigdy nie będzie względem niej obiektywny, że on cały czas postrzega ją jak „małą dziewczynkę, która nie tylko ma zdeformowane ciało, ale jest także nie w pełni władz umysłowych i trzeba jej rozkazywać, co ma robić... nawet nie radzić, tylko wydawać polecenia”. Pani Marzena tłumaczy to tym, że ojciec nigdy nie chciał jej poznać i zrozumieć. Zawsze narzucał tylko swoją wolę, „bo on ma rację i wie najlepiej”. Choć o niej nie wiedział prawie nic. Zaplanował jednak, jaką powinna wybrać drogę życiową. Postanowił, że powinna zostać chemikiem, bo to pozwoliłoby jej ograniczyć kontakty ze światem zewnętrznym. Gdy wybierała szkołę średnią, uparł się, że powinna iść do klasy biologiczno-chemicznej, aby pracować w aptece lub laboratorium, „bo tam mnie nikt nie będzie oglądał”. Nie brał zupełnie pod uwagę tego, że ona może źle reagować na zapach niektórych odczynników chemicznych, a to uniemożliwi jej pracę. Nie tolerował też jej znajomych, przekonując ją, że oni kontaktują się z nią z litości, „bo czego może chcieć od ciebie normalny człowiek, co ty im możesz dać”. Gdy czegoś nie dawało się wytłumaczyć litością, przekonywał, że znajomi spotykają się z nią, bo zależy im głównie na jej – w czasie studiów – mieszkaniu, a potem pieniądzech. Jego widzenie świata wprawiło moją bohaterkę w kompleksy. Spowodowało, że jako czterdziestoletnia kobieta jest cały czas wycofana i mocno nieśmiała. Do ludzi podchodzi z dystansem i nieufnością. „Gdy zaczynam z kimś rozmowę raz czy drugi, a ktoś nie reaguje, wycofuję się. Cały czas brzęczy mi w uszach jego «on/ona robi to z litości» lub «on/ona zaraz czegoś od ciebie będzie chciał/a»”. Marzenka przekonuje, że to widzenie jej świata, jakie ma ojciec, bardzo mocno wpłynęło na jej kontakty z innymi ludźmi, a właściwie na ich brak.

Matka, podporządkowana ojcu, nawet gdy miała inne zdanie, rzadko je wygłaszała. Niekiedy tylko – „po kryjomu” – dawała poznać, że akceptuje pewne decyzje czy zachowania, ale oficjalnie nie sprzeciwiała się jego postawie. Próbowwała tylko go tłumaczyć, że on to robi dla jej dobra. „Niestety, ja tego dobra nigdy nie dostrzegłam” – zakończyła te rozważania.

Nie udało się, a właściwie rozsypało się w drobiazgi, też jej życie społeczne. „Gdy postanowiłam, że już więcej nie pojedę do Trzebnicy i spaliłam wszystkie wezwania, zdecydowałam, że muszę zrobić wszystko, aby nikt nigdy nie postrzegł mnie jako osoby niepełnosprawnej. Miałam być silna, samodzielna, dająca sobie radę ze wszystkim, nielicząca na cudzą pomoc, nieustawiająca się w kolejce do pomocy społecznej... jak przestrzegał mnie ojciec, «nieżebrząca o czyjąkolwiek litość». I taka byłam. Choć bardzo trudno być silnym, a jednocześnie tak bardzo bać się ludzi, podejmowania decyzji.

Ogólnie życia... A ja naprawdę wszystkiego się boję. Bardzo trudno mi zaufać innym... światu... mieć nadzieję, choć cały czas nad tym pracuję”.

Nakaz bycia silnym, a jednocześnie strach przed ponownym wtłoczeniem w tryby sanatoryjno-szpitalne sprawił też, że Pani Marzenka robiła wszystko, aby – choć widać to gołym okiem – trzymać się z dala od środowiska ludzi niepełnosprawnych. Nie chciała, aby ktokolwiek zauważał, że potrzebuje pomocy, wsparcia. Jeśli wiedziała, że czemuś nie podoła, wmawiała sobie, że tego nie lubi lub nie potrzebuje. Udawało jej się stosować taką taktykę do czasu, gdy lekarz z medycyny pracy podczas badań kontrolnych nie zgodził się, aby pracowała w normalnym wymiarze czasu pracy, bo „przecież jest osobą niepełnosprawną”. Niestety, lekarz orzecznik w ZUS-ie „nie chciał mi przyznać grupy”. Jej sytuacja znacznie się skomplikowała: „dla jednego byłam zbyt chora, aby pracować, dla drugiego za dobrze sobie radziłam, jak na chorą... porażka”. Rozwijając tę myśl, Pani Marzena opowiedziała o tym, że tak naprawdę ta sytuacja z lekarzami tylko uzmysłowiła jej to, co obserwowała od dawna, ale bała się tego nazwać i dokładniej się temu przyjrzeć. Gdyby to zrobiła, musiałyby zmierzyć się z tym, czego starała się nie dostrzegać, a co jednak dość brutalnie zarzuciła jej jedna znajoma podczas wspólnego wyjazdu do Włoch, że przez jej brak siły „musiały zwolnić tempo poruszania się, a przez to zwiedziły mniej i były powodem zdenerwowania całej grupy”. Obserwowała to już wcześniej w kontaktach z rodziną, gdy bratanice odwoływały zaproszenia ze słowami, że „może innym razem, bo dzisiaj przychodzą koleżanki”. Najtrudniej było obserwować na ulicach, gdy mamy ze wstydem uciszały swoje dzieci, kiedy te zbyt głośno pytały: „dlaczego ta pani jest taka mała?”. „Przemyślałam i przebolełam to wszystko. Pogodziłam się... Tylko teraz często czuję się mniejsza i bardziej samotna niż w dzieciństwie”.

Na pytanie, jak wyobraża sobie swoje życie w przyszłości, Pani Marzena odpowiedziała, że nie wie. Nie potrafi jakoś niczego przewidzieć. „Boję się, ale wiem, że będzie dobrze... wierzę w swojego Anioła Stróża. Wie Pan, kiedyś ksiądz Jan – ten który miał siostrę podobną do mnie – nauczył mnie ufać we wsparcie Anioła Stróża. Później, przez jakiś czas, twierdziłam, że mój Anioł jest prawie tak złośliwy, a może powolny, jak jego podopieczna. Pomaga mi zrealizować moje zamierzenia. Nie zawsze jednak dostaję coś wtedy, kiedy tego bardzo pragnę. Na niektóre czasem muszę tak długo czekać, że już prawie zapominam, że o czymś takim marzyłam. Dlatego teraz modlę się, aby on zdążył wyjednywać mi łaski, o które proszę, wtedy, gdy mi na nich jeszcze zależy... Aby zdążył...”.

Pani Marzena – pomimo licznych przeżyć, upokorzeń ze strony rodziny, bliskich, znajomych, ale i osób, które spotyka na ulicy (szczególnie młodych), którzy oglądają się za nią, czasami śmieją, komentują jej wygląd – dzielnie stawia czoła życiu. Jest osobą bardzo ciepłą, życzliwą dla tych, których zna, ale również i dla tych, których dopiero poznała. Stara się pomagać na swoje możliwości. Służy radą, a jeżeli czegoś nie wie, to szybko doczyta, wyszpera nawet spod ziemi, żeby się dowiedzieć, jak jest naprawdę. Często jej życzliwość jest wykorzystywana jako naiwność ze strony rodziny, ale też przyjaciół i znajomych. Ona jednak nie skarży się, jeżeli zostanie pominięta w podzię-

kowaniach, bo wie, że pewnie ktoś się jej wstydzi, zakręci się jej łza w oku i milczy, albo przez łzy uśmiecha się, że to przecież nic strasznego. Wierzy w dobroć drugiego człowieka i ufa, jednak to często zwraca się przeciw niej, a później cierpi.

Jest osobą wierzącą w Boga i mam wrażenie, że to wiara pomaga jej w wielu trudnych sprawach, kiedy jest odsuwana przez rodzinę i bliskich, poniżana, lub nawet pogardzana przez nich. Czasami, żartując, mówi: „Pewnie w poprzednim życiu zasłużyłam sobie na to”. Nigdy nie słyszałem, żeby złorzeczyła komukolwiek, a wręcz przeciwnie – modli się za swoich prześladowców i osoby jej urągające – a ci, niestety, zdarzają się na jej drodze życia. Jest ufna, że wspiera ją dobry Bóg Ojciec, strzeże Anioł Stróż, a jej dziadek jest dobrym duchem, który nad nią czuwa w trudnych chwilach jej życia.

\*

Przeżycia związane z doświadczaniem własnej niepełnosprawności – czy to wrodzonej, czy nabytej – zazwyczaj silne i długotrwałe są nieobojętne dla zachowań, postaw, a nawet osobowości chorego. Są one ważnym elementem kształtującym biografię własną, a także czynnikiem wpływającym na życie osób najbliższych, które nierzadko, zamiast być wsparciem dla nich, stają się przyczyną ich stresów i zahamowań. Niektóre osoby borykające się z niepełnosprawnością mają potrzebę dzielenia się własnymi przeżyciami z innymi. Opowiadane biografie ukazują wagę niepełnosprawności determinującej los osoby jej doświadczającej i jej najbliższych, ale jest to tylko jeden z jego aspektów, obok życia osobistego, zawodowego czy religijnego... W ukazanym przyczynku do biografii Pani Marzeny dokonano analizy trzech wywiadów z nią przeprowadzonych. Celem tych działań było wskazanie na jej specyficzne psychologiczne doświadczenia, mające znaczenie dla kształtowania jej biografii. Uwagę skierowano zwłaszcza na zagadnienia: postrzegania własnej niepełnosprawności i kolejnych etapów życia w związku z nią oraz jej wpływu na życia rodzinne i towarzyskie badanej. Takie przedstawienie historii życia może być wstępem do sformułowania wskazówek aplikacyjnych podpowiadających, w jaki sposób metodę biograficzną wykorzystać w działaniach podejmowanych na rzecz pomocy osobom niepełnosprawnym i wspierania ich rodzin.

## Bibliografia

- Alphen E. van (2012). *Afekt, trauma i rozumienie: sztuka ponad granicami wyobraźni*. Rozmowę przeprowadził R. Sendyka, K. Bojarska. „Teksty Drugie”, nr 4, s. 207–218.
- Bartnikowska U. (2012). „Posiniaczony mózg” – przyczyny, objawy i leczenie traumy wczesnodziecięcej u dzieci niepełnosprawnych. „Człowiek – niepełnosprawność – społeczeństwo”, 4 (18), s. 35–52.
- Bielik-Robson A. (2004). *Słowo i trauma: czas, narracja, tożsamość*. „Teksty Drugie”, nr 5, s. 23–34.
- Branach-Kallas A. (2014). *Uraz przetrwania: trauma i polemika z mitem pierwszej wojny światowej w powieści kanadyjskiej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

- Drozdowski L. (2011). „T” Dziecko – dziecko z doświadczeniem kompleksowej traumy. W: L. Drozdowski, B. Weigl (red.). *Rodzinne domy dziecka: opieka, wychowanie, terapia*. Warszawa: Fundacja Orlen – Dar Serca, s. 91–142.
- Filipkowski P. (2010). *Historia mówiona i wojna. Doświadczenia obozu koncentracyjnego w perspektywie narracji biograficznych*. Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Herman J.L. (2003). *Przemoc: uraz psychiczny i powrót do równowagi*. Tłum. A. i M. Kacmajor. Gdańsk: GWP.
- Każmierska K. (2008). *Biografia i pamięć: na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalałych z zagłady*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Każmierska K. (2014). *Biografia opowiadana, doświadczana i rekonstruowana w perspektywie narracji o wojnie: analiza przypadku*. „Kultura i Społeczeństwo”, t. 58, nr 3, s. 61–74.
- Kuciński P. (2010). *Polityka historyczna i trauma (na przykładzie poezji politycznej lat trzydziestych)*. „Teksty Drugie”, nr 6, s. 56–74.
- Lewko G. (2011). *Obraz kliniczny dziecka trafiającego do różnych form opieki zastępczej*. W: L. Drozdowski, B. Weigl (red.). *Rodzinne domy dziecka: opieka, wychowanie, terapia*. Warszawa: Fundacja Orlen – Dar Serca, s. 67–90.
- Lul M. (2014). *Trauma bezproduktywnego istnienia w „Pamiętnikach nieznanego” J.I. Kraszewskiego*. W: A. Janicka, K. Czajkowski, P. Kuciński (red. nauk.). *Kraszewski i wiek XIX: Studia*. Białystok: Książnica Podlaska im. Łukasza Górnickiego, Katedra Badań Filologicznych „Wschód–Zachód”, Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Białymstoku, s. 629–635.
- Matyjas B. (2012). *Trauma dzieciństwa w rodzinie rozbitej: diagnoza i strategia pomocy*. „Pedagogika Społeczna”, R. 11, nr 1, s. 35–52.
- Orłowski H. (2002). *Przemoc, tabu, trauma ofiar: wokół najnowszej opowieści Güntera Grassa*. Poznań: Instytut Zachodni.
- Perry B.D., Pollard R. (1998). *Homeostaza, stres, trauma i adaptacja. Neurorozwojowe spojrzenie na dziecięcą traumę*. Tłum. R.T. Waśkiewicz. Dostępny w Internecie: [http://www.strony-ocalenia.pl/attachments/article/122/Perry\\_HomeostazaStresTraumaAdaptacja.pdf](http://www.strony-ocalenia.pl/attachments/article/122/Perry_HomeostazaStresTraumaAdaptacja.pdf) [dostęp: 28.01.2016].
- Podnieszńska Z., Wróbel J. red. (2011). *Trauma, pamięć, wyobraźnia*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Reputakowski P. (2013). *Trauma wojenna jako inspiracja powieści Aleksandra Kamińskiego*. „Napis: tom poświęcony literaturze okolicznościowej i użytkowej”, ser. 19, s. 181–200.
- Schier K., Zalewska M. (2006). *Krewni i znajomi Edypa: kliniczne studia dzieci i ich rodziców*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Senator D. (2005a). *Wczesnodziecięca trauma relacyjna*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 1, s. 5–24.
- Senator D. (2005b). *Neurofizjologiczne mechanizmy wczesnodziecięcej traumy relacyjnej*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 2, s. 51–66.
- Szczepan A. (2012). *Realizm i trauma: rekonesans*. „Teksty Drugie”, nr 4, s. 219–230.
- Tabaszewska J. (2010). *Trauma jako estetyczne, afektywne doświadczenie: próba analizy „empatycznej wizji”*. „Teksty Drugie”, nr 4, s. 221–234.
- Tomalski R. (2008). *Aleksytymia i dysocjacja*. „Psychoterapia”, nr 2, s. 35–43.
- Zaremba M. (2008). *Trauma wielkiej wojny: psychospołeczne konsekwencje drugiej wojny światowej*. „Kultura i Społeczeństwo”, t. 52, nr 2, s. 3–42.
- Zaremba M. (2012). *Wielka trwoga: Polska 1944–1947: ludowa reakcja na kryzys*. Kraków–Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk.

„Boję się, ale wiem, że będzie dobrze... wierzę w swojego Anioła Stróża” –  
trudne dzieciństwo i jego wpływ na życie dorosłej niepełnosprawnej kobiety

Streszczenie

W tym przyczynku do biografii przedstawiam historię Marzeny, kobiety niepełnosprawnej, która mimo doświadczeń trudnego dzieciństwa – spędzonego w podróży między różnymi szpitalami i sanatoriami a rodzinnym domem – w dorosłym życiu starała się zbudować swój „kawałek szczęśliwego świata”. Skończyła studia, wyjechała z rodzinnego miasteczka, ma satysfakcjonującą pracę, dobrych przyjaciół. Według znajomych i rodziny osiągnęła sukces, odcinając się od dzieciństwa, zapominając o trudach tamtych lat. Niestety, ona sama zdaje sobie sprawę, że jej charakter i osobowość ukształtowały doświadczenia trudnego dzieciństwa.

**Słowa kluczowe:** niepełnosprawność, trudne dzieciństwo, trauma dziecięca, biografia

“I’m scared, but I know it will be fine... I believe in my guardian angel” –  
a difficult childhood and its impact on the life of a disabled adult woman

Summary

In this contribution to a biography, I present a story of Marzena, a woman with disabilities, who has tried to build a “piece of a happy world” in her adult life despite the difficult childhood experience – she would travel between different hospitals, sanatoria and the family home. She finished her studies, left her hometown, and now has a satisfactory job and good friends. According to her friends and family, she has succeeded by cutting herself off from childhood and forgetting the hardships of those years. Unfortunately, she realizes that it is the trauma of that time that has shaped her character and personality.

**Keywords:** disability, difficult childhood, trauma for children, biography





## Potrzeby i możliwości wychowawczego wsparcia uczniów przeżywających trudności szkolne. Inspiracje pedagogiczne płynące z twórczości Kazimierza Dąbrowskiego

### 1. Trudności szkolne jako przedmiot badań pedagogiki

Zjawisko trudności szkolnych nie jest wyczerpująco i kompleksowo opisane w pedagogice. Nie oznacza to, iż wnikliwie studiując tę dyscyplinę wiedzy, nie odnajdziemy przykładów interesujących badań w tej dziedzinie. Badania te – z konieczności – ograniczają się jednak do pewnych aspektów zagadnienia, a w swoich opisach nie zawsze niosą uwrażliwienia na pułapki własnych fragmentarycznych ujęć. Owa fragmentaryczność zaś grozi przede wszystkim różnego rodzaju redukcjonizmami: redukcjonizmem w postrzeganiu zadań szkoły i nauczycieli (i ograniczaniu ich np. do zadań dydaktycznych), redukcjonizmem w ogarnianiu społeczności uczniowskiej (i formułowaniu zaleceń pracy edukacyjnej głównie z myślą o uczniu przeciętnym – uczniu „w normie”), redukcjonizmem w ujmowaniu osobowości ucznia (i postrzeganiu jej przez pryzmat inteligencji czy sprawności fizycznych itp.).

Pojęcie „trudności szkolnych” nie występuje zbyt często w pedagogice. W wydawanej już w latach dwutysięcznych *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* nie pojawia się ono w ogóle. Są w niej natomiast hasła: „trudności w uczeniu się” oraz „trudności wychowawcze”. Trudności w uczeniu się są ujmowane jako: po pierwsze (w szerszym rozumieniu), „wszelkiego rodzaju trudności w uczeniu się, uwarunkowane różnorodnymi czynnikami, włącznie z upośledzeniem umysłowym, schorzeniami neurologicznymi, uszkodzeniami mózgu, uszkodzeniami narządów zmysłu i ruchu, a także zaburzeniami emocjonalnymi”, a po drugie (w znaczeniu węższym), są odniesione do uczniów, którzy „nie osiągają powodzenia w nauce «pomimo prawidłowego poziomu inteligencji, dojrzałości w ogólnym rozwoju, przebywania we właściwym środowisku kulturowym i odpowiednich warunków dydaktycznych dla przyswojenia wiedzy i umiejętności szkolnych»” (Dąbrowska-Jabłońska 2007, s. 816). Do „najczęściej spotykanych trudności w uczeniu się” zaliczono tu: dysleksję – „trudności w czytaniu”, dysgrafię – trudności „w opanowaniu kaligraficznego pisma” oraz dyskalkulię – trudności „w nabywaniu umiejętności matematycznych” (Dąbrowska-Jabłońska 2007, s. 816).

Trudności wychowawcze są z kolei zdefiniowane w przywołanym źródle jako: „wrodzona lub nabyta struktura zachowania jednostki, przede wszystkim dzieci i młó-

dzieży, ukształtowana pod wpływem środowiska społecznego, objawiająca się w zachowaniach odbiegających od przyjętych norm i wzorów zachowań zarówno w sferze psychicznej, jak i społecznej jednostki” (Cudak 2007, s. 818). Autor tej definicji, podobnie jak inni pedagogzy zajmujący się problematyką trudności wychowawczych, wskazuje na różnorodność ujęć tego przedmiotu badań. Wynika ona przede wszystkim z niejednoznaczności samego pojęcia wychowania, które nawet w literaturze pedagogicznej czasem nie jest odróżniane od pseudowychowania – niosącego negatywne skutki dla rozwoju jednostki (Filek 2001, s. 82–120).

Zgodnie z etymologią za wychowanie należałoby uznać każdą działalność służącą „wydobywaniu” człowieka z sytuacji „chowu” – ze stanu związanego jedynie z biologicznym wymiarem człowieczeństwa, umożliwiającą wejście w wymiary „wyższe”: psychiczny, społeczny, kulturowy, duchowy (Kunowski 1981, s. 184), a także działalność służącą „wydobywaniu na jaw” – czynieniu jawnym tego, co ukryte w głębi jestestwa każdego człowieka (Śliwerski 2007, s. 29–30). Tak rozumiana działalność wychowawcza jest działalnością wspierającą rozwój człowieka. Mając to na uwadze, za trudności wychowawcze należałoby uznać zarówno przeszkody zewnętrzne (tkwiące w środowisku wychowanka), jak i wewnętrzne (tkwiące w samym wychowanku), które stają się przeszkodą (potencjalnie: do pokonania) w pomyślnym wspieraniu tego rozwoju. Tak rozumianych trudności wychowawczych nie przeciwstawia się „trudnościom w uczeniu się” czy „trudnościom w nauce” albo „trudnościom dydaktycznym”, trudności wychowawcze są bowiem wobec nich pojęciem nadrzędnym.

Trzeba tu również wspomnieć, że istnieje także krytyka postulująca odrzucenie terminu „trudności wychowawcze” jako mało przydatnego teoretycznie (Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak 1997, s. 155). Pedagogzy posługujący się tym terminem bronią jednak jego zasadności (Łobocki 1997, s. 25), wskazując tu na następujące argumenty:

- „– termin «trudności wychowawcze» jest funkcjonalny, łączy terminologię fachową z językiem potocznym,
- jest on [...] powszechnie używany przez nauczycieli, rodziców i [...] psychologów,
- jest dostatecznie komunikatywny i [...] stosunkowo neutralny, tzn. nie ciąży zbyt do jednej tylko z dyscyplin naukowych” (Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak 1997, s. 155).

Opisując rzeczywiste trudności wychowawcze, wielu autorów zwraca uwagę przede wszystkim na takie ich przejawy, które zbliżają je (owe trudności) do zjawiska niedostosowania społecznego – akcentując zdecydowanie aspołeczne ich symptomy: kłamstwa, wagary, agresję, nikotynizowanie i alkoholizowanie się itp. (Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak 1997, s. 154–158; Cudak 2007, s. 819). Takie ujęcie jest niewystarczające dla niniejszych rozważań, ponadto nie liczy się w dużej mierze z językową tradycją definiowania trudności w ogóle. Ujmuje ono bowiem tylko pewną grupę osób, które doświadczają trudności wychowawczych. Poza takim ujęciem znajdują się wychowankowie nienaruszający norm społecznych, nieodbiegający swoim potencjałem rozwojowym od pewnej przeciętnej, a nawet ją przewyższający (choćby w zakresie po-

ziomu inteligencji), nieotrzymujący jednak dostatecznego wsparcia w procesie swojego rozwoju, doświadczający natomiast ze strony formalnych lub/i nieformalnych wychowawców poważnych przeszkód w pomyślnym przebiegu tego rozwoju. Takie właśnie osoby stały się szczególnym obiektem zainteresowania w niniejszych rozważaniach, jak również znalazły one swoje wyjątkowe miejsce w koncepcji dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego.

Tytuł rozważań wskazuje, iż trudności rozwojowe takich uczestników wychowania będą analizowane w niniejszym materiale w odniesieniu do rzeczywistości szkolnej. Tytułowe „trudności szkolne” będą tu zatem rozumiane jako trudności wychowawcze powstałe na terenie szkoły, wynikające z relacji konkretnego ucznia z uczestnikami życia szkolnego i z jawnych oraz ukrytych zasad organizacji tego życia. W literaturze pedagogicznej częściej, niż „trudności szkolnych”, używa się określenia „niepowodzenia szkolne”, a w tym: „niepowodzenia dydaktyczne” (Kupisiewicz 1964, s. 7). Szukając różnicy pomiędzy pojęciami „trudności szkolne” i „niepowodzenia szkolne”, należałoby podkreślić, że to pierwsze niesie ze sobą o wiele większą dozę optymizmu pedagogicznego. Trudność oznacza bowiem przeszkodę, z którą się mierzymy i możemy mieć nadzieję na jej pokonanie. Trudność dotyczy sytuacji jeszcze niezamkniętej, czekającej na swój finał (który może przynieść pozytywny efekt). Niepowodzenie oznacza natomiast stan dokonany o wartości negatywnej (Korecka 2013). Jest on nieodwracalny, choć, oczywiście, również może być potraktowany jako wyzwanie wychowawcze, którego podjęcie stanie się początkiem naprawy zaburzonego rozwoju wychowanka. Niepowodzeniem szkolnym może być np. brak promocji ucznia do następnej klasy. Jedną z wielu trudności, które poprzedzały takie niepowodzenie, mogła być dysleksja dziecka, ale również lęk ucznia przed wystąpieniami na forum klasy, problemy w komunikacji dziecka z nauczycielem itp. Trudności te mogłyby być poddane w procesie wychowawczym działaniom o charakterze korekcyjnym, terapeutycznym – z myślą o ich wyeliminowaniu lub złagodzeniu ich antyrozwojowych konsekwencji. Zatem – jak można wnioskować z powyższego – trudności szkolne, które nie zostały pokonane, mogą prowadzić do powstania niepowodzeń szkolnych. Powstałe w ten sposób (na skutek nieprzezwyciężonych trudności) niepowodzenia generują często nowe trudności oraz wzmacniają (w sensie negatywnym) te pierwotne (Korecka 2013). Trudności szkolne są zatem ważnym sygnałem do podjęcia wzmożonych działań wychowawczych, nastawionych na zabezpieczenie ucznia przed niepowodzeniami szkolnymi, przed zaistnieniem sytuacji nieodwracalnej, której negatywne właściwości poważnie zagrażają pomyślnemu rozwojowi ucznia.

## 2. Twórczość naukowa i dzieło życia Kazimierza Dąbrowskiego jako kontekst rozważań o trudnościach szkolnych ucznia i możliwościach ich przezwyciężenia

Kazimierz Dąbrowski niewątpliwie w swojej aktywności psychiatryczno-psychologiczno-pedagogicznej miał do czynienia bardzo często z dziećmi doświadczającymi

trudności szkolnych. Jednak nie sam fenomen owych trudności wysuwał się na pierwszy plan zainteresowań Profesora, ale człowiek intensywnie przeżywający swoje życiowe niepokoje. W tych niepokojach, przechodzących w stany ponadprzeciętnego pobudzenia czy hamowania, wkraczających niekiedy w obszar psychopatologii, upatrywał – głosząc teorię dezintegracji pozytywnej – możliwości rozwojowych.

Już w okresie studiów medycznych w Polsce (na Uniwersytecie Warszawskim) Dąbrowski zainteresował się poważnie pracą z „dziećmi trudnymi” – był opiekunem społecznym w jednym z zakładów przeznaczonych „dla sierot i dzieci z trudnościami wychowawczymi” (Zych 2003, s. 623). Mało prawdopodobne, by ucznia przeżywającego trudności szkolne nie dotyczyły jego psychologiczno-pedagogiczne studia, odbywane w latach 1928–1929 w Instytucie Jana Jakuba Rousseau Uniwersytetu w Genewie, gdyż specjalizował się tam m.in. w zakresie psychopatologii rozwoju dziecka. Po powrocie do Polski Dąbrowski podjął w latach 1931–1932 pracę w warszawskiej poradni szkolnej i założył przy ośrodku zdrowia na Grochowie „poradnię dla dzieci nerwowych, psychopatycznych, zagrożonych moralnie i upośledzonych umysłowo” (Zych 2003, s. 623). Rozwijał jednocześnie na podstawie pracy z tymi dziećmi swój warsztat naukowy. Owocem tej aktywności była w 1934 roku habilitacja w zakresie psychopatologii dziecka, nadana mu przez Édouarda Claparède’a na Uniwersytecie w Genewie w Szwajcarii. W tej znanej na całym świecie uczelni Dąbrowski został również mianowany prywatnym docentem. Po kolejnych studiach w Szkole Zdrowia Psychicznego na Uniwersytecie Harvarda w Cambridge Dąbrowski zaczął bardzo intensywnie rozwijać ideę higieny psychicznej, która przyświecała licznym jego przedsięwzięciom praktycznym i naukowym, ukierunkowanym na wsparcie tych, którzy przeżywają poważne niepokoje egzystencjalne, doświadczają istotnych trudności życiowych w dziedzinie swojego rozwoju psychicznego. Do tych przedsięwzięć można zaliczyć: założenie Polskiej Ligi Higieny Psychicznej (1935), założenie i kierownictwo Instytutu Higieny Psychicznej w Warszawie (1935–1949), powołanie do życia w czasie niemieckiej okupacji tajnego Studium Higieny Psychicznej i Psychologii Stosowanej, które przeobraziło się później w Wyższą Szkołę Higieny Psychicznej (1942 w Zagórz, później w Warszawie), studia badawcze poświęcone m.in. higienie psychicznej i psychiatrii dziecięcej w amerykańskich uniwersytetach (w Nowym Yorku, Illinois, Cambridge) oraz w Szpitalu H. Rousse’a w Paryżu, kierowanie Katedrą Psychologii Akademii Teologii Katolickiej (od 1956), w tym samym czasie również praca naukowo-dydaktyczna w Katedrze Psychologii Klinicznej KUL (1956–1960), kierowanie Zakładem Higieny Psychicznej i Psychiatrii Dziecięcej PAN (1958–1960), praca dydaktyczno-naukowa w charakterze profesora wizytującego na uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Peru, zorganizowanie Kliniki Neuropsychiatrii Dziecięcej w Montrealu (1964–1976), założenie i kierownictwo Ośrodka Higieny Psychicznej dla Ludzi Zdrowych w Warszawie (Zych 2003, s. 623–624).

Nazwa tego ostatniego przedsięwzięcia tłumaczy stanowisko Dąbrowskiego w kwestiach zdrowia psychicznego oraz trudności rozwojowych. Dąbrowski bardzo krytycznie odnosił się do istniejących definicji zdrowia, promowanych m.in. przez Światową Organizację Zdrowia (WHO). Ujmowały one bowiem zdrowie jako brak choroby, dobro-

stan w zakresie różnych sfer funkcjonowania człowieka, zdolność przystosowania się do otaczających warunków. Doświadczenie Dąbrowskiego kazało mu polemizować z takim stanowiskiem. Analiza przypadków klinicznych i materiału biograficznego pozwalała Profesorowi wysunąć tezę, iż istotą zdrowia (psychicznego) jest „zdolność do rozwoju”, związana często z przeżywanymi stanami niepokoju, „nerwowości, a nawet nerwic i psychonerwic” (Dąbrowski 1986, s. 143). Natomiast poczucie dobrostanu, zdolność do przystosowania się do otaczających warunków znamionują nierzadko osoby psychopatyczne. Osoby takie nie przeżywają trudności jako uwarunkowań wewnętrznych, zmuszających do wysiłku własnego rozwoju. Postrzegają je przede wszystkim jako przeszkody tkwiące w środowisku zewnętrznym i swoją aktywność ukierunkowują na walkę i rywalizację z innymi (Dąbrowski 1986, s. 123–136). Dąbrowski upatrywał w psychopatii (zdefiniowanej jako „struktura osoby poddanej działaniu prymitywnych popędów o dużej sile integracyjnej”) „największej przeszkody w rozwoju”, zarówno osobowości jednostki, jak i w funkcjonowaniu ludzkiej grupy (której psychopata nie traktuje osobowo, ale instrumentalnie) (Dąbrowski 1986, s. 123).

Widząc konieczność badań nad psychopatią i społecznej obrony przed konsekwencjami aktywności osób psychopatycznych, Dąbrowski wskazywał jeszcze z większą siłą potrzebę pomocy tym, którzy są postrzegani niekiedy nawet jako chorzy psychicznie, ale zachowują „zdolność do wszechstronnego rozwoju w kierunku coraz wyższych wartości indywidualnych i społecznych” (Dąbrowski 1986, s. 136). Należy zatem uznać ich za zdrowych psychicznie, ale doświadczających trudności w rozwoju – trudności, które można eliminować albo wykorzystać jako czynnik stymulujący ten rozwój. Pracując nad przypadkami takich osób, w tym dzieci w wieku szkolnym i osób korzystających z edukacji na szczeblach wyższych, Dąbrowski zwracał uwagę nie tylko na wewnętrzne właściwości takiej jednostki, ale też na możliwości modyfikowania i kreowania zewnętrznych uwarunkowań jej rozwoju.

W swoich analizach poświęconych zagadnieniu trudności wychowawczych Dąbrowski uznał za dzieci trudne te, „które przyswoiły sobie skutek ujemnego oddziaływania środowiska wychowawczego negatywne właściwości” (Dąbrowski 1962, s. 268, za: Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak 1997, s. 153). W definicji tej wyraźnie zaakcentowana jest rola (ujemna) zewnętrznych czynników środowiskowych w powstawaniu trudności wychowawczych, dotyczących konkretnego dziecka. Stąd w prezentowanych w swojej twórczości indywidualnych przypadkach osób przeżywających poważne trudności egzystencjalne (również szkolne) Dąbrowski poszukuje zawsze możliwości ingerencji nie tylko w psychikę takiej osoby, ale również zdynamizowania działań zewnętrznego środowiska wychowawczego.

### 3. Analiza przypadków osób przeżywających trudności szkolne

W pracy *Trud istnienia* Dąbrowski dostarcza opisu przypadków osób doświadczających poważnych trudności w rozwoju, związanych w dużej mierze z funkcjonowa-

niem instytucji edukacyjnych (por. Górska 2001, s. 193–197). W pierwszej z przywołanych tu charakterystyk chodzi o uczennicę szkoły podstawowej, w drugiej natomiast – o studenta szkoły wyższej. Ten drugi przypadek jest nietypowy dla pedagogicznych analiz trudności wychowawczych, w tym trudności szkolnych. W teorii pedagogicznej nie ma zwyczaju przyporządkowywania przeżywanym przez studentów trudności do kategorii „trudności szkolnych”. Niemniej podnoszą się pojedyncze głosy upominające się o obecność w pedagogice szkoły wyższej pokrewnej kategorii „niepowodzeń szkolnych” (Krzymowska 2009). Zapewne ze względu na utrwalony tradycją model uczelni, która ma się w sposób istotny różnić od szkoły powszechnej za sprawą twórczego charakteru studiowania, określenie to jest niezbyt fortunne, ale poprzez odniesienie go do rzeczywistości szkoły wyższej (zatem – choć specyficznej – jednak szkoły), nadal brzmi logicznie. W tej logice tkwi uzasadnienie dla przywołania poniżej wspomnianego przypadku studenta.

### Przypadek pierwszy

Pierwszy ze wspomnianych przypadków dotyczy 7,5-letniej dziewczynki. Oto opis jej sytuacji przedstawiony przez Kazimierza Dąbrowskiego:

Ela (7 ½ roku) została przyjęta do drugiej klasy szkoły podstawowej na podstawie specjalnego egzaminu. W pierwszych dniach pobytu miała znaczne trudności w przystosowaniu. Przejawiała wzmożoną pobudliwość uczuciową i wyobraźni. Zaczęła źle sypiać, traciła apetyt, krzyczała przez sen. Straciła dwa kilogramy na wadze, była załęczniona i smutna. Badanie lekarskie i psychologiczne stwierdziło u niej iloraz inteligencji 128. Metoda Hermana Rorschacha wskazywała na typ ambiekwalny, to znaczy wybitnie wrażliwy na barwy i odznaczający się bogatym wewnętrznym życiem psychicznym. Ela miała zdolności do matematyki, sztuki dekoracyjnej oraz niektórych przedmiotów humanistycznych. Obserwacja i badania funkcji uczuciowych i popędowych wykazywały dość znaczny rozwój psychicznego środowiska wewnętrznego, bardzo dobry poziom samoświadomości, poczucie niższości w stosunku do siebie, zaniepokojenie sobą i niezadowolenie z siebie oraz inne objawy świadczące o rozwoju funkcji autonomicznych (Dąbrowski 1986, s. 120–121).

Z dalszej charakterystyki losów dziewczynki dowiadujemy się, że jej nauczycielka zasugerowała umieszczenie dziecka w pierwszej klasie. Dziewczynka była skłonna – bez protestów – ulec tej sugestii. Niemniej powstrzymano się przed realizacją tego pomysłu dzięki rodzicom i psychologowi, którzy dostrzegli inne możliwości rozwiązania tej trudnej sytuacji. Propozycja nauczycielki prawdopodobnie niczego by tu nie rozwiązała, a być może pogłębiłaby przeżywane przez dziecko trudności. Uczennica bowiem po raz drugi trafiłaby do względnie zintegrowanego środowiska rówieśniczego, w którym utrwaliły się już pewne znaczące relacje w klasie szkolnej. Dodatkowo musiałyby się zmagać z przykrymi informacjami o sobie, płynącymi z takiego biegu zdarzeń. Po pierwsze, z komunikatem, iż nie poradziła sobie z relacjami w środowisku dzieci nieco starszych od siebie. Po drugie (choć bezpośrednio do pierwszego nawiązujące), każda trudność przeżywana w nowym otoczeniu wniosłaby kolejny przykry komunikat: nie radziłaś sobie ze starszymi od siebie koleżankami, ale nie potrafisz również budować

relacji z dziećmi w swoim wieku. Oba komunikaty dla dziecka szczególnie wrażliwego są dramatyczne. Nie „dodają skrzydeł” do rozwoju.

Przyznam, że wielokrotnie „testowałam” ten przypadek na studentach pedagogiki, pytając ich, czy są skłonni pójść za sugestią nauczycielki (cofnięcie dziewczynki z klasy drugiej do pierwszej). Zawsze wśród osób dyskutujących znalazły się takie, które z pełnym przekonaniem uznawały takie rozwiązanie za najlepsze. Inni dostrzegali w umieszczeniu dziewczynki w nowej klasie niebezpieczeństwo powtórzenia, czy nawet spotęgowania poprzednich trudności. Pytani o pożądane zachowania nauczycielki w sytuacji pozostania dziecka w tej samej, klasie zalecali przede wszystkim „ośmielanie dziecka” – przez częste wywoływanie uczennicy do odpowiedzi, a przy tym bardzo łagodne jej traktowanie, włączanie w pracę grupową z innymi dziećmi, organizowanie zabaw zespołowych podczas lekcji i przerw międzylekcyjnych i zachęcanie dziewczynki do udziału w nich. Niezwykle rzadko jednak studenci proponowali jedno z rozwiązań, które zostało w tym przypadku przyjęte i prawdopodobnie zdecydowało o uniknięciu niepowodzenia szkolnego, natomiast doprowadziło do prawdziwego sukcesu szkolnego Eli.

Tym nietypowym – jak się okazuje rozwiązaniem – była decyzja o nieodpytywaniu publicznym dziecka w klasie przez całe półrocze. Ela była oceniana głównie na podstawie odrobionych zadań domowych. Nauczycielka – jak pisze Dąbrowski – „nawiązała z nią dobry, ośmielający i uznający zdolności dziewczynki kontakt” (Dąbrowski 1986, s. 121). Efekty takiej pracy były następujące: „Ela przestała objawiać niepokój i zaburzenia snu; przybrała na wadze. Po roku przeszła do trzeciej klasy z nagrodą” (Dąbrowski 1986, s. 121). Dąbrowski, komentując ten przypadek, podkreśla słuszność takiej diagnozy, w której przeżywanych przez dziecko stanów psychicznych i ich somatycznych konsekwencji nie potraktowano jako patologicznych, ale dostrzeżono w nich znaczący potencjał twórczy – rozwojowy (Dąbrowski 1986, s. 121). Należy się tu cieszyć z faktu, iż nauczycielka – pomimo przekonania do całkiem innego (najprawdopodobniej szkodliwego dla rozwoju dziecka rozwiązania) – okazała się osobą otwartą na przełamanie bardzo sztywnego stereotypu pracy szkolnej. Stereotypu, który wymaga, by nauczyciel pytał, „ośmielał” ucznia przez zmuszanie go do odpowiedzi i oceniał negatywnie za brak tej śmiałości.

Stereotyp ten stanął na przeszkodzie rozwoju wielu wrażliwych, zdolnych uczniów. Niekiedy po latach, gdy takiej osobie udało się jednak przełamać lub obejść bariery instytucjonalne, wkroczyć na drogę rozwoju dzięki własnemu hartowi ducha i wsparciu innych osób (często nie-nauczycieli), można się dowiedzieć, jakie trudne doświadczenia były jej udziałem. W pracach pedagogicznych poświęconych powodzeniom i niepowodzeniom szkolnym znajdziemy opis wielu przypadków, podobnych do przypadku Eli, których dramaturgia nie była tak pomyślna – jak w przykładzie opisanym przez Dąbrowskiego. Wyjątkowo dużo takiego materiału zgromadziła swego czasu Maria Tyszkowa. Oto wybrane historie uczniów, którzy przeżywając trudności szkolne, pozbawieni wystarczającego wsparcia ze strony wychowawców, doświadczyli bolesnych niepowodzeń szkolnych.



Ewa – „pilna i ambitna” uczennica szkoły podstawowej. Dziewczynka znacząco opuściła się w nauce, gdy jej ojciec, zmierzając do rozwodu z matką dziecka, wszczynął w domu awantury, a w końcu przyprowadził do wspólnego mieszkania ciężarną kobietę, która oczekiwała jego dziecka. Szkoła nie pospieszyła z pomocą uczennicy, lecz zapewne – w poczuciu sprawiedliwości – nie promowano dziewczynki, gdyż w najtrudniejszych momentach rodzinnej tragedii Ewa opuściła wiele zajęć, nie odrabiała lekcji, spóźniała się na zajęcia. Uczennica nie otrzymała promocji do klasy czwartej. Po rozstaniu rodziców dziecko wraz z matką zamieszkało w innej dzielnicy miasta. Dziewczynka bez przeszkód ukończyła szkołę podstawową „jako uczennica więcej niż przeciętna” (Tyszkowa 1964, s. 100).

Historia Michała jest przykładem braku wsparcia wychowawczego w sytuacji przeżywania trudności szkolnych, zarówno ze strony nauczycieli, jak i dodatkowo ze strony rodziców dziecka. Chłopiec z powodu choroby opuścił wiele lekcji. Rodzice za główny środek motywowania Michała do intensywnej nauki uznali stawianie mu za wzór młodszego brata. Chłopiec starał się sam poradzić sobie z nauką. Niestety, nie został promowany z klasy trzeciej do czwartej. Znalazł się w tej samej klasie co brat. Rodzice nie kryli przed synem rozczarowania z tego powodu. Chłopiec stał się skryty i bardziej milczący. W szkole był raczej lubiany, ale „sam izolował się od otoczenia rówieśników. Dalej uczył się samotnie, był sumienny i nie powtórzył już żadnej klasy” (Tyszkowa 1964, s. 108).

Marek – również powtarzał klasę trzecią. Uczeń został poddany badaniu psychologicznemu, które dało dobre rezultaty: w badaniu testem Kohsa uzyskał I.I.=132, a w badaniu testem Bineta-Termana I.I.=105. Chłopiec miał wadę wymowy i miał trudności w opanowaniu ortografii. W pisowni stosował zapis zgodny z własną wymową. Nauczycielka uważała ucznia „za dziecko leniwe i mało zdolne”. Wyraźnie nie lubiła chłopca za jego nadpobudliwość i autentyczność (szczerłość). Nie chwaliła Marka za jego osiągnięcia, choć w czasie lekcji zdarzały się sytuacje, w których uczeń wyraźnie przewyższał innych wiedzą i umiejętnościami. Czasem wręcz blokowała możliwość aktywności chłopca na forum klasy. Z całą mocą podkreślała natomiast (nawet poprzez kary cielesne, ale głównie przez psychiczne znęcanie się nad uczniem) każde zachowanie dziecka (rzeczywiście lub tylko pozornie) odbiegające od uznanych przez siebie norm. Chłopiec po raz wtóry był zagrożony drugorocznością. W klasie w sposób otwarty i śmiały, a nawet zuchwały, polemizował z niektórymi działaniami swojej nauczycielki, ale w samotności czy w rozmowie z innym rozumiejącym go pedagogiem „był bliski płaczu”, bojąc się kolejnego niepowodzenia szkolnego. Rodzice przenieśli syna do innej szkoły, gdzie pod okiem nowego nauczyciela Marek powoli odzyskiwał wiarę w siebie. Szkołę podstawową ukończył już jako dobry uczeń (Tyszkowa 1964, s. 144–146).

Gabrysia – w opinii badaczki – „dziewczynka inteligentna, zdolna, ale nieśmiała i zahamowana w kontaktach z ludźmi wskutek bardzo wyraźnej wady wymowy”. Również i w tym przypadku trudności w wymowie wiązały się z trudnościami w opanowaniu poprawnej pisowni. W pierwszej klasie szkoły podstawowej dziewczynka pracowała pod opieką bardzo jej życzliwej nauczycielki. Korzystała też z zajęć terapeutycznych, które przynosiły bardzo dobre owoce. W klasie drugiej klasę Gabrysi przejęła inna nauczycielka, która w sposób dotkliwy dla dziecka wskazywała popełniane przez nią błędy w wymowie. Pozostali uczniowie w reakcji na wypowiedzi nauczycielki wyśmiewali niekiedy swoją koleżankę. Dziewczynka stała się coraz bardziej milcząca, aż w końcu przestała się w ogóle odzywać w klasie. Na

uporczywe wezwania nauczycielki do odpowiedzi lub do przeczytania tekstu reagowała słabo zrozumiiałym szepem lub mimiką twarzy. Nauczycielka nie promowała dziecka do następnej klasy. W kolejnym roku dziewczynka trafiła pod opiekę swojej wychowawczynie z klasy pierwszej. Cierpliwa i akceptująca postawa nauczycielki sprawiła, iż uczennica zaczęła się ośmielać. Początkowo rozmawiała tylko z nauczycielką, potem także z innymi uczniami, pod koniec roku szkolnego mówiła już głośno i niekiedy sama zgłaszała się do odpowiedzi. W kolejnych latach nauki szkolnej należała do uczniów przeciętnych, nie powtarzała jednak żadnej klasy (Tyszkowa 1964, s. 147–148).

Prace Marii Tyszkowej czy innych wskazanych wcześniej klasyków badań nad trudnościami i niepowodzeniami szkolnymi obfitują w przykłady uczniów, którzy swoje bolesne doświadczenia przeżywali kilkadziesiąt lat temu. Przykład Eli, opisany przez Dąbrowskiego, też dotyczy zapewne lat siedemdziesiątych minionego wieku. Można by przypuszczać, że działa reguła postępu i dzisiaj żaden nauczyciel, wyedukowany na współczesnej literaturze psycho-pedagogicznej, nie powinien ciążyć ku stereotypowym, opartym wyłącznie na wiedzy potocznej, rozwiązaniom trudności swoich uczniów. Niestety, szkodliwe stereotypy pracy nauczycielskiej utrzymują się również w mentalności i działaniach wielu współczesnych nauczycieli. Są one wzmacniane dodatkowo pewnymi zjawiskami kulturowymi. Dziś żyjemy w „kulturze gadaczy”, kulturze przemysłnej erudycji, w której zdolność uwodzenia słowem mówionym nierzadko decyduje o wynikach wyborów społecznych czy o pomyślności indywidualnej kariery zawodowej. Dlatego szczególnie dobrze się ma, także wśród współczesnych nauczycieli, stereotyp przymusu odpytywania w szkole związanego z przymusem ekspozycji społecznej ucznia na forum klasy.

Znana mi jest sytuacja pewnej wrażliwej uczennicy, obecnej gimnazjalistki, która przeżywa silny lęk przed odpowiedziami publicznymi, ale w wypowiedziach pisemnych radzi sobie bardzo dobrze. Lęk ten nasila się szczególnie na lekcjach prowadzonych przez jedną z nauczycielek. Osoba ta, bardzo wymagająca, jeśli chodzi o wiedzę uczniów, jest również bardzo surowa w ich ocenianiu (zarówno w ocenianiu ich wiedzy, jak i zachowań). Niestety, posuwa się niekiedy do zachowań nietaktownych, uderzających mocno w samoocenę ucznia. Wielu uczniów przeżywa silny lęk przed lekcjami z nią. Nauczycielka ta, nie mogąc zazwyczaj uzyskać od wspomnianej uczennicy odpowiedzi ustnej, uznała dziewczynkę za niezdolną do edukacji szkolnej, pomimo pozytywnych (nawet bardzo dobrych) ocen z prac pisemnych. Ostatecznie jednak – niejako wbrew sobie i pod naciskiem innych nauczycieli – nauczycielka wystawiła dziewczynce końcową ocenę pozytywną. W tym przypadku zmaganie dziecka z nauczycielem nie zakończyło się po tej wymuszonej przez środowisko zawodowe promocji. Uczennica nadal nie dostaje wsparcia otwierającego ją na zwykłą (tu: niepodszytą silnym lękiem) komunikację ze swoją nauczycielką, nie mówiąc już o otwarciu na sytuację szczególną – ekspozycji społecznej przy ustnych odpowiedziach, udzielanych nauczycielce na forum klasy.

Dostarczony przez Dąbrowskiego opis trudności szkolnych Eli i przyjętego ich rozwiązania jest w jawnym kontraście z powyższymi obrazami. We wszystkich przykładach opisanych przez Marię Tyszkową doszło do niepowodzeń szkolnych dzieci

przeżywających wcześniej trudności w instytucji edukacyjnej. W każdej z tych sytuacji wychowawcy wzbudzali w swoich podopiecznych lęk oraz poczucie niższości wobec otoczenia. Dzieci te dostawały od nauczycieli, a nawet od rodziców komunikaty: jesteś gorszy od pozostałych uczniów w klasie, od brata, niełatwo z tobą pracować. Komunikaty takie nie wzmacniają dynamizmu rozwojowego, jakim jest „poczucie niższości wobec siebie” (Dąbrowski 1986, s. 44). Dynamizm ten wiąże się z uznaniem swojego potencjału rozwojowego i jego twórczą realizacją. Jego obecność wyzwała w jednostce chęć działania. I choć to działanie ma dramatyczny przebieg, wiąże się z niezadowoleniem z siebie, z niepokojem o własny rozwój, jest ono ukierunkowane „ku górze”, znajduje swoje uzasadnienie, czyni wysiłek jednostki sensownym, niepozabawionym realnej nadziei na pomyślny jego efekt (Dąbrowski 1986, s. 44–45).

### Przypadek drugi

Jak wspomiano, drugim przywołanym tu, analizowanym przez Dąbrowskiego, przypadkiem osoby doświadczającej trudności w rozwoju, rodzących się na podłożu funkcjonowania szkoły (tym razem wyższej), jest student. Oto opis jego sytuacji:

Student politechniki S., który cierpiał z powodu lekkiego jąkania, miał lęk przed pytaniem, introwersję, poczucie niższości. Był silnie związany z matką. Poza tym związał się uczuciowo z młodą dziewczyną, nieśmiałą introwertywną, o wzmożonej pobudliwości psychicznej. Jak się okazało, oboje z powodu nieśmiałości nie wyjawili sobie swoich uczuć. S. pozostał po raz wtóry na tym samym roku i groziło mu niedopuszczenie do dalszych studiów.

Obserwacje i badanie lekarsko-psychologiczne wykazały: stany lękowe przed pytaniem w obecności innych z powodu jąkania i bojaźliwości, a zarazem – wszechstronnie rozwinięte środowisko wewnętrzne [...]. Badany był wybitnie zdolny w dziedzinie, która była przedmiotem jego studiów (Dąbrowski 1986, s. 121–122).

Temu uzdolnionemu, ale nieśmiałemu, młodemu mężczyźnie realnie groziło przetrwanie edukacji akademickiej. Miał już na swoim koncie poważne „niepowodzenie szkolne” – powtarzał rok. A przecież był – jak czytamy powyżej – „wybitnie zdolny w dziedzinie, która była przedmiotem jego studiów”. Można w tym miejscu zadać bardzo pragmatyczne pytanie: czy nasze społeczeństwo stać – zwłaszcza w dobie daleko posuniętej ekonomizacji życia – aby najpierw łożyć na kształcenie akademickie uzdolnionego studenta, a później z racji doznawanych przez niego trudności i niepowodzeń, rozstawać się z nim bez sentymentów, gdy nie jest w stanie sprostać mniej lub bardziej sformalizowanym obyczajom w zakresie organizacji procesu studiowania?

Opisany przez Dąbrowskiego mężczyzna miał wiele szczęścia. Dziekan wydziału, na którym studiował, zapoznał się z wynikami jego badań psychologicznych i przedstawionymi tam zaleceniami dla nauczycieli akademickich. Respektując je, zorganizowano studentowi egzamin „bez obecności innych studentów”. Po jego pomyślnym zdaniu mężczyzna został dopuszczony do dalszego toku studiów. Jednocześnie podjęto z nim pracę terapeutyczną nad osłabieniem jąkania i wyjaśnieniem trudności w życiu uczuciowym i w relacjach z innymi. Mężczyzna znalazł się w gronie najlepszych studentów

swojego wydziału (Dąbrowski 1986, s. 122). Niewiele jednak brakowało, by opuścił studia, które potencjalnie dawały mu tak wiele możliwości własnego rozwoju.

Oba przypadki – przywołane z twórczości Kazimierza Dąbrowskiego – pozwalają patrzeć optymistycznie na trudności szkolne ucznia/studenta. Trudności te – jak pokazuje Dąbrowski – mogą się stać impulsem do podjęcia „trudu istnienia”, który zawsze jest związany z wysiłkiem działania. Działania, które przynosi wymierny efekt w postaci rozwoju człowieka. W postaci przyrostu twórczych odniesień do siebie samego, do innych ludzi i do całego otoczenia. Te twórcze odniesienia rodzą się jednak, zwłaszcza w przypadku dzieci (dość bezradnych w sytuacjach zaistnienia przeszkód w rozwoju), przy wsparciu środowiska wychowawczego. Wsparciu wymagającym przełamania szkodliwych stereotypów, porzucenia własnych scenariuszy i przyzwyczajzeń, dotyczących aktywności wychowawczej, która bez sprostania takim warunkom łatwo przeraża się w aktywność pseudowychowawczą.

## Bibliografia

- Bogdanowicz M. (1996). *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 1.
- Cudak S. (2007). *Trudności wychowawcze*. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 6. Su–U. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 818–822.
- Dąbrowska T.E., Wojciechowska-Charlak B. (1997). *Między praktyką a teorią wychowania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Dąbrowska-Jabłońska I. (2007). *Trudności w uczeniu się*. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 6. Su–U. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 816–818.
- Dąbrowski K. (1962). *Higiena psychiczna*. Warszawa: PZWS.
- Dąbrowski K. (1986). *Trud istnienia*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Filek J. (2001). *Filozofia jako etyka*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Górska L. (2001). *Stereotypy zachowań nauczycieli i „ukryty program” szkoły jako przeszkody w formułowaniu trafnej diagnozy edukacyjnej*. W: K. Wenta (red.). *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki US, 29–30 maja 2000 roku*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US, s. 193–197.
- Korecka B. (2013). *Przyczyny trudności i niepowodzeń szkolnych uczniów*. Dostępny w Internecie: <http://www.edujrinn8.republika.pl/Przyczyny%20trudnosci.html> [dostęp: 4.10.2013].
- Krzyszowska E. (2013). *Niepowodzenia szkolne studentów*. Dostępny w Internecie: [http://www.eid.edu.pl/archiwum/2009,261/luty,274/klucz\\_do\\_oswiaty,279/niepowodzenia\\_szkolne\\_studentow,2152.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2009,261/luty,274/klucz_do_oswiaty,279/niepowodzenia_szkolne_studentow,2152.html) [dostęp: 4.10.2013].
- Kunowski S. (1981). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kupisiewicz C. (1964). *Niepowodzenia dydaktyczne*. Warszawa: PWN.
- Śliwerski B. (2007). *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*. W: M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*. T. 1. Gdańsk: GWP, s. 25–76.
- Zych A.A. (2003). *Dąbrowski Jan Kazimierz*. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. A–F. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 623–624.

## Potrzeby i możliwości wychowawczego wsparcia uczniów przeżywających trudności szkolne. Inspiracje pedagogiczne płynące z twórczości Kazimierza Dąbrowskiego

### Streszczenie

Kazimierz Dąbrowski w swojej działalności na rzecz higieny zdrowia psychicznego oraz terapii zaburzeń rozwoju często zajmował się przypadkami uczniów doświadczających poważnych trudności adaptacyjnych w życiu szkolnym. Niektóre z tych przypadków uwiecznił w swoich pracach. Analizując je, wskazał możliwości działania wychowawczego wspierającego rozwój takiego ucznia. Przypadki te stały się inspiracją do niniejszych rozważań, podejmujących kwestię możliwości aplikacji myśli Kazimierza Dąbrowskiego na grunt współczesnej rzeczywistości szkolnej, a także pedagogiki.

**Słowa kluczowe:** trudności szkolne, niepowodzenia szkolne, zdrowie psychiczne, wychowanie, uczeń

## The needs and possibilities of the educational support of children experiencing difficulties at school. The pedagogical influence of Kazimierz Dąbrowski's work.

### Summary

Kazimierz Dąbrowski, in his work on mental health hygiene and developmental disorder therapy, frequently handled the cases of students experiencing serious school adaptation difficulties. Some of those cases were included in his papers. By analysing them he determined the possibilities of educational measures supporting the development of such students. Those cases became an inspiration for the present article, which discusses the possibility of applying Kazimierz Dąbrowski's thought to contemporary school reality as well as pedagogy.

**Keywords:** school difficulties, failures at school, mental health, education, student

## Marzenia i niepełnosprawność w świadomości językowej mężczyzny upośledzonego umysłowo. Perspektywa kognitywna<sup>1</sup>

Wszyscy mamy cele [...]. Mamy miejsce w większej społeczności, ale przede wszystkim mamy marzenia i chcemy żyć nimi na co dzień.

Ch.J. Burke, za: B. Marcinkowska 2013, s. 199

Język osób upośledzonych umysłowo, mimo licznych badań i doniesień, jest wciąż niezbadanym do końca obszarem możliwości komunikacyjnych. Pisanie o sprawnościach językowych osób upośledzonych umysłowo nie jest sprawą łatwą. Parafrazując słowa Andrzeja Suchcickiego, to jak opisywanie niedawno odkrytego świata i ludzi posługujących się niezrozumiałym językiem. „Na pozór wszystko jest proste: tacy sami ludzie, te same słowa, te same sprawy, jeden i ten sam świat. Na pozór bardzo łatwo go opisać – jest taki sam jak ten nasz, nawet trochę prostszy. Ludzie też mniej skomplikowani, nie potrafią liczyć, czytać i pisać, nie zależy im na wielu ważnych dla nas rzeczach” (Suchcicki 2013, s. 4). A zatem...

Przeglądając literaturę odnoszącą się do problematyki funkcjonowania poznawczego i językowego osób upośledzonych umysłowo, napotykamy takie opinie, jak: ograniczenie zdolności w zakresie myślenia abstrakcyjnego, konkretyzm wypowiedzi, uboga wyobraźnia, trudności w budowaniu pojęć konkretnych w związku z niemożnością wyodrębnienia istotnych cech przedmiotów i zjawisk. Charakterystyka języka dotyczy: uboższego zasobu leksykalnego, słabiej przyswojonych norm gramatycznych, niskiego poziomu operacji składniowych, częstych dygresji oraz trudności w wyrażaniu myśli. W niektórych opisach (Borzyszkowska 1985; Minczakiewicz 1995, s. 411; Domagała 2001, s. 133) autorki zwracają uwagę na: zindywidualizowane możliwości w zakresie rozwoju językowego, łatwość wypowiadania się, bogate słownictwo oraz możliwość dostrzeżenia deficytów językowych i komunikacyjnych tych osób, dopiero podczas wnikliwej analizy wypowiedzi lub w trakcie rozmów na tematy zbyt odległe doświadczeniom mówcy.

Zgodnie z założeniami gramatyki kognitywnej procesy poznawcze człowieka zależą od częstotliwości pojawiania się ścieżki kognitywnej – kinestetycznej, sensorycznej, emocjonalnej i intelektualnej. Jeśli owa ścieżka (*cognitive routine*) pojawia się stosunkowo często lub z odpowiednim nasileniem, wówczas zostaje ona utrwalona. Utrwalenie

<sup>1</sup> W poniższym artykule został wykorzystany materiał językowy zgromadzony przez Panią Maję Sacewicz w trakcie pisania pracy licencjackiej pod moim kierunkiem w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS w Lublinie w 2015 roku.

danej ścieżki, następnie „aktywacja” wymagają początkowo znacznego wysiłku intelektualnego, lecz z czasem jej pobudzenie staje się coraz łatwiejsze (Fife 1994, s. 14).

Nietrudno nie zgodzić się z tezą mówiącą o nieco uboższych i odmiennych doświadczeniach osób upośledzonych umysłowo w funkcjonowaniu na różnych płaszczyznach rozwoju, zarówno ruchowego, zmysłowego, emocjonalnego i poznawczego. Ponadto mniejsza aktywność społeczna oraz rzadsze wzajemne interakcje dorosłej osoby upośledzonej umysłowo lub dziecka z rodzicem, opiekunem i rodzeństwem wpływają niekorzystnie na rozwój aktywności poznawczej. Jak podkreślają przedstawiciele psychologii i pedagogiki specjalnej (m.in. Pilecka 2001, s. 19), od jakości interakcji, a zwłaszcza od zachowania osób dorosłych zależy jakość gromadzonego przez dziecko doświadczenia. Interakcje decydują także o rozwoju procesów motywacyjnych. Cechą charakterystyczną osobowości dzieci i dorosłych upośledzonych umysłowo jest bowiem brak lub słaba motywacja do podejmowania zadań z nadzieją na uzyskanie sukcesu. „Dzieci te wydają się nie znajdować radości, a nawet przyjemności w badaniu i poznawaniu otaczającego świata. Brak ciekawości i bierność umysłowa to główne, obok pewnych deficytów w rozwoju poznawczym, przyczyny niskich wyników w nauce” (Pilecka 2001, s. 19). Ponadto osoby o obniżonej sprawności umysłowej cechuje uzależnienie od otoczenia, które z czasem przekształca się w wyuczoną bezradność. W rozwoju osobowości upośledzonych umysłowo zauważa się wzmożony i dłużej trwający egocentryzm, który powoduje, że osoby te przez dłuższy czas nie są w stanie zrozumieć subiektywności uczuć i ich zależności od sytuacji.

Inspiracją do napisania artykułu były bezpośrednio przeprowadzone rozmowy z osobą upośledzoną umysłowo w stopniu lekkim (35-letnim Grzegorzem, I.I. 65) oraz analiza nagrań, które przygotowała moja seminarzystka w trakcie pisania pracy licencjackiej dotyczącej definiowania pojęć konkretnych i abstrakcyjnych. W grupie badanych pojęć znalazły się m.in. *marzenia* i *niepełnosprawność*.

Celem artykułu będzie rekonstrukcja struktury kognitywnej owych pojęć, narzędziem opisu zaś – semantyczne reguły definicji kognitywnej. Przywołując za J. Bartmińskim, celem takiej definicji jest „zдание sprawy ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania” (Bartmiński 1999, s. 169–170). Zgodne z postulatem kognitywistów jest przyjęcie perspektywy interpretacyjnej odpowiedniej do kompetencji użytkowników tego języka, który jest przedmiotem analizy. Skoro definicje budowane były przez osobę upośledzoną umysłowo, odwołam się do wiedzy potocznej, zdając sobie sprawę z pewnej nieporadności podczas rozmów i prób tworzenia eksplikacji semantycznej słów. Owa nieporadność czasami – może zbyt pochopnie – traktowana jest jako przejaw niekompetencji badanych. Ponadto należy pamiętać, że analiza definicji czy tekstów budowanych przez osoby upośledzone umysłowo to zawsze (lub najczęściej) analiza tekstów mówionych i realizowanych w postaci dialogów. W takich okolicznościach, jak twierdzą badacze, „mówienie zyskuje – dzięki silnej kontekstualizacji (tzn. związkowi z sytuacją mówienia, zachowaniem gestykulacyjno-mimicznym i proksemicznym nadawcy, dzięki

współtworzącej obecności odbiorcy) – sytuacyjną jednoznaczność, czytelność, zwykle zgodną (czy dającą się uzgodnić) z intencją nadawcy, [...] oralność odsuwa znaczenie głównie do kontekstu” (Skudrzykowa, Warchała 2001, s. 100–101). Ponadto teksty mówione cechuje spontaniczność, nagromadzenie powtórzeń, czasami chaos, a zatem mniejszy stopień ich spójności (Wilkoń 1987, s. 39–54; Domagała 2001, s. 133–148).

Struktura definicji kognitywnej charakteryzuje się kategorialnym, fasetowym uporządkowaniem zdań definiujących. Pytania o znaczenie wyrazów pojawiały się podczas rozmów, w trakcie których badacz starał się ograniczać swoje wypowiedzi, a pytania zadawał w taki sposób, aby badana osoba kontynuowała swoją wypowiedź.

W rozmowie pojawiły się następujące pytania:

*Co to są marzenia?*

*Skąd się biorą marzenia?*

*Jak się nazywa osoba, która dużo marzy?*

*Czy wszystkie marzenia się spełniają?*

*O czym ludzie marzą?*

*Co znaczy marzyć?*

Oto fragment rozmowy, którą przeprowadziła Pani Maja Sacewicz z Grzegorzem (35-letnim mężczyzną, z diagnozą upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim; I.I. 65):

G. Cz.: *Ooo... marzenia. Ja lubię o marzeniach mówić.*

M. S.: *Lubisz? Dużo masz marzeń?*

G. Cz.: *Tak. I chyba to jedno marzenie mi się spełni w tym roku, bo zawsze chciałem pójść na pielgrzymkę do Częstochowy.*

M. S.: *I pójdziesz w tym roku? Dasz radę?*

G. Cz.: *Nie wiem.*

M. S.: *Jakoś się przygotowujesz do tego?*

G. Cz.: *Przygotowuję się już emocjonalnie, bo chodzę już na piechotę do domu, chodzę sobie spacerkiem, no nie? No nie takim szybkim krokiem, tylko takim swoim krokiem. No bo byłem dwa lata temu, byłem na pielgrzymce w Wąwolnicy. Normalnie ja myślałem, że ja w połowie drogi padnę na twarz, ale później, później mówię tak sobie, no nie? Tak idę i mówię sobie, to było gdzieś tak w połowie góry, że przecież Chrystus niośł krzyż, ciężki, zraniony, zbity, no nie? Wszystko go bolało, no nie? Ręce, nogi, plecy, wszystko i nikomu się nie skarżył, nawet swojej matce, która była i spotkała się z nim na drodze twarzą w twarz, no nie? I nic nie mówił i wtedy wyobrażasz sobie, że mi ten ból odszedł, jak ręką odjął?*

M. S.: *Piękne rzeczy mówisz.*

G. Cz.: *No...*

M. S.: *Wczułeś się tak i stwierdziłeś, że skoro On dał radę to i Ty dasz radę?*

G. Cz.: *No.*

M. S.: *I chciałbyś teraz pójść na jakąś dłuższą pielgrzymkę? A jakie jeszcze masz marzenia oprócz tego? Co byś jeszcze chciał zrobić?*

G. Cz.: *Marzenia mam jeszcze, żeby pojechać do Wenecji.*

M. S.: *Nawet się pochwalę, że byłam w Wenecji, udało mi się w wakacje dwa lata temu, piękne miasto.*

G. Cz.: *Tak? O Jezu, o Jezu...*



M. S.: A czemu akurat do Wenecji?

G. Cz.: Nie wiem, bo był ze mną film, wiesz, wiesz? I tam między innymi ja opowiadałem tym ludziom, no nie? O moich marzeniach, że między innymi chciałbym pojechać do Wenecji, no nie? No i tam jakoś tak reżyser zrobił, że kawałek tej Wenecji było w tym filmie, no nie?

M. S.: A kim byś na przykład chciał być? Co byś chciał robić?

G. Cz.: Kim chciałbym być?

M. S.: To mi już opowiadałeś kiedyś, szatniarzem albo ogrodnikiem? Kimś jeszcze?

G. Cz.: Kim chciałbym być jeszcze? Nie wiem kim, chyba tym, co... tym, co mówiłem wtedy.

M. S.: Jakies jeszcze masz plany?

G. Cz.: Plany?

M. S.: Oprócz wyjazdu?

G. Cz.: Nie, nie mam nic, żadnych.

Grzegorz, dopytany podczas innej rozmowy ze mną, powiedział:

U. J.: Grzegorzu, co to są marzenia, co to znaczy marzyć?

G. Cz.: Marzenia, to takie sny, plany w wyobraźni.

U. J.: Jak myślisz, czy marzenia zawsze się spełniają?

G. Cz.: Nie, o nie... Można marzyć i marzyć. Ale tylko czasami, proste marzenia można spełnić. Trzeba marzyć o prostych rzeczach. Myślę, że nie ma człowieka, który zrealizował wszystkie marzenia.

U. J.: Powiedz, o czym, Twoim zdaniem, marzą ludzie?

G. Cz.: O! Ludzie marzą o wielu rzeczach. O podróżach, tak jak ja, o dużych pieniądzach, o mieszkaniu. Niektórzy mają skryte marzenia. I nikomu nie chcą o tym powiedzieć. Zwierzyć się nie chcą.

Schemat poznawczy pojęcia został zbudowany na podstawie następujących kategorii:

1. kategoria nadrzędna:

- stan, kiedy ktoś do człowieka coś mówi, a on nic nie słyszy, tylko odlatuje gdzieś w obłoki,
- sny,
- plany w wyobraźni;

2. czynności:

- myślimy, śnimy, marzymy,
- zwierzyć się,
- nie chcą o tym powiedzieć;

3. obiekty marzeń:

- wiele rzeczy,
- podróże,
- pieniądze,
- spotkania,
- żeby wygrać pierwsze miejsce;

4. pochodzenie:

- znikąd, tak przychodzą;

5. cechy:

- kolorowe,

- mogą być szare (ale zazwyczaj są kolorowe, nie ma szarych),
- proste marzenia można spełnić,
- skryte marzenia;

#### 6. realizacja:

- z marzeń nic nie wynika,
- nie wszystkie, ale niektóre da się zrealizować.

W wypowiedzi Grzegorza pojawiła się również metafora *odlecieć w obłoki* oraz nietypowe połączenie wyrazowe *być w marzeniach*, w którym naruszona została łączliwość międzywyrazowa, gdyż w marzeniach można np. pograć się lub zatopić.

MARZENIA (próba definicji kognitywnej w ujęciu Grzegorza): marzenia to stan, kiedy ktoś do człowieka coś mówi, a on nic nie słyszy, tylko odlatuje gdzieś w obłoki; to sny, plany w wyobraźni; marząc, myślimy o podróżach, spotkaniach, pieniądzach, o tym, żeby wygrać pierwsze miejsce w zawodach. Marzenia zazwyczaj są kolorowe, proste. Biorą się nie wiadomo skąd, po prostu przychodzą. Nie wszystkie mogą się spełnić; z marzeń nic nie wynika, ale niektóre z nich da się zrealizować, niektórzy marzą skrycie. Osoba, która dużo marzy, to marzyciel.

Badany mężczyzna podszedł do rozmowy bardzo entuzjastycznie. Już na samym początku stwierdził: *Ooo! Marzenia. Ja lubię o marzeniach mówić!* W wypowiedziach odnosił się przede wszystkim do osobistych doświadczeń i pragnień. Marzenia Grzegorza są podobne do marzeń wielu z nas. W rozmowie zdradza, *chciałbym pojechać do Wenecji, zdobyć pierwsze miejsce w zawodach sportowych, znaleźć inną pracę – ogrodnika lub szatniarza. Wspomina także o próbie zrealizowania jednego ze swoich marzeń – pieszej pielgrzymki do Częstochowy.* W trakcie rozmów mówi także o tym, że pragnąłby być osobą „pełnosprawną”, założyć rodzinę, pracować, a nie żyć z „małej renty”.

W rozmowie o niepełnosprawności zadano następujące pytania:

*Co to jest niepełnosprawność?*

*Skąd się bierze niepełnosprawność?*

*Jak wygląda życie osoby niepełnosprawnej?*

*Jakie mogą być rodzaje niepełnosprawności?*

Poniżej treść rozmowy:

M. S.: *Tak przeglądałam sobie właśnie to, co mi ostatnio napisałeś, ale wypracowanie po prostu... jest i Wenecja, i Częstochowa! Ale też tak zwróciłam uwagę, że bardzo dużo pisałeś o tym, co byś chciał robić, że np. chciałbyś samodzielnie zamieszkać, sam decydować o swoim życiu, żeby nikt nie mówił, co masz robić... Tu dalej, że chciałbyś znaleźć dobrze płatną pracę. Myślisz, że te marzenia się spełnią kiedyś?*

G. Cz.: *Nie wiem, może w przyszłości.*

M. S.: *A jak myślisz, co stoi na przeszkodzie najbardziej?*

G. Cz.: *Nie wiem... nie wiem, może to, że mam dwie renty, także wiesz.... To właśnie może...*

M. S.: *Dwie renty masz?*

- G. Cz.: No bo mam rentę rodzinną i mam jeszcze rentę z ZUS-u.
- M. S.: A myślisz, że dałbyś sobie radę sam mieszkać?
- G. Cz.: Ja wiem... Ja tak nie próbowałem jeszcze, ale myślę, że chyba dałbym radę.
- M. S.: A jak myślisz, z czym byś miał największe problemy, jakbyś sam zamieszkał?
- G. Cz.: Największe problemy to bym miał chyba z utrzymywaniem tego... tych płatności, za mieszkanie, za gaz, za czynsz, za wodę, za prąd.
- M. S.: To byś musiał już pracować, bo z renty mogłoby nawet nie starczyć.
- G. Cz.: No tak, tak.
- M. S.: Napisałeś, że chciałbyś znaleźć dobrze płatną pracę...
- G. Cz. Mhmm...
- M. S.: I nowe znajomości.
- G. Cz.: Tak bo u nas... bo u nas mój kolega pracuje gdzieś na terenach zieleni, gdzieś tam na tej... na Związkowej, gdzieś tam-tam on ma takie-takie znajomości, co zapoznał.
- M. S.: Poznał w pracy nowe osoby? Co takiego? Czy brakuje Ci trochę znajomych, ale przecież masz i z teatru, i ze wspólnoty, i z domu, tam, gdzie mieszkasz...
- G. Cz.: No mam, mam.
- M. S.: Ale jeszcze mało, bardzo towarzyską osobą jesteś, lubisz się wygadać, nie ma komu czasem?
- G. Cz.: No...
- M. S.: I chciałbyś założyć rodzinę, widzę, jak sobie to wyobrażasz?
- G. Cz.: Nie wiem, nie wiem, nie wiem... bo są takie... bo znam takich ludzi, którzy... którzy są na wózkach inwalidzkich i mają rodziny za... ma-mają, i dzieci mają, i pracują, i no...
- M. S.: I myślisz, że też byś dał radę?
- G. Cz.: Tak, tak.
- M. S.: Czujesz się osobą niepełnosprawną? Przez to na przykład?
- G. Cz.: Yyy...
- M. S.: No bo tutaj, jak ktoś jest na wózku, no to od razu widać, że ma jakieś problemy?
- G. Cz.: Tak, tak. No, ale ja się nie czuję tak do końca osobą niepełnosprawną, ale w pewnym sensie jak... jak mam już tą grupę inwalidzką, to coś w tym jest, że jestem tą osobą niepełnosprawną, ale nie tak, że no... że chodzę i mówię, że... ale tak yyy... tak w ogólnym sensie, że...
- M. S.: No i co? Piękne marzenia tutaj są... Ale do tej Wenecji to mam nadzieję naprawdę, że Ci się uda.

Schemat poznawczy został zbudowany na podstawie następujących kategorii:

1. kategoria nadrzędna:
  - choroba;
2. rodzaje niepełnosprawności:
  - ten, co nie słyszy,
  - ten, co nie widzi,
  - ten, co nie może chodzić, tylko jeździ na wózku, osoba poruszająca się o kulach, to jak ktoś nie ma nogi,
  - autyzm,
  - zespół Downa;
3. przyczyny:
  - od urodzenia;

## 4. charakter niepełnosprawności:

– *ktoś się takim urodzi, to już takim pozostanie, nic tego nie zmieni;*

## 5. relacje osoba zdrowa–osoba niepełnosprawna:

– osoba zdrowa może: *pójść do pracy, do wojska, skończyć studia, pisać pracę magisterską;*

– osoba niepełnosprawna: *ma rentę, nie zawsze takie osoby mogą pracować.*

W rozmowie mężczyzna przywołał kilka typów niepełnosprawności: słuchową, wzrokową, ruchową i intelektualną. Wydaje się, że nie dostrzega różnicy pomiędzy niepełnosprawnością ruchową a intelektualną, gdyż mówi o ludziach, którzy założyli rodziny, a jeżdżą na wózkach inwalidzkich. Nie rozumie, chyba tak do końca, charakteru swojej niepełnosprawności, nie czuje się bowiem osobą niepełnosprawną, ale skoro ma przyznaną grupę, rentę inwalidzką, *to coś w tym jest* – stwierdza, kończąc rozmowę.

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ (próba definicji kognitywnej): to choroba wrodzona i nieodwracalna. Kiedy ktoś urodzi się niepełnosprawnym, nic tego nie zmieni. Istnieją różne typy niepełnosprawności: kiedy ktoś nie może chodzić, nie słyszy, nie widzi, ma autyzm lub zespół Downa. Osoby pełnosprawne mogą pójść do wojska, skończyć studia, pisać pracę magisterską, zaś osoby niepełnosprawne mają rentę i nie zawsze mogą robić te rzeczy.

Analiza przytoczonych wypowiedzi nasuwa pewne wnioski:

1. Myślenie konkretno-obrazowe, potoczny typ racjonalności oraz mówienie spontaniczne, w którym chodzi przede wszystkim o wyrażenie swoich myśli, a nie o poprawność językową, wpływa na sposób definiowania wybranych pojęć przez badanego mężczyznę.

2. Profilowanie pojęć, które w ujęciu J. Bartmińskiego (1999, s. 104–105) oznacza wstępną kategoryzację przedmiotu, dobór aspektów odpowiadających dokonanej kategoryzacji oraz jakościowe charakterystyki przedmiotu w ramach przyjętych aspektów, są poddane operacjom upraszczającym, które wynikają z kompetencji poznawczej i komunikacyjnej osoby badanej, „swoistej segmentacji i kategoryzacji zjawisk dokonywanej przez umysł człowieka” (Bartmiński 1999, s. 105), w przypadku przytoczonych badań upośledzonego umysłowo.

3. Podczas prób odtworzenia struktury kognitywnej pojęć należy zaakcentować dużą sprawność semantyczną badanego, który wykorzystując obrazowanie potoczne (jemu dostępne), posłużył się operacjami myślowymi opartymi na selekcjonowaniu i porządkowaniu informacji, charakteryzując pojęcia w obrębie poszczególnych podkategorii.

4. Badany dokonał ponadto subiektywnego wartościowania definiowanych pojęć, mówiąc, np. o marzeniach – *trzeba marzyć o prostych rzeczach, niepełnosprawności – ... ale ja się nie czuję tak do końca osobą niepełnosprawną.*

5. Ujawnił swój punkt widzenia, perspektywę interpretacyjną omawianych zjawisk, swoją wrażliwość i system wartości – religię i wiarę, które w życiu Grzegorza odgrywają ogromną rolę. Oto przykład zaczerpnięty z rozmowy (fragment dotyczy pieszej pielgrzymki do Sanktuarium Matki Bożej Kębelskiej w Wąwolnicy, w której uczestniczył Grzegorz): *Normalnie ja myślałem, że ja w połowie drogi padnę na twarz, ale*

później, później mówię tak sobie, no nie? Tak idę i mówię sobie, to było gdzieś tak w połowie góry, że przecież Chrystus niósł krzyż, ciężki, zraniony, zbity, no nie? Wszystko go bolało, no nie? Ręce, nogi, plecy wszystko i nikomu się nie skarżył, nawet swojej matce, która była i spotkała się z nim na drodze twarzą w twarz, no nie? I nic nie mówił, i wtedy wyobrazasz sobie, że mi ten ból odszedł jak ręką odjął?

6. Wypowiedzi budowane są w języku potocznym, przeważają w nich zdania proste. Pojawiają się zwroty podtrzymujące wypowiedź, np.: *no nie? No*. Formuły będące bezpośrednim zwrotem do współrozmówcy, np. *wyobrazasz sobie? Zaś frazeologizm paść na twarz* oraz metafora *odlecieć w obłoki* świadczą o tym, że badany dość sprawnie posługuje się językiem.

7. Przywoływany przez badaczy (Ożdżyński 1995, s. 169–184) postulat kreatywności języka (akcentowany w pracach N. Chomsky'ego (1972) znajduje swoje uzasadnienie również w wypowiedziach Grzegorza. Buduje on swoje wypowiedzi, używając języka potocznego, niemniej są one stosowne do pytań, wyczerpujące i spójne z tematem rozmowy. Odwołując się do słów J. Ożdżyńskiego (1995, s. 176), które dotyczą tekstów dziecięcych, „czynność myślenia jest oryginalna, gdy jej wynik jest odpowiedni, adekwatny do danej sytuacji, a zarazem jest wynikiem nowym, tzn. wymaga uprzedniego powiązania ze sobą pojęć i wyobrażeń zajmujących odległe od siebie miejsca w odpowiednich hierarchiach skojarzeniowych”.

8. W językoznawstwie kognitywnym funkcjonuje taki aparat metodologiczny, który pozwala analizować to, co dla człowieka ważne, utrwalone w jego języku, poparte obserwacjami, doznaniem percepcyjnymi oraz refleksjami umysłowymi na miarę możliwości konkretnego użytkownika języka. Dlatego ta metodologia znajduje swoje zastosowanie również w badaniach języka osób upośledzonych umysłowo.

## Bibliografia

- Chomsky N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Bartmiński J. (1999). *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. W: J. Bartmiński (red.). *Językowy obraz świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 103–120.
- Borzyszkowska H. (1985). *Oligofrenopedagogika*. Warszawa–Łódź: PWN.
- Domagała A. (2001). *Kategorie generujące opis i ich realizacja w upośledzeniu umysłowym*. W: S. Grabias (red.). *Zaburzenia mowy. Mowa. Teoria – praktyka*. T. 1. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 133–148.
- Fife J. (1994). *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. W: H. Kardela (red.). *Podstawy gramatyki kognitywnej*. Warszawa: Zakład Semiotyki Uniwersytetu Warszawskiego, s. 9–64.
- Marcinkowska B. (2013). *Dorośli z zespołem Downa w społeczeństwie. Zależności, wzajemność, współpraca*. W: A. Suchcicki (red.). *Zespół Downa w XXI wieku*. Warszawa: Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa „Bardziej Kochani”.
- Minczakiewicz E. (1995). *Język jako narzędzie aktywności twórczej dzieci upośledzonych umysłowo*. W: J. Ożdżyński (red.). *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 410–426.

- Ożdżyński J. (1995). *Kreatywne aspekty profilowania pojęć w wypowiedzi dziecka*. W: J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 196–184.
- Pilecka W. (2001). *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. W: W. i J. Pileccy (red.), *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 9–34.
- Skudrzykowa A., Warchala J. (2001). *O kompetencji interakcyjnej, czyli o współtworzeniu tekstów dialogu*. W: S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy. Mowa. Teoria – praktyka*. T. 1. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 99–107.
- Suchciak A. (2013). *Zespół Downa w XXI wieku*. Warszawa: Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa „Bardziej Kochani”.
- Wilkoń A. (1987). *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

### Marzenia i niepełnosprawność w świadomości językowej mężczyzny upośledzonego umysłowo. Perspektywa kognitywna

#### Streszczenie

W artykule przedstawiono możliwości mężczyzny upośledzonego w stopniu lekkim w zakresie definiowania pojęć abstrakcyjnych *marzenia* i *niepełnosprawność*. Zasadniczym celem artykułu było odtworzenie struktury kognitywnej badanych pojęć. Biorąc pod uwagę to, że analiza definicji czy tekstów budowanych przez osoby upośledzone umysłowo to zawsze (lub najczęściej) analiza tekstów mówionych i realizowanych w postaci dialogów, staram się pokazać duże możliwości językowe badanego, ujawniające się w jego wypowiedziach, skorelowane z potocznym obrazowaniem, subiektywnym wartościowaniem, jak również oryginalnym myśleniem.

**Słowa kluczowe:** definicja kognitywna, upośledzenie umysłowe, oryginalność myślenia, spójność dialogowa, obrazowanie potoczne

### *Dreams and disability in the linguistic awareness of a mentally disabled male.*

#### *A cognitive perspective*

#### Summary

The article presents the abilities of a mildly handicapped male in defining the abstract concepts: *dreams* and *disability*. The primary objective of the paper was to reconstruct the cognitive structure of the studied concepts. Bearing in mind that the analysis of definitions or texts produced by mentally disabled persons is always (or most often) an analysis of spoken texts realized in the form of dialogues, I seek to demonstrate the considerable linguistic capabilities of the subject, manifested in his utterances and correlated with popular representation, subjective evaluation as well as with original thinking.

**Keywords:** cognitive definition, mental disability, originality of thinking, dialogic coherence, popular representation



BEATA UHLIG-GARLEWICZ

MONIKA ROMANIEC

Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II

## Przystosowanie rodziny dziecka do faktu jego niepełnosprawności

Troska o dziecko jest pierwszym i podstawowym sprawdzianem stosunku człowieka do człowieka.

Św. Jan Paweł II

### Wprowadzenie

Niepełnosprawność dziecka, niezależnie od swojej genezy i specyfiki, zawsze stanowi ogromne wyzwanie psychologiczne dla rodziców. Fakt ten jak najbardziej uzasadnia analizowanie sytuacji rodzin dzieci z niepełnosprawnością w kategoriach takich zjawisk, jak: przystosowanie, sytuacja trudna, wykluczenie społeczne i marginalizacja, wypalenie emocjonalne oraz wsparcie społeczne. Jakkolwiek zjawiskom tym od lat poświęca się wiele miejsca w literaturze specjalistycznej, to jednak w powszechnym odczuciu realia wsparcia rodzin dzieci niepełnosprawnych w Polsce pozostawiają wiele do życzenia.

Dla rodziców dziecko w naturalny sposób stanowi „część własnego istnienia”, a w przypadku zdiagnozowania niepełnosprawności, „gdą ich udziałem są dramatyczne przeżycia oraz poczucie bezradności i niekompetencji”, lawinowo narasta narażenie na trudności natury przystosowawczej w postaci lęku, gniewu, żalu, wstydu, poczucia winy i niesprawiedliwości (Kosmalowa 2002, s. 130–131).

### 1. Istota przystosowania

Samo zagadnienie przystosowania nabiera współcześnie szczególnego znaczenia, gdyż jednostka jest zmuszana do nieustannego przystosowywania się do środowiska, które stale ulega wielu przemianom. Dawniej pojęcie „przystosowania” wiązano jedynie ze specyfiką dorosłości. Tak więc terminem „przystosowanie” określano „dostosowanie się do czegoś, dopasowanie się, podporządkowanie się czemuś, zgodzenie się na coś” (Kopaliński 2003, s. 338).

Pojęcie „przystosowanie” wykorzystuje się zarówno w języku potocznym, jak i w różnych dyscyplinach naukowych, m.in.: w pedagogice, psychologii oraz socjologii. W ujęciu pedagogicznym przystosowaniem (adaptacją) określa się „zachowanie organizmu w stosunku do zmian zachodzących w środowisku, przynoszące mu zadowolenie



i poczucie wartościowego życia” (Okoń 1998, s. 9). W perspektywie psychologicznej *przystosowanie* stanowi mechanizm ułatwiający funkcjonowanie w grupie (Reber, Reber 2008, s. 286). Natomiast w sensie socjologicznym *przystosowanie społeczne* jest procesem lub wynikiem procesu uzyskiwania równowagi między własną osobą a otoczeniem, uzależnionym od uspołecznienia jednostki czy od jej wrażliwości na innych ludzi (Olechnicki, Załęcki 1997, s. 187).

Proces przystosowania do wiadomości o stanie zdrowia dziecka, jego ograniczeniach i przyszłej rehabilitacji pozwala stopniowo radzić sobie w warunkach sytuacji trudnej. Terminy „stres” i „trudność” albo „sytuacja trudna” przyjęto w psychologii dla oznaczania tej samej lub bardzo zbliżonej klasy zjawisk. W literaturze fachowej terminy te stosowane są obok siebie lub zamiennie i choć wzrasta ilość badań, publikacji na ten temat, najczęściej wyjaśnia się, że pojęcia te oznaczają zbliżone zjawiska. Bywa też, że stres przyjmuje się jako następstwo sytuacji trudnej. Warunki trudne to takie warunki, w których zmniejszone są możliwości wykonania zadania, warunki stresowe to warunki, w których człowiek znajduje się w stanie zagrożenia. W konkretnych sytuacjach różnica między warunkami trudnymi i stresowymi może się zacierać, ponieważ zmniejszona możliwość wykonania zadania z jednej strony może być traktowana jako zagrożenie, z drugiej – stan stresu zmniejsza zdolność człowieka do wykonywania zadań i może być traktowany jako subiektywna trudność (Terelak 2008, s. 65–68).

## 2. Problemy przystosowawcze rodzin

Badania prowadzone w ostatnich latach w Wielkiej Brytanii pozwoliły wykazać, że osoby niepełnosprawne oraz ich bliscy stoją w obliczu wielu problemów, których szerokie spektrum wyznaczają: zagrożenie biedą, wynikające z wyższych kosztów życia całej rodziny i z ograniczenia lub zaniechania aktywności zawodowej przynajmniej jednego rodzica, oraz obniżenie poczucia jakości życia. Czyni to z rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym tzw. rodziny specjalne, szczególnie zagrożone ryzykiem rozpadu, społecznego wykluczenia i marginalizacji spowodowanej brakiem integracji i rozumienia ze strony najbliższego otoczenia (Albert, McBride, Seddon 2002, s. 17–19).

Do zbieżnych wniosków można dojść po przeglądzie ostatnich badań polskich dokonanych przez I. Chrzanowską (2015, s. 134–137). Dowodzą one, że problemy materialne i mieszkaniowe rodziny, edukacyjne niepełnosprawnego dziecka, brak zatrudnienia, problemy małżeńskie, konflikty z pełnosprawnym rodzeństwem, złe relacje z sąsiadami oraz problem alkoholowy w rodzinie – otwierają długą listę typowych problemów rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym. Istotnym obciążeniem jest ryzyko wykluczenia społecznego, które wzrasta w przypadku dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

Niezależnie od czasu przystosowania do nowej sytuacji oraz jego efektów rodzice dziecka niepełnosprawnego narażeni są na znacznie więcej stresu i trudnych sytuacji

niż rodzice dzieci pełnosprawnych. Sytuacje te, począwszy od codziennych czynności pielęgnacyjnych i ćwiczeń rehabilitacyjnych, np. w odniesieniu do dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym, które – w zależności od stopnia niepełnosprawności dziecka – są mniej lub bardziej intensywne, poprzez udzielanie pomocy w opanowaniu materiału szkolnego czy też czynności dnia codziennego, powodują przemęczenie rodziców (Mazanek 1998, s. 21).

Rodzina dziecka z niepełnosprawnością często boryka się z negatywnymi postawami i stereotypami dotyczącymi zjawiska niepełnosprawności. Postawę pozytywną wobec niepełnosprawnych można określić jako otwartą, rozumiejącą i wspierającą. Z kolei postawa negatywna wyraża się w nieprzychylności do osób niepełnosprawnych. Można tu przytoczyć takie określenia, jak: unikanie, brak akceptacji, poniżanie, piętnowanie itp. Ta postawa cechuje się pojawieniem u danej osoby obciążenia psychicznego przejawiającego się w uczuciach wywołanych trudnościami w działaniu lub cechami osobowościowymi niepełnosprawnych, a kontakt z nimi przestaje być wartościowy. Często przyczyną postaw negatywnych są stereotypy i przesady (Chrzanowska 2015, s. 90–93).

Stereotyp stanowi „rozpowszechnione w określonych grupach społecznych za pośrednictwem języka silne i trwałe przekonania ujmujące osoby czy przedmioty, których dotyczą, w sposób zbyt uproszczony i przesadny. Informacja zawarta w stereotypie nie jest poparta doświadczeniem, jej źródło mieści się w przekazywanych opiniach, poglądach opartych na fałszywych przesłankach. Przesąd i uprzedzenie mają kierunek ujemny i posługują się fałszywymi lub nie w pełni prawdziwymi informacjami oraz nie są oparte na doświadczeniu jednostki, lecz zostały przyjęte od społeczeństwa jako przesady” (Kościelak 1996, s. 23–24).

Według M. Komorskiej (2000, s. 18) postrzeganie osób z niepełnosprawnościami przez pryzmat stereotypów i przesądów prowadzi do ograniczenia ich w każdej dziedzinie życia. Jednostka posiadająca cechy wyróżniające ją spośród innych jest piętnowana. Stereotypy, uprzedzenia i przesady doprowadzają do tego, że widziane są tylko słabe strony, np.: deformacja ciała, ograniczenia fizyczne, które przedstawiają osoby z niepełnosprawnościami jako bezradne czy niesamodzielne. Postawy negatywne charakteryzują również uczucia litości lub zbytnej troskliwości wobec osób niepełnosprawnych oraz negatywne nastawienie poznawcze.

Niektórzy rodzice, których pierwsze dziecko urodziło się z niepełnosprawnością, nie czują się już na siłach powtarzać doświadczeń rodzicielskich. Często zwyczajnie boją się planować kolejne dziecko z obawy przed powtórzeniem się historii kalectwa potomka. Inni – odwrotnie, pragną następnych zdrowych dzieci, które mogłyby stanowić antidotum na poczucie ich rodzicielskiej niepełnowartościowości. Są tacy, którzy świadomie planują powiększenie rodziny, aby w przyszłości zapewnić choremu dziecku opiekę rodzeństwa. Można też spotkać przypadki rodzin z licznym potomstwem, które nie formułują określonych wymagań odnośnie do stanu zdrowia swoich dzieci ani nie planują ich przyszłości, a których troską jest zbudowanie harmonijnej, szczęśliwej rodziny (Pisula 1998, s. 47–48).

### 3. Przystosowanie jako proces

Reakcja rodziców na wiadomość o ciężkiej chorobie dziecka ma swoją dynamikę i zmienia się wraz z upływem czasu. W dużej mierze zależy od długości czasu, jaki upłynął od momentu narodzin czy zachorowania dziecka do postawienia pełnej diagnozy oraz od momentu postawienia diagnozy do teraz. Przedłużający się proces diagnozowania może mieć wpływ na rodzaj przeżyć i doświadczeń oraz na sposób przystosowania się rodziny do tej nowej sytuacji. Nie sprzyja pozytywnym zmianom, jakie powinny nastąpić. Drugim czynnikiem decydującym o szansach na odbudowę życia rodzinnego jest strategia przystosowania się rodziny do długotrwałego chorowania dziecka. Zasadniczą sprawą jest to, jak szybko rodzina zdoła się otrząsnąć z szoku oraz zrezygnować z beznadziejnej i wyniszczającej obrony przed faktami, a także to, czy zdoła przejść do fazy konstruktywnego przystosowania, czyli do odbudowy układu rodzinnego, odnowy wzorów funkcjonowania i przywrócenia swych zdolności rozwojowych. Jak wskazuje E. Góralczyk (1996, s. 14), można wyróżnić kilka typowych faz adaptacji do choroby dziecka, przez które przechodzą rodzice po usłyszeniu nieodwołalnej diagnozy o ciężkiej, długotrwałej lub nieuleczalnej chorobie dziecka:

1. szok – wstrząs, odrętwienie;
2. kryzys emocjonalny – depresja z bezradnością;
3. pozorne przystosowanie się;
4. konstruktywne przystosowanie się do sytuacji.

Znajomość powyższych faz oraz trafna ocena i rozeznanie etapu, na którym aktualnie znajduje się dana rodzina, pozwala na lepsze zrozumienie jej sytuacji i udzielenie efektywniejszej pomocy. W stadiach najwcześniejszych trzeba rodzinie dać czas na uzyskanie równowagi i przeżycie kolejnych faz. Przeżycia emocjonalne i ich postawa wobec choroby zmieniają się. Następuje stopniowe przechodzenie od pytania: „Dlaczego to musiało spotkać właśnie moje dziecko i mnie?“, do pytania: „Co i jak możemy zrobić, żeby pomóc naszemu dziecku?“ (Góralczyk 1996, s. 19–20; Kornas-Biela 2001, s. 470–471).

Jednym z czynników wyznaczających reakcję rodziców na chorobę czy niepełnosprawność dziecka jest spostrzegana przez nich przyczyna choroby dziecka. Jeśli jest to przyczyna ujmowana wyłącznie w kategoriach przyrodniczych, to negatywne emocje rodziców mogą się wiązać ze stanem dziecka i ewentualnym poczuciem własnej winy, związanym z rzeczywistym lub wyimaginowanym niedopatrzeniem. Jednak niektórzy rodzice zamiast takiego myślenia lub równoległe z takim myśleniem spostrzegają chorobę jako karę zesłaną przez los lub Opatrzność. Do wszystkich negatywnych emocji związanych ze stanem dziecka dochodzą jeszcze poczucie krzywdy i poczucie winy. Rodzice przypisują sobie wtedy najrozmaitsze przewinienia, za które mogło ich spotkać takie nieszczęście (Formański 1998, s. 340).

Z kolei atmosfera stałego niepokoju i nadmiernej troski oraz nadmierne ograniczanie dziecka osłabia jego wiarę we własne możliwości, tłumi samodzielność, spontaniczną aktywność, wywołuje poczucie bezradności. Niepokój rodziców udziela się dzieciom i do ich własnych lęków dokłada się lęk rodziców. Samo dziecko natomiast przy

nadmiernej koncentracji na jego usprawnianiu może zostać „zredukowane do swojej niepełnosprawności i uprzedmiotowione, a więc pozbawione naturalnych warunków do uruchomienia procesów rozwojowych”, co z kolei generuje zniekształcenie obrazu własnej osoby, poczucie zagrożenia i poważne utrudnienia w budowaniu własnej tożsamości (Krakowiak 2012, s. 146).

#### 4. Typowe reakcje rodziców

Rodzice dzieci niepełnosprawnych wykazują szereg reakcji uznawanych za typowe na wiadomość o niepełnosprawności dziecka. Według J. Formańskiego (1998, s. 341–342) można wyróżnić następujące sposoby reagowania rodziców na chorobę dziecka, mające zastosowanie w przypadku diagnozy niepełnosprawności:

1. zachowania konstruktywne – służące dobremu samopoczuciu i zdrowiu dziecka, niewiążące się zarazem z nadmiernymi kosztami emocjonalnymi rodziców;
2. zaprzeczanie chorobie – polegające na niedopuszczaniu w pełni do myśli o chorobie dziecka. Czynnikiem sprzyjającym stosowaniu tego mechanizmu jest niski poziom wiedzy rodziców na temat choroby, rokowań i metod terapii przy równoczesnym wysokim wskaźniku lęku;
3. zachowania depresyjno-pasywne – zamknięcie się w sobie rodziców, unikanie badań i kontaktów ze specjalistami; często towarzyszą temu tzw. postawy martyrologiczne wobec potrzeb dziecka;
4. zachowania agresywne – związane są z dochodzeniem przez rodziców swoich praw, zgłaszaniem pretensji i żądań;
5. szczególne działania – wyrażające się w niestrudzonej aktywności o podłożu lękowym oraz wynikające z poczucia winy, przy czym wysiłki podejmowane przez rodziców wiążą się niejednokrotnie z ogromnymi ofiarami;
6. rytualizacje – będące zachowaniami mającymi na celu obniżenie napięcia emocjonalnego. Wyrażają się w powtarzaniu w taki sam sposób tych samych czynności, np. pielęgnacyjnych czy rehabilitacyjnych, zwiększających poczucie bezpieczeństwa i redukujących napięcie psychiczne.

Wielu rodziców przeżywa tzw. „gorączkę diagnostyczną”, polegającą na podejmowaniu działań zmierzających do uzyskania pełnej i jednoznacznej diagnozy stanu dziecka. Towarzyszą temu: stan podwyższonego napięcia, niepewność, poczucie bezradności, „huśtawka emocjonalna”, zwłaszcza w przypadku sprzecznych opinii specjalistów. Uzyskanie diagnozy jest natomiast traumatyczne i nosi znamiona szoku. Trudniej jest się z niego otrząsnąć rodzicom o pesymistycznym nastawieniu, którzy w odróżnieniu od optymistów, koncentrują się na stanie swego rodzaju żałoby po stracie dziecka zdrowego (Kornas-Biela 2001, s. 461–4670).

Dziecko niepełnosprawne w pełni absorbuje uwagę rodziców, zaś jego wychowanie jest przeważnie związane z ciężkimi przeżyciami emocjonalnymi, będącymi przyczyną *emocjonalnego wypalenia*. Rodzicom często towarzyszy autodeprecjacja związana

z obniżeniem kompetencji rodzicielskich i odczuwana izolacja społeczna. Te wszystkie sytuacje stresowe, na które narażeni są rodzice dzieci niepełnosprawnych, określane są także jako *syndrom wypalania się sił rodziców* (Mazanek 1998, s. 21).

## 5. Sytuacja rodzeństwa dziecka z niepełnosprawnością

Dziecko z niepełnosprawnością zmienia także warunki rozwoju pełnosprawnego rodzeństwa. Młodzież pełnosprawna, widząc, że rodzice wiele czasu i uwagi poświęcają rodzeństwu z niepełnosprawnością, może czuć się odsunięta, zaniedbana, mniej kochana. Może oczywiście współczuć swemu rodzeństwu i rozumieć, dlaczego potrzebuje intensywnej opieki, ale jednocześnie towarzyszy temu poczucie krzywdy i żalu. Czasami rodzice obciążają pełnosprawne dzieci obowiązkiem opieki i czuwania nad niepełnosprawnym rodzeństwem. Może ono traktować to jako przykre lub nadmierne obciążenie (Sidor 2005, s. 5–6).

Przykładowo z badań B. Sidor (2005) wynika, że pełnosprawna młodzież postrzega rodzeństwo z niepełnosprawnością jako otwarte na kontakty, ufne, posiadające pozytywny rezonans społeczny, czyli atrakcyjne, lubiane, doceniane oraz posiadające określone możliwości społeczne, czyli osoby towarzyskie, bez uprzedzeń w kontaktach z płcią przeciwną, posiadające bogatą wyobraźnię. W sposób najmniej pozytywny pełnosprawna młodzież postrzega niepełnosprawne rodzeństwo w zakresie kontroli siebie. Uzyskany wynik może wskazywać na tendencję do postrzegania niepełnosprawnego rodzeństwa jako osób o nieco obniżonej kontroli, skłonnych bardziej do fantazjowania aniżeli trzymania się prawdy. Dziewczeta (z siostrami i braćmi niepełnosprawnymi) postrzegają rodzeństwo w sposób bardziej pozytywny. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na pozytywną postawę pełnosprawnej młodzieży wobec niepełnosprawnego rodzeństwa. Badana młodzież przeważnie pozytywnie ustosunkowuje się wobec niepełnosprawnego rodzeństwa, np. gdy wykonuje konkretne czynności na rzecz rodzeństwa. Ponadto postawy pełnosprawnej młodzieży w zakresie treści, zakresu informacji czy wiedzy o niepełnosprawności rodzeństwa są zadowolające. Spośród trzech komponentów postawy najmniej pozytywnie pełnosprawna młodzież ustosunkowuje się wobec swojego niepełnosprawnego rodzeństwa uczuciowo oraz wartościująco. Co ciekawe, dziewczeta ustosunkowują się w sposób bardziej pozytywny poznawczo wobec niepełnosprawnych braci, niż chłopcy wobec niepełnosprawnych sióstr (Sidor 2005, s. 5–6).

Rodzeństwo dzieci z niepełnosprawnością staje przed różnymi problemami. Cierpi na poczucie krzywdy i opuszczenia, jeśli chory brat lub siostra są wyraźnie w centrum uwagi rodziców. Czasami rodzice obciążają zdrowe dzieci obowiązkiem opieki nad niepełnosprawnym rodzeństwem, a dzieci odczuwają to jako zbyt dolegliwą, stałą odpowiedzialność za nie w domu czy na podwórku, w kontaktach z rówieśnikami. Nierzadko występuje sytuacja, kiedy zdrowe dzieci wstydzą się swego niepełnosprawnego rodzeństwa z powodu jego odmiennego wyglądu czy dziwnego i niezrozumiałego zachowania. Zdarza się, że w trosce „o dobro” zdrowych dzieci rodzice usuwają z domu dziecko kalekie,

umieszczając je w zakładzie lub powierzając opiece dziadków. Dla rodziców rozłożenie miłości, czasu, opieki i finansów równo na wszystkie dzieci bywa trudnym problemem i starają się znaleźć dla niego różne rozwiązania. Jedno z nich wydaje się z pewnością dobre: kiedy kochająca się rodzina w sposób otwarty rozmawia o swoich problemach i znajduje dla każdego członka takie miejsce, w którym czuje się on wartości i ma poczucie wkładu w życie rodziny na miarę swoich możliwości (Pisula 1998, s. 39–40).

## 6. Oddziaływania pomocowe

Aktualnie analizując funkcjonowanie rodziny z dzieckiem o zaburzonym rozwoju, kładzie się nacisk na możliwości przystosowania, rozważając zarówno słabości, jak też potencjalne i rzeczywiste siły tkwiące w rodzinie oraz jej otoczeniu. Odchodzi się od traktowania obecności niepełnosprawnego dziecka w rodzinie jako źródła chronicznego stresu dla innych jej członków. Zwraca się natomiast uwagę na cykliczny przebieg akceptacji dziecka przez rodzica, zależny od aktualnych problemów. Akcentuje się, że rodziny różnią się między sobą w zakresie możliwości sprostania sytuacji wychowania dziecka ze specjalnymi potrzebami, a także dostępu do różnego rodzaju źródeł wsparcia. Z tego punktu widzenia interesujące wydaje się rozpatrywanie sytuacji rodziców w kategoriach stresu, doświadczanego przez nich w związku z wychowaniem niepełnosprawnego dziecka. Stwarza ono szansę na wyjaśnienie dużej różnorodności odczuć rodziców. Podejście to eksponuje z jednej strony ponoszone przez rodziców psychiczne koszty, związane z opieką nad niepełnosprawnym dzieckiem i ich znaczenie dla rozwoju oraz funkcjonowania dziecka. Z drugiej, badania nad radzeniem sobie ze stresem wnoszą dużo do zrozumienia różnych możliwości adaptacji rodziców do wychowywania dziecka z problemami rozwojowymi (Pisula 1998, s. 48).

W przypadku rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu pomoc w przystosowaniu do niepełnosprawności dziecka wyznaczają – zdaniem K. Krakowiak (2002, s. 37) – trzy podstawowe założenia. Po pierwsze, rodzice oczekują wsparcia w podejmowaniu jak najbardziej świadomych i uzasadnionych decyzji w zakresie wybranej „drogi wychowania językowego”. Są bowiem aktywnymi partnerami dziecka nie tylko w procesie jego wychowania, ale także codziennej rehabilitacji. Po drugie, poczucie bezsilności rodziców w obliczu problemów dziecka można minimalizować zadaniowo, tzn. w obszarze dzielenia się wiedzą i kompetencjami wzmacniającymi ich aktywne postawy oraz zwiększającymi zaufanie w stosunku do specjalistów. Po trzecie, po stronie tych ostatnich leży obowiązek zaznajomienia rodziców z dostępnymi formami pomocowego oddziaływania. Założenia powyższe winny stanowić punkt wyjścia w kształtowaniu wciąż otwartego modelu poradnictwa metodycznego dla rodziców.

Takie całościowe oddziaływania pomagają optymalizować zmagania z codziennym trudem wychowawczym, jak również wspierają młodego człowieka w rozwoju, kształtując w nim poczucie bezpieczeństwa, pewności siebie, akceptacji, co ma bezpośredni związek z jakością życia całej rodziny (Cornett, Daisey 2009, s. 127).

Ze względu na narażenie na długotrwały stres oraz wieloetapowość procesu przystosowania rodzin do faktu niepełnosprawności dziecka uzasadnione jest odwołanie się do terminu „radzenia sobie ze stresem” (ang. *coping*), czyli świadomych, wybieranych przez podmiot sposobów radzenia sobie ze stresem. Stanowią one podlegający ciągłym zmianom wysiłek poznawczy i behawioralny mający na celu sprostanie specyficznym zewnętrznym i wewnętrznym wymaganiom, zazwyczaj ocenianym przez jednostkę jako obciążające i przekraczające jej zasoby osobiste. Radzenie sobie ze stresem można ujmować na trzy sposoby. Po pierwsze, jako pojedyncze zachowanie w konkretnej sytuacji stresowej, po drugie, jako predyspozycję do reagowania w specyficzny sposób w stresowych sytuacjach, po trzecie, jako ciąg zachowań, czyli w kategoriach procesu. Co ważne, najnowsze ujęcia zmierzają nie tyle do klasyfikowania różnych sposobów radzenia sobie ze stresem i badania ich efektywności w różnych sytuacjach trudnych, ile do zbadania plastyczności, z jaką osoba radzi sobie ze stresem, co rozumie się jako umiejętność stosowania wielu różnorodnych sposobów radzenia sobie, ich łączenia i płynnego przechodzenia od jednych strategii do drugich (Oleś 1996, s. 11–14).

Ogromne znaczenie dla przystosowania rodziny do sytuacji po postawieniu diagnozy o niepełnosprawności mają wewnętrzne, psychologiczne *zasoby osobiste* rodziców i innych członków rodziny. Traktuje się jako relatywnie stałe, dyspozycyjne cechy człowieka, które wpływają na selektywność procesów oceny poznawczej i radzenia sobie, np. poczucie własnej skuteczności, samoocena, koherencja czy umiejscowienie kontroli zdrowia. Wpływają one na zdolność dostrzegania i korzystania ze wsparcia społecznego, samoakceptację, zgeneralizowaną ufność i wiarę w siebie, optymizm, zdolność odnalezienia sensu w kryzysie, ale także posiadanie pasjonujących zainteresowań, zaangażowanie w działanie, otwartość i możliwość ekspresji, poczucie humoru oraz asertywność (Poprawa 2001, s. 26).

Rodzic dziecka niepełnosprawnego ma do dyspozycji style zachowania się, określane jako „style radzenia sobie w sytuacjach trudnych, stresowych”. *Styl oparty na zadaniu* polega na skoncentrowaniu się na problemie poprzez działanie, aktywne próby rozwiązania problemu czy zmiany sytuacji. Jest to styl uznawany za najbardziej konstruktywny i efektywny. *Styl skoncentrowany na emocjach* najczęściej występuje u osób, które w trudnych sytuacjach skupiają się na sobie, na swoich przeżyciach emocjonalnych, mają tendencję do samoobwiniania się, stosowania różnych mechanizmów obronnych, jak fantazjowanie czy myślenie życzeniowe. *Styl skoncentrowany na unikaniu* ujawnia tendencje ucieczkowe od rzeczywistości, zaangażowanie się w czynności zastępcze, jak np. w pracę zawodową lub społeczną, poszukiwanie kontaktów towarzyskich (Oleś 1996, s. 12).

## 7. Potrzeba wsparcia społecznego

Zazwyczaj rodzice dzieci niepełnosprawnych i ich bliscy wymagają wsparcia społecznego, szczególnie w początkowym okresie po poznaniu diagnozy. Słowo „wsparcie”

w rozumieniu ogólnym pojawia się obok takich określeń, jak: doradzanie, uczenie, informowanie, i jest trafnie łączone z pomocą dla pojedynczych osób, grup społecznych, dorosłych, dzieci, pacjenta, rodziny. *Wsparcie społeczne* to także pewien rodzaj interakcji charakteryzujący się tym, że:

1. jej celem jest przybliżenie jednego lub obu uczestników do rozwiązania problemu, przezwyciężenia trudności, reorganizacji zakłóconej relacji z otoczeniem i podtrzymanie emocjonalne;
2. w toku tej interakcji zachodzi wymiana emocji, informacji, instrumentów działania i dóbr materialnych;
3. dla skuteczności tej wymiany społecznej istotna jest odpowiedzialność (trafność) między oczekiwanym a uzyskanym wsparciem;
4. wymiana w toku tej interakcji może być jednostronna bądź też wzajemna, a kierunek relacji: wspierający–wspierany może być stały lub zmienny;
5. interakcja i wymiana zostaje podjęta w sytuacji problemowej i trudnej (Kowalik 1999, s. 43–44).

Podstawowym warunkiem zaistnienia reakcji wsparcia są sieci społeczne, z którymi powiązana jest jednostka potrzebująca tego wsparcia. Termin „sieć społeczna” używany jest do opisanego otoczenia, z jakim związany jest podmiot. Dlatego też w ramach sieci społecznej wyróżnia się trzy kręgi społecznego zabezpieczenia. Pierwszy utworzony jest przez małżonków, bliską rodzinę i najbliższych przyjaciół. Z tego kręgu społecznego człowiek uzyskuje największe wsparcie. Związki między ludźmi są tu wyjątkowo bliskie i trwałe, nie zależą one od zmieniających się ról społecznych i przeobrażeń w otoczeniu. Drugi krąg tworzą dalsza rodzina i koledzy (z sąsiedztwa, pracy, szkoły). Tutaj także wsparcie społeczne może być dość znaczne, chociaż nie będzie ono już tak niezawodne jak w pierwszym przypadku. Osoby należące do tego kręgu mogą się częściej zmieniać. Trzeci krąg tworzą sąsiedzi, znajomi z pracy, przypadkowi znajomi, dalecy krewni i specjaliści zatrudnieni w różnych instytucjach medycznych, opiekuńczych i rehabilitacyjnych. Związki społeczne są tu stosunkowo słabe, ciągle następuje rotacja osób wchodzących w ten krąg, a więc wsparcie społeczne udzielane z tej strony jest także najmniejsze. Jednak w szczególnych sytuacjach może się okazać bardzo potrzebne (Sowa 2010, s. 7–8).

Każdy człowiek, zarówno pełnosprawny, jak i niepełnosprawny, przynależy do jakiejś grupy społecznej. Podstawową i pierwszą z nich jest rodzina. W sytuacji zaistnienia w rodzinie faktu niepełnosprawności czy choroby któregoś z jej członków dochodzi do poważnych zmian funkcjonalnych i strukturalnych na jej płaszczyźnie. Wynika to z tego, że rodzina jest swoistym systemem psychospołecznym i próbuje w jak największym stopniu zachować stabilizację w odnalezieniu się w sytuacji problemowej, wymagającej podejmowania szybkich i radykalnych zmian na wielu poziomach. Z czasem podejmowane są pewne kroki, nie zawsze prawidłowe. Następuje potrzeba przeorganizowania dotychczasowej struktury funkcjonowania i zmiany pewnych funkcji, jakie dotąd rodzina pełniła. Od tych zmian i nowej organizacji będzie zależało dalsze funkcjonowanie rodziny jako podstawowego systemu, opierającego się na wielostronnej po-



mocy i wymagającego ogromnego wysiłku i wkładu w proces borykania się z nowymi doświadczeniami życiowymi, jakie niosą ze sobą choroba czy niepełnosprawność dziecka. Dla przeciętnej matki czy ojca wiadomość o niepełnosprawności dziecka zbiega się z koniecznością redefinicji swojej roli, a także oczekiwaniami mikro- i makrosystemowymi, dotyczącymi pomocy ze strony najbliższego środowiska oraz rozwiązań systemowych, np. z zakresu oferty rehabilitacji czy szkolnictwa uwzględniającego specjalne potrzeby edukacyjne dziecka (Russell 2003, s. 144–146).

## Podsumowanie

Niewątpliwie istnieje ogromna potrzeba zainteresowania szerszego ogółu społeczeństwa problemami rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym. Należy pomóc rodzinom wychowującym dziecko niepełnosprawne w dotarciu do terapeutów i doradców. Podstawowe znaczenie w budowaniu właściwej percepcji społecznej problemu niepełnosprawności mają: analizowanie nierówności i zjawisk marginalizacji społecznej, edukacja społeczeństwa pod kątem uwrażliwienia na zjawisko niepełnosprawności, tworzenie „społeczeństwa dla wszystkich”, gdzie urzeczywistniona byłaby idea równości szans. Ma to tym większe uzasadnienie, że odpowiada propagowanym dziś wartościom demokratycznym i jest analogiczne do rozwiązywania problemów grup mniejszościowych, np.: etnicznych, subkulturowych (Chrzanowska 2015, s. 120–123).

Akceptacja dziecka z niepełnosprawnością stanowi warunek osiągnięcia równowagi psychicznej rodziców. Jest to dla dziecka i rodziców przełomowy moment dający szansę na prawidłowy sposób pracy z nim, prawidłowe funkcjonowanie rodziny, rzetelną ocenę stanu jego zdrowia i możliwości rozwojowych, dobrą współpracę z lekarzami, rehabilitantami i psychologami. W całym procesie dochodzenia do równowagi nie można zapominać o najbliższej rodzinie, znajomych, otoczeniu sąsiedzkim. Oni wszyscy mają wpływ na unormowanie się sytuacji w rodzinie, a także dostarczają niepełnosprawnemu dziecku niezbędnych bodźców do prawidłowego rozwoju (Kornas-Biela 2001, s. 474–475).

Zarówno proces przystosowania, jak i osiągnięcie pełnej akceptacji dziecka z niepełnosprawnością powinni zapewnić lekarze i inni specjaliści, przekazując informacje o niepełnosprawności dziecka w odpowiedni sposób i o odpowiednim czasie. Ta pomoc powinna dotyczyć zarówno dziecka, jak i całej rodziny. Bardzo istotne jest, aby rodzice jak najszybciej zaakceptowali swoje dziecko z jego cechami fizycznymi, usposobieniem, z jego możliwościami i ograniczeniami oraz perspektywami na przyszłość. Dziecko niepełnosprawne bowiem, w takim samym stopniu jak zdrowe, potrzebuje ciepła, miłości, cierpliwości, poczucia bezpieczeństwa i troskliwości. Tylko dorośli, którzy posiadają trudną sztukę pełnej akceptacji dziecka, nie zaś jedynie pogodzą się z niepełnosprawnością, mogą sprostać jego potrzebom emocjonalnym i psychicznym, a zarazem zapewnić sobie optymalne funkcjonowanie w roli dojrzałego i szczęśliwego rodzica.

## Bibliografia

- Albert B., McBride R., Seddon D. (2002). *Perspectives on Disability, Poverty and Technology. Report to Healthlink Worldwide and GIC Ltd.* Norwich: University East England.
- Chrzanowska I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cornett R.O., Daisey M.E. (2009). *Codziennosc z waszym nieslyszacym dzieckiem.* W: E. Domagała-Zysk (red.). *Metoda fonogestow w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju jezykowego dzieci i mlodzięzy z uszkodzonym sluchem.* Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 123–146.
- Formański J. (1998). *Psychologia.* Warszawa: PZWL.
- Góralczyk E. (1996). *Choroba dziecka w twoim zyciu.* Warszawa: CMPPP MEN.
- Komorska M. (2000). *Sytuacja dzieci i mlodzięzy niepełnosprawnej w społeczeństwie polskim.* Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kopaliński W. (2003). *Słownik wyrazow obcych i zwrotow obcojezycznych.* Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Kornas-Biela D. (2001). *Rodzina wobec diagnozy uszkodzenia sluchu u dziecka. Doświadczenia rodzicow, pomoc profesjonalistow.* W: D. Kornas-Biela (red.). *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości.* Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 459–475.
- Kosmalowa J. (2002). *Pomoc rodzinie dziecka z wadą sluchu jako podstawowy element oddziaływani w procesie wczesnej interwencji.* „Audiofonologia”, 21, s. 129–138.
- Kościelak R. (1996). *Funkcjonowanie psychospoleczne osob niepełnosprawnych umyslowo.* Warszawa: WSPS.
- Kowalik S. (1999). *Psychospoleczne podstawy rehabilitacji osob niepełnosprawnych,* Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Krakowiak K. (2002). *W poszukiwaniu własnej drogi wychowania dziecka z uszkodzeniem sluchu (próba oceny współczesnych metod wychowania jezykowego).* „Audiofonologia”, 21, s. 33–53.
- Krakowiak K. (2012). *Dar jezyka. Podręcznik metodyki wychowania jezykowego dzieci i mlodzięzy z uszkodzeniami narządu sluchu.* Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Mazanek E. (1998). *Rozwój umyslownicy dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym.* W: E. Mazanek (red.). *Dziecko niepełnosprawne ruchowo. Cz. 3. Wychowanie i nauczanie.* Warszawa: WSiP, s. 16–27.
- Okoń W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Olechnicki K., Załęcki P. (1997). *Słownik socjologiczny.* Warszawa: Wydawnictwo Graffiti.
- Oleś P. (1996). *Z problematyki interwencji kryzysowej i radzenia sobie ze stresem.* W: A. Januszewski, P. Oleś, W. Otrębski (red.). *Studia z Psychologii w KUL. T. 8.* Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 11–21.
- Pisula E. (1998). *Psychologiczne problemy rodzicow dzieci z zaburzeniami rozwoju.* Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Poprawa R. (2001). *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem.* W: G. Dolińska-Zygmunt (red.). *Elementy psychologii zdrowia.* Wrocław: Wydawnictwo UWr, s. 23–28.
- Reber A.S., Reber E.S. (2008). *Słownik psychologii.* Tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Russell F. (2003). *The expectations of parents of disabled children.* „British Journal of Special Education”, 30 (93), s. 144–149.

- Sidor B. (2005). *Psychospołeczne funkcjonowanie młodzieży posiadającej rodzeństwo z niepełnosprawnością umysłową*. „Szkoła Specjalna”, 1, s. 3–8.
- Sowa J. (2010). *Aksjologiczne aspekty wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*. „Rewalidacja”, 1, s. 4–15.
- Terelak J. (2008). *Psychologia stresu*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.

## Przystosowanie rodziny dziecka do faktu jego niepełnosprawności

### Streszczenie

Artykuł poświęcony jest przystosowaniu rodziny dziecka z niepełnosprawnością do normalnego funkcjonowania po otrzymaniu diagnozy. Poruszone w nim zagadnienia oparte są na interdyscyplinarnych rozważaniach teoretycznych i wybranych wynikach badań rodzin dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Problematyka ta zasługuje na refleksję pedagogów, psychologów oraz specjalistów zajmujących się nowoczesną edukacją, rehabilitacją i promocją zdrowia ze względu na ciągły brak systemowych rozwiązań pomocowych.

**Słowa kluczowe:** przystosowanie, stres, sytuacja trudna, wykluczenie społeczne, wypalenie emocjonalne, stereotyp, radzenie sobie ze stresem, wsparcie społeczne

## Family adaptation to the child's disability

### Summary

The article is devoted to adaptation of family with a disabled child to normal life after receiving a diagnosis. The covered issues are based on interdisciplinary theoretical considerations and chosen research conducted among families with children with different types of disabilities. The issue deserves reflection of pedagogists, psychologists and specialists representing modern education, rehabilitation and health promotion due to the lack of system of help and support.

**Keywords:** adaptation, stress, a difficult situation, social exclusion, emotional burnout, a stereotype, coping, social support

## Metody arteterapeutyczne jako forma wspomagania komunikacji w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach komunikacyjnych na przykładzie dzieci ze spektrum autyzmu

### Wprowadzenie

Myślenie o działaniach arteterapeutycznych naprowadza nas na wielość kierunków i podejść warunkujących przebieg i zastosowanie działań twórczych jako metod wspomagających rozwój. Traktowanie działań twórczych jako procesu oraz wytworzonego dzieła jako znaku niosącego treść pozwala na ich rozpatrywanie w kategoriach komunikacyjnych.

Celem artykułu jest wskazanie wartości metod arteterapeutycznych dla całościowego rozwoju dziecka, określenie cech specyficznych tego typu działań w odniesieniu do komunikacji oraz możliwości ich zastosowania w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu, z przywołaniem rozwiązań z własnej praktyki pedagogicznej.

### 1. Metody arteterapeutyczne jako metody wspomagające całościowy rozwój dziecka

Istnieje wiele definicji arteterapii, których zakres uzależniony jest od perspektywy patrzenia na człowieka, jego rozwój, przebieg działań twórczych oraz od dyscypliny, z jakiej wywodzi się inicjator działań twórczych. Szerokie rozumienie arteterapii formułuje M. Kulczycki (por. Szulc 2011, s. 57), stwierdzając, że „arteterapia stanowi układ poglądów i czynności ukierunkowanych na utrzymanie i/lub podnoszenie poziomu jakości życia ludzi przy pomocy szeroko rozumianych dzieł sztuki i uprawiania sztuki”. W artykule perspektywę tę wyznacza pedagogika specjalna ze względu na odniesienie działań arteterapeutycznych do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach komunikacyjnych, w tym z dziećmi ze spektrum autyzmu. E. Józefowski (2012, s. 11–12) wymienia dwa obszary istotne w podejmowaniu działań arteterapeutycznych. Pierwszym jest obszar edukacji, w którym dochodzi do wspomagania rozwoju poprzez działania twórcze. Drugi obszar stanowią terapia jako udzielanie pomocy w zakresie trudności oraz kompensacja. Wspomaganie całościowego rozwoju dziecka polega na oddziaływaniu na następujące sfery jego funkcjonowania: psychiczną, fizyczną, społeczną, kulturową i duchową. Jest to personalistyczne ujęcie celów wychowania (Kunowski 2004,

s. 165). Metody arteterapeutyczne jako planowe i systematyczne oddziaływanie za pomocą sztuki umożliwiają wykorzystanie działań kompleksowych w postaci programów arteterapeutycznych, a także szeregu metod i technik, w tym np. rysunku, malarstwa, grafiki, rzeźby, ceramiki, literatury, teatru, filmu i multimediiów, sztuki sakralnej, tańca, tkanin, collage'u, terapii dźwiękiem, muzyką, ruchem do pracy z dzieckiem (por. Łoza, Chmielnicka-Plaskota, Rudowski 2013). Działania twórcze mogą przyjmować postać aktywną – dziecko staje się twórcą dzieła, oraz receptywną – dziecko jest odbiorcą dzieła sztuki (Stegemann 2015, s. 17). Proces arteterapeutyczny umożliwia dziecku wchodzenie w obie role. Osoba jako podmiot działań twórczych jest ich inicjatorem, nadaje znaczenie całemu procesowi, a także wytworzonemu dziełu. W tym sensie dzieło staje się znakiem (Richards, Morris, za: Niestorowicz 2006, s. 127). Idąc za myślą E. Niestorowicz (2006, s. 127–129), która ujmuje wytworzone dzieło jako komunikat, należy stwierdzić, że znak ten w ujęciu semantycznym odnosi nas do rzeczywistości, w ujęciu pragmatycznym mówi o relacji między odbiorcą i nadawcą, a w ujęciu syntaktycznym odnosi nas do znaków już istniejących. Takie rozumienie naprowadza nas na wartość komunikacyjną działań twórczych. K. Krakowiak (2012, s. 34) w modelu systemu komunikacyjnego określa miejsce poszczególnych kodów jako istotnych w aktach komunikacji. Odnajdujemy tam język dźwiękowy, kod prozodyczny, kinetyczny, proksemiczny, kody ikoniczne. Ukazanie wielości kodów służących komunikacji wskazuje na wartości, jakie niosą ze sobą oddziaływania poprzez sztukę. Metody arteterapeutyczne wspomagają całościowy rozwój dziecka ze względu na możliwość ich zastosowania w środowiskach, w których dziecko funkcjonuje. Przykładami są rodzina, środowisko szkolne, relacja wychowawcza/terapeutyczna, grupa rówieśnicza. Obejmuje wszystkie grupy wiekowe oraz osoby z różnym typem trudności w zakresie codziennego funkcjonowania. Działania te mają charakter polisensoryczny, pełnią rolę wzbogacania wiedzy na temat otaczającego świata, jak również wpływają na samopoczucie, poczucie własnej wartości i sprawczości jej uczestników. Wykorzystanie szeroko rozumianej sztuki daje możliwość doboru odpowiednich form, czasu trwania oraz dostosowania liczby uczestników. Ch. Lapoujade (por. Szulc 2011, s. 72–73) wyznacza czynniki mające wpływ na autoekspresję, rozwój osoby, komunikację, terapeutyczną zmianę, budowanie relacji z innymi podczas działań arteterapeutycznych. Według autorki są to: istota procesu twórczego skierowana na proces, a nie efekt, różnorodność oddziaływań poprzez sztukę, środowisko wspierające.

## 2. Specyfika działań twórczych wspomagających komunikację

Wartość komunikacyjną działań twórczych można dostrzec w analizie działań arteterapeutycznych opracowanych przez E. Józefowskiego (2012, s. 13) na podstawie wcześniejszych publikacji odnoszących się do interesującego nas zagadnienia. Działania podejmowane w ramach arteterapii stwarzają przestrzeń do komunikacji. Autor ujmuje to w następujący sposób: „Sztuka tworzy przestrzeń dla uzewnętrzniania we-

wnętrznego monologu, inspirując do dialogu ze sobą i z innymi” (Józefowski 2012, s. 13). Zwraca uwagę na możliwość wyrażania przy pomocy sztuki własnych przeżyć, doświadczeń, przekazywania treści odnoszących się do wiedzy, emocji, uczuć. Wskazuje na posługiwanie się uproszczonymi formami symbolizującymi rzeczywistość. Działania te zapewniają bezpieczne przekazanie treści w przebiegu procesu arteterapeutycznego przy użyciu takich narzędzi, jak: symbol, metafora. Wykorzystywane są kody werbalne, obrazowe, pojęciowe, co umożliwia przekształcanie pojęcia rzeczywistości przez uczestnika zajęć. Działania te umożliwiają wdrażanie w kulturowe wzorce zachowań, przekaz treści odnoszących się do sposobu wyrażania swoich myśli, wiedzy, emocji, przeżyć. Arteterapia wspomaga rozwój spontaniczności, kreatywności. Dostępność różnych kodów komunikacji uruchamia wszystkie zmysły, nadając wartość komunikacyjną, np. gestom, mimice, sposobowi poruszania się. Podczas arteterapii przekazywana jest wiedza na temat otaczającego świata oraz następuje wdrażanie uczestników w nowe doświadczenia. Wartość dla rozwoju komunikacji metod arteterapeutycznych dostrzega T. Stegemann (2012, s. 17), określając wsparcie komunikacji jako cechę łączącą wszystkie metody arteterapeutyczne. Działania twórcze rozumiane jako całościowy proces obejmują udział w następujących czynnościach: przygotowania miejsca przebiegu działań, tworzenia czegoś nowego, rozmowę na temat wytworu. Wszystkie wymienione powyżej momenty umożliwiają wchodzenie w relację z innymi uczestnikami, kryją w sobie podstawowy cel arteterapii, jakim jest poprawa jakości funkcjonowania osób w niej uczestniczących. W przypadku opisywanej grupy osób istotne jest kierowanie się mocnymi stronami dziecka w planowaniu działań oraz usprawnianie zaburzonych funkcji. Arteterapia wykorzystująca szeroko rozumianą sztukę umożliwia wykorzystanie atrakcyjnych form do nawiązania, podtrzymywania komunikacji oraz budowania relacji międzypersonalnych. Ekspresja, która wiąże się z omawianym działaniem, jest działalnością społeczną – jak stwierdza H. Read (por. Gładyszewska-Cylulko 2014, s. 22), a więc służy do interakcji z innymi. W takim sensie dochodzi do nawiązania komunikacji, przekazu treści między dwoma podmiotami – dzieckiem i terapeutą/pedagogiem, powstania trwałych komunikatów, czyli konkretnych dzieł sztuki oraz doświadczeń związanych ze sztuką (przeżywanie, odbiór, tworzenie, przekształcanie). W pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu znaczenie ma czas podjęcia interakcji i jej długość. Czas odnosi się do etapu rozwoju dziecka oraz wiedzy na temat jego możliwości i trudności. Wykorzystywane w trakcie działań metody motywują dziecko do współpracy, stopniowo kierując jego uwagę z dzieła na relacje osobowe. Warunkiem dobrze przeprowadzonego procesu arteterapeutycznego jest podjęcie rozmowy na temat tego, co zostało stworzone, sytuacji, jakie zaistniały w trakcie jego trwania. W założeniach mieści się zatem podjęcie komunikacji z dzieckiem, bez niej terapia sztuką nie spełniałaby swojej roli. Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach komunikacyjnych polega na dostosowaniu tych założeń do możliwości i potrzeb dziecka. Jeśli porozumiewanie przy pomocy języka werbalnego jest utrudnione lub niemożliwe, należy szukać innych metod wspomagających lub zastępczych komunikacji do nawiązania relacji z dzieckiem. Działania twórcze mają charakter komunikacyjny ze względu na to, że niosą ze sobą treść, która przekazywana jest na bazie in-

terakcji, tworząc sytuację komunikacyjną, umożliwiając działanie, dzięki czemu sposób wykonywania czynności staje się informacją dla uważnego pedagoga/terapeuty na temat dziecka, jego sytuacji życiowej, możliwości, potrzeb, zainteresowań itp. Działania twórcze wspomagające komunikację to takie, które pozytywnie wpływają na rozwój mowy (leksykalny, semantyczny, syntaktyczny). Przykładem może się stać wykorzystanie metod biblioterapeutycznych. Działania te dają szansę na spontaniczne działanie, ukazują i utrwalają wzorce zachowań społecznych, np. podczas działań teatralnych. Metody te mogą być wykorzystywane przez pedagogów w każdej przestrzeni ich aktywności jako metody wspomagające. Specyfika tych działań umożliwia dziecku poczucie sprawstwa, dokonanie zmiany w sobie lub otaczającym świecie, zauważenie skutków swoich działań oraz działań innych ludzi. W przypadku dzieci ze spektrum autyzmu ważne jest, aby zauważyć i docenić ich zaangażowanie, stwarzając przy tym środowisko sprzyjające podjęciu aktywności (budowanie poczucia bezpieczeństwa, osvajanie z materiałem, informowanie o zmianach). Powyższe elementy arteterapii wpływają pozytywnie na jakość komunikowania się słownego i pozasłownego dziecka z innymi ludźmi.

### 3. Stosowanie metod arteterapeutycznych jako budowanie przestrzeni komunikacyjnej w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu

Autyzm – według najnowszej klasyfikacji DSM-V – zawęża pojęcie „całościowych zaburzeń rozwoju” w jedną kategorię „zaburzeń ze spektrum autyzmu (*autism spectrum disorders* – ASD) (por. Kaczmarek 2015, s. 143–145). Takie ujęcie wymienia dwie wiodące kategorie, w których widoczne są zaburzenia rozwoju: 1) komunikacji społecznej i społecznej interakcji (społeczno-komunikacyjne deficyty) oraz 2) ograniczonych, powtarzalnych i mało elastycznych wzorców zachowania. Takie kryteria diagnostyczne łączą obszary społecznej interakcji z rozwojem komunikacji, co – według wcześniejszych klasyfikacji – stanowiło wraz z charakterystyką zachowań triadę autystycznych zaburzeń. Takie określenie – jak zaznacza B. Kaczmarek (2015, s. 143–145) – ma za zadanie ograniczyć myślenie stereotypowe ze względu na różnorodność grupy, której dotyczy, rodzi jednak trudności w ujęciu różnic procesu komunikowania dzieci autystycznych oraz dzieci z zespołem Aspergera. Dzieci ze spektrum autyzmu mieszczą się w grupie osób o specjalnych potrzebach komunikacyjnych. Ich rozwój wymaga wsparcia w różnym zakresie ze względu na niejednorodność grupy. Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) przybierają różną postać oraz nasilenie, są bardzo indywidualne. Obecna sytuacja życiowa, etap rozwoju oraz nasilenie cech autystycznych ma bezpośrednie przełożenie na jakość aktów komunikacji. Zauważa się szereg trudności, w których zakresie należy wspierać ich zaistnienie i podtrzymywanie. Przykładem mogą się stać: kontakt wzrokowy, wrażliwość na dotyk, stan emocjonalny, koncentracja uwagi, stan zdrowia, istnienie zaburzeń sensorycznych, białych szumów.

Komunikacja w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu na potrzeby niniejszego artykułu będzie rozumiana jako zjawisko interpersonalne. W takich kategoriach roz-

wój komunikacji ujmuje M. Piszczek (2015, s. 305–316). Komunikacja jest to przekaz treści (np. myśli, potrzeb, emocji, przeżyć) oraz budowanie relacji pomiędzy dzieckiem a terapeutą. Budowanie przestrzeni komunikacyjnej odniesiono do rozumienia przestrzeni w formie ogółu zjawisk, np. społecznych<sup>1</sup>. Przestrzeń komunikacyjna będzie rozumiana jako ogół zjawisk mających wartość komunikacyjną zachodzących pomiędzy podmiotami relacji, jaka tworzy się w sytuacji terapeutycznej.

Wspomaganie komunikacji dzieci ze spektrum autyzmu przyjmuje różną postać w zależności od sposobu ich funkcjonowania. Ciekawą klasyfikację zaprezentowała Nirit Bauminger (por. Piszczek 2010, s. 48–63). Autorka ukazała trzy typy interakcji społecznych, jakie tworzą się pomiędzy dziećmi ze spektrum autyzmu a ich rówieśnikami. Typ pierwszy określiła jako aktywne interakcje społeczne, mieszczą się w nim następujące zachowania: utrzymywanie kontaktu wzrokowego, werbalne lub niewerbalne nawiązanie lub podtrzymanie interakcji, umiejętności podzielenia się własnymi doświadczeniami, wykazywanie zainteresowania drugim człowiekiem, umiejętność udzielenia pomocy. Osoby z tej grupy komunikują się z innymi, wykazują społeczną intencję zachowań, takich jak: pomoc drugiemu, przywitanie. Drugi typ scharakteryzowała jako niski poziom interakcji, mieszczą się w nim społeczne intencje zachowań, jednak niski jest poziom przestrzegania reguł społecznych. Intencje zachowań komunikacyjnych nie są tu jednak jasne, dziecko zauważa drugiego, obserwuje i naśladuje zachowania innych osób, jednak relacje te są jednostronne. W komunikacji występują echolalie, język jest idiosynkratyczny. Trzeci typ określiła jako negatywne interakcje społeczne. Występowanie zachowań, które negatywnie wpływają na proces komunikacji, takich jak: agresja fizyczna lub słowna, labilność emocjonalna, której skutkami są: skrajne reakcje dziecka, dominacja lub wycofanie z kontaktów rówieśniczych. Dostrzega się aktywność własną dziecka, jednak istnieje duża niechęć do aktywności w grupie. Powyższa charakterystyka nie zamyka dziecka tylko w jednym typie, dziecko zmienia się pod wpływem wspólnych działań z terapeutą. Aktualna diagnoza obecnej sytuacji dziecka jest potrzebna, umożliwia zaplanowanie działań terapeutycznych i ocenę zachodzących zmian, a także dostrzeżenie sygnałów, które mogą niepokoić osoby z otoczenia dziecka. Powyższa klasyfikacja nadaje kierunek oddziaływaniom arteterapeutycznym ze względu na istotę tych działań: swobodną ekspresję, doświadczanie świata dzięki sztuce i wchodzenie w działania związane z szeroko rozumianą sztuką. Działania te mogą zostać podjęte dzięki temu, że zostanie sprecyzowany charakter interakcji, jakie dziecko podejmuje, oraz zostanie przeprowadzona diagnoza sytuacji dziecka.

Charakteryzując specyfikę funkcjonowania osób ze spektrum autyzmu, można zauważyć wartość metod arteterapeutycznych dla rozwoju komunikacji. Poniższe rozważania powstały na bazie opisu specyfiki komunikacji dzieci ze spektrum autyzmu w zestawieniu ze stosowanymi rozwiązaniami w pracy z dziećmi. Rozwiązania te pochodzą z własnej praktyki arteterapeutycznej podejmowanej z dziećmi na etapie przedszkol-

<sup>1</sup> Przestrzeń. W: Słownik języka polskiego, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/przestrze%C5%84-.html> [dostęp: 9.01.2016].



nym, funkcjonującymi na co dzień w grupach integracyjnych. Specyfika zachowań językowych osób ze spektrum autyzmu ujęta została w artykule jako kontinuum nasilenia poszczególnych cech w indywidualnych przypadkach. W praktyce istnieją różnice pomiędzy rozwojem mowy oraz umiejętnościami komunikacyjnymi osób z zaburzeniami autystycznymi (Bigas 2014, s. 370–377).

Pierwszą cechą jest możliwość wystąpienia opóźnień w rozwoju mowy (Bigas 2014, s. 371–372). Przykładem działań twórczych jest wspólne przygotowanie tablicy do komunikacji wspomagającej lub zastępczej. Taka tablica, zaprojektowana i wykonana według własnego pomysłu dziecka, może się stać motywatorem do korzystania z niej, np. podczas planowania dnia czy wspomagania czynności samoobsługowych. Zaplanowanie działań i zobrazowanie ich, np. przy użyciu piktogramów, umożliwi wykonanie zadania oraz wyjście z aktywności w sposób bardziej płynny. W rozwoju komunikacji skuteczne jest: działanie dramowe kojarzące słowo z gestem, użycie słowa w postaci wierszy, opowiadań, wizualizacji słownych. Działania tego typu wspomagają rozwój leksykalny, który u dzieci ze spektrum autyzmu jest zaburzony (Bigas 2014, s. 372). W mowie tej występuje słownictwo konkretne (rzeczowniki, czasowniki). Zauważalny jest brak zaimków osobowych, dzierżawczych zaimków wskazujących i przyimków. Ubogacanie słownictwa przymiotnikami odbywa się podczas słownych wizualizacji mających na celu przeniesienie dziecka, np. do innej krainy czy w świat podwodny. Ćwiczenie określeń rzeczy czy czynności odbywa się podczas opowiadań wizualizowanych gestem. Osoba prowadząca opowiada historię bajkowych postaci, proponując zróżnicowane ruchy, tempo, sposób poruszania się danej postaci, np. szybko/wolno, ciężko/lekkko. Dzieci wizualizują powyższe na własnym ciele, siedząc wygodnie na dywanie lub poruszając się po wyznaczonej przestrzeni. W prostych wypowiedziach dzieci pojawiają się liczne agramatyzmy (Bigas 2014, s. 372–373). W spontanicznym i twórczym procesie warto ćwiczyć powstawanie nowych słów, nazywanie wykonanych dzieł z uwzględnieniem kreatywności językowej, starać się również prezentować prawidłowe nazwy zjawisk i przedmiotów. Ważne jest umożliwienie nazywania postaci według własnego pomysłu dzieci. Ciekawą formą jest współtworzenie przez dzieci opowiadań i historii. Występujące echolalie należy rozpatrywać w kategoriach komunikacyjnych – zwrócenie uwagi na terapeutę/pedagoga (Bigas 2014, s. 375). Zdarza się, że mowa dzieci ze spektrum autyzmu nie służy do komunikacji (Błęszyński 2014, s. 326). Dziecko monologuje podczas ćwiczeń manipulacyjnych, zabawy ulubionym przedmiotem lub podczas działań plastycznych. Wypowiedzi te mogą się również stać źródłem informacji. Działania relaksujące (opowiadania, muzyka), manipulacyjne (przesypywanie, przelewanie, układanie, segregowanie według kolorów, kształtów) tworzą obszar przyjazny, dają dziecku poczucie komfortu w trakcie arteterapii. Z własnych doświadczeń terapeutycznych wynika, że dziecko, które czuje się dobrze w trakcie tego typu działań, otwiera się, czego przykładem może się stać nucenie ulubionej melodii, opowiadanie o czymś, zdarza się, że dziecko pragnie pokazać efekt swojej pracy. Odnosząc się do prozodii, zauważa się, że jest ona często monotonna i bez rozróżnień na poszczególne akty mowy. Zabawy z pytaniami, stwierdzeniami, tonem głosu oraz jego głośnością,

dźwiękonaśladownictwem, wymyślaniem dźwięków, jakie mogą wydawać np. postaci z opowiadania, umożliwiając jej rozróżnienie i służą rozwojowi w tym zakresie.

W charakterystyce komunikacji wskazuje się również brak gestu wskazującego (Bigas 2014, s. 372). W trakcie arteterapii dochodzi do dokonywania wyborów, np. materiału plastycznego, koloru, rodzaju tworzywa. Początkowo wybór ten dotyczy jednej z dwóch rzeczy, następnie zakres ten się powiększa. Istotna tu staje się wiedza na temat preferencji dziecka, ponieważ zdarza się, że wybory dzieci są stałe, np. co do koloru. Gest wskazujący można ćwiczyć, skupiając uwagę dziecka na dłoniach, które często oglądane są przez osoby ze spektrum autyzmu. Wskazywanie odpowiednich obrazków do opowiadania, wskazywanie gestem tego, co mogą zrobić nasze dłonie (w dłoni można coś schować, dłonią można pomachać, dłoń można podać, dłonie mogą „mówić”) – wszystko to rozwija omawianą umiejętność. Ciekawy projekt został zaproponowany przez W. Karolaka (2013, s. 168–169) – *Portret jak na dłoni*. Podczas arteterapii należy stopniowo wdrażać w nowe doświadczenia i dokonywanie wyboru.

Na przebieg komunikacji znacząco wpływają trudności z utrzymaniem lub brak kontaktu wzrokowego, a także nienaturalna bliskość patrzenia w relacji z terapeutą (Bigas 2014, s. 372). Działania arteterapeutyczne umożliwiają przeniesienie uwagi na inną postać. Przykładem może być gotowa pacynka lub własnoręcznie przygotowany przedszkolny przyjaciel, wykonany z balona, mąki i włóczki. Opowiadanie i porozumiewanie się przy pomocy odrębnej postaci wytwarza pole oswojenia dziecka z terapeutą/pedagogiem oraz komunikację na dalszym etapie.

W funkcjonowaniu omawianej grupy dzieci występują trudności z wyrażaniem i nazywaniem emocji (Bigas 2014, s. 372). Przykładem działań arteterapeutycznych odpowiadających tej sferze może być kostka dydaktyczna, na której umieszczone są twarze z poszczególnymi emocjami. Dzieci, grając nią, próbują odwzorować daną emocję lub zaobserwować ją na twarzy innej osoby. Działania dramowe umożliwiają przy pomocy ruchu, dźwięku i słowa wędrowanie po krainach symbolizujących dane emocje, np. po krainie radości, smutku, złości. Warsztaty takie wymagają dużej uważności pedagoga/terapeuty. Kolejną formą jest pokazywanie przykładów osób wyrażających daną emocję, np. na żywo, na obrazkach wyciętych z gazet, oglądając film. Warto odnosić emocje do konkretnych wydarzeń, np. *Co czujesz jeśli otrzymasz prezent?*; *Co czujesz kiedy spotykasz dużego psa?* Jak wskazują P. Mirenda i T. Iacono (por. Kaczmarek 2015, s. 146), komunikacja dzieci ze spektrum autyzmu opiera się głównie na wyrażaniu preferencji, potrzeb, dlatego sfera emocji wymaga szczególnego wsparcia. Biblioterapia umożliwia ukazywanie skutków działań w codziennym funkcjonowaniu dziecka. Z własnych doświadczeń wynika, że podczas działań twórczych dzieci ze spektrum autyzmu wyrażają proste emocje oraz komunikują swoje odczucia werbalnie lub pozawerbalnie w bardzo indywidualny sposób. O obserwacji subtelnych nastrojów pisali A. Rybka, A. Garncarz (por. Winczura 2009, s. 215). W opisie występowały one w postaci uśmiechu podczas zabawy ulubionymi figurami, przedmiotami, pracy z liczbami, słuchania śpiewu ptaków. W trakcie działań twórczych u dzieci pojawiają się uśmiech, głośny śmiech, śpiewanie melodii, powiększone napięcie mięśniowe jako stymulowanie

pozytywnych odczuć, podziękowanie za dobry czas przez pogłaskanie, uściśnięcie dłoni lub inny gest. Arteterapia staje się polem nadawania i utrwalania znaczeń, jakie niosą ze sobą emocje, uczucia, ton głosu, melodia itp.

W trakcie działań ważne jest sprawdzanie poziomu rozumienia przekazywanych treści, np. poprzez ilustrację do czytanego opowiadania, układania według kolejności obrazków do tekstu, odpowiadaniem na treść opowiadania dźwiękiem przy użyciu danego instrumentu. U dzieci ze spektrum autyzmu trudności ze zrozumieniem znaczeń w różnym stopniu mogą być nasilone (Bigas 2014, s. 373). Arteterapeuta, dając dużą swobodę kreatywną, jednocześnie powinien, ze względu na specyfikę funkcjonowania dziecka, upewnić się, czy przekaz, polecenie zostały zrozumiane. Występująca w omawianej grupie dosłowność rozumienia treści daje przestrzeń dla działań twórczych, ukazywania i wyjaśniania metafor, przenośni, wyrażen humorystycznych. Przykładem jest wyjaśnienie określenia „mieć serce na dłoni”. Dzieci słyszą opowieść ukazującą wartość bycia dobrym dla innych oraz niesienia im pomocy, otrzymują serca z papieru na dłoni, a następnie zastanawiają się, jak oni mogą pomagać innym. W trakcie takiego spotkania podczas scenek uczą się poprzez naśladowictwo, w jaki sposób przyjmować pomoc, jak za nią dziękować przy użyciu zwrotów grzecznościowych i przyjaznych gestów. Odmienny styl poznawczy dzieci ze spektrum autyzmu charakteryzuje specyfikę ich zainteresowań. W trakcie arteterapii można wykorzystać tematykę interesującą dziecko, np. figury geometryczne. Przykładem może się stać bajka o „Figurolandii”. W trakcie czytania bajki dzieci mają za zadanie manipulować figurami według treści: szeregować, grupować, wykonać pracę plastyczną z własną kompozycją figur odbijanych na papierze. Kolejnym przykładem jest świat stworzony przez dziecko. Uczestnicy spotkania tworzą pudełka sensoryczne symbolizujące wymyślone przez nich krainy. Staje się to ciekawą formą i materiałem do opowiadania o nich, późniejszego wprowadzania zmian i zabawy. Przekaz nowej wiedzy na temat świata ma szansę przyjąć atrakcyjną formę, czego przykładem jest tworzenie kolorów na bazie koła barw, mieszanie zapachów, wcielanie się w różne role.

W komunikacji niewerbalnej dzieci ze spektrum autyzmu mogą występować maneryzmy ruchowe, stereotypie oraz dezorganizacja sensoryczna (Bigas 2014, s. 373). Zachowanie stałego rytmu zajęć oraz zapowiadanie zmian może pozytywnie wpłynąć na zaangażowanie dziecka. Podczas arteterapii w zależności od potrzeby należy szukać przestrzeni do wyciszania, relaksu, zastępowania zachowań trudnych formami akceptowanymi społecznie. Ważne jest, aby ćwiczenia relaksacyjne, pobudzające stosowane były w zgodzie z aktualnym samopoczuciem uczestników zajęć. Charakter ćwiczeń powinien być tak dobrany, aby nie doprowadziły one do reakcji agresywnej/autoagresywnej lub całkowitego wycofania dziecka. Istnienie stałych elementów podczas spotkań ze sztuką pomaga zbudować poczucie bezpieczeństwa uczestników. Przykładem mogą się stać konkretne komunikaty, np. słowne, instrumentalne, gestowo-mimiczne. W rozwoju komunikacji niewerbalnej ważną rolę odgrywają działania dramowe, które uczą kontroli nad własnym ciałem, schematu własnego ciała, znaczenia postawy, mimiki, gestów jako aktów komunikacji.

W codziennym funkcjonowaniu omawianej grupy osób wsparcia wymagają sfery relacji międzyosobowych oraz postrzegania komunikacji jako interakcji z innymi.

Podczas arteterapii możliwe jest ćwiczenie konkretnych sytuacji, np. składania życzeń, pakowania i wręczania prezentów z okazji różnych świąt, przepracowywania sytuacji trudnych i ćwiczenia sposobów informowania o nich. Zaburzenia funkcjonowania społecznego mogą się również przejawiać w postaci dystansu wobec innych osób, w trudnościach z odczytywaniem i wyrażaniem emocji, empatii, z uczeniem się poprzez naśladowictwo (Winczura 2013, s. 360–363). Pomocne w tym zakresie mogą się stać twórcze zabawy „na niby”, zamienianie się rolami w scenkach – uczenie empatii, ćwiczenie sytuacji społecznych, przekazywanie wiedzy na temat wartości, np. poprzez piosenki, opowiadania, bajki, obrazki, działania plastyczne.

Arteterapia, dając możliwości spontanicznego działania oraz tworzenia, staje się odpowiedzią na pojawiające się zaburzenia spontanicznej wymiany informacji (Bigas 2014, s. 374–375). Komunikacja wymaga elastyczności ze względu na sytuacyjne użycie języka, dlatego działania twórcze umożliwiają wchodzenie w działania tego typu. Kreacje plastyczne, teatralne umożliwiają wyrażenie własnych myśli, przeżyć w zastępczy sposób, otwierając na komunikację werbalną. Pokazywanie części składowych wykonywania czynności wprowadza dziecko w myślenie przyczynowo-skutkowe, tworzy przestrzeń do obserwacji zjawisk społecznych i stopniowo angażuje w nie dziecko.

Codziennie funkcjonowanie dzieci może ukazać trudności z pojęciem czasu i przestrzeni (Winczura 2013, s. 364). Wprowadzanie metody *timera* poprawia jakość codziennego organizowania czynności dziecka. Podczas arteterapii można wspólnie przygotować klepsydę z plastikowych butelek, soli zabarwionej kredą i taśmy. Własnoręcznie przygotowana pomoc może wyznaczać długość trwania danej czynności i przyczynić się do skupienia uwagi na zadaniu. Kolejnym przykładem może być zastosowanie ćwiczeń logorytmicznych, ćwiczeń z orientacją przestrzenną z wykorzystaniem ciekawych dla dzieci atrybutów.

Ze względu na pojawienie się zaburzeń sensorycznych w trakcie procesu arteterapeutycznego zaleca się osvajanie z materiałem poprzez umożliwienie dziecku doświadczanie składowych elementów, np. różnych mas plastycznych czy produktów służących tworzeniu. Pomimo swobody działań i ekspresji, materiał powinien być udostępniany sukcesywnie ze względu na bezpieczeństwo dzieci, podawany w odpowiednim czasie z jasnym komunikatem dotyczącym zastosowania. Komunikaty te powinny być proste, dane na czas, a czynności do wykonania powinny uwzględniać zasadę stopniowania trudności, przygotowywania na zmiany. Przykładem jest stopniowanie zaangażowania: najpierw jeden palec, potem cała dłoń, następnie obie dłonie. Ważne jest zapewnienie komfortu pracy, np. poprzez możliwość umycia lub powycierania dłoni w trakcie tworzenia. Występowanie nadwrażliwości i niedowrażliwości warunkuje intensywność wykonywanych ćwiczeń. Działania te mają za zadanie rozwijać samodzielność dzieci, ukazywać ich wpływ na świat zewnętrzny oraz istotę ich przebywania wśród innych. Dzięki wyciszeniu, zrelaksowaniu przyczyniają się do budowania zaufania między dzieckiem a otaczającymi go osobami. W arteterapii można wykorzystywać przedmioty znaczące dla dziecka. Dzięki nim dzieci również mogą podejmować próby komunikacji. Przykład opisany został przez A. Rybka, A. Garncarz (por. Winczura 2009,

s. 216). Polega na manifestowaniu czegoś, pokazywaniu, zwracaniu uwagi poprzez przedmioty, z którymi dzieci się nie rozstają. W trakcie arteterapii następuje również działanie mające na celu odkładanie przedmiotów znaczących tak, aby zaangażować ciało w ruch, ręce do malowania, oczy do skupienia uwagi na czymś. Można to uczynić poprzez bajkoterapię, dramę, pudełka sensoryczne, do których odkładamy ulubione zabawki na czas zajęć. Ważny jest również prywatny kod komunikacyjny dzieci ze spektrum autyzmu, na który wskazuje L. Wing (por Winczura 2013, s. 217). Na bazie tego widoczna jest potrzeba zaangażowania się pedagoga/terapeuty w jego poznanie i zrozumienie, inaczej pomoc terapeutyczna będzie skazana na niepowodzenie. W interakcji z dziećmi ze spektrum autyzmu może dochodzić do błędnego odczytywania przez nie intencji i motywów działań innych ludzi (Winczura 2009, s. 223), dlatego działania twórcze stają się przestrzenią ich osvajania i reagowania na nie. Kolejnym elementem jest wykorzystanie do działań arteterapeutycznych tematyki, która szczególnie interesuje dziecko w danym momencie, np. transport, kosmos, historia. Potrzeba czasu i wytrwałości w poszukiwaniu działań, które odpowiedzą na potrzeby dziecka, umożliwią wdrażanie nowych doświadczeń, np. z materiałem plastycznym, oraz budowanie wspólnego pola komunikacji wraz ze wzajemnym zrozumieniem. Tworzenie czegoś nowego, np. dzieła, spektaklu, opiera się na szeregu czynności. Ta wielość daje każdemu szansę uczestnictwa. Przykładem z własnej praktyki jest tworzenie elementów scenografii do przedszkolnego przedstawienia z dziećmi w trakcie arteterapii. Działania twórcze mające miejsce w dobrze znanym dziecku miejscu, osvajają ze sztuką. W przyszłości mogą wprowadzić w szerszy kontekst społeczny, do miejsc, które służą takim działaniom: do teatru, kina, muzeum, filharmonii, pracowni artystycznych, galerii. Dodatkowo działania pedagogów/terapeutów mają szansę wpłynąć na stopień zrozumienia inności poprzez przekaz rzetelnej wiedzy na temat świata osób ze spektrum autyzmu oraz na twórcze zaangażowanie w udostępnianie tych miejsc dla każdego.

Przykładami wykorzystania szeroko rozumianej sztuki dla tworzenia przestrzeni komunikacyjnej jest dostrzeżenie wartości obrazu jako narzędzi komunikacji (Kaczmarek 2015, s. 143–199; Gulińska-Grzeluszka 2014, s. 371–385), roli rytmu i elementów muzykoterapii w komunikacji (Piszczek 2015, s. 305–316), użycie prostych instrumentów muzycznych w niewerbalnej komunikacji (Cylulko 2014, s. 355–370), wartości muzyki dla rozwoju mowy dziecka ze spektrum autyzmu (Jutrzyzna 2005, s. 57–82).

#### 4. Przykłady działań arteterapeutycznych

Praktyka stosowania metod arteterapeutycznych pokazuje, że podejmowanie działań tego typu uzależnione jest w swym przebiegu i przyjętej formie od możliwości psychofizycznych, potrzeb oraz od aktualnej sytuacji życiowej dziecka. Zaproponowane poniżej przykłady wymagają zatem każdorazowego dostosowania do indywidualnych potrzeb dziecka/grupy dzieci ze względu na niejednorodność trudności, jakich doświadczają. Warsztaty zostały zaprojektowane według wzoru pochodzącego z książki

E. Józefowskiego (2012) *Arteterapia w sztuce i edukacji. Praktyka oddziaływań arteterapeutycznych z zastosowaniem kreacji plastycznych.*

### Warsztat 1

**Problematyka warsztatu:** wspólne świętowanie.

**Cele:** ukazanie wartości świętowania, np. urodzin. Pozwalają dostrzec wartość obchodzenia urodzin i świąt poprzez składanie życzeń, obdarowywanie, wspólne świętowanie. Mają na celu ukazanie różnych atrybutów świąt, ćwiczenie umiejętności składania życzeń, pakowania i wręczania drobnych upominków, własnoręczne przygotowywanie upominków.

**Charakterystyka grupy:** dzieci ze spektrum autyzmu.

**Czas trwania:** w zależności od potrzeb.

**Miejsce:** sala przedszkolna/szkolna, gabinet terapeutyczny.

**Charakterystyka technik i materiałów:** atrybuty urodzin, kolorowy papier do pakowania prezentów, przedmioty do zapakowania, wstążki, kokardki, taśma klejąca, masa solna, farby, pędzle, materiały do ozdoby (bibuła, sznurki, koraliki, cekiny, materiał różnego typu).

**Zasady postępowania osoby inicjującej działania:** prowadzący wprowadza dzieci w tematykę spotkania poprzez opowiadanie, przygotowuje pomoce dydaktyczne w postaci atrybutów świąt, zachęca dzieci do aktywnego uczestnictwa w czynnościach, umożliwia zapoznanie się z fakturą i konsystencją poszczególnych materiałów, umożliwia twórcze działanie, nawiązuje rozmowę z dziećmi.

**Przebieg działań:** prowadzący opowiada dzieciom historię o ich rówieśniku, którego bliscy zapomnieli o jego urodzinach, wskazując na uczucia i emocje, jakie mu towarzyszyły, kiedy spędzał zwyczajnie ważny dla niego dzień. Opowiadanie kończy się miłą niespodzianką i wspólnym spotkaniem, dzięki czemu ukazana jest wartość świętowania. Prowadzący rozkłada atrybuty świąt (obrazki, przedmioty) na dywanie, dzieci wskazują na te, które wystąpiły w opowiadaniu. Uczestnicy zajęć tworzą miniteatrzyk, ruchem gestem, dźwiękiem obrazują treść przykładowych życzeń. Dzieci otrzymują kolorowy papier, z pomocą osoby prowadzącej uczą się pakować i wręczać prezent (dobrze jest, jeśli będzie to coś drobnego, co dzieci będą mogły wręczyć komuś bliskiemu po zajęciach). Zajęcia kończy wykonywanie własnoręcznie zrobionych prezentów z masy solnej, podczas kolejnego spotkania wypieczone w piecu podarunki można pomalować i ozdobić.

### Warsztat 2

**Problematyka warsztatu:** podróże.

**Cele:** wykorzystanie tematyki szczególnie interesującej dzieci, np. środki transportu. Określanie siebie w stosunku do innych, czekanie na swoją kolej, dźwiękonaśladownictwo, ćwiczenie orientacji w schemacie własnego ciała, wykonywanie wspólnej pracy plastycznej na dużym formacie.

**Charakterystyka grupy:** dzieci ze spektrum autyzmu.

**Czas trwania:** w zależności od potrzeb.

**Miejsce:** sala przedszkolna/szkolna.

**Charakterystyka technik i materiałów:** nagranie z odgłosami środków transportu, odtwarzacz muzyki, kartoniki z pojazdami, balony, farby, folia malarska, duży arkusz papieru, pojemniki na farby.

**Zasady postępowania osoby inicjującej działania:** prowadzący zachęca dzieci do wspólnego działania, oswaja z materiałem plastycznym, malowanie poprzedza zabawą ruchową z użyciem balonów.

**Przebieg działań:** prowadzący rozpoczyna zajęcia zabawą ruchową „jedzie pociąg”, zaprasza kolejne dzieci do uczestnictwa w niej. Jeśli to możliwe, dzieci na pytanie: „Kto wsiada do pociągu?”, wypowiadają własne imię. Prowadzący prezentuje odgłosy poszczególnych środków transportu, dzieci identyfikują je i wskazują na obrazkach. Uczestnicy zajęć wysłuchują wiersza Juliana Tuwima *Lokomotywa*, włączając się w wyrazy dźwiękonaśladowcze. Następnie biorą udział w zabawie polegającej na odbijaniu kolorowych balonów różnymi częściami ciała według polecenia osoby prowadzącej. Wykonują wspólną pracę plastyczną na dużym formacie, malują wspólny pociąg przy użyciu farb i nadmuchanych balonów.

## Podsumowanie

Terapia przy pomocy sztuki umiejscawia się wśród tych, które wspomagają rozwój osób ze spektrum autyzmu. Ich wykorzystanie wymaga indywidualizacji, kontroli i nadania struktur w celu budowania poczucia bezpieczeństwa dziecka oraz podjęcia przez nie swobodnych działań twórczych. Oddziaływania arteterapeutyczne w swym założeniu i sposobie realizacji muszą się wpisywać w całość oddziaływań terapeutycznych, którymi dziecko jest objęte (Jutrzyzna 2005, s. 63). Podsumowując, należy stwierdzić, że działania twórcze w trakcie arteterapii mają wartość komunikacyjną i pozytywnie wpływają na rozwój komunikacji dzieci ze spektrum autyzmu.

## Bibliografia

- Bigas U. (2014). *Autyzm – charakterystyka zachowań językowych w autystycznym spektrum zaburzeń*. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.). *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 361–378.
- Błeszyński J.J. (2014). *Biologiczne uwarunkowania rozwoju komunikacji – mowy i języka dzieci z całościowymi zaburzeniami w rozwoju: autyzmem i zespołami ze spektrum autyzmu*. W: S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray (red.). *Biomedyczne podstawy logopedii*. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 311–329.
- Cylulko P. (2014). *Posługiwanie się prostymi instrumentami perkusyjnymi sposobem bezsłownego komunikowania się dzieci*. W: B. Winczura (red.). *Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych. Diagnostyka – edukacja – terapia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 355–370.

- Gładyszewska-Cylulko J. (2014). *Arteterapia w pracy pedagoga*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gulińska-Grzeluszka D. (2014). *Wspomaganie komunikacji niewerbalnej między dzieckiem a nauczycielem przez muzykoterapię*. W: B. Winczura (red.). *Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych. Diagnoza – edukacja – terapia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 371–385.
- Józefowski E. (2012). *Arteterapia w sztuce i edukacji. Praktyka oddziaływań arteterapeutycznych z zastosowaniem kreacji plastycznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jutrzyzna E. (2005). *Dziecko autystyczne w kręgu muzyki*. W: J. J. Błeszyński (red.). *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 57–82.
- Karolak W. (2013). *Collage (Kolaż)*. W: B. Łoza, A. Chmielnicka-Plaskota, T. Rudowski (red.). *Arteterapia: od teorii do terapii. Podręcznik przedmiotu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 167–171.
- Kaczmarek B.B. (2015). *Obraz narzędziem komunikacji – znaki i strategie wizualne w usprawnianiu społecznego zrozumienia i komunikacji osób z ASD*. W: B.B. Kaczmarek, A. Wojciechowska (red.). *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 143–199.
- Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kunowski S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Łoza B., Chmielnicka-Plaskota A., Rudowski T. red. (2013). *Arteterapia: od teorii do terapii. Podręcznik przedmiotu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Niestorowicz E. (2006). *Rzeźba osoby głuchoniewidomej jako komunikat*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.). *Nie głos, ale słowo...* Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 125–135.
- Piszczek M. (2010). *Kwestionariusz do oceny kompetencji emocjonalno-społecznych (KOKE-S) wysoko funkcjonujących autystów i dzieci z zespołem Aspergera (część pierwsza)*. „Rewalidacja”, 1 (27), s. 48–63.
- Piszczek M. (2015). *Rola rytmu i elementów muzykoterapii podczas prób nawiązania interakcji komunikacyjnej z dziećmi autystycznymi*. W: B.B. Kaczmarek, A. Wojciechowska (red.). *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 305–316.
- Stegemann T. (2015). *Część ogólna. Określenie i umiejscowienie pojęcia arteterapii*. W: T. Stegemann, M. Hitzeler, M. Blotvogel (red.). *Arteterapie dla dzieci i młodzieży*. Tłum. E. Cieślak. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 17–63.
- Szulc W. (2011). *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*. Warszawa: Difin, s. 57–87.
- Winczura B. (2009). *Dziecko z autyzmem*. W: B. Cytowska, B. Winczura, A. Stawarski (red.). *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 349–373.
- Winczura B. (2013). *Kompetencja emocjonalna dzieci z autyzmem*. W: K. Ćwirynkało, Cz. Kosakowski, A. Żywanowska (red.). *Kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 209–226.

#### Netografia

<http://sjp.pwn.pl/szukaj/przestrze%C5%84-.html> [dostęp: 9.01.2016].



## Metody arteterapeutyczne jako forma wspomagania komunikacji w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach komunikacyjnych na przykładzie dzieci ze spektrum autyzmu

### Streszczenie

Zaburzenia ze spektrum autyzmu dotyczą różnorodnej grupy dzieci, których rozwój w zakresie komunikacji wymaga wsparcia. Metody arteterapeutyczne umożliwiają zastosowanie narzędzi, dzięki którym możliwe jest stworzenie przestrzeni komunikacyjnej w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu. Rozwój w tym zakresie obejmuje rozwój mowy, kształtowanie umiejętności inicjowania i podtrzymywania komunikacji oraz tworzenia relacji międzyosobowych.

Artykuł ukazuje wartość wykorzystania sztuki w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych poprzez działania twórcze oparte na: muzyce, sztukach plastycznych, literaturze, teatrze, filmie, ruchu oraz tańcu. Artykuł zawiera krótką charakterystykę metod arteterapeutycznych jako działań mających wartość komunikacyjną oraz analizę cech specyficznych dla komunikacji dzieci ze spektrum autyzmu, z podaniem przykładowych działań arteterapeutycznych, oraz warsztatów pochodzących z własnej praktyki pedagogicznej.

**Słowa kluczowe:** sztuka, arteterapia, działania twórcze, dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, komunikacja, praktyka arteterapeutyczna

## Art therapy methods as a form of communication support at work with children with special communication needs on the example of children with autism spectrum disorders

### Summary

Autism spectrum disorders refer to diverse group of children whose communication development requires support. The art therapy methods allow for the usage of the instruments which facilitate the creation of communication environment to work with children who have autism spectrum disorders. The communication development, in such case, involve: speech development, perfecting the abilities of initiation and sustaining communication, as well as building human relationship skills.

The following article indicates the value of using art in shaping the communication skills through the creative activities based on music, visual arts, literature, theater, film, motion and dance. The article contains a brief characteristic of the art therapy methods as measures of communicative value. It presents also the analysis of the features portrayed by the specific ways of communication of children with autism spectrum disorders, together with the exemplary art therapy actions and workshops based on author's own work experience.

**Keywords:** art, art therapy, creative development, children with autism spectrum disorders, communication, art therapy practice

## Pedagogiczna racjonalizacja transgeneracyjnych kodów socjokulturowych w rodzinach zagrożonych demoralizacją

Dyskusja na temat możliwości skutecznego wspierania procesu rozwoju ludzkiego musi dotyczyć systemów rodzinnych. Człowiek funkcjonuje w wielu środowiskach i rolach społecznych, ale to warunki tworzone przez rodzinę są podstawowe. Rodzinny układ okoliczności egzystencjalnych obejmuje każdą osobę i zawiera wiele elementów, wzajemnie ze sobą powiązanych. Elementy składowe działają z różną siłą w różnych momentach życia. Prezentowane w niniejszym artykule podejście systemowe akcentuje znaczenie wieloaspektowości okoliczności i warunków życia z wykazaniem ich wpływu na człowieka i jego rodzinę.

Świadomy udział w procesie własnego rozwoju wymaga od każdego człowieka spełnienia licznych warunków. W budowaniu takich kompetencji kluczowe są informacje pochodzące z różnych źródeł, ale główne są przekazywane na drodze międzypokoleniowej. Siła oddziaływania rodzinnego jest największa i stwierdzenie to zostało niniejszym uznane za kierunkujące dalszą treść.

Omawianie szans na wychowawczą racjonalizację rodzinnych przekazów wychowawczych wymaga pełniejszego przedstawienia rodziny jako systemu. Jest to dodatkowo uzasadnione obszarem problemowym podejmowanym w artykule, związanym z analizą funkcjonowania rodzin w różny sposób zagrożonych, ale z podkreśleniem ryzyka wystąpienia cech demoralizacji. Prezentowane treści dotyczą zatem obszaru pedagogiki resocjalizacyjnej, ale formułowane uwagi mogą się okazać przydatne także dla specjalistów zajmujących się wychowaniem nie ukierunkowanym wprost korekcyjnie. Mowa np. o uogólnionym obszarze profilaktyki społecznej.

Rodzina traktowana systemowo to układ „elementów” powiązanych skomplikowanymi, ale możliwymi do naukowego odczytania, więzami (Cecchin 1992, s. 44). Przedstawienie listy wymaga poprzedzenia uwagą, że „elementy” dotyczą każdej rodziny, choć występują w różnych nasileniach. Każdy system rodzinny funkcjonuje dynamicznie, jest zmienny sytuacyjnie, a wielość okoliczności tworzy niepowtarzalne konfiguracje wynikowe.

Proponowany w kontekście niniejszej wypowiedzi główny zestaw „elementów” składowych systemów rodzinnych jest następujący:

1. osoby, członkowie rodziny,

2. relacje między członkami rodziny,
3. jedność (spójność) rodzinna,
4. hierarchia uznawanych wartości,
5. role społeczne i delegacje do nich,
6. tradycje, mity i stereotypy rodzinne,
7. style komunikacji, w tym preferowane i realizowane kody językowe,
8. generacyjność i podsystemy rodzinne.

Cyrkularny charakter powiązań, czyli „kolistość” przyczynowo-skutkowa, powoduje, że wszystkie elementy mają znaczenie, choć ich siła może się okresowo zmieniać. Wytwarzane są nowe, niepowtarzalne układy wynikowe, ale podejście systemowe, dostrzegające m.in. dynamikę okoliczności życia, pozwala je poznać. Warto się odnieść do wymienionego zestawu „elementów”, by wykazać ich całościowe znaczenie dla funkcjonowania systemu rodzinnego.

Ad. 1. (*Osoby, członkowie rodziny*). Rodzinny układ osobowy dotyczy wszystkich powiązanych więzami społecznymi. Mogą to być krewni (więzy krwi) lub osoby pozo-  
stające w związkach społecznych. Muszą to być więzi trwałe, polegające na zależnościach zarówno materialno-bytowych, jak i emocjonalnych (w szerokim rozumieniu). Warto zauważyć, że rodzinę tworzą żyjący, ale też zmarli, szczególnie gdy zajmowali jakąś znaczącą pozycję, a ich odejście wiązało się z poważnymi skutkami. Przeżywana żałoba dotyczy wtedy wszystkich, choć może się też okazać, że pewnych członków szczególnie, co – zgodnie z teorią systemów – wpływa na całość egzystencji<sup>1</sup>.

Obszar problemowy obecnej wypowiedzi dotyczy rodzin zagrożonych ryzykiem demoralizacji, a teoria systemowa także w takich przypadkach może kierunkować procesy analityczne i prowadzić do określenia skutecznych form normalizującej pomocy. Członkowie rodzin funkcjonują w układzie licznych powiązań, tworzone są konfiguracje relacyjne i każdy kontakt wpływa na całość systemu. Nawet pozornie niezwiązane ze sobą fakty – jeśli dotyczą jakichś członków rodziny – wywołują skutki dla wszystkich, choć nader często zdarza się, że ich wskazanie nie jest łatwe.

Ad. 2. (*Relacje między członkami rodziny*). Każda rodzina opiera się na relacjach. Charakterystyczne jest to, że nawet całkowity brak relacji bezpośrednich także tworzy pewien specyficzny rodzaj relacji. Inaczej – bierność w relacjach lub ich zupełny brak także tworzy pewien układ sytuacyjny. Członkowie rodziny mają swoje wyobrażenie na temat wzajemnych relacji i odnoszą je do rzeczywistego, realizowanego ich wymiaru. Jeśli są to relacje generacyjne, dotyczące podsystemu rodzice–dzieci, ich znaczenie so-

<sup>1</sup> Problematyka żałoby rodzinnej nie będzie w obecnej wypowiedzi poruszana szerzej, ale warto zauważyć, że w niektórych rodzinach jest to kategoria bardzo ważna. Śmierć członka rodziny może wywoływać szerokie skutki, przy analizowaniu takich systemów rodzinnych wręcz konieczne jest uwzględnianie takiej zmiennej, jaką jest przeżywana żałoba (z jej fazami, przełożeniem na poszczególnych żyjących członków, pozycję rodziny w środowisku itd.).

cializacyjne jest podstawowe. Należy pamiętać, że w układzie rodziny ważny jest każdy rodzaj relacji – zarówno pozytywne, jak i negatywne skutkują całościowo. Oczywiście, najkorzystniejsze są związki zdrowe, oparte m.in. na rozumieniu siebie, jednak może się okazać, że nie wszystkie wymiary relacyjne mają takie – zdrowe – cechy. Można powiedzieć, że relacje tworzą rdzeń systemów rodzinnych, choć inne elementy także mają swoje znaczenie.

Jakość relacji rodzinnych jest kategorią problemową znajdującą się w obszarze zainteresowań pedagogów, ale i innych specjalistów ze sfery społecznej. Celowe jest wyrażenie rekomendacji, by analizowanie funkcjonowania społecznego rodzin odbywało się z perspektywy systemowej, czyli z uwzględnieniem wszystkich wymienianych tu elementów, choć z osiowym traktowaniem właśnie relacji międzyludzkich. To ważna uwaga, bo zmienność relacji rodzinnych dotyczy także ich emocjonalnego wymiaru. Dany członek rodziny pozostaje w relacjach ze wszystkimi innymi, ale już ich jakość socjalizacyjna/wychowawcza może być różna. Widać to szczególnie na przykładzie relacji między rodzicami a dziećmi. Dorośli mają ze sobą inne relacje, dzieci inne. Stopień komplikacji układu jest z reguły duży i to powoduje, że specjaliści zajmujący się projektowaniem pomocy (pedagodzy, psychologowie) posługują się specyficznymi metodami analitycznymi (np. wykorzystują technikę genogramu, realizują specjalnie ukierunkowane wywiady środowiskowe itd.). Staranne poznanie układu relacji rodzinnych jest zadaniem diagnostycznie koniecznym, bo warunkuje efektywność oddziaływań wspierających. Ma to znaczenie szczególnie przy rozpatrywaniu skutków rodzinnych relacji toksycznych, zaburzających układ okoliczności prorozwojowych, i przy projektowaniu oddziaływań korekcyjnych dostosowanych do takich warunków.

Ad. 3. (*Jedność, spójność rodzinna*). Obecnie omawiany element ma znaczenie dość charakterystyczne, bo dotyczy m.in. treści przekazywanych młodszemu członkowi rodziny w celach socjalizacyjno-wychowawczych. Rodzina składa się z osób, a te wchodzi w koalicje i to na tym polu najpełniej widoczna jest spójność lub jej brak. Klasyczny niejako przykład to zgodność rodziców dotycząca kierunków wychowania dzieci. Postawy spójne są tu postulowane, ale mogą też nieraz występować poważne rozbieżności, co – jak powszechnie wiadomo – nie służy harmonijnemu wychowaniu.

Jedność rodzinna jest kategorią różnie postrzeganą przez poszczególnych członków. Zależy to od pozycji w rodzinie, czyli także od stopnia posiadanej decyzyjności i samodzielności. Inne zatem będzie definiowanie jedności rodzinnej przez rodziców, inne zaś – przez dzieci (tu warto zauważyć silne niekiedy negacje znaczenia omawianej kategorii, przejawiane przez adolescentów w wyniku wystąpienia konfliktu pokoleń, choć to właśnie jedność rodzinna pozwala pozytywnie rozwiązywać także takie problemy).

Pozytywna jedność rodzinna znacząco służy uzyskaniu warunków do integralności rozwojowej wszystkich członków, a zakłócenia w tym obszarze skutkują negatywnie. Niekiedy jednak konieczne jest rozbitcie negatywnie ukierunkowanej jedności rodzinnej, bo to staje się warunkiem skutecznej interwencji wychowawczej, np. resocjalizacyjnej. W rodzinach obciążonych patologiami jedność rodzinna może być silna, ale jeśli

jednocześnie jest ona ukierunkowana aspołecznie, staje się elementem destrukcyjnym, koniecznym do korekty.

Wynika z tego rekomendacja analityczna mówiąca, że kategoria problemowa jedności/spójności rodzinnej musi zostać każdorazowo dookreślona poprzez wskazanie jej ukierunkowania się (pro- lub aspołecznego). Ma to znaczenie szczególnie przy rozpatrywaniu zasadności działań wychowawczo-interwencyjnych.

Ad. 4. (*Hierarchia uznawanych wartości*). Uznawane wartości rodzinne wpisują się w całość systemu. Każda rodzina ma jakieś poglądy na ten temat i kluczowe jest poznanie ich siły. Wartości powinny być analizowane w kontekście norm funkcjonowania ludzi (zachowań, reakcji na okoliczności społeczne). Przy omawianiu tego elementu szczególnie wyraźnie widać, czym jest cyrkularność powiązań między okolicznościami egzystencjalnymi, wszak skuteczność w przekazywaniu wartości dzieciom zależy m.in. od spójności rodzicielskiej. Z kolei przyjęcie danych wartości podtrzymuje całościową spójność rodzinną.

Rozpatrywanie miejsca, jakie w systemach rodzinnych zajmują wartości, powinno być realizowane z wydzieleniem wartości kierunkowych i instrumentalnych. Obie te grupy tworzą powiązany układ, ale ważne są miejsca, jakie zajmują w życiu rodziny. Wartości kierunkowe, związane z normami głównymi (m.in. z normami moralnymi ważnymi ogólnie), powinny być otoczone szacunkiem, a ich uznawanie powinno się przekładać na praktyczne realizacje, bo to z wartości i norm głównych powinny wynikać wartości i normy instrumentalne, wyznaczające konkretne wzory reagowania w sytuacjach społecznych. Uwaga ta – tak jak poprzednio – nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do rodzin obciążonych np. demoralizacją. Dzieje się tak dlatego, że demoralizacja wiąże się ze spatologizowaniem systemu wartościowania rodzinnego i przyjęciem co najmniej aspołecznych (jeśli nie antyspołecznych) norm funkcjonowania.

Preferowane w rodzinach wartości są przekazywane w ramach relacji międzyludzkich, w tym międzygeneracyjnych i znacząco wpływają na kierunkowanie się procesów rozwojowych u wszystkich członków, szczególnie adolescentów. Oczywista zatem staje się konieczność rozpatrywania, jakie wartości są w danym systemie rodzinnym uznane za główne.

Ad. 5. (*Role społeczne i delegacje do nich*). Systemowość rodzinna oznacza, że poszczególne członkowie pełnią określone role społeczne. Chodzi zarówno o role niejako oczywiste, jak rodziców czy dzieci, ale także o inne, bardziej ukryte, a przez to nieco trudniejsze do poznania.

Obszar tematyczny obecnej wypowiedzi uzasadnia skupienie uwagi szczególnie na funkcjonowaniu młodszych członków rodzin, choć naturalnie nie da się takiej analizy przeprowadzić bez odwołania się do całości systemowej. Dzieci pełnią charakterystyczne role społeczne zarówno w rodzinach w pełni zdrowych (funkcjonalnych), jak i tam, gdzie procesy rozwojowe nie są kierunkowane prospołecznie.

Literatura specjalistyczna, dotycząca funkcjonowania struktur społecznych, w tym rodzinnych, w warunkach występujących zagrożeń, zna opisy specyficznych ról społecznych, pełnionych przez dzieci z rodzin np. obciążonych problemami alkoholowymi. Charakterystyczne jest, że opisy *dziecka – bohatera, kozła ofiarnego czy dziecka niewidocznego* dotyczą także rodzin obciążonych innymi patologiami: przemocowością, całościowymi zaniedbaniami opiekuńczymi czy przestępczością na szkodę rodziny. Czym jest nakładanie się problemów, widać wyraźnie w przypadku obciążenia alkoholowego. To ten obszar z reguły przedstawia się jako widoczny w pierwszej kolejności, ale po bliższym, diagnostycznie prawidłowym przyjrzeniu się widać obecność także innych, wcale nie mniej nasilonych obciążeń, które pozostają w związkach o charakterze cyrkularnym, czyli wchodzą w skomplikowane koincydencje.

Role rodzinne przekładają się na funkcjonowanie we wszystkich obszarach życia, np. mają wpływ na pozarodzinne kontakty społeczne. Młodzi członkowie rodzin nie mają doświadczeń w dokonywaniu racjonalnych wyborów społecznych, stąd w oczywisty sposób pozostają podatni na treść rekomendacji rodzicielskich, dotyczących także pełnionych ról. Obserwują role pełnione przez najbliższych sobie dorosłych i powielają wzorce. Przekaz może być tak silny, że dzieci przejmują rodzicielskie role toksyczne, np. przemocowe. Doświadczenia rodzin dysfunkcyjnych są w tym obszarze czytelne, choć dla mniej przygotowanych obserwatorów powielanie takie może nie być zrozumiałe (gruntownego przygotowania merytorycznego wymaga zrozumienie powodów powielania przez dzieci wzorców zachowań destrukcyjnych, np. w rodzinach obciążonych alkoholowo).

Charakterystyczne jest delegowanie członków rodziny do pełnienia określonych ról. Rodziny pokoleniowo przekazują sobie wzorce i style funkcjonowania w sytuacjach społecznych. Z uwagi na to, że tematyka niniejszej wypowiedzi wymaga zwrócenia uwagi na rodziny ulegające demoralizacji, celowe będzie przypomnienie, że pewnym uskrąjnym, jednocześnie stałym przejawem funkcjonowania grupy takich rodzin jest dokonywanie czynów zabronionych/przestępstw. Bywa tak, że role sprawców przestępstw są w takich rodzinach „powierzane” dorastającym członkom, może to być wynik swoistego dziedziczenia (sic!). Okoliczności te powodują, że proces korekty wychowawczej osób naruszających normy społeczne, w tym ukierunkowanej resocjalizacyjnie, jest obarczony wyraźnym ryzykiem niepowodzenia – znacznie podwyższonym w przypadkach, gdy nie ma możliwości dotarcia do członków rodzin. Problemy generowane m.in. przez sprawców czynów zabronionych powstają systemowo i tak też powinny być rozwiązywane.

Ad. 6. (*Tradycje, mity i stereotypy rodzinne*). Pozytywna tradycyjność w życiu rodziny ma istotne znaczenie inkulturujące i uwaga ta nie wymaga dodatkowych uzasadnień. Warto jednak pamiętać, że na klimat kulturowy rodziny składają się liczne okoliczności, w tym oczywiście wszystkie analizowane obecnie „elementy” systemu rodzinnego (wynik działania związków cyrkularnych). Rodziny kształtują styl swojego funkcjonowania i jest to wynik nałożenia się doświadczeń historycznych, ale i warunków ak-

tualnych. Tradycje rodzinne mogą dotyczyć każdego obszaru życia, mogą uwzględniać wartości i normy prospołeczne, ale mogą też być zupełnie przeciwne, w tym nawet skrajnie antyspołeczne.

Interesująca jest siła działania tradycji. Z reguły jest ona duża, choć wcale nie musi być wprost widoczna. Rodziny nie muszą deklarować oficjalnie, że przestrzegają jakichś tradycji, z reguły tak się przecież nie dzieje. Jednak wynikowe działanie tradycji może być silne na tyle, że nawet u mniej związanych z systemem członków rodziny wywołuje gotowość do danych zachowań. Międzygeneracyjne przejmowanie ról społecznych odbywa się właśnie przy uwzględnianiu tradycji rodzinnych.

Interesującym obszarem problemowym są tzw. mity i stereotypy rodzinne. Mogą one dotyczyć wielu dziecin życia i z reguły rzutują na styl funkcjonowania, czyli także na przejawianą aktywność. Mity mogą obejmować np. role męskie i kobiece (ojcowskie, matczyne). Charakterystycznym obszarem życia rodzinnego, który może podlegać mitom i stereotypom, jest pełnienie funkcji opiekuńczych wobec adolescentów. Są rodziny w których uznaje się celowość, a nawet konieczność pomagania dzieciom przez długi okres, nawet po uzyskaniu przez nie pełnoletności. Inne rodziny uważają, że dzieci muszą uzyskiwać samodzielność jak najszybciej i np. są stymulowane do szybkiego opuszczania domu rodzinnego. Przy analizowaniu tego obszaru podstawowe jest dostrzeżenie, że nie ma tu jakichś powszechnie ujednoczonych schematów. Każda rodzina przyjmuje główny, dobry dla siebie model swojego funkcjonowania, ale nie należy usilnie doszukiwać się formalizmów. Omawiany „element” systemu rodzinnego daje o sobie znać w codziennym życiu i nie wymaga ciągłego definiowania. Rodziny mogą nie zdawać sobie sprawy z tego, że podlegają mitom i stereotypom, choć przejawy ich funkcjonowania analizowane np. transgeneracyjnie o tym właśnie wyraźnie świadczą.

Siła rodzinnych tradycji (także mitów i stereotypów) ma znaczenie także w przypadku aktywności ryzykownej, w tym tytułowej (związanej z demoralizacją). W rodzinach obciążonych społecznie siła omawianego „elementu” może skutkować podejmowaniem nawet bardzo destrukcyjnych działań przestępczych. Jest to kolejny obszar problemowy, który wpływa na potęgowanie się wieloaspektowej/wieloobszarowej patologizacji życia.

Ad. 7. (*Style komunikacji, w tym preferowane i realizowane kody językowe*). To kolejny ważny element, którego znaczenie trudno przecenić. Komunikacja międzyludzka w rodzinach odbywa się na wiele sposobów. Obszar werbalny (językowy) konweniuje ze sferą pozawerbalną. Całość ma znaczenie emocjonalne i realizuje się permanentnie. Komunikacja rodzinna dotyczy wszystkich dziedzin życia, dlatego przekazy są ważne dla wszystkich członków. Na przykładzie omawianego obszaru – kolejny raz – dokładnie widać, czym jest cyrkularność.

Środowiska rodzinne generują style komunikacji i dla potrzeb niniejszej wypowiedzi celowe będzie szczególne podkreślenie dwóch z nich: akceptującego i odrzucającego. Są to style biegunowo różne. Między nimi może się pojawiać szereg wariantów, ale z reguły jest tak, że elementy któregoś są dominujące. Warto przy tej okazji stwierdzić,

że spójność rodzinna jest kształtowana także poprzez przyjęty i głównie realizowany styl komunikacyjny. Systemowo rozumiana rodzina realizuje wiele kanałów komunikacyjnych, nie tylko dotyczących pojedynczych osób, ale i konfiguracji zbiorowych (przykładem konfiguracji indywidualnej będzie układ komunikacyjny rodzic–rodzic, konfiguracja zbiorowa może się realizować w układzie rodzice łącznie–dziecko). Wszystkie występujące warianty tworzą klimat komunikacyjny rodziny.

Obszar tematyczny niniejszej wypowiedzi nakazuje zwrócić uwagę na środowiska rodzinne obciążone egzystencjalnie. Nieodzwonne jest wskazanie, że przyjęty w danej rodzinie styl komunikowania się, w tym stosowany język, ma podstawowe znaczenie socjalizacyjne, kulturotwórcze. Obszar językowy zasługuje na szczególne podkreślenie z kilku powodów, m.in.:

1. służy przekazywaniu treści szeroko kierunkujących egzystencję, ale i operacjonalizujących działania bieżące;
2. jeśli jest dostatecznie bogaty, istotnie wpływa na proces rozwoju, stymuluje aktywność poznawczą, np. adolescentów;
3. jest nośnikiem emocji, czyli może podtrzymywać pozytywne więzi rodzinne, ale też może je niszczyć;
4. stanowi źródło wiedzy o systemie rodziny (stąd m.in. wskazówka dla diagnostów, by analizowali aparat językowy osób i rodzin obejmowanych działaniem wychowawczym, szczególnie interwencyjnym);
5. używane w rodzinie słowa, zwroty, sformułowania są w znacznym stopniu przekazywane międzygeneracyjnie, choć oczywiście dynamika życia powoduje, że szczególnie młodsze pokolenia przejmują nowe rekomendacje językowe od otoczenia (rówieśniczego, medialnego).

W świetle powyższych uwag uzasadnione jest wskazanie, że „język” stanowi ważny obszar inkulturacji lub demoralizacji. W rodzinach harmonijnych (zdrowych) język cyrkularnie podtrzymuje proces wychowania, w rodzinach obciążonych społecznie (np. cechami demoralizacji) – jest kluczem do podkultury (opozycyjnej, dewiacyjnej). W tym ostatnim przypadku utrwała aspołeczność lub antyspołeczność, nie pozwala przyjąć ofert korekcyjnych wychowawczo i ogólnie stanowi element patologizujący życie, przy czym jego siła może być realnie duża.

Ad. 8. (*Generacyjność i podsystemy rodzinne*). Rodzina składa się z podsystemów, przykładowe tworzą rodzice oraz dzieci. Często pojawiają się dziadkowie i krewni. Podsystemy tworzą osoby będące w jakimś rodzaju związku, ale nie musi to polegać na utrzymywaniu stałych i bezpośrednich kontaktów (podsystem mogą tworzyć członkowie rodziny z jakichś powodów dłużej nieobecni).

Znaczenie generacyjności rodzinnej można pokazać, odwołując się do historycznych modeli systemowych. Typowe układy rodzinne, spotykane także współcześnie, odwołują się do pozycji męża/żony (mężczyzny/kobiety). Charakterystyczne są patrylinearność i patrylokalność (mąż wyznacza pozycję społeczną, żona zamieszkuje u męża, przenosi do jego siedziby swój dobytek – wiano) oraz matrylinearność i matrylokalność (odwrot-



nie). Cywilizacja zachodnioeuropejska zawsze ceniła rodzinę, wyznaczała charakterystyczne role męskie i kobiece. Współczesność przyniosła szereg zmian, ale główne modele są nadal rekomendowane i przejmowane. Generacyjność rodzinna może oznaczać silną dominację osób starszych (mowa o pozycji seniorów jako swoistych przywódców rodzinnych), ale może się też zdarzyć, że to młodszy członkowie wyznaczają drogi rozwoju rodziny i stanowią ośrodki decyzyjne (Bradshaw 1994, s. 40).

Przejmowanie wpływów przez dorastających członków rodzin jest oczywiście procesem naturalnym, ale istotny jest kierunek wyznaczanej aktywności. Jeśli będzie on przyjęty po uznaniu, że rekomendacje starszego pokolenia są warte uwagi, tak się też stanie i młodszy przejmą wskazywane im wzory aktywności. Może też dojść do swistego buntu i zerwania więzi rodzinnych opartych na tradycjach, wtedy aktywność kolejnego pokolenia będzie różna od do tej pory przejawianej przez starszych członków rodzin.

Wpływy generacyjne mogą mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne znaczenie socjalizujące/inkulturujące. W świetle dotychczas wyrażonych uwag jest zrozumiałe, że kluczowe jest tu ukierunkowanie się dominujących członków rodziny na określone wartości i normy. Warto zatem rekomendować analizowanie systemów rodzinnych poprzez zastosowanie pomiaru natężenia poszczególnych cech, w tym właśnie norm i przyjmowanych wartości. W przypadku analiz dotyczących rodzin obciążonych patologiami, konieczne jest szczególnie staranne wskazywanie na główne kierunki aktywności, wszak systemy rodzinne mogą być pro- lub antyrozwojowe. Aktywność poszczególnych osób także może być podtrzymująca lub obciążająca.

Zestaw wymienionych wyżej „elementów” składowych systemów rodzinnych warto rozpatrywać w kontekście teorii zasobów odpornościowych i czynników obciążających (Wach 2014, s. 68). Tak jak na każdy układ relacji społecznych, tak też na systemy rodzinne działają jednocześnie okoliczności podtrzymujące/chroniące, jak i obciążenia.

Główne, prowychowawcze, okoliczności protekcyjne, które w pełni dotyczą rodzin, są następujące<sup>2</sup>:

1. Spójność socjalizacyjna i wychowawcza rodziny, w tym szczególnie jej decyzyjnych członków – w odniesieniu do adolescentów powinni nimi być rodzice. Spójność może się wyrażać jednolitością treściową w przekazach komunikacyjnych, ale także konsekwentnym przestrzeganiem rodzinnych zasad, norm i wartości.

2. Korzystanie przez rodzinę z pozytywnych wzorców aksjonormatywnych obecnych w szerokim środowisku (okolicznym, medialnym) z jednoczesną zdolnością do filtracji treści tych przekazów.

3. Koncentracja na rodzinie, oznaczająca permanentną troskę o wszystkie aspekty jej funkcjonowania, m.in. wychowawcze monitorowanie aktywności adolescentów z gotowością do reagowania w przypadkach koniecznych.

---

<sup>2</sup> Propozycja subiektywna, wybiórcza, formułowana wprost dla potrzeb artykułu na podstawie wieloletnich doświadczeń autora w pracy ze środowiskami zagrożonymi społecznie, w tym ze środowiskami poważnie obciążonymi cechami demoralizacji systemowej.

4. Udział członków rodziny, zarówno samodzielnych/dorosłych, jak i będących w okresie dziecięcym/młodzieńczym w różnych formach pozytywnej wychowawczo aktywności pozarodzinnej (kluby, parafie itd.).

5. Świadomość bycia członkiem systemu rodzinnego u wszystkich osób. Rodzina powinna mieć opracowane schematy postępowania w sytuacjach dających się przewidzieć zagrożeń i schematy te powinny być ukierunkowane na podtrzymanie systemowe. Członkowie rodzin powinni być przekonani, że w razie jakichś trudności mogą na siebie liczyć, a rodzina uruchomi wszystkie dostępne możliwości „ratunkowe”.

Związany wprost z tematyką artykułu, wybrany zestaw okoliczności obciążających funkcjonowanie systemów rodzinnych może być następujący:

1. Patologie „oczywiste” w postaci: problemów alkoholowych, związanych ze środkami psychoaktywnymi, przestępczością (szczególnie ciągłą), systemowe, wynikające z roszczeniowości wykluczenie społeczne. Te kategorie problemowe są ewidentnie cyrkularne, bo ich powstanie musiało się wiązać z wystąpieniem jakichś wcześniejszych problemów, ale już po pojawieniu się generują dalsze trudności, aż dochodzi do momentu, że nabierają znaczenia podstawowego. Jest to szczególnie wyraźnie widoczne w przypadku pojawiania się np. problemów alkoholowych, w których początki zachowań ryzykownych związanych z piciem są skontekstowane z trudnościami w relacjach z otoczeniem, ale po zintensyfikowaniu się – picie szkodliwe przybiera postać podstawowego, niejako „samodzielnego” już problemu i zajmuje całą przestrzeń egzystencjalną.

2. Chaos normatywny i wzorotwórczy w rodzinie, czyli także wadliwe, niespójne treści przekazów wychowawczych – rekomendowanie przypadkowych wzorców funkcjonowania w rolach społecznych. Może to być wynikiem niejednorodności poglądów u decyzyjnych członków rodzin (czyli np. rodziców), ale też problem może być wynikiem braku pozytywnych doświadczeń międzygeneracyjnych. Jeśli w rodzinie nie ma trwałej tradycji wychowawczej i dorastanie adolescentów jest głównie spontaniczne, przypadkowe, nieukierunkowane wychowawczo, wtedy łatwiej o całościową przypadkowość socjalizacyjną. Oczywiście, oddziaływania, które powinny być udziałem rodziny, zostają przejęte przez np. grupy środowiskowe, co w przypadku młodzieży wręcz musi być kojarzone z ryzykiem.

3. Występujące w rodzinie, dotyczące wszystkich członków, przekonanie, że nie można liczyć na niczyje wsparcie, szczególnie ze strony systemu instytucjonalnego. Stan taki może być związany z wyuczoną lub wymuszoną bezradnością (obie kategorie należy stanowczo odróżniać, ale też dostrzec występujące podobieństwa). Jego pojawienie się może być wynikiem negatywnych doświadczeń w kontaktach rodziny z instytucjami pomocowymi, ale też – co należy zdecydowanie podkreślić – może to być efekt udziału w podkulturze dewiacyjnej, w której negacje i opozycyjność są szeroko wpisane w styl funkcjonowania. Dla części środowisk rodzinnych udział w podkulturze jest zdecydowanie korzystny. Uwaga ta może być nieco kontrowersyjna, bo zwykle podkulturę dewiacyjną kojarzy się ze środowiskiem *stricte* przestępczym, konkretyzuje się udział w niej do określonych ludzi (np. właśnie sprawców przestępstw odbywających kary penitencjarne). Tymczasem bliższa analiza problemu pozwala dostrzec

inne jeszcze wymiary podkultury, w tym możliwe staje się wskazanie, że udział w niej jest dostrzegalny także w tzw. środowiskach otwartych, czyli problem może dotyczyć poszerzonych środowisk lokalnych. Obecnie wyrażana rekomendacja dotyczy zatem celowości szerokiego dostrzegania środowiskowych kontekstów wchodzenia w podkulturę. Takie analizy są wręcz konieczne przy rozpatrywaniu przyczyn opozycyjności (czy wręcz opozycyjności buntowniczej) wobec norm pozytywnych, a takie obciążenia w środowiskach dotkniętych demoralizacją bywają niestety częste (Wach 2009, s. 105).

4. Niski poziom skuteczności wychowawczej, kierującej rozwój, czyli podtrzymującej i chroniącej. W odniesieniu do środowisk zagrożonych cechami demoralizacji, celowe będzie wskazanie na znaczenie tzw. wskaźników efektywności profilaktycznej i resocjalizacyjnej, w tym głównie na abstynencję przestępczą (trwałe zaniechanie działalności aspołecznej i antyspołecznej w myśl norm obiektywnych)<sup>3</sup>. Rodzinne systemy wychowawcze powinny być protekcyjnie skuteczne już w momencie wystąpienia pierwszych symptomów trudności. Oczywiście, muszą być obecni członkowie rodzin, którzy umieją takie zagrożenia określić. Jeśli takiego potencjału w rodzinach nie ma, zagrożenie ryzykiem zachowań problemowych się intensyfikuje. Rodziny zdrowe potrafią uruchomić konieczne mechanizmy protekcyjne i są w tym skuteczne, rodziny obciążone np. demoralizacją systemową, takiej skuteczności mogą nie osiągnąć, bo nie mają kompetencji potrzebnych do oceny rzeczywistego znaczenia problemu (Forward 1992, s. 120). Mogą się u nich pojawić uzasadnienia braku aktywności, np. w wyniku przekonania, że dana sytuacja się unormuje niejako „sama” lub że nie ma potrzeby zajmować się problemem, bo „inni” funkcjonują, nie podejmując wysiłków. Może wreszcie dojść do przerzucenia odpowiedzialności na instytucje i oczekiwanie zajęcia się np. problemem dzieci w klimacie roszczenia (sytuacja niezwykle wprost częsta w rodzinach obejmowanych nadzorami kuratorów sądowych, niestety skala zjawiska musi niepokoić, a z pewnością powinna być impulsem do poważnej dyskusji).

Wymienione „elementy” składowe systemów rodzinnych oraz zaproponowana lista okoliczności protekcyjnych i obciążających pozwalają na wyrażenie konkluzji dotyczącej jakości egzystencji rodzinnych w strukturze społecznej. Otóż można zaproponować dwa poszerzone obszary analityczne, zbiorczo charakteryzujące funkcjonowanie rodzin. Należą do nich:

1. *back-ground* socjokulturowy rodziny, czyli ogół zasobów kulturowych, tradycji i doświadczeń społecznych uznawanych, pielęgnowanych i rekomendowanych jako wartościowe. Niekiedy może sięgać wielu lat (pokoleń) wstecz;
2. trwale i czytelnie określona oraz realizowana, długofalowa rodzinna wizja rozwojowa, uwzględniająca potrzebę zapewnienia wszystkim członkom, szczególnie niepełnoletnim, warunków do integralnego rozwoju.

<sup>3</sup> Obok abstynencji przestępczej, istotnymi wskaźnikami resocjalizacji są:

1. redukcja kontaktów ze środkami psychoaktywnymi (w przypadku środków psychoaktywnych innych niż alkohol chodzi o całkowite odrzucenie tych kontaktów);
2. racjonalizacja relacji z najbliższym otoczeniem.

Obie kategorie pozostają ze sobą w koincydencji i powinny być analizowane w układzie systemowym, czyli z dostrzeganiem znaczenia wielokrotnie wymienianej cyrkularności. Uwzględnianie obu obszarów pozwala zrozumieć, że system rodzinny próbuje „programować” swoich członków i robi to od najmłodszych lat życia. Odbywa się wpisywanie w role rodzinne, skłanianie do przyjmowania hierarchii wartości, rekomendowanie uznawanych za skuteczne i korzystne sposobów reakcji na sytuacje społeczne, w tym dotyczące zaspokajania potrzeb. Każde dziecko nabywa doświadczeń, powiela te zachowania, które były wzmacniane przez dorosłych, bo oni tak chcą i tego wymagają. Jeśli dziecko by tego nie robiło, prawie pewne jest powstanie poczucia winy, a z pewnością pojawiają się narażenia na komunikaty, że zachowuje się nieodpowiednio (czasem sposób wyrażania takich komunikatów jest silnie, negatywnie emocjonalny i oczywiste jest, że dziecko chce tego unikać).

Każdy system rodzinny ma swój styl wzmacniania tego, co dla niego ważne, czyli podlegające jakiejś ochronie. Dzieci zwykle starają się przejawiać lojalność wobec takich rekomendacji i oczekiwań. Rodzina tworzy zatem „mapę” życia dzieci i wskazuje, że tak wygląda świat. Interesujące jest, że nawet w sytuacjach, gdy dzieci stwierdzą, że świat pozarodzinny jest inny niż rodzinny, przez długi okres mogą nie dawać sobie prawa, by z tego drugiego świata korzystać. Wiedzą, że takie przejście do świata pozarodzinnego mogłoby się wiązać z różnymi sankcjami, od ogólnej dezaprobaty ze strony dorosłych aż do silnych, emocjonalnych negacji (z wygnaniem z domu włącznie). Wierność wartościom rodzinnym ma niezwykle wprost silną moc sprawczą. Adolescenci szukają dla siebie miejsca w życiu, stąd aspirują do bycia częścią tej grupy społecznej, w której mogą pozytywnie funkcjonować (w pełni przynależąc, zaspokajając swoje potrzeby, mieć potwierdzenia swojej ważności). W każdej rodzinie dziecko znajdzie „jakieś” warunki rozwojowe i może się to odbywać zarówno w rodzinach zdrowych, jak i obciążonych patologiami. Znana jest lojalność systemowa dzieci w rodzinach przestępczych, czyli takich, w których z łamania norm prawnych uczyniono np. stałe źródło dochodu. Dzieci w takich rodzinach mogą mieć silne poczucie przynależności do systemu, stają się kontynuatorami „tradycji”. To znany problem, doświadczany m.in. przez część pracowników sfery *human services* (pedagogów resocjalizacyjnych, kuratorów, pracowników socjalnych, policjantów).

Z powyższych uwag wynika pewien charakterystyczny wniosek, dotyczący możliwości wpływania wychowawczego w sytuacjach, gdy jest to konieczne, bo pojawiają się obciążenia w postaci np. wadliwych, aspołecznych postaw rekomendowanych adolescentom. Rodzice, czyli w domyśle decyzyjni członkowie rodzin, mogą nie chcieć zmian w swoich systemach. Dzieci powinny być przygotowywane do aktywności prospołecznej, ale to postulat często teoretyczny, bo „obrona” systemu rodzinnego może być dynamicznie trwała, co nie przełoży się np. na powstanie gotowości do przyjmowania uwag wychowawczych ze strony otoczenia. Na pewnych poziomach patologizacji systemy rodzinne nie są podatne na zmiany, mogą nawet traktować – zasadne z punktu widzenia norm obiektywnych – interwencje wychowawcze jako „atak” na siebie. W takich przypadkach daje o sobie znać wymieniony element, jakim są tradycje rodzinne. Jak podkreślono, mogą one być pozytywne, prorozwojowe lub negatywne, patologizujące.

Realizowana pokoleniowa wierność tradycji swojej rodziny z reguły przełoży się na rodzaj aktywności podejmowanej przez ludzi. Przyjęta będzie skonkretyzowana ścieżka rozwojowa i nie musi ona być zgodna z rekomendacjami wychowawczymi. Specjaliści zajmujący się problemami profilaktyki społecznej oraz działaniami resocjalizacyjnymi wobec osób i środowisk zagrożonych np. demoralizacją znają charakterystyczne powiedzenie, nad którego treścią warto się zastanowić: „Nie będzie lekarzem ten, kto przez całe życie był przez swoją rodzinę uczony, jak sprawnie kraść”). Oczywiście, można spotkać lekarza zachowującego się nieetycznie, ale w tym stwierdzeniu chodzi o wskazanie, że przekazy z najbliższego środowiska wyznaczają główne drogi rozwoju. Z wychowawczego punktu widzenia jest to zatem spostrzeżenie istotne, bo niejako obrazowo pozwala się odnieść do możliwości inicjowania działań wspierających procesy rozwojowe tak, by uzyskać ich prospołeczne ukierunkowanie.

Tytułowe kody transgeneracyjne są obecne w życiu każdej wspólnoty rodzinnej i zawsze dotyczą perspektywicznej aktywności ludzi nimi obejmowanych. Jednak ich ukierunkowanie nie musi (i najczęściej nie jest) wprost zorientowane wychowawczo, choć może zawierać takie (wychowawcze) intencje. Większość rodzin nie ma specjalistycznych kwalifikacji pedagogicznych czy psychologicznych, a jak najbardziej wartościowo kierunkuje proces wychowania swoich młodszych członków. Może się też zdarzyć, że to w rodzinach zawodowych pedagogów wystąpią patologie życia i proces rozwoju dzieci zostanie zakłócony (nawet w istotny sposób). Istota kodowania międzypokoleniowego polega zatem na dostarczaniu permanentnych rekomendacji dotyczących funkcjonowania w strukturze społecznej. Nie jest oczywiste, że ukierunkowanie to musi być pozytywne z punktu widzenia norm obiektywnych. Kody rodzinne mogą zawierać informacje neutralizujące znaczenie norm, relatywizujące wymiary relacji międzyludzkich, a nawet mogą dostarczać „argumentów” za porzuceniem szerszej wspólnoty kulturowej czy cywilizacyjnej.

Na gruncie dotychczasowych spostrzeżeń możliwe jest wyrażenie szeregu rekomendacji dotyczących kierunków analizowania wpływów systemów rodzinnych na procesy postawotwórcze, szczególnie dotyczące adolescentów. Warto zatem dostrzec, że:

1. każdy system rodzinny musiał (sic!) wypracować jakieś mechanizmy chroniące, podtrzymujące siebie, ale nie jest oczywiste, że muszą one być zgodne z normami ogólnymi, choć najczęściej normy takie respektują;
2. w każdej rodzinie obecne są różne role systemowe i najczęściej członkowie je pełniący wpisują się pozytywnie w tę strukturę;
3. pojawiające się zakłócenia w działaniu systemów rodzinnych są udziałem wszystkich rodzin, ale oczywiście nie wszystkie takie sytuacje skutkują trwale negatywnie, np. rozbiciem spójności czy innymi przejawami destrukcji;
4. zdrowe systemy rodzinne znajdują sposoby na ukierunkowanie prorozwojowe swoich członków (szczególnie będących w fazie adolescencji), z uznaniem ich prawa do indywidualizacji. Odbyna się to przy zachowaniu pewnych poziomów koniecznej kontroli socjalizacyjnej, co umożliwia reagowanie w sytuacjach koniecznych. Zasady są w takich rodzinach określone i przestrzegane;

5. każda rola społeczna pełniona w ramach systemu rodzinnego służy jakiemuś celowi, nawet jeśli jest patologiczna z punktu widzenia normy obiektywnej. Dostrzeżenie „korzyści” (powodów, dlaczego dana rola jest pełniona, czyli właśnie celów) z takiego stanu jest koniecznym etapem postępowania projektującego pomoc, np. wychowawczą;
6. stałym elementem procesu kodowania transgeneracyjnego jest język, jakim komunikują się członkowie danego systemu rodzinnego, przy czym „język” to zarówno nazwy i określenia (desygnaty), ale i emocje, klimat, nastroj. Programowanie językowe wzmacnia delegacje do pełnienia konkretnych ról rodzinnych, czyli musi być brane pod uwagę przy uogólnionej ocenie wymiarów funkcjonowania danej rodziny (szczególnie w sytuacji zakłóceń);
7. spójność systemu rodzinnego ma znaczenie nie tylko dla rozwoju adolescentów, ale i dla zapewnienia opieki wszystkim członkom. Istotnym obszarem jest zapewnienie należytego poziomu troski o seniorów, czyli kategoria ciągłości ról rodzinnych musi zostać potraktowana na równi z pozostałymi. W rodzinach zdrowych problem ten zostaje rozwiązany, niestety, jest to także obszar szczególnie podatny na patologizację.

Zagrożenia socjalizacyjne związane z ryzykiem demoralizacji są udziałem znacznej części rodzin, ale oczywiście większość z nich jest w stanie się ochronić. Pewna grupa środowisk rodzinnych ulega jednak działaniu niekorzystnych okoliczności, czynników i negacja norm moralnych staje się ich udziałem.

Przy rozpatrywaniu szans na skuteczne wsparcie korekcyjne konieczne jest wcześniejsze dokonanie oglądu analitycznego systemów tych rodzin, z określeniem kompletu uchwytanych „elementów”. Możliwości zmiany funkcjonowania z reguły występują w każdym przypadku, ale już pełne usprawnienie społeczne może być trudne do osiągnięcia. Należy wszak pamiętać, że rodziny obciążone patologiami mają wypracowane mechanizmy chroniące przed zmianą i niejako naturalny jest ich opór, przynajmniej w pewnym zakresie. Skuteczna reakcja wspierająca wychowawczo powinna zatem w pierwszej kolejności polegać na zaproponowaniu rodzinie oceny jej systemu w celu określenia swoistego bilansu możliwości korekcyjnych, ale także ich braku. Problemy skontekstowane z demoralizacją powstały w rodzinie i to w niej muszą zostać rozwiązane. Obciążony system rodzinny powinien być tak wsparty, np. instytucjonalnie, by zareagował zgodnie z oczekiwaniem społecznym. Skala takiej pozytywnej reakcji jest uwarunkowana licznymi okolicznościami, o części z nich była mowa w artykule.

## Bibliografia

- Bradshaw J. (1994). *Zrozumieć rodzinę*. Tłum. G.H. Szczepańska. Warszawa: IPZiT.
- Cecchin G. (1992). *Mediolańska szkoła terapii rodzin*. Tłum. B. de Barbaro, L. Górniak. Kraków: Wydawnictwo Alter.

- Forward S. (1992). *Toksyczni rodzice*. Tłum. R. Grażyński. Warszawa: Wydawnictwo J. Santorski i S-ka.
- Wach T. (2009). *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wach T. (2014). *Profilaktyka i resocjalizacja nieletnich zagrożonych uzależnieniem od środków psychoaktywnych*. Warszawa: Difin.

### **Pedagogiczna racjonalizacja transgeneracyjnych kodów socjokulturowych w rodzinach zagrożonych demoralizacją**

#### **Streszczenie**

W artykule odniesiono się do wychowawczego/socjalizacyjnego znaczenia jakości przekazów międzygeneracyjnych, dotyczących funkcjonowania w strukturze społecznej. Wskazano okoliczności protekcyjne i obciążenia dotyczące egzystencji rodzin obciążonych demoralizacją. Podjęto próbę pedagogicznego wskazania na warunki poprawy jakości egzystencji, czyli odniesiono się do oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych.

**Słowa kluczowe:** przekaz międzygeneracyjny, socjalizacja, inkulturacja, role społeczne, kompetencje społeczne, zagrożenia rozwojowe, demoralizacja

### **Pedagogical rationalization of trans-generational sociocultural codes in families suffering demoralisation**

#### **Summary**

The article deals with educational/rehabilitating importance of the quality of trans-generational messages which refer to the functioning in the society. Protective factors as well as burdens related to the existence of families suffering demoralization have been indicated. An attempt has been made to provide educational measures that may improve the quality of existence; prophylactic and rehabilitation actions have been analyzed.

**Keywords:** trans-generational message, rehabilitation, enculturation, quality of serving social roles, social competencies

# VII

Wybrane aspekty religijne i historyczne  
wsparcia społecznego





## Katolicyzm jako inspiracja ideologiczna skautingu w działalności Sługi Bożego Jacques'a Sevina TJ (1882–1951)

### 1. Życie Jacques'a Sevina

Jacques Sevin urodził się w 1882 roku w Lille. Do Towarzystwa Jezusowego wstąpił w wieku 18 lat. Zainteresowany ideą angielskiego skautingu, w 1913 roku wyjechał do Londynu, gdzie nawiązał bliski kontakt z gen. Robertem Baden-Powellem (1857–1941). Zapoznał się z metodami jego pracy i rezultatami działalności, co przedstawił w książce *Le scoutisme. Etude documentaire et applications*, wydanej w Paryżu w 1922 roku. Wyłożył w niej oparte na Ewangelii, podstawowe zasady skautingu, które stały się fundamentem katolickiego systemu wychowania. Był też autorem wielu innych publikacji dotyczących pedagogii skautowej i duchowości (m.in. pieśni i modlitw).

W 1917 roku założył drużynę skautową w belgijskim mieście Mouscron. W 1920 roku powołał katolicką organizację skautową *Scouts de France*. Później, we współpracy z przedstawicielami skautingu katolickiego w Belgii i we Włoszech, utworzył Międzynarodowe Biuro Skautów Katolickich. W latach 1923–1933 prowadził w Chamarande we Francji warsztaty skautowe dla drużynowych.

W latach dwudziestych XX wieku za pośrednictwem bp. Adama Stefana Sapiehy i Jacka Woronieckiego OP z inicjatywy Sevina doszło do nawiązania kontaktów z przedstawicielami skautingu polskiego. Z jego myśli pedagogicznej czerpał wzory m.in. znany działacz harcerski Stanisław Sedlaczek (1892–1941) (Ciupak 2002).

Jacques Sevin zmarł w 1951 roku w Boran-sur-Oisy. W 2000 roku rozpoczął się jego proces beatyfikacyjny (Podkowiński 2013, kol. 71).

### 2. Kontekst religijno-kościelny

Taki ruch jak skauting katolicki nie mógł powstać w ciągu XIX stulecia. Można nawet mówić, że był to wiek wyjątkowo ubogi w organizacje młodzieżowe (Zieliński 2007, s. 221–380; Walewander 1996, s. 115–150), nie licząc inicjatywy ks. Adolfa Kolpinga (1813–1865) i jego *Gesellenvereinu* (związki robotników). W tym czasie panowało przekonanie, że „trzeba coś zrobić dla młodzieży”. Przykładem może być ruch

salezjański, zresztą typowy raczej dla XX stulecia. Oczywiście, istniały organizacje typu dewocyjnego, ale można je zaliczyć raczej do pomocy duszpasterskich. Wszystko to było pomyślane jako metoda odciągania młodzieży od środowisk umownie określanych jako „rozpadowe”. Faktycznie chodziło o wyrwanie jej z kręgu wpływów socjalistycznych, które dla młodych z pewnych sfer społecznych były bardzo atrakcyjne. Takiego atrybutu nie miały organizacje katolickie, a im bliżej było im do jakiegoś konkretnego modelu, wyrażającego duchowość chrześcijańską, tym mniej przyciągały. Przyczyn można by szukać w najróżnorodniejszych obszarach, m.in. w braku inwencji psychologicznie osadzonej w potrzebach duchowych ludzi młodych. Inicjatywy katolickie, dobrze pomyślane, jeśli chodzi o program i jego realizację, były zbyt apodyktyczne, by mogły przyciągać jednostki bardziej niezależne i aktywne. Bywało też, że wypadały one poza środowiska kościelne, do których nie przystawały, jak np. ruch *Sillon* Marca Sangniera (1873–1950) (Śladkowski 1982, s. 411–430).

Czy można się dziwić, że skauting, powstały pod koniec XIX wieku, w czasie wojny burskiej, będący wynikiem pewnej konieczności, której zaradził gen. Baden-Powell, wykorzystwał młodych ludzi do zadań stanowiących dla nich przygodę, ale wymagających zaprawy fizycznej i hartu ducha? Element sprawności fizycznej pozostał w większym lub mniejszym stopniu w całym ruchu harcerskim, ale ze względu na zabarwienie rozwijano ten drugi, a jeśli chodzi o ważność – nawet pierwszy: wychowanie człowieka w szlachetności uczuć, zasad i działania. Innymi słowy, chodziło o cnotę, czyli dobrze wytrenowaną umiejętność, sprawdzającą się zresztą w różny sposób: od gotowości do walki o sprawiedliwość i wolność (jak polski skauting Andrzeja Małkowskiego i jego ukierunkowanie na niepodległość) do altruizmu i głęboko humanistycznych wartości motywujących takie postawy. Trzeba jednak jasno powiedzieć, że ruch skautowski nie był od początku zabarwiony religijnie. Co najwyżej, sięgał do Dekalogu lub natury, uznając jej źródło w Stwórcy, nie wychodził jednak poza XIX-wieczny praktyczny deizm, polegający na odniesieniu bytu ludzkiego do Boga, bez potrzeby wchodzenia w konkretne struktury.

Skauting religijny – jeśli tak można powiedzieć – to kolejna odmiana ruchu wywodząca się od Baden-Powella, ale w zasadzie związana z nim bardziej nazwą niż istotą, na pierwsze miejsce wysunął się bowiem tutaj transcendentny cel człowieka, który miałby być realizowany przez niego atrakcyjniej, ale według wzorca ascezy katolickiej bądź chrześcijańskiej, bo i inne wyznania miały przecież swój skauting.

Inicjatywa jezuita Jacques'a Sevina warta jest zatem bliższego poznania, można w niej bowiem odnaleźć zarówno ideę Baden-Powellowską, jak i szczególnie, nowy sposób duszpasterzowania poprzez atrakcyjne dla młodego człowieka uczestnictwo, a więc już nie *dla niego*, lecz *z nim*.

W pedagogii katolickiej był to krok naprzód. Oznaczał zarazem odważne odejście od schematu: teoretycznie sprawdzonego, ale dla pewności podpartego autorytetem samego Boga. Wprawdzie Bóg jest fundamentem każdego gestu mającego na celu ukształtowanie człowieka, tyle że nie bez niego samego. W skautingu tego typu człowiek staje się partnerem Boga poprzez swą gotowość pełnienia Jego woli w taki

sposób, jak to czyni każdy, także ten bliźni, który swój cel i motyw umiejscowił tylko w doczesności.

Rozpatrując zjawisko skautingu w tych kategoriach, można w nim widzieć właśnie próbę przezwyciężenia bezładu, jaki ujawniał się coraz natarczywiej w świecie rzekomo wyzwolonym przez rewolucję, nie tylko tę z 1789 roku. Chcąc zrozumieć postawiony tu problem, trzeba by przypomnieć serwowane wówczas recepty na życie.

Dziedzictwem rewolucji francuskiej była ciągłe nasilająca się sekularyzacja życia, która różnymi drogami wchodziła także na teren kościelny. Lubelski kronikarz Ignacy Baranowski zanotował 12 czerwca 1816 roku w swym *Dzienniku*, że powstaje coraz więcej organizacji zwalczających Kościół. Co gorsza, cieszą się one nawet poparciem pewnej części duchowieństwa. W związku z tym kanonik kolegiaty lubelskiej Łapiński postulował, że „potrzeba silnych środków do uśmierzenia tych nawałów dążących do zepsucia wiary Chrystusa i dobrych obyczajów” (Baranowski 1995, s. 227–228). Podobnie pisał pół wieku później znany historyk Stanisław Tarnowski: „Wszystkie środki [...] dążą do podkopania wiary i Kościoła, do obniżenia poziomu oświaty [...], i do moralnego zepsucia społeczeństwa” (Tarnowski 1891, s. 35). Nie dziwi zatem, że biskup lubelski Wojciech Skarszewski zapewniał w tym samym czasie, że „ma szczególnie polecenie od najwyższej głowy Kościoła, aby wszelkim zarazom, jak tylko można, zapobiegał, że ubolewa, widząc tyle swych owieczek obłąkanych i rozpuszczonych” (Baranowski 1995, s. 227). By nie być gołosłowny, pasterz lubelski dodawał, „że mu wiadomo, iż większa połowa urzędników wielkanocnej spowiedzi nie odbyła” (Baranowski 1995, s. 228; Prendowska 1962, s. 24–38).

To były przykłady z życia katolickiego w pierwszych dekadach XIX stulecia. Jednak masowy odwrót od chrześcijaństwa, jakiego ludzkość od początków jego istnienia nie znała, zaczyna się właściwie w połowie XIX wieku<sup>1</sup>. Kościół katolicki, świadomy tego zjawiska, zamknął się niejako w twierdzy swej nauki i światopoglądu, koncentrując się wokół autorytetu Stolicy Apostolskiej. Umocnieniu pozycji Stolicy Świętej i podkreślaniu jej roli cementującej wobec całego świata katolickiego miał służyć dogmat o nieomyślności papieża, ogłoszony na Soborze Watykańskim I (Zieliński 1999, s. 21).

### 3. Problemy społeczno-polityczne epoki

Powodem alienacji świata ze wspólnoty chrześcijańskiej były subiektywizm i indywidualizm, tkwiące korzeniami w renesansie, reformacji i następującym po nich

---

<sup>1</sup> Proces ten zauważył Zygmunt Krasiński, który w liście z 12 maja 1844 roku tak pisał do Adama Sołtana: „Młodzież w najopłakanym położeniu. Uczą jej kłamstw i bluźnierstw historycznych, nęka ją na wszystkie sposoby [...]; słowem, ci, którzy zaczynają życie, daleko nieszczęśliwi od tych, którzy je kończą” (Krasiński 1970, s. 451).

oświeceniu. Do tych tendencji nawiązał XIX-wieczny liberalizm, domagający się niczym nieskrępowanej swobody jednostki wobec państwa, społeczeństwa, gospodarki – a zwłaszcza religii. Racjonalizm oświeceniowy kwestionował wszelki pozarozumowy autorytet – przede wszystkim religijno-kościelny, a potem postulat autonomizmu w dziedzinie kultury duchowej. Już w XVIII stuleciu nie brakowało publikacji podważających każdy dogmat religijny, nie tylko katolicki. Później często nie zwracano już większej uwagi na pisane w duchu takiej krytyki prace liberalnych teologów protestanckich. Dopiero opublikowane w 1863 roku *Życie Jezusa* Ernesta Renana (1823–1892) wywołało wrażenie dotąd niespotykane, tym bardziej że książka ukazała się nie w kraju protestanckim, lecz w katolickiej Francji. Była żywą ilustracją skutków, jakie sprowadzało hołdowanie poglądom liberalnym (Zieliński 1999, s. 20).

Wczesny liberalizm, głosząc zasadę swobody jednostki ludzkiej, przysłużył się dobrze Kościołowi w dobie konstytucyjnej. Jednak od lat pięćdziesiątych XIX wieku jego tolerancja w stosunku do religii wygasła. W jej miejsce wchodziła natomiast tendencja do uwolnienia wszystkich dziedzin życia społecznego i indywidualnego od wpływów kościelnych i religijnych. Na tym tle rozwinął się kulturkampf w Prusach, Szwajcarii i gdzie indziej. Pojawiła się także idea rozdziału Kościoła od państwa, który nastąpił we Francji w 1905 roku. Osiągnięcia liberalizmu były widoczne szczególnie w tym państwie. Uwidoczniło się to w postaci laicyzacji całego życia społecznego (Kowalczyk 1995).

Liberalizm jako światopogląd został zdecydowanie odrzucony przez Piusa IX w jego znanej encyklice *Quanta cura*, do której dołączył słynny *Syllabus* (1864). Natomiast pozytywną naukę o państwie, kulturze i społeczeństwie oraz o stosunku Kościoła do tych zagadnień zawarł w swoim nauczaniu Leon XIII.

Na polu filozofii, po zdewaluowaniu się idealizmu, pod wpływem rozwoju nauk przyrodniczych oraz techniki pojawił się wrogi Objawieniu pozytywizm. Kierunek ten odrzucał wszelką metafizykę na rzecz opartego na doświadczeniu poznania pozytywnego, odnoszącego się jedynie do przedmiotów podległych badaniu empirycznemu. Ojcem pozytywizmu był Francuz August Comte (1798–1857), a jego poglądy kontynuowali w Anglii John Stuart Mill (1806–1873) i Herbert Spencer (1820–1903). Do bardziej znanych popularyzatorów tego poglądu należeli m.in.: wspomniany Renan, Emil Zola (1840–1902) i Karol Darwin (1809–1882). W konsekwencji z pozytywizmu narodził się agnostycyzm, któremu hołdowała nie tylko inteligencja (zwłaszcza lekarze i przyrodnicy), ale i coraz większe rzesze półinteligentów.

W ramach przeglądu ówczesnych kierunków filozoficznych należy wymienić tu jeszcze ewolucyjny i relatywistyczny historyzm, który wprowadził pewien rodzaj anarchii wartości. Ukoronowaniem światopoglądu empirystycznego był materializm, reprezentowany przez Ludwika Feuerbacha (1804–1872), Karla Vogta (1817–1895), Jakuba Moleschotta (1822–1893) i Ludwika Büchnera (1824–1899). Jak bardzo popularny był ten kierunek, świadczy fakt, że nawet teolog protestancki Dawid Fryderyk Strauss (1808–1874) hołdował tym ideom, wyznając w rezultacie, że „nie jesteśmy już właściwie chrześcijanami”. Jeszcze dalej poszedł Fryderyk Nietzsche (1844–1900),

który zburzył wszystkie wartości, a wraz z tym moralność nadludzi, w przeciwieństwie do wywodzącej się z chrześcijaństwa moralności niewolników.

Ukazane przemiany ideologiczne i społeczne dowodziły, że już na przełomie XIX i XX wieku Europa była chrześcijańska tylko z nazwy, a naprzeciwko siebie stanęły dwa potężne fronty: wierzących i niewierzących. Na marginesie frontu ateistycznego pojawiły się różne zdeformowane formy pseudoreligijne, takie jak: teozofia, antropozofia czy okultyzm.

Przełom XIX i XX stulecia to czas narodzin reakcji przeciwko martwej teorii intelektualizmu i materializmu. Nowa filozofia życia za wartość naczelną uważała vitalność. Potęga życia, wraz z dążeniem do manifestacji siły, widoczna u Nietzschego, w połączeniu z teoriami rasowymi pochodzącymi z Francji (Joseph Arthur Gobineau, 1816–1882) – znalazły później konkretny wyraz w nazizmie. Inny kierunek wychodzący z tego samego założenia, reprezentowany przez Henryka Bergsona (1859–1941), zbliżał się w swej afirmacji życia – nie tylko w jego wyrazie biologicznym, ale i duchowym – do chrześcijaństwa. Uczeń Bergsona, Jacques Maritain (1882–1973), doszedł na tej drodze nie tylko do Kościoła, ale nawet do tomizmu (Kowalczyk, Baławajder 1992; Kowalczyk 1992).

Filozofia życia zbankrutowała w czasie ostatnich dwóch wojen światowych. Pozostała z niej filozofia zagrożonego w swym bycie człowieka. Egzystencjalizm, odwołujący się do filozofii Blaise Pascala (1623–1662), Sörena Kierkegaarda (1813–1855) i Johna Henry'ego Newmana (1801–1890), odrzucał abstrakcyjne myślenie na rzecz troski o zachowanie egzystencji jednostki. Strach był tu zatem motorem ludzkich poczynań. Inni, jak Martin Heidegger (1889–1976) i Jean Paul Sartre (1905–1980), metodycznie wykluczali istnienie Boga, inni natomiast, jak choćby Gabriel Marcel (1889–1973), istnienie człowieka widzieli tylko w jego partycypacji w społeczności, ale również w celu wyznaczonym przez Boga.

Materializm pozostałby teorią uczonych, gdyby nie to, że rozwój kapitalizmu, przemysłu i nędza, jaka pojawiła się w XIX wieku, ukształtowały nowy system społeczny zwany socjalizmem. Socjalizm to reakcja na liberalizm ekonomiczny, który bez skrupułów, nieskrępowanie postawił na rynku człowieka jako towar, zakładając zysk jako jedyny cel maksymalny. Rozwiązania problemu nie przyniósł twórca socjalizmu utopijnego Claude Henri Saint-Simon (1760–1825), który właściwie dawał tylko receptę na uzdrowienie stosunków społecznych, proponując wspólnotę dóbr, pracy i zysków. Dalej poszedł Pierre Joseph Proudhon (1809–1865), uznając własność jako kradzież. Jeszcze bardziej radykalne poglądy głosili Robert Owen (1771–1858), Karol Marks (1818–1883), Fryderyk Engels (1820–1895) i Ferdynand Lassalle (1825–1864). Marks, wypędzony w 1849 roku z Prus, żył w Londynie, gdzie powstało jego główne dzieło *Kapitał*, dające niejako wykład socjalizmu naukowego. W 1864 roku powstała I Międzynarodówka. Wcześniej, bo w 1848 roku, Marks i Engels ogłosili *Manifest komunistyczny*. Lansowali w nim ideał wspólnej gospodarki jako przeciwieństwo złej, prywatnej. Z biegiem czasu ruch ten podzielił się na umiarkowany (socjalistyczny) i radykalny (rewolucyjny, komunistyczny). W wyniku pierwszej woj-

ny światowej w niektórych krajach europejskich wybuchły rewolucje komunistyczne. „Udała się” tylko rosyjska.

Innym rodzajem ruchu rewolucyjnego był anarchizm. Doszedł do głosu pod koniec XIX stulecia, zwłaszcza w Rosji carskiej. Jego twórcą był Michał Bakunin (1814–1876)<sup>2</sup>.

Prawie we wszystkich krajach powstawały partie komunistyczne. Oprócz swojego programu gospodarczego i społecznego, przyjmowały założenia światopoglądowe pozytywizmu i materializmu Feuerbachowskiego. Kościół uznano za czynnik hamujący postęp, stąd szczególna wrogość ruchu wobec chrześcijaństwa i religii w ogóle, ugruntowana częstokroć współdziałaniem Kościoła ze starym porządkiem.

Obraz przemian ideologicznych i społecznych w czasach najnowszych dotyczy sytuacji w poszczególnych krajach, ziem polskich nie wyłączając, aczkolwiek wiek XIX ma w naszej historii nietypowy charakter. Był to okres niewoli narodowej, która wycisnęła piętno na polskiej duchowości. Nadał jej cechy, które przetrwały do dzisiaj. Kościołowi przypadła szczególna rola do spełnienia. Katolicyzm był czynnikiem integrującym wszystkie warstwy społeczne na terenie podzielonej Polski. Był jedyną instytucją ogólnonarodową. W pierwszej połowie XX wieku – obok elementów laickości, których przegląd już znamy – rozwijało się bardzo intensywne życie kościelne w różnych jego formach (np. organizacyjnych). W XIX wieku i na przełomie stuleci była to zapowiedź Akcji Katolickiej, do której zadań należało przepajanie całego życia publicznego duchem chrześcijańskim. W omawianym okresie można więc mówić o rozwoju duchowości praktykowanej na co dzień przez wiernych, dotąd prawie nieznaną, a więc niekoniecznie – jak dotąd – związanej z takimi ośrodkami jak klasztory czy zgromadzenia zakonne.

Na skutek rewolucji francuskiej Kościół jako instytucja uległ daleko idącej defeudalizacji i stał się – przynajmniej w niektórych krajach – Kościołem ludowym. Pociągnęło to za sobą wzrost odpowiedzialności wiernych za jego losy, a także rozwój bardziej dojrzałych, wewnątrznie przeżywanych form pobożności. Bez wątpienia rzutowało to nie tylko na charakter ówczesnej duchowości, ale ma wpływ nawet na dzisiejszy obraz Kościoła.

---

<sup>2</sup> Stanisław Tarnowski już w latach siedemdziesiątych XIX stulecia widział wyraźnie ten problem i przewidywał jego dalekosiężne skutki: „Rosja, która wszystkie podstawy społeczeństwa gwałci i podkopuje, jest w innej formie rewolucyjną, a jej rząd despotyczny i na pozór monarchiczny prostuje drogi przed jej nihilistami. Jaką gotuje sobie i swemu państwu przyszłość, to jego rzecz, nie nasza. Co jest ciekawe, to że Rosjanie, których to pytanie obchodzić by powinno, zdają się o nim nie myśleć wcale. W głosach i czynach rosyjskich słyszy się i widzi tylko dwa pierwiastki: rząd i nihilizm. Społeczeństwo samo, ludzie uczciwi i rozumni, którzy przecież jakiegoś zdania być muszą, nie dają znaku życia. Jeżeli wyrwie się z niego jakieś słowo protestu i przestrogi, [...] to bywa naprzód szlachetne, ale niejasne, utopijne; a po wtóre, bywa odosobnione, przez nikogo nie słuchane i nie podjęte. A jednak dla Rosjan myślących pytanie, jak się to skończy, godne jest uwagi i rozrządzenia” (Tarnowski 1891, s. 37).

#### 4. Wnioski

Rzecz w tym, że o. Jacques Sevin nie proponował świętości skostniałej. Wręcz przeciwnie, miała ona czerpać swój początek i siły rozwojowe z radości nie tylko ducha, ale całego człowieka. Właściwością każdego zresztą skautingu jest dostrzeganie całego człowieka. Zасыpywanie granicy między jego hodowaniem, co można odnieść do sfery somatycznej, a kształtowaniem, co należy do kategorii ducha, *psyche*. Wspólny mianownik obu tych wartości to wychowanie. Podkreślmy to z naciskiem: wychowanie całego człowieka, *Deo, societati et sibi soli* – dla Boga, społeczeństwa i dla samego człowieka. Ten pełny program wychowawczy przyświecał inicjatywie skautingowej o. Sevina. Nie dziwi zatem, że jego ostatnim przesłaniem było życzenie: „Obyście wszyscy byli świętymi, tylko to tak naprawdę się liczy”.

#### Bibliografia

- Baranowski I. (1995). *Dzienniki Ignacego Baranowskiego pisane w Lublinie przez rok 1815 i 1816*. Wstęp, przypisy i indeksy Bartłomiej Szyndler. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Ciupak K. (2002). *Wychowanie i życie religijne w harcerstwie oraz katolickich związkach młodzieży według Stanisława Sedlaczka*. Mps, Archiwum KUL, Lublin.
- Kowalczyk S. (1992). *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kowalczyk S. (1995). *Liberalizm i jego filozofie*. Katowice: Wydawnictwo Unia.
- Kowalczyk S., Balawajder E. red. (1992). *Jacques Maritain – prekursor soborowego humanizmu: myśl filozoficzno-teologiczna Jacques'a Maritaina*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kraśński Z. (1970). *Listy do Adama Sołtana*. Oprac. i wstęp Z. Sudolski. Warszawa: PIW.
- Podkowiński T. (2013). *Sevin Jacques*. W: E. Gigilewicz (red.). *Encyklopedia katolicka*. T. 18. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Prendowska J. (1962). *Moje wspomnienia*. Red. E. Kozłowski i K. Olszański. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Śladkowski W. (1982). *O działalności polonofilskiej Marca Sangnier'a*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 37, s. 411–430.
- Tarnowski S. (1891). *Z doświadczeń i rozmyślań*. Wyd. 2. Kraków: Księgarnia Spółki Wydawniczej Polskiej.
- Walewander E. (1996). *Wychowanie chrześcijańskie w nauczaniu i praktyce Kościoła katolickiego na ziemiach polskich w II połowie XIX w.* Wyd. 2 uzup. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Zieliński Z. (1999). *Papiestwo i papież dwóch ostatnich wieków*. Wyd. 3 popr. i uzup. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Zieliński Z. (2007). *Papiestwo i papież dwóch ostatnich wieków*. Wyd. 4 popr. i poszerz. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.



## Katolicyzm jako inspiracja ideologiczna skautingu w działalności Sługi Bożego Jacques'a Sevina TJ (1882–1951)

### Streszczenie

Jacques Sevin urodził się w 1882 roku w Lille. Do Towarzystwa Jezusowego wstąpił w wieku 18 lat. Zainteresowany ideą angielskiego skautingu, w 1913 roku wyjechał do Londynu, gdzie nawiązał bliski kontakt z gen. Robertem Baden-Powellem (1857–1941). W latach dwudziestych XX wieku za pośrednictwem bp. Adama Stefana Sapięhy i Jacka Woronieckiego OP z inicjatywy Sevina doszło do nawiązania kontaktów z przedstawicielami skautingu polskiego. Z jego myśli pedagogicznej czerpał wzory m.in. znany działacz harcerski Stanisław Sedlaczek (1892–1941). Jacques Sevin zmarł w 1951 roku w Boran-sur-Oisy. W 2000 roku rozpoczął się jego proces beatyfikacyjny.

Jacques Sevin nie proponował świętości skostniałej. Wręcz przeciwnie, miała ona czerpać swój początek i siły rozwojowe z radości nie tylko ducha, ale całego człowieka. Właściwością każdego zresztą skautingu jest dostrzeganie całego człowieka. Zasypywanie granicy między jego hodowaniem, co można odnieść do sfery somatycznej, a kształtowaniem, co należy do kategorii ducha, *psyche*. Wspólny mianownik obu tych wartości to wychowanie. Podkreślmy to z naciskiem: wychowanie całego człowieka, *Deo, societati et sibi soli* – dla Boga, społeczeństwa i dla samego człowieka. Ten pełny program wychowawczy przyświecał inicjatywie skautingowej o. Sevina.

**Słowa kluczowe:** Jacques Sevin, katolicyzm XIX wieku, skauting

## Catholicism as ideological inspiration of scouting in the work of Servant of God Jacques Sevin SJ (1882–1951)

### Summary

Jacques Sevin was born in 1882 in Lille. He joined the Society of Jesus at the age of 18. When he became interested in the idea of the English scouting, in 1913 he went to London, where he established a close contact with General Robert Baden-Powell (1857–1941).

In the 1920s through the agency of Bishop Adam Stefan Sapieha and Jacek Woroniecki OP, on the initiative of Sevin contacts were established with representatives of Polish scouting. Sevin's pedagogical thought was followed, among others, by the well-known scout activist Stanisław Sedlaczek (1892–1941). Jacques Sevin died in Boran-sur-Oisy in 1951. In 2000 his beatification process was started.

Jacques Sevin did not propose a fossilized kind of sainthood. Just the opposite. It was supposed to draw its starting and developmental strength from the joy not only of the spirit, but of the whole person. In fact, one of the properties of scouting is perceiving a man as a whole; blurring the line between growing him, which may be referred to the sphere of soma, and shaping him, which belongs to the category of spirit, *psyche*. A common denominator for these two values is education. Let us emphasize it: education of the whole man. *Deo, societati et sibi soli* – for God, for the society and for himself. This complete educational program motivated Father Sevin's scouting initiative.

**Keywords:** Jacques Sevin, Catholicism of the 19th century, scouting

## Historyczno-kulturowe tło rozwoju pedagogiki katolickiej w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym

W okresie dwudziestolecia międzywojennego pedagogika katolicka rozwijała się z różnym natężeniem. Miała ona wielu zwolenników, ale podobnie jak i obecnie nie brakowało jej zdecydowanych przeciwników spychających ją do obszarów praktycznej działalności duszpasterskiej Kościoła. W niniejszej publikacji, zakładając, że wychowanie bez chrześcijaństwa i religii, nie da światu podstaw do nadziei, a „dziś” to wczoraj, tylko trochę dalej wskażemy na potrzebę powrotu do źródeł katolickiej myśli pedagogicznej i dobrej znajomości tradycji, z jakiej ona wyrasta. Publikacja, nie roszcząc sobie wyczerpującego charakteru, będzie poświęcona próbie ukazania historyczno-kulturowego tła rozwoju pedagogiki katolickiej rozumianej – zgodnie z sugestią Stefana Kunowskiego – jako teoria naukowa wychowania chrześcijańskiego, oparta na własnej ideologii i filozofii, posiadająca własną doktrynę wychowawczą wyprowadzaną z rozległej praktyki i wielowiekowego doświadczenia (Kunowski 1958), których wartości trudno nie zauważyć. W opracowaniu wykorzystano jedynie kluczowe publikacje okresu dwudziestolecia międzywojennego (Siemieńska 1936; Jasiński 1938; Kuchta 1936a; 1936b; Woroniecki 1924; B. Żulińska 1933; 1936; 1950), jak również wybrane przewodniki traktujące o stanie badań nad pedagogiką katolicką okresu międzywojnia (Kostkiewicz 2013a; Jędrzejczak 1998; Walewander i in. 2000; Wołoszyn 1998) i analizowaną współcześnie (zob. Rynio i in. 1999; 2007; Nowak 1999; Michalski, Zakrzewska 2010; Karczewska 2012; Opiela 2013; Boużyk 2013).

### 1. Specyfika myśli, z której wyrasta pedagogika katolicka

Zanim podejmiemy historyczno-społeczne tło rozwoju polskiej pedagogiki katolickiej, kilka niezbędnych uwag odnośnie do jej specyfiki w wymiarze myśli i historii. W tej części opracowania odwołamy się do efektów wcześniejszych wieloletnich studiów i poszukiwań opisanych w sposób niezwykle syntetyczny w książce pod redakcją A. Rynio *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane* (1999). Nakład tego opracowania dawno został wyczerpany, a stworzona w nim synteza może być pomocna w dalszych analizach i badaniach, dlatego przywołam zasadnicze jego konkluzje dotyczące tej kwestii.

Mając na uwadze źródła katolickiej myśli pedagogicznej, blisko piętnaście lat temu w niemal encyklopedycznym zarysie dotyczącym katolickiej myśli pedagogicznej pisałam: „Opierając się na określonym poglądzie na człowieka, świat i Boga oraz na wzajemnym stosunku tych rzeczywistości, katolicka myśl pedagogiczna ma swoje źródło w Objawieniu, Tradycji, jak również w doktrynie Kościoła ujmującej człowieka jako stworzonego i powołanego przez Boga do wiecznej szczęśliwości” (Rynio 1999, s. 411). „Jest to jednak człowiek upadły przez grzech pierworodny, ale odkupiony przez zbawczą mękę Chrystusa i uświęcony w Duchu Świętym”. Uzasadniając taki stan rzeczy, dalej stwierdzam: „Katolicka myśl pedagogiczna, czerpiąc swoje podstawy z teologii katolickiej i filozofii, w szczególności zaś scholastycznej i neoscholastycznej, rozwija się wraz z nimi. Jej przedstawiciele sięgają do czynników niezmiennych i absolutnych. Ideały i cele wychowania wyprowadzają z religii i etyki katolickiej. Katolicka myśl pedagogiczna ma charakter teo-chrysto-eklezjocentryczny. Uznaje, że Bóg wychowuje człowieka poprzez wszystko, co jest naturą i kulturą. Katolicka myśl pedagogiczna jest optymistyczna i ogarnia całość życia ludzkiego, nie odrywając łaski od natury i jednostki od społeczeństwa ani społeczeństwa od jednostki. Dąży do pełnego zharmonizowania człowieka, docenia wartość rozumu, woli i łaski. Przeciwna jest skrajnemu indywidualizmowi, subiektywizmowi, sceptycyzmowi, agnostycyzmowi, relatywizmowi, deizmowi, socjologizmowi, materializmowi, naturalizmowi” (Rynio 1999, s. 411).

Charakteryzując jej rozwój, zwracałam wówczas uwagę, że „w ciągu XX wieków myśl ta, przybierając postać moralizmu, personalizmu czy chrześcijańskiego humanizmu integralnego – wynikających z chrystocentryzmu jako zasady naczelnej, przybiera różne formy wychowania wyprowadzane z natury człowieka, jego praw i powinności, powołania do świętości, wiary, nadziei i miłości, a także ze zmieniających się uwarunkowań egzystencji ludzkiej. Zasadniczo myśl ta koncentruje się wokół natury podmiotu jako takiego, jego wychowalności, a także zadań i powinności w stosunku do innych i otaczającej go rzeczywistości. Myśliciele i pedagodzy katolicycy przywołując cele, reguły i zasady wychowania, nie pomijają znaczenia wychowawcy i instytucji wychowujących, takich jak: rodzina, Kościół, szkoła czy państwo, a także innych pozainstytucjonalnych form oddziaływań wychowawczych (PN: grupy odniesienia, naród czy samowychowanie) i właściwych im metod i środków wychowania. Uwzględniają różnice płci, charakteru i kultury” (Rynio 1999, s. 412). Równocześnie zauważam też, że „historia katolickiej myśli pedagogicznej pisana jest często życiem i dziełami świętych i błogosławionych”. Niejednokrotnie są oni założycielami wspólnot zakonnych, szkół, ochronek, instytucji, uniwersytetów czy ruchów religijnych. W rozwoju katolickiej myśli pedagogicznej można wyróżnić epoki: judeochrześcijańską i patrystyczno-monastryczną, okresy: wczesnego i późnego średniowiecza, odrodzenia, reformy katolickiej i protestanckiej, oświecenia, romantyzmu, pozytywizmu, modernizmu i neoscholastyki i wreszcie – współczesny. W ramach tego ostatniego można wyróżnić okresy: międzywojenny, przedsoberowy i posoberowy.

Dla rozwoju katolickiej myśli pedagogicznej momentami przełomowymi są: dokumenty magisterium Kościoła, podejmujące problemy związane z wychowaniem

katolickim, nauczanie poszczególnych papieży oraz Akcja Katolicka zainicjowana w całym Kościele. W okresie międzywojennym istotnym dokumentem jest encyklika Piusa XI *Divini Illius Magistri* (1929), zwana wielką kartą pedagogiki chrześcijańskiej. W dokumencie tym papież, wyrażając swój negatywny stosunek do: intelektualizmu pedagogicznego (niedocenianie kształtowania woli i wychowania moralnego), naturalizmu (pomijanie słabości moralnej jako skutku grzechu pierworodnego oraz odrzucenie nadprzyrodzonego aspektu wychowania), liberalizmu (usprawiedliwianie wszelkich popędów pod pozorem wolności), socjologizmu pedagogicznego i fałszywego nacjonalizmu – dookreśla cel pedagogiki katolickiej, oparty na teologii scholastycznej i neoscholastycznej, i mówi o wychowaniu religijnym i moralnym jako esencjalnym, odnosząc je do ostatecznego celu człowieka i wytycznych poczynionych w tej sprawie przez Piusa XI.

Zastanawiając się nad genezą katolickiej myśli pedagogicznej, stoję na stanowisku, iż – historycznie rzecz ujmując – rozwojowi katolickiej myśli pedagogicznej sprzyjały struktury Kościoła powszechnego, jak również postawy wielu jego wybitnych hierarchów i myślicieli, czy też szkoły monastyczne, episkopalne, prezbiterialne, parafialne i uniwersytety katolickie, a także wydarzenia społeczno-polityczne, rozwój nauk o wychowaniu, rozwój literatury i sztuki sakralnej. W czasach nowożytnych rozwojem katolickiej myśli pedagogicznej i działalności wychowawczej zajmowały się licznie powstające zakony żeńskie i męskie. Spośród nich na szczególną uwagę zasługują: Urszulanki, Barnabici, Szkoły Doktryny Chrześcijańskiej, Jezuici, Oratorianie, Szkoły Pobożne Józefa Kalasancjusza, Ojcowie Chrześcijańskiej Doktryny, Mali Bracia Maryii, Bracia Nauki Chrześcijańskiej, Bracia Stowarzyszenia Marii (Marianiści), Siostry De Notre Dame, Siostry Miłosierdzia św. Marii Magdaleny, Siostry Sacre Coeur, Siostry św. Rodziny, Siostry Boromeuszki, Prezentki, Służebniczki Dębickie i Starowiejskie, Siostry Kanoniczki, Siostry Felicjanki, Franciszki Rodziny Maryii, Siostry Niepokalanki, Siostry Opatrzności, Dominikanki III Zakonu, Siostry Matki Bożej Miłosierdzia, Józefitki, Pasterki Wielkopolskie, Służebnice Serca Jezusowego, Sodaliczka św. Piotra Klawera, Misjonarki św. Rodziny, Urszulanki Serca Jezusa Konającego, Misjonarki św. Benedykta, Pasjonistki, Franciszki Służebnice Krzyża, Stowarzyszenie Kobiet Wspólnej Pracy, Benedyktynki Samarytanki Krzyża Chrystusowego, Salezianie i Salezjanki, Zmartwychwstańcy i Zmartwychwstanki, Michalicy i Michalitki, Albertyni i Albertynki, Ruch Szensztacki i wiele innych. Wszystkie z wymienionych zgromadzeń w wychowaniu opierają się na ideałach i systemach katolickich, aczkolwiek różnią się między sobą swym specyficznym charakterem, a niektóre z nich ze względu na specjalne zadania wytworzyły w szczegółach swój własny system.

W Polsce do rozwoju katolickiej myśli pedagogicznej przyczynili się: M. Łęczyski, S. Konarski, H. Kołłątaj, S. Staszic, A. Cieszkowski, S. Papczyński, E. Bojanowski, B. Markiewicz, P. Semenenko, H. Kajsiewicz, M.M. Darowska, J. z Działyńskich Zamoyska, C. Plater-Zyberkówna, F. Sawicki, L. Zarzecki, A. Chmielowski, I. Radziszewski, M. Klepacz, P. Chojnacki, J. Pastuszka, J. Salamucha, K.J. Kowalski, J. Woroniecki, W. Gadowski, K. Michalski, J. Bilczewski, F. Sawicki, W. Kosiński, S. Podoleń-

ski, J. Mirski, L. Siemieńska, B. Żulińska, J. Bilczewski, S. Adamski, J. Stepa, A. Hlond, M. Węglewicz, H. Weryński, K. Górski, K. Mazurkiewicz, J. Stepa, W. Jasiński, J. Młynarczyk, J. Kuchta, M.L. Kaczmarek, M. Klepacz, S. Paras, A. Szymański, W. Granat, S. Kunowski, F. Blachnicki, S. Wyszyński, F.W. Bednarski, J. Tarnowski, T. Kukółowicz, nie mówiąc o Janie Pawle II i wielu innych.

Moim zdaniem ich dziedzictwo pedagogiczne jest imponujące, jakkolwiek ciągle mało znane i zauważane przez współczesnych pedagogów, jakkolwiek sytuacja ta bardzo powoli ulega zmianie. Dla większości wymienionych przedstawicieli katolickiej myśli pedagogicznej ideałem nowego człowieka w wychowaniu katolickim jest doskonały chrześcijanin, świadomy swego celu i przeznaczenia, naśladowujący wiernie jedynego mistrza Jezusa Chrystusa, otwarty wobec współczesnego świata i wartości doczesnych, takich jak np.: praca, kultura, ojczyzna czy środowisko naturalne. Podstawę wychowania chrześcijańskiego stanowi formacja religijno-moralna oparta na miłości Boga i bliźniego. „Człowiek i jego wychowanie widziane jest całościowo w perspektywie metafizycznej, egzystencjalno-filozoficznej i psychologicznej. Uwzględnienie tych perspektyw gwarantuje pełny rozwój osoby ludzkiej jako członka danej społeczności i stopniowe wprowadzanie go na drodze wychowania i samowychowania w tajemnicę zbawienia. Katolicka myśl pedagogiczna wychowanie ujmuje najczęściej w kategorii wychowania personalistycznego. Uwzględniając organiczny związek czynnika nadprzyrodzonego i naturalnego, wskazuje na integralny charakter wychowania chrześcijańskiego” (Rynio 1999, s. 415). Zachęcając zaś dorosłych do podejmowania odpowiedzialności za wychowanie przyszłych pokoleń, myśl ta uświadamia, że pierwszym prawdziwym i poniekąd jedynym zadaniem wychowujących, jak i wychowywanych w duchu chrześcijańskim jest angażowanie życia w to, co wartościowe i trwałe, co prawdziwe, godne zaufania, konieczne i ostateczne.

## 2. Kierunki wychowania po pierwszej wojnie światowej w Europie

Wiek XIX i XX jest okresem stopniowego kształtowania się katolickiej myśli pedagogicznej w formie pedagogiki katolickiej. Zasadniczo w jej rozwoju można wyodrębnić dwa nurty: chrześcijańską pedagogikę filozoficzną i związaną z psychologią pedagogikę religijno-moralną. W pierwszym nurcie dominuje odkryta przez O. Willmanna, a rozwinięta przez D.J. Merciera pedagogiczna myśl tomistyczna z akcentem na kształtowanie charakteru, doskonalenie się w miłości i przywiązanie do tradycji. Inną cechą tego nurtu myślowego jest dążność do ścisłego jej złączenia z właściwie pojętą filozofią życia (F. de Hovre) i otwarcia się na rzeczywistość (J.H. Newman).

Nurt religijno-moralny, zdominowany przez teologię i utożsamiany z katechetyką, z jednej strony w centrum stawiał dydaktyczną i treściową stronę nauczania religii, z drugiej, stanowił metodyczną próbę zbudowania pedagogiki na moralności św. Tomasza z Akwinu z pominięciem aspektu dogmatycznego i połączenia doktryny chrześcijańskiej z zasadami pedagogicznymi (S. Gillet). Religijno-moralny kierunek

wychowania usiłuje na nowo ustalić prymat celów, a jego ideał przeciwny jest pądkracji prowadzącej do rozluźnienia obyczajów i bezbożności. Przeciwny jest też heteronomii, autonomii, intelektualizmowi i woluntaryzmowi ujawniającemu się w formie czy to pragmatyzmu, modernizmu, etyki niezależnej, czy pseudomistycyzmu. Pedagogika moralna, inaczej zwana hodegetyką, wskazywała drogę prowadzącą do życia cnotami. Na początku XX wieku nie brakowało też zwolenników, którzy nazywali pedagogikę katolicką pedagogiką teologiczną, uważając ją za część katechetyki bądź teologii dogmatycznej (R. Peil, M. Goison, A. Decoen, L. Bopp) czy teologii moralnej opartej na *Sumie teologicznej* św. Tomasza (J. Maritain, J. Woroniecki). Dzięki J. Gottlerowi refleksja nad wychowaniem chrześcijańskim przybiera kształt pedagogiki religijnej, zwanej przez O. Willmana chrześcijańską wiedzą o wychowaniu. Według Gottlera wiedza chrześcijańska o wychowaniu, by być wiedzą autonomiczną, winna być rozumiana jako zależna od chrześcijańskiej wizji świata, a więc również od teologii katolickiej stanowiącej fundament katolickiej myśli pedagogicznej.

Pod koniec lat dwudziestych ciekawą refleksję odnośnie do wychowania katolickiego rozwinął w Belgii F. de Hovre. Rozwijana przez niego pedagogika katolicka wyrasta z jego studiów nad współczesną mu myślą pedagogiczną (głównie angielską, niemiecką i amerykańską), ocenianą w świetle etyki chrześcijańskiej, i jest pedagogiką ideału, tradycji, autorytetu i pokory. Myśl ta kwestionuje zasadność tzw. „pedagogiki naukowej” i wskazuje na związek pedagogiki z filozofią, od której przejmuje ona system wartości i staje się nauką normatywną, formułującą ideał wychowawczy. Krytyka skrajnych ujęć naturalizmu, socjologizmu i im pokrewnych (indywidualizm, woluntaryzm, monizm, pragmatyzm) pozwala widzieć w F. de Hovre’em prekursora personalizmu unikającego krańcowych rozwiązań. Flamandzki pedagog integralnie zarysował ideał wychowania chrześcijańskiego. Jest to ideał harmonijnie łączący elementy formacji intelektualnej, woliwnej i emocjonalnej, czynniki naturalne i nadprzyrodzone, osobowe i społeczne, teorię z praktyką pedagogiczną, badania koncepcyjne z osiągnięciami psychologii empirycznej. Doceniając wartość metod, programów, organizacji i technik wychowawczych, Hovre podkreślał znaczenie oddziaływania osobowego na wychowanka, zaś rolę chrześcijaństwa widział jako syntezę przewyżczającą formułowane antynomie kosmiczne, antropologiczne i socjologiczne, które w pedagogice katolickiej wyraziły się m.in. akceptowaniem znaczenia ideału wychowawczego, tradycji i autorytetu (Rynio 1993, kol. 1254). Nie dziwi zatem, że myśl ta szybko przeniosła się na kraje łacińskie i anglosaskie, a w drugiej połowie międzywojnia trafiła także do Polski.

Powyższa analiza z całą oczywistością uświadamia, że pedagogika katolicka przeżywała i dalej przeżywa w swoim rozwoju zarówno okresy upadku, jak i odrodzenia. W pierwszych latach okresu międzywojennego nie była ona dobrze znana w Polsce. Jan Kuchta w *Przedmowie* do pracy L. Siemieńskiej zauważa, „że Polacy nie znają jednego z najbardziej podstawowych kierunków współczesnej pedagogiki, tj. pedagogiki katolickiej” (Siemieńska 1936). Wybitni pedagogowie katolicycy określają stan pedagogiki w tym okresie za tragiczny. Co zatem wpłynęło na tragizm pedagogiki katolickiej w Polsce w latach 1920–1939?

Ogólnie rzecz biorąc, na ów kryzys złożyło się wiele przyczyn i uwarunkowań. Można je podzielić na dwie grupy: bezpośrednie i pośrednie. Do pierwszej Jan Kuchta zalicza: „skutki I wojny światowej, wpływ ideologii innych krajów, brak naczelnego ideału wychowawczego”. Jego zdaniem wybuch pierwszej wojny światowej był tragedią nie tylko dla ludności, ale także dla pedagogiki katolickiej. Stało się to za sprawą tego, iż „tysiące ludzi zginęło na polu walki, wiele rodzin uległo rozbiciu, a dzieci zostały bez opieki. Tragedia i okropności czasu wojny przyczyniły się do tego, że wielu ludzi straciło wiarę w Boga. Upadły uznawane do tej pory autorytety, podeptano wszelkie wartości moralne. Dla żołnierzy nie istniało nic świętego. Żyjący w obliczu śmierci człowiek niszczył więzy ludzkie i etyczne. Palono i rabowano świątynie, wyśmiewano rzeczy wielkie i święte. Wojna przyniosła tragiczne skutki w wychowaniu. Katolicki świat wartości przysypały wojenne zgliszcza i gruzy” (Kuchta 1936b, s. 3).

S. Wołoszyn (1998), omawiając katolicką myśl wychowawczą w książce *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku – próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, zauważa, iż w XX wieku rozwijały się różne odmiany pedagogiki ideologicznej, których naczelnym zadaniem było formułowanie celów wychowania z przekonaniem o konieczności ich realizacji w duchu indoktrynacji praktyki edukacyjnej. Jego zdaniem takie cele wychowania wyrażały najczęściej różnorodne manifesty, deklaracje, akty normatywne partii, wyznań, państwa. Myśl pedagogiczna, a przeważnie publicystyka, odpowiednio zorientowana ideologicznie, podejmowała próby uzasadnienia ich siły przekonującej w danym momencie dziejowym. Także błędne ideologie, które zapanowały w innych krajach, miały negatywny wpływ na rozwój pedagogiki katolickiej w Polsce. Ujmując najpełniej pedagogikę katolicką, autor trafnie charakteryzuje treść, zasięg i sposoby uobecniania się tej pedagogiki. Wymienia wielu jej reprezentantów, jednak nie rekonstruuje teorii.

Wracając do zasadniczego wątku tej części opracowania, warto zauważyć, iż w Rosji w okresie międzywojnia panował materializm pedagogiczny. Odrzucał on ideał Boga. Doszło do tego, że wyrzucono Go ze szkół i duszy dzieci. Człowiek w systemie materialistycznym uważany był za maszynę posiadającą świadomość albo aparat ludzki. Żywiono przekonanie, że „człowiek taki nie może mieć ani religii, ani moralności, ani etyki seksualnej, ani prawa własności, ani prawa do osobistego szczęścia, ani prawa do życia”. Światopogląd materialistyczny kazał swoim „aparatom ludzkim ślepo wierzyć, że człowiek pochodzi od małpy, żyje jak zwierzę, aby jeść, spać, pracować dla dobra ogółu [...], a wreszcie skończy jak każde inne zwierzę bez jakichkolwiek nadziei na wieczne życie pozagrobowe” (Kuchta 1936a, s. 18–47, 79–80.). Materialistyczna filozofia wychowała człowieka kolektywnego, zautomatyzowanego, niemającego żadnych ponadziemskich ideałów, „robota” obdarzonego świadomością i ślepo posłusznego, fanatycznego komunistę.

Podobny cel obrał sobie kierunek zrodzony w Anglii, zwany russelizmem. Jego twórca, Bertrand Russel, uważał, że należy zmienić sposoby wychowania, co będzie jednak możliwe w nowym ustroju społecznym. Człowiek – według Russela – nie powinien być niczym skrzepowany, powinien się kierować w życiu wiernością samemu sobie.

Russelizm ostro krytykował etykę chrześcijańską. Uważał, że jest ona niepotrzebna w wychowaniu, które powinno się oprzeć na instynktach twórczych.

W Niemczech panowały rasizm i neopoganizm, co zaowocowało socjalizmem nacjonalistycznym i niemiecką butą. Celem wychowania była rasa i naród. Podstawy rasizmu stworzył F. Nietzsche, który wymyślił ideał „nadczołowieka” i przekreślił istnienie Boga. Według niego, aby mógł zaistnieć „nadczołowiek”, musi zginąć Bóg. „Nadczołowiek” jest nieskrępowany moralnością. Stoi poza dobrem i złem.

Poglądy Nietzschego uzupełnił Johann Gottlieb Fichte, nacjonalista, jeden z trzech wielkich filozofów niemieckiego klasycznego idealizmu, dla którego najwyższą wartością był Niemiec. Katolicyzm traktowano jako religię „niewolników”. Wikipedia podaje, iż „był zwolennikiem teorii „czynu”, tj. działania świadomego, tworzącego rzeczywistość i nadającego jej sens. W swoich pracach przeciwstawiał się dogmatyzmowi, według którego świadomość jest produktem bytu. Popierał idealizm, uznający rzeczywistość za wytwór wolnego czynu. «Ja» było dla niego czystą nieskończoną czynnością – tworzącą świat operacją rozumu. Na tych antropologicznych przesłankach oparł swoją teorię kształcenia. Jej główną ideą jest to, że człowiek poprzez własne działanie musi się stać tym, kim powinien, oraz tworzyć świat takim, jaki być powinien. Wychowanie rozumiał jako podjęcie i wyzwanie do wolnej samoaktywności”. Na marginesie warto też zauważyć, iż rasizm odrzucił etykę miłości Boga i bliźniego.

Podobną ideologię wychowania posiadał faszyzm we Włoszech. Jego celem była detronizacja Boga w szkole. Zamiast religii w szkole powszechnej uczono poezji religijnej i historii.

Inny cel postawiło sobie w tym czasie wychowanie w Ameryce. Rozwój techniki, cywilizacji i wynalazczości doprowadził do głosu „pedagogikę instynktów”, która twierdziła, iż instynktowne dążenia dziecka, zgodnie z jego naturą, mają być głównym punktem wyjścia pracy wychowawczej. Celem wychowania było przygotowanie dziecka do życia w świecie techniki i cywilizacji. „Pedagogika instynktów” doprowadziła w Ameryce do pustki duchowej, do zmechanizowania i splotenia życia. Młodzież pozbawiona została wyższych duchowych celów. Pieniądz, technika, maszyny nie dały młodzieży pogłębienia duchowego ani pełnego człowieczeństwa.

Nie dał też szczęścia zapoczątkowany przez Ellen Key, a rozpowszechniony w wielu krajach Europy i w Ameryce, kult indywidualności. Zaczęto podkreślać, że celem wychowania ma być indywidualność. Przez indywidualizm, którego zwolenniczką była też powszechnie znana w świecie i w Polsce Maria Montessori, rozumiano każdą doktrynę, uważającą jednostkę za całość zamkniętą w sobie, odrzucającą jakiegokolwiek wyższe uczucia. Indywidualizm uważał, że człowiek jest całkowicie niezależny od Boga.

Innym źródłem chaosu w pedagogice katolickiej był brak naczelnego ideału wychowania. Zapomniano w wychowaniu o celu ostatecznym, o ideale najwyższym, przerażającym człowieka, narody, kraje, i części ziemi – o Chrystusie i jego nauce.

P. Tochowicz w *Przedmowie* do tłumaczenia książki: Frans de Hovre, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, powołuje się na niemieckiego filozofa i laureata nagrody Nobla w zakresie literatury – Rudolfa Euckena i pisze: „Reforma wychowania stała się wiel-



kim hasłem, ale cóż z tego, nie posiadamy ideału wychowawczego, a bez tego nie udadzą się żadne reformy” (Tochowicz 1938, s. 12). Nic więc dziwnego, że za szczególnie ważne uznano, aby młodzi katolicycy nauczyciele poznali oparty na Ewangelii i Dekalogu i wielowiekowej tradycji wychowawczej katolicki ideał wychowania. Uważano, że najlepiej poznać go można w zetknięciu się z pismami i słowami katolickich wychowawców i świętych. „Ci wielcy przewodnicy przemówić mieli wprost do polskiego nauczyciela, wpływając na ukształtowanie ich osobowości” (Tochowicz 1938, s. 12). Było to o tyle istotne, że osobowość wychowawcy uznawana była za bardzo istotny element wychowania.

Należy też pamiętać, że rozwój polskiej pedagogiki katolickiej zahamowała – poprzedzająca czas międzywojnia – półtorawieczna niewola zakończona odzyskaniem niepodległości (1918) i – jak pisze J. Kostkiewicz – „zmacona daniną krwi w obronie Lwowa i w wojnie z Rosją Sowiecką (1920) boleśnie zwróconą w sierpniowej Bitwie Warszawskiej („Cudzie nad Wisłą”) (Kostkiewicz 2013a, s. 29). Przynależność ziem polskich do trzech różnych zaborów zostawiła w psychice Polaków głębokie ślady. Wszystko to bezpośrednio wpłynęło na kryzys pedagogiki jako takiej, a katolickiej w szczególności.

Jak wspomnieliśmy, istniały jeszcze przyczyny pośrednie, o których mówi ks. Walery Jasiński, a mianowicie upadek filozofii i kultury europejskiej (Jasiński 1938, s. 29–36). Upadek ówczesnej filozofii był współwinny tragedii pedagogiki, szkolnictwa, w tym również pedagogiki katolickiej.

Kiedy zaczęła się tragedia ówczesnej filozofii i jakie były jej etapy? Tragedia ta zaczęła się w okresie zmierzchu scholastyki, gdy zaczęto odrzucać odwieczną Prawdę, czyli Boga, a przyjmować jako normę prawdy człowieka. Filozofia nowożytna rozbiła się na dwa obozy: skrajny materializm encyklopedystów (wszystko jest materią) oraz skrajny spirytualizm (wszystko jest duchem). Kant chciał „pogodzić” ów materializm ze spirytualizmem i stworzył swój idealizm, który jego uczniowie Hegel i Fichte doprowadzili do skrajnego idealizmu. Ze skrajnego idealizmu myśl filozoficzna przeszła w skrajny materializm. Rozwojowi materializmu sprzyjał rozwój nauk przyrodniczych. W wyniku intelektualnych zawirowań nie przyjęto filozofii chrześcijańskiej opierającej się na poznaniu zmysłowym i zdrowym rozumie. Filozofia ta liczyła się z Prawdą i Bytem Najwyższym.

Na pozostałościach skrajnego materializmu powstały wówczas pozytywizm i pragmatyzm. Do tego doszedł system socjalizmu stworzony przez K. Marksa i F. Engelsa. Socjalizm uznawał tylko jedną warstwę społeczną, tj. robotniczą. Wszystkie inne były wrogami warstwy robotniczej. System ten wprowadził w życie J. Stalin.

W Europie zapanował ogólny chaos filozoficzny. Upadek myśli filozoficznej nie był też obojętny dla innych nauk stosowanych, w tym również dla rozwoju pedagogiki katolickiej. Drugi czynnik mający pośredni, ale bardzo duży wpływ na pedagogikę katolicką, to upadek kultury europejskiej. Również i tutaj ks. W. Jasiński wyróżnia pewne etapy. Pierwszy etap upadku kultury europejskiej nazwał pogańskim humanizmem. Odrywał on ludzi od łaski i życia nadprzyrodzonego, a uwagę ich kierował na to

wszystko, co jest ludzkie. Według Kuchty nie bez znaczenia dla rozwoju katolickiej myśli pedagogicznej była sięgająca wieków wcześniejszych działalność M. Lutra i J. Kalwina, francuskiego teologa protestanckiego organizującego życie duchowe w Szwajcarii w okresie reformacji. Kuchta twierdzi, że to oni oderwali ludzi od Kościoła. Jakkolwiek reformatorzy chcieli odrywać ludzi od Chrystusa, zapomnieli, że to właśnie w Kościele żyje Chrystus. Poglądy owych pseudoreformatorów przyczyniły się do rozwoju deizmu. Deiści wierzyli w Boga, ale – według nich – Bóg nie dał przykazań, nie dał objawienia, nie czyni cudów i nie troszczy się o ludzi. Deizm przygotował następną fazę upadku kultury europejskiej. Tą fazą było oświecenie, które głosiło, że Boga nie ma. Po oświeceniu do głosu doszły pragmatyzm, pozytywizm, a wreszcie – materializm i totalitaryzm, który jest kolejną fazą upadku kultury europejskiej.

Z kolei materializm twierdził, że duszy ludzkiej nie ma, więc musiał zaistnieć pogląd głoszący, że człowiek nie jest osobą. Tym poglądem był skrajny totalitaryzm, który doszedł do szczytu w bestialstwie bolszewizmu. Pedagogika katolicka nie mogła być budowana i rozwijana, mając za podłoże taki chaos filozoficzny i kulturowy.

### 3. Kryzys pedagogiki katolickiej i jego przejawy

Wszystkie omówione przyczyny złożyły się na kryzys wychowania katolickiego w okresie międzywojennym w Polsce. W jaki sposób objawił się ów kryzys?

Na to pytanie będziemy się starały odpowiedzieć za ks. W. Jasińskim, który bardzo krytycznie przedstawia stan pedagogiki katolickiej w Polsce okresu dwudziestolecia międzywojennego (Jasiński 1938, s. 44–66).

Kryzys wychowania katolickiego objawił się tym, że w tym czasie nie było w Polsce charakterystycznego dla niektórych krajów europejskich wielkiego ruchu pedagogiki katolickiej. Dużą winę za to ponosił Związek Nauczycielstwa Polskiego, a głównie lewe skrzydło tego związku tzw. Koło „Spasowiaków”. Z biegiem czasu koło przeobraziło się w Związek Ogniskowców. W skład tego koła wchodził zwolennicy prof. W. Spasowskiego, byłego dyrektora państwowego pedagogikum warszawskiego. Sam prof. W. Spasowski wydał jako testament dla nauczycieli polskich książkę *Wyzwolenie człowieka*. „Książka ta, w której ignorancja katolicyzmu i nienawiść do chrześcijaństwa wzajemnie się prześcigają, jest stekiem obelg na naszą religię” (Jasiński 1938, s. 15). Ogniskowcy gorąco polecali książkę prof. Spasowskiego polskim nauczycielom.

W 1930 roku odbył się w Krakowie Zjazd Związku Nauczycielstwa Polskiego. Na zjeździe tym wygłaszano postulaty sprzeczne z religią i nienawistne w stosunku do niej, Kościoła, wychowania religijnego. Nauczyciele polscy, którzy należeli do Związku Nauczycielstwa Polskiego, „wysyłali do Rządu polskiego specjalny memoriał przeciw najbardziej podstawowym środkom wychowawczym pedagogiki katolickiej, tj. przeciw praktykom religijnym, które rozporządzenie ministerialne zgodnie z postulatami pedagogiki chrześcijańskiej zalicza do całości nauczania i wychowania” (Jasiński 1938, s. 46).

Związek Nauczycielstwa Polskiego prowadził też walkę na Śląsku przeciw czterem godzinom nauki religii w szkołach powszechnych oraz przeciw szkołom powszechnym, które miały charakter wyznaniowy. ZNP domagał się zmniejszenia godzin religii na Śląsku z czterech do dwóch. Wydawał dwa „bolszewickie” czasopisma: „Dziennik Poranny” dla dorosłych oraz „Płomyk” dla dzieci. Posiadał wielkie wydawnictwa pedagogiczne, ale dla pedagogiki katolickiej ze względów ideologicznych nie zrobiły one prawie nic.

Działo się tak również z tego powodu, że wielu polskich nauczycieli katolickich należało do ZNP i podzielało jego poglądy. Nie ma się, co dziwić temu faktowi, gdyż nauczyciele nie mieli możliwości poznania pedagogiki katolickiej. W całej Polsce nie było ani jednej katedry pedagogiki katolickiej na uniwersytetach państwowych. Jedyna, jaka istniała na państwowym Uniwersytecie we Lwowie, została zniesiona. Nie było też żadnych przygotowań do utworzenia takich katedr. W seminariach duchownych pedagogika katolicka nie była wykładana jako całość, lecz wybierano pewne kwestie pedagogiczne. Na katedrach pedagogiki świeckiej nie wykładano pedagogiki opartej na zasadach wiary i etyki chrześcijańskiej ani pedagogiki katolickiej. Zajmowano się pedagogiką opartą na założeniach naturalizmu, pozytywizmu, pragmatyzmu, dlatego też studenci pedagogiki na uniwersytetach polskich nie znali pedagogiki opartej na założeniach wiary i etyki chrześcijańskiej. Nie widzieli również różnicy pomiędzy pedagogiką chrześcijańską a pedagogiką naturalizmu. Obca im była naukowa literatura na temat pedagogiki katolickiej uprawianej w krajach europejskich i Stanach Zjednoczonych.

Ks. Jasiński podkreśla, iż w Polsce pedagogowie katolicy mało zajmowali się zagadnieniami stanowiącymi przedmiot tejże pedagogiki. Tym samym pozwolili, aby została ona w cieniu niechrześcijańskich kierunków wychowawczych. Nie było ani jednej książki ujmującej w formie naukowej całość systemu pedagogiki katolickiej. Nie starano się o przetłumaczenie klasycznych dzieł pedagogiki katolickiej na język polski. „Nie mamy najmniejszego chociażby szkicu w polskiej literaturze pedagogicznej o współczesnej katolickiej pedagogice, ani jednej rozprawy o naszych pedagogach tak europejskiej miary, jak chociażby ks. S. Dunin-Borkowski, ks. J. Lindworski” (Kuchta 1936a, s. 3). Wydawano tylko jedno czasopismo naukowe poświęcone katolickiej metodyce nauczania religii i katolickiej pedagogice – „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”.

Podobnie jak nauczyciele, również katecheci nie byli należycie przygotowani do swej pracy. Nie mieli miejsca, gdzie mogliby się nauczyć pedagogiki katolickiej. Obowiązki duszpasterskie i społeczne gasiły w pewien sposób zapał katechetów do pracy z dziećmi. Nie było ciągłości pracy katechetycznej, gdyż katecheci pracowali na jednej placówce dwa lata, a następnie przechodzili na inną. Katecheci okresu dwudziestolecia wojennego wykładali religię jako wiedzę, jako przedmiot nauczania. Nie uczyli, że religia jest bardzo ważna w życiu prywatnym. Nie uczyli też żyć według religii i nie praktykowali sposobów jej pielęgnowania. Nie wszyscy nauczyciele religii brali udział w ruchu metodycznym. Nie korzystali ze zjazdów katechetycznych. Nie każdy nauczyciel religii miał przynajmniej jeden raz w roku wizytatora nauki religii. Wielu

było katechetów dających dobrodusznie bardzo dobre stopnie z religii każdemu, kto grzecznie zachowywał się na lekcji, chociaż wiedza jego była znikoma. Religia została zdegradowana do roli przedmiotu nauczania. Zamknięto ją w możliwie ograniczonej ilości godzin.

Podobnie jak obecnie, brakowało ludzi właściwie przygotowanych do naukowej pracy pedagogiczno-katolickiej. Nie udało się też zapobiec rozdziałowi pomiędzy pedagogiką świecką, która zmierzała w kierunku naturalizmu, a pedagogiką katolicką, którą – co rozumiałe – reprezentowali przeważnie księża lub zgromadzenia zakonne i stowarzyszenia religijne.

Tak pokrótce i w wielkim uproszczeniu przedstawia się sytuacja pedagogiki katolickiej w pierwszych latach dwudziestolecia międzywojennego w Polsce. Warto zaznaczyć, że na szczęście tylko pierwsze lata tego okresu zapisały się w historii tak niekorzystnie dla pedagogiki katolickiej. Na zmierzch dwudziestolecia międzywojennego przypada renesans pedagogiki katolickiej. Ów renesans – to lata pełnego rozwoju, tryumfu nad innymi kierunkami i światopoglądami.

Coraz częściej odzywały się głosy, by całe nauczanie, wychowanie, szkolnictwo budować na zasadach wiary i etyki chrześcijańskiej. Zaczęto szukać wyjścia z chaosu i kryzysu spowodowanego przez założenia światopoglądowe niechrześcijańskie. Owo wyjście znaleziono w powrocie do Chrystusa, jego nauki, łaski, przykazań, wiary w Boga, w duszę i Kościół.

Na tych filarach miały się oprzeć teoria i praktyka wychowania i całe życie. W latach kończącego się dwudziestolecia międzywojennego wychowanie w Polsce zaczęto coraz częściej budować na zasadach wiary i etyki chrześcijańskiej (Kuchta 1936a, s. 159).

#### 4. Rozwój pedagogiki katolickiej pod koniec dwudziestolecia międzywojennego

Jak sygnalizowaliśmy, w latach zmierzchu dwudziestolecia międzywojennego „wybiła godzina tryumfu pedagogiki katolickiej”. Było coraz więcej faktów, które na to wskazywały. Pedagogika katolicka znów powróciła do szkół, ksiązek, seminariów, na uniwersytety. Wielu wybitnych autorów podejmowało w swych pracach tematy związane z wychowaniem katolickim. W prasie, książkach, audycjach radiowych coraz częściej pojawiły się wzmianki o tematyce religijnej. Przywoływany tu wielokrotnie Jan Kuchta nazywa pedagogikę katolicką okresu międzywojennego „pedagogiką rewolucyjnego katolicyzmu”, ponieważ zgromadziła ona swe siły, odporność i odwagę do walki o katolickie ideały, obronę zasad katolickiego wychowania i wartości duchowych (Kuchta 1936a, s. 159).

Gwałtowny rozwój pedagogiki katolickiej uwarunkowany był wieloma czynnikami, m.in. wpływem encykliki Piusa XI *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, o czym była już mowa, rozwojem Akcji Katolickiej, wpływem uchwał synodu plenarnego i rozwojem europejskiej pedagogiki katolickiej. Warto zaznaczyć, iż rozwój pedagogiki katolickiej w innych krajach nastąpił o wiele wcześniej niż w Polsce.

Pierwszym krokiem w przezwyciężaniu kryzysu katolickiej pedagogiki było usunięcie podziału między pedagogami katolickimi a świeckimi, między pedagogiką katolicką a świecką. W swej encyklice papież Pius XI pisał: „Nie stronimy od świata [...]. Nie gardzimy żadnym owocem dzieł jego, tylko wystrzegamy się, by nie przebrać w nich miary, ani ich nadużywać” (1929). W tym jakże ważnym dla rozwoju pedagogiki katolickiej dokumencie Ojciec Święty opowiadał się za postawą otwartą i krytyczną zarazem wobec przeszłości i współczesności.

Niewątpliwie poważnym krokiem naprzód było też Studium Wileńskie poświęcone chrześcijańskiemu wychowaniu. Na Studium tym „obok siebie na wspólnej podstawie katolickiej pracowali pedagogowie katolicy i świeccy” (Jasiński 1938, s. 79). Było ono w dużej mierze inspirowane treścią encykliki Piusa XI *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*. Temu wydarzeniu został poświęcony pamiątnik II Studium Katolickiego w Wilnie (1937).

Innym czynnikiem stymulującym wzrost zainteresowania wychowaniem chrześcijańskim był fakt, że duża część społeczeństwa polskiego grupowała się wokół Akcji Katolickiej, której rozwój w Polsce przypada na lata trzydzieste XX wieku. Nazwy „Akcja Katolicka” po raz pierwszy użył Pius X i określił nią zadania apostołskie katolików świeckich spełniane pod kierunkiem hierarchii kościelnej. Papież wzywał katolików świeckich do tego, aby przy boku duchowieństwa zgromadzili wszystkie swe siły w celu zwalczania cywilizacji antychrześcijańskiej, a w jej miejsce „wprowadzili z powrotem Chrystusa do rodziny, do szkoły, do społeczeństwa”. Akcja Katolicka miała zahamować pogłębiające się w świecie bezbożnictwo i laicyzację. Miała tego dokonać, przeciwstawiając modelowi życia budowanemu na ideologii materialistycznej – model oparty na zasadach światopoglądu katolickiego. Papież Pius XI określił ją jako inicjatywę duchową, religijną i społeczną, przy tym jednak apolityczną, zbudowaną na podstawach organizacyjnych i powołaną w celu kształcenia życia ludzkiego według zasad wiary (Leszczyński 2000, s. 121–122).

W latach trzydziestych Akcja Katolicka była ruchem kierowanym ogólnie przez duchowieństwo. Liczyła kilkaset tysięcy członków w organizacjach męczyzn, kobiet, młodzieży męskiej i żeńskiej (Kłoczowski 1986, s. 101). Warto zaznaczyć, iż rok 1936 i 1937 Akcja Katolicka poświęciła wychowaniu chrześcijańskiemu. W obrębie Akcji Katolickiej działał w Polsce ogólnopolski Katolicki Związek Młodzieży Żeńskiej i Katolicki Związek Młodzieży Męskiej, skupiając Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży Żeńskiej i Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży Męskiej (Kuchta 1936a, s. 154). Organizacje te liczyły 350 tys. członków.

Wśród młodzieży katolickiej Warszawy rozwinęło się Stowarzyszenie Katolickiej Młodzieży Akademickiej „Juventus Chrystiana”, którym kierował ks. Edward Szwejnec (Kuchta 1936a, s. 155). Katolickim organizacjom poświęciło się wielu pedagogów. Zrozumieli oni, że są bardzo potrzebni młodzieży. Lata młodzięcze to lata buntu wobec całego świata. W tym okresie młodzież potrzebuje zdrowego trybu życia, kontaktu z przyrodą, różnego rodzaju zajęć, by nie ulec złym pokusom, dlatego tak ważną rolę – obok domu rodzinnego i szkoły – odgrywały katolickie organizacje młodzieżowe. Tu

młodzież mogła odkrywać siebie w różnych dziedzinach życia, poznawała tajniki życia i wychowania katolickiego.

Dzięki Akcji Katolickiej w ważniejszych czasopiśmie katolickich redagowane były artykuły o katolickim wychowaniu. Do tych czasopism należały: „Ateneum Kapłańskie”, „Przegląd Katolicki”, „Prąd”, „Kultura”, „Gregoriana”, „Ruch Katolicki”, „Gazeta Kościelna”. Głównym czasopiśmie pedagogiki katolickiej w okresie międzywojennym w Polsce był „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”.

Akcja Katolicka postarała się również o to, by Polskie Radio transmitowało katolickie nabożeństwa i kazania. Organizowane były liczne pielgrzymki akademickie i nauczycielskie na Jasną Górę. Takim przykładem może być ogólnopolska pielgrzymka polskich nauczycieli i nauczycielek na Jasną Górę w czerwcu 1937 roku (Jasiński 1938, s. 98).

W walce o pedagogikę inspirowaną chrześcijaństwem, obok księży i innych osób duchownych, wzięli udział nauczyciele szkół powszechnych, średnich i wyższych. Do znaczącego rozwoju pedagogiki katolickiej w okresie międzywojennym w Polsce przyczyniło się również ustawodawstwo szkolne, które pod względem nauczania i wychowania religijnego było jednym z najlepszych w Europie.

Rząd Polski chciał, by pedagogika polska oparta była na zasadach wiary. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej i konkordat wprowadziły obowiązkową naukę religii dla wszystkich uczniów, 11 marca 1932 roku została zatwierdzona ustawa o ustroju szkolnictwa, która zapewniła uczniom jak najwyższe wyrobienie religijne. Statuty szkół powszechnych i gimnazjów mówiły o potrzebie wyrobienia religijnego. W roku 1938 Katolicki Uniwersytet Lubelski uzyskał pełne prawa szkół państwowych (Jasiński 1938, s. 87).

Niezwykle aktywna i płodna s. Barbara Żulińska – uprawiająca pedagogikę religijno-narodową – również podkreślała, że polska myśl wychowawcza znajdowała się w ustawach i rozporządzeniach Kościoła polskiego (Żulińska 1950, s. 133). Wyrazem tego były uchwały I Synodu Plenarnego Polski Odrodzonej z roku 1936. Do tej pory w Polsce odrodzonej odbywały się tylko synody diecezjalne, a w roku 1936, w dniach 26–27 sierpnia, odbył się w Częstochowie I Synod Plenarny. Uchwały tego synodu wyszły nakładem Akcji Katolickiej<sup>1</sup>.

Synod podejmował wiele spraw dotyczących wychowania religijnego. Wymagał przede wszystkim tego, by wychowawca w szkole katolickiej reprezentował sobą pewne wartości wychowawcze. Pielęgnował w sobie życie nadprzyrodzone przez uczestnictwo we mszy św. i przyjmowanie sakramentów św., gdyż tylko własnym przykładem można wychowywać dzieci. Zalecano, aby wychowanie katolickie najlepiej rozpoczynać już od pierwszych lat życia dziecka. Synod przypominał rodzicom, że to oni są pierwszą szkołą religii dla dziecka, dlatego wymagał od rodziców, by budzili w dzieciach wiarę w Boga oraz nieustannie uzupełniali katolickie wychowanie wśród młodzieży. Synod wypowiadał się również w kwestii książek dla dzieci i młodzieży. Podkreślał, że należy

<sup>1</sup> Uchwały I Synodu Plenarnego, Poznań 1938.

zwalczać wszelkie pisma i książki, które atakowałyby wychowanie katolickie. Apelowal do wychowawców i nauczycieli, aby takich książek nie polecali młodzieży.

Do tryumfu pedagogiki katolickiej przyczynił się również fakt, że coraz większy procent nauczycieli i uczniów stanowili praktykujący katolicy. Nadto istniały jeszcze w Polsce bardzo silne i piękne katolickie tradycje pedagogiczne, katolickie systemy wychowawcze, zakony i zgromadzenia religijne, które wychowywały młodzież według swych wypróbowanych metod.

## 5. Stan pedagogiki katolickiej pod koniec dwudziestolecia międzywojennego

Wielkim krokiem w rozwoju pedagogiki katolickiej w Polsce była praca katolików podejmujących fundamentalne zagadnienia z nią związane. Wielu z nich zastanawiało się nad tym, jakiej pedagogice można nadać miano katolickiej. Ukazywano podstawowe pojęcia i kategorie pedagogiczne potwierdzające katolickość pedagogiki w różnych orientacjach (tomistycznej i neotomistycznej, katolickiej pedagogiki kultury, pedagogiki moralno-religijnej, pedagogiki personalistycznej o orientacji społecznej i egzystencjalnej i pedagogiki zaangażowanej po stronie wychowania religijno-patriotyczno-narodowego). Prowadzono też polemikę z nowym wychowaniem, o czym świadczy krytyka intelektualizmu, woluntaryzmu, materializmu, fideizmu i sentymentalizmu. W tekstach z obszaru pedagogiki katolickiej spotykamy się nie tylko ze sporem o koedukację i wychowanie seksualne. Nie brakuje też krytyki filozoficznych podstaw nowego wychowania, czego wyrazem jest krytyka naturalizmu indywidualizmu, socjologizmu, laicyzmu i liberalizmu, nadmiaru pragmatyzmu i utylitaryzmu.

Tematyka wychowania katolickiego poruszana była na łamach wielu czasopism oraz książek. Polscy autorzy kładli szczególny nacisk na pewne dziedziny pedagogiki katolickiej. Znaczenie czynników nadprzyrodzonych w katolickim wychowaniu szczególnie podkreślił o. J. Woroniecki. Wychodząc z tomizmu, rozpoczął on naukowo opracowywać podstawowe zagadnienia pedagogiki katolickiej. Napisał trzypięciową *Katolicką etykę wychowawczą* (1924). Pracę jego kontynuował o. Gmurowski (Jasiński 1938, s. 89), a w późniejszym okresie o. Wojciech Felik Bednarski, Wincenty Granat, Kazimierz Kowalski, Jan Salamucha, Konstanty Michalski, o. Mieczysław Albert Krąpiec i wielu innych. Równocześnie z o. J. Woronieckim współpracowali ks. W. Karasiewicz, ks. S. Podoleński oraz ks. Cieszyński, który był redaktorem „Roczników Katolickich” w Poznaniu.

W dziedzinie pedagogiki katolickiej zasłużyła się również, wspomniana, siostra zmartwychwstanka Barbara Żulińska. Napisała szereg prac o tematyce wychowawczej oraz liczne utwory dla dzieci (1933; 1936). Nad kształceniem i poznawaniem charakteru pracował ks. Jan Ciemniwski, Piotr Chojnacki, Marian Pirożyński i wielu innych. Ciemniwski napisał dwutomową pracę o tej tematyce (1927). Wychowaniem personalistycznym o orientacji tomistyczno-społecznej zajmowali się: Kazimierz Górski (1936), Stanisław Podoleński, Aleksander Wójcicki, Stanisław Adamski, Stefan

Wyszyński, Kazimiera Berkanówna, Michał Sopoćko, Ludwika Dobrzyńska-Rybicka, Maria Śliwińska-Zarzecka, Stefan Abt, Jan Piwowarczyk, Marian Pirożyński. Ks. Karol Mazurkiewicz wydał próbę opracowania systemu pedagogiki katolickiej w formie bardziej prostszej, katechizmowej. Na polu walki o pedagogikę katolicką zasłużyli się również Walery Jasiński, Jan Andrzej Kuchta i ks. Stanisław Dunin-Borkowski. Jan Kuchta, przybliżając jego postać w cytowanym wcześniej opracowaniu, podkreśla, iż ks. Dunin-Borkowski walczył o to, by pedagogika była „pedagogiką zaufania”, tzn. „[...] by wychowanek naprawdę i szczerze nam zaufał, a my jemu” (Kuchta 1936a, s. 135). Dla ks. Borkowskiego, podobnie jak dla ks. Romano Guardiniego, ideałem wychowania był Jezus Chrystus.

Ważnym zadaniem pedagogów katolickich w Polsce była wspomniana walka o koedukację. Generalnie pedagogika katolicka o wymiarze europejskim zdecydowanie występowała przeciwko koedukacji ze względu na różnice psychiki męskiej i żeńskiej oraz na różne zadania, role i powołanie życiowe kobiety i mężczyzny. W Polsce było nieco inaczej. Kwestią koedukacji ze strony katolickiej – oprócz ks. S. Wyszyńskiego – zajmowali się książka: H. Weryński, K. Mazurkiewicz, M. Klepacz, O.F. Bednarski, S. Podoleński, oraz K. Kowalski (Jasiński 1938, s. 91). Najobszerniejszą pracę w tej dziedzinie napisał ks. J. Fondaliński (1936).

Podjęto również nieco drażliwy temat dziedziny wychowania, a mianowicie wychowanie w czystości. Walkę z niedolą seksualną podjęło wielu katolickich pedagogów. Sądziło się, że z tej strony grozi młodzieży największe niebezpieczeństwo, dlatego też temu działowi wychowania poświęcono dużo troski. Dążono do tego, by prymat zmysłów i natury upadł, a zatryumfował duch, by młodzież wróciła do czystości, do powściągliwości płciowej. Kwestię wychowania w czystości podejmował ks. Karol Mazurkiewicz (1931) oraz ks. H. Weryński (1930).

Pedagogikę katolicką interesowała również rodzina. Wychowaniu rodzinnemu poświęcono wiele artykułów w czasopismach oraz pozycji książkowych. Zainteresowanie rodziną szczególnie widzimy na gruncie personalistycznej pedagogiki w orientacji społecznej. Wystarczy w tym względzie przywołać Stanisława Podoleńskiego czy Stefana Wyszyńskiego.

Ks. Walery Jasiński podkreśla, iż w okresie dwudziestolecia międzywojennego zajmowano się metodyką nauczania religii, historii oraz historią pedagogiki (Jasiński 1938, s. 92–93). W tym okresie powstało wiele cennych książek i rozpraw na temat wychowania katolickiego. Z pobieżnej analizy widzimy, iż podejmowano tematykę wielu dziedzin pedagogiki katolickiej.

Pięknym obrazem bujnego życia chrześcijańskiego i harmonijnej współpracy katolików świeckich i duchowych były „coroczne Studia Katolickie urządzane przez Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, a poświęcone wszechstronnemu omawianiu danego hasła pracy wyznaczonego dla Akcji Katolickiej przez Episkopat Polski” (Jasiński 1938, s. 98).

Przykładem takiej praktyki jest II Studium Katolickie w Wilnie poświęcone Katolickiej Myśli Wychowawczej. Odbyło się ono w dniach 28 sierpnia – 1 września



1936 roku, a jego materiały zredagowane zostały przez ks. Stanisława Brossa jako tom 2 „Studiów Katolickich”. Były one przedmiotem merytorycznej analizy w ramach pracy magisterskiej napisanej dziesięć lat temu przez współautorkę niniejszego opracowania Anetę Pabiniak (2006)<sup>2</sup> na seminarium z pedagogiki chrześcijańskiej pod moim kierunkiem.

Chociaż niniejsze opracowanie ze zrozumiałych względów nie wyczerpuje historyczno-kulturowych uwarunkowań rozwoju polskiej pedagogiki katolickiej w II Rzeczypospolitej, to jednak zarysowuje jej specyfikę i wielowątkowość. Wszystkich zainteresowanych bogactwem problematyki pedagogiki katolickiej II Rzeczypospolitej zachęcamy do naukowego namysłu i dalszych szczegółowych badań w tym względzie. Odsyłamy do sygnalizowanych odniesień bibliograficznych, a w szczególności do wyjątkowej książki Janiny Kostkiewicz *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, wydanej przez Impuls w roku 2013. Warto też sięgnąć do niezbyt obszernej pracy doktorskiej ks. Kazimierza Jędrzejczaka *OMI Katolicka myśl pedagogiczna w Drugiej Rzeczypospolitej* (1998), jak również do ostatnich jakże potrzebnych redakcyjnych opracowań prof. J. Kostkiewicz (2012; 2013b; 2015) dotyczących pedagogii katolickich zgromadzeń zakonnych. Zainteresowanych pedagogiką rodziny odsyłamy także do opublikowanej pracy ks. mgr Henryka Sławińskiego *Koncepcje wychowania prorodzinnego u pedagogów katolickich II Rzeczypospolitej*, napisanej w Instytucie Pedagogiki KUL w roku 1998. Została ona wypromowana przez Panią prof. T. Kukołowicz, której zasługi na gruncie upowszechniania dziedzictwa pedagogiki katolickiej II i III Rzeczypospolitej, a w szczególności teorii wychowania chrześcijańskiego są wyjątkowe i godne odrębnego opracowania. Wystarczy w tym miejscu jedynie nadmienić, iż od 1991 roku prof. Kukołowicz z udziałem magistrantów i asystentów Instytutu Pedagogiki opracowuje koncepcje wychowania L. Jeleńskiej, J. Mirskiego, N. Han-Ilgiewicz, J. Zamoyskiej, M. Darowskiej, ks. B. Markiewicza, J. Korczaka, M. Grzegorzewskiej, S. Hessena, F. Sawickiego, Z. Bielawskiego, s. S.B. Żulińskiej, o. M.M. Kolbego, J. Maritaina, B. Nawroczyńskiego i innych. Dziedzictwo to jest coraz częściej podejmowane w różnych ośrodkach akademickich poza naszą Alma Mater. Chlubnym przykładem może być Uniwersytet Jagielloński. Należy mieć nadzieję, że przyczyni się to do odnalezienia podstaw do prawdziwych sądów o jakże bogatej w treść teorii i praktyce pedagogiki katolickiej okresu II Rzeczypospolitej. Przybliżenie tej spuścizny odsłania teoretyczną i praktyczną tożsamość odnoszącą się do różnych subdyscyplin pedagogicznych, jak i do poszczególnych dziedzin wychowania, jakim pedagogika katolicka (szczególnie jako specyficzne pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych) służyła przez wieki i dalej służy, wychowując człowieka w duchu czynnej miłości i realizacji założeń ewangelicznych. Pedagogie te, łącząc wysoki poziom nauczania z duchową formacją uczniów, nauczycieli i rodziców, troszczyły się o wychowanie w duchu tradycyjnych

<sup>2</sup> W niniejszym opracowaniu wykorzystano fragmenty tej rozprawy stanowiące zawartość rozdziału pierwszego. Praca nosi tytuł: *Katolicka myśl pedagogiczna w Drugiej Rzeczypospolitej w świetle materiałów II Zjazdu Pedagogów w Wilnie*, Lublin 2006, archiwum KUL.

wartości chrześcijańskich, wykorzystując całe bogactwo nowoczesnych form i metod. Uczyły i uczą miłować prawdę, mądrość, wrażliwość sumienia i szanować teraźniejszość, przeszłość i przyszłość. Pedagogie te, przyczyniając się do zachowania chrześcijańskiej i narodowej tożsamości, przygotowywały do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie, pełnienia różnych ról życiowych i stałego integralnego wychowania i rozwoju, dlatego tak ważna jest rzetelna refleksja prowadzona nad ich bogactwem i umiejętność wydobywanie z ich pedagogii rzeczy „starych i nowych”. Z pewnością pomoże to zachować właściwą postawę wobec rzeczywistości bez względu na okoliczności.

### Bibliografia

- Boużyk M.M. (2013). *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Bross S. ks. red. (1937). *Katolicka myśl wychowawcza. Pamiętnik, II Studium Katolickiego w Wilnie*. Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej.
- Ciemiewski J. (1927). *Poznanie i kształcenie charakteru*. T. 1–2. Poznań: nakładem Księgarni św. Wojciecha.
- Fondaliński J. (1936). *Koedukacja w świetle badań współczesnej psychologii*. Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej.
- Górski K. (1936). *Wychowanie personalistyczne*. Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej.
- Jasiński W. (1938). *O katolicką pedagogikę w Polsce*. Katowice: Wydawnictwo Księgarni i Drukarni Katolickiej.
- Jędrzejczak K. OMI. (1998). *Katolicka myśl pedagogiczna w Drugiej Rzeczypospolitej (założenia – problematyka badań – osiągnięcia)*. Wolsztyn: [b.n.w.].
- Karczevska J. (2012). *Integralne wychowanie – chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego.
- Kłoczowski J (1986). *Kościół katolicki w świecie i w Polsce. Szkice historyczne*. Katowice: Księgarnia św. Wojciecha.
- Kostkiewicz J. red. (2012). *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*. T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kostkiewicz J. (2013a). *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kostkiewicz J. red. (2013b). *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*. T. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kostkiewicz J. red. (2015). *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*. T. 3. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kuchta J. (1936a). *Nowe kierunki i dążenia współczesnej katolickiej pedagogiki*. W: L. Siemieńska. *Główne kierunki współczesnej pedagogiki. Pedagogika katolicka w świetle badań F. de Hovra*. Lwów: Księgarnia „Książka” A. Mazzucato.
- Kuchta J. (1936b). *Przedmowa*. W: L. Siemieńska. *Główne kierunki współczesnej pedagogiki. Pedagogika katolicka w świetle badań F. de Hovra*. Lwów: Księgarnia „Książka” A. Mazzucato.
- Kunowski S. (1958). *O potrzebie naukowego wyodrębnienia współczesnej pedagogiki katolickiej*. „Katecheta”, R. 2, nr 4, s. 285–296.

- Leszczyński M. (2000). *Elementy wychowawcze w działalności Akcji Katolickiej*. W: ks. E. Walewander (red.). *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym. Zagadnienia wybrane*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 121–148.
- Mazurkiewicz K. (1931). *Kwestia seksualna w wychowaniu*. Poznań: Surma.
- Michalski J., Zakrzewska A. red. (2010). *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, Wydział Nauk Społecznych UWM.
- Nowak M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Opiela M. s. (2013). *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Pabiniak A. (2006). *Katolicka myśl pedagogiczna w Drugiej Rzeczypospolitej w świetle materiałów II Zjazdu Pedagogów w Wilnie*, praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab. A. Rynio, Lublin: archiwum KUL.
- Pius XI. (1929). *Encyklika „Divini illius magistra. O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży”*. Warszawa: Drukarnia Loretańska.
- Rynio A. (1993). *Hovre Frans de*. W: Walkusz J. (red.). *Encyklopedia katolicka*. T. 6. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, kol. 1254–1255.
- Rynio A. red. (1999). *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*. Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Rynio A. red. (2007). *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Siemińska L. (1936). *Główne kierunki współczesnej pedagogiki. Pedagogika katolicka w świetle badań F. de Hovra*. Lwów: Księgarnia „Książka” A. Mazzucato.
- Tochowicz P. (1938). *Przedmowa*. W: *Frans de Hovre. Podstawy współczesnej pedagogiki*. Włocławek: Drukarnia Diecezjalna.
- Uchwały I Synodu plenarnego (1938)*. Poznań: [b.n.w.].
- Walewander E. red. (2000). *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym. Zagadnienia wybrane*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Weryński H. (1930). *Na progu uświadomienia*. Poznań: [b.n.w.].
- Wołoszyn S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Wyd. 2 rozsz. Kielce: Strzelec.
- Woroniecki J. (1924). *Katolicka etyka wychowawcza*. T. 1–3. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Żulińska B. (1933). *O wychowaniu religijnem dzieci w wieku przedszkolnym*. Poznań: [b.n.w.].
- Żulińska B. (1936). *Wychowanie religijno-moralne dzieci w wieku szkolnym*. Poznań: [b.n.w.].
- Żulińska B. (1950). *Ku zmartwychwstaniu. Zagadnienia pedagogiczne*. Nowy Jork: Wydawnictwo Sióstr Zmartwychwstaneek.

## Historyczno-kulturowe tło rozwoju pedagogiki katolickiej w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym

### Streszczenie

Artykuł ma charakter przeglądowy. Poświęcony został próbie ukazania historyczno-kulturowego tła rozwoju pedagogiki katolickiej rozumianej zgodnie z sugestią Stefana Kunowskiego jako „teoria naukowa wychowania chrześcijańskiego oparta na własnej ideologii i filozofii,

posiadająca własną doktrynę wychowawczą wyprowadzaną z rozległej praktyki i wielowiekowego doświadczenia”, których wartości trudno nie zauważyć i nie odnieść do współczesności. W opracowaniu wykorzystano kluczowe publikacje okresu dwudziestolecia międzywojennego autorstwa Lidii Siemieńskiej, Waława Jasińskiego, Jana Kuchty, o. Jacka Woronieckiego, s. Barbary Żulińskiej, jak również wybrane przewodniki traktujące o stanie badań nad pedagogiką katolicką okresem międzywojnia autorstwa Kazimierza Jędrzejczak OMI, Edwarda Walewandra i Stefana Wołoszyna.

W punkcie wyjścia ukazano specyfikę myśli pedagogicznej, z której wyrasta omawiana subdyscyplina. Następnie scharakteryzowano główne nurty i kierunki wychowania występujące po pierwszej wojnie światowej w Europie, po czym opisano kryzys pedagogiki katolickiej w Polsce w pierwszej dekadzie międzywojnia. Wskazano na jego przejawy i uwarunkowania, zaś w ostatniej części przedstawiono dynamiczny rozwój pedagogiki katolickiej, który w Polsce, w przeciwieństwie do krajów Europy, przypada pod koniec dwudziestolecia międzywojennego.

**Słowa kluczowe:** pedagogika katolicka, jej specyfika, historyczno-kulturowe tło jej rozwoju, dwudziestolecie międzywojenne w Polsce.

## Historical and cultural background of catholic pedagogy development in interwar Poland

### Summary

The following paper is a review article. It was attempted to reveal historical and cultural background of catholic pedagogy development, understood as Stefan Kunowski suggested as “scientific theory of Christian education based on its own ideology and philosophy, having its own educational doctrine outputted from the extensive practice and centuries of experience”, such values are difficult not to notice and not to refer to the present day. In a summary it has been used key publications of interwar period by Lidia Siemieńska, Waław Jasiński, Jan Kuchta, father Jacek Woroniecki, sister Barbara Żulińska, as well as selected guides dealing with the state of research on catholic pedagogy in interwar period by Kazimierz Jędrzejczak OMI, Edward Walewander, and Stefan Wołoszyn.

At the starting point it was shown the specificity of pedagogical thought, from which discussed sub-discipline grows, subsequently the main trends and directions of education occurred after First World War in Europe have been characterized. It has been described the crisis of the Catholic pedagogy in Poland in the first decade of interwar period. It has been indicated in its manifestations and conditions, whereas in the last part it has been pointed out to dynamic development of catholic pedagogy, which contrary to European countries falls at the end of the interwar period.

**Keywords:** catholic pedagogy, its specificity, historical and cultural background of its development in interwar period in Poland

Tłum. Agata Sowińska



## Ks. Franciszek Jakub Falkowski (1775–1849) – twórca warszawskiego Instytutu Głuchoniemych na tle zakonnego środowiska pijarów

### 1. Pijarzy

Zakon Kleryków Regularnych Ubogich Matki Bożej Szkół Pobożnych (łaciński skrót SchP) założył Hiszpan, św. Józef Kalasancjusz (1557–1648). Po ukończeniu studiów przybył on do Rzymu, gdzie na Zatybrzu utworzył (1597) bezpłatną szkołę elementarną dla biednych. Dzięki jego wysiłkom powstało stowarzyszenie św. Józefa (1617), zobowiązujące swych członków do składania ślubów: posłuszeństwa, czystości i ubóstwa oraz pracy nad wychowaniem i kształceniem młodzieży. W 1621 roku zostało ono przez papieża Grzegorza XV podniesione do rangi zakonu. Do Polski pijarów sprowadził król Władysław IV w 1642 roku. Pijarzy otworzyli pierwsze kolegium w 1642 roku w Warszawie – Collegium Regium, fundowane właśnie przez króla Władysława IV oraz działające od 1643 roku w Podolińcu (Podolinie) na Spiszu należącym do Rzeczypospolitej.

Działalność i duchowość założonego przez św. Józefa Kalasancjusza zakonu pijarów wyznaczają do dzisiaj: „pobożność i nauka”, „wiedza i miłość Boga”, „miłosierdzie i nauczanie”, a ponadto „bezinteresowna troska o nauczanie i wychowanie dzieci i młodzieży” jako czwarty ślub obowiązujący kandydatów do zakonu. Duże znaczenie w procesie formacji wewnątrzzakonnej przywiązywano (i nadal się to czyni) do: Słowa Bożego, kultu Eucharystii, nabożeństwa do Męki Pańskiej i Matki Bożej, uznawanej za Patronkę całej wspólnoty. W systemie wychowawczym Kalasancjusza dają się wyróżnić trzy aspekty: 1. metodyczne i uporządkowane nauczanie katechizmowe; 2. praktyki pobożności, czyli życia chrześcijańskiego; 3. wychowanie moralne, obywatelskie i społeczne. W formacji chłopców Kalasancjusz kładł nacisk na sakramenty i modlitwy (codzienne, tygodniowe i miesięczne) oraz proponowanie im wzorów do naśladowania, poczynając od przykładu Chrystusa i Jego Matki, a także w specjalny sposób przedstawiając żywoty świętych dzieci, godnych podziwiania i naśladowania.

Z analizy różnych regulaminów i norm, których winni przestrzegać uczniowie Szkół Pobożnych możemy wnioskować, że formowano chłopców i przyzwyczajano ich nie tylko do okazywania szacunku rodzicom, nauczycielom i osobom starszym. W ich formację wdrażano również dyscyplinę i punktualność, pracę i zachowywanie po-

rządu, ale również dobre maniery i czystość. Wyraźnie zakazywano im uczestnictwa w publicznych przedstawieniach, komediach, ulicznym gadulstwie, ale zachęcano do udziału w przedstawieniach teatralnych, wystawianych w kolegiach szkolnych z udziałem uczniów. Nie pozwalano na grę w karty czy w kości, ale zachęcano do uczestniczenia w zabawach zespołowych podczas rekreacji i przerw międzylekcyjnych. Wydaje się, że jest uprawnione twierdzenie, że wychowanie nie było zamknięte w czterech ścianach szkoły, lecz wychodziło poza jej obręb, obejmując cały czas i wszystkie miejsca życia chłopców. Odprowadzanie uczniów w rzędach do ich domów było jeszcze jednym środkiem kontroli i zapobiegania (Giner Guerri 1994, s. 159–162).

## 2. Działalność pedagogiczna zakonu i jego struktury

Pijarzy otrzymywali od papieży przywilej wychowywania i kształcenia młodzieży wszystkich warstw społecznych w zakresie szkoły podstawowej i średniej. Pierwsze ich domy powstały jeszcze za życia założyciela w Czechach, Polsce i na Węgrzech, później również w innych krajach. W szkołach prowadzonych przez pijarów dla ubogich dzieci od XVII wieku uczono katechizmu, języka ojczystego, łaciny oraz rachunków. Z czasem pijarzy przestawili się na prowadzenie szkół średnich, tzw. kolegiów 7-klasowych.

Program nauczania w kolegiach pijarskich miał charakter ogólny, z dużym naciskiem na łacinę. Nauczanie opierano na zasadach: przystępności, stopniowania trudności, systematyczności, dostosowując treści nauczania do tradycji narodowej. Dzięki dobrej organizacji nauczania oraz swym zaletom pedagogicznym szkoły pijarskie cieszyły się uznaniem społeczeństwa w wielu krajach, szybko rozwijały się na nowych terenach, konkurując ze szkołami jezuickimi. Przy szkołach pijarskich już od XVIII wieku istniały na użytek kształcącej się młodzieży biblioteki z książkami w językach narodowych i obcych, pracownie, laboratoria i gabinety przyrodnicze, geograficzne, fizyczne, chemiczne, matematyczne. Pijarzy zakładali również szkoły specjalne, np. dla rzemieślników i osób niepełnosprawnych, udzielali się na misjach, pisali i wydawali podręczniki szkolne i różne dzieła naukowe (Wojtkowski 1969, s. 53–61; Buba 1982c, s. 131–144).

W pierwszych latach funkcjonowania zakonu pijarów w Polsce młodzi zakonnicy studiowali teologię w kolegiach morawskich (należących do prowincji niemieckiej), a w XVIII wieku uzupełniali swoją wiedzę, podejmując 3-letnie studia zagraniczne w Rzymie (w pijarskim Collegium Nazarenum i Collegium Novum) oraz na uniwersytetach we Florencji, a także we Francji i w Austrii. Kolegia pijarskie utworzyły w 1662 samodzielną prowincję polską, z której w 1695 roku wyodrębniła się prowincja litewska. Wszystkie kolegia pijarskie w Rzeczypospolitej podlegały zarządowi obu tych prowincji, które do rozbiorów posiadały już 31 domów z 26 kolegiami. Na ten wiek przypada największy rozwój zakonu w Polsce oraz jego szczególnie intensywna działalność szkolna, społeczna i naukowa (Buba 1982a, s. 83–103; 1982b, s. 104–130; Gach 1996, s. 77–89; Kinowska 1993, s. 419–429; Śrutwa 1975, s. 553–574).

### 3. Formy współdziałania z Komisją Edukacji Narodowej

Pijarzy i dawni jezuici współpracowali z utworzoną w 1773 roku Komisją Edukacji Narodowej jako jej wizytatorzy generalni, autorzy podręczników szkolnych. Pijarskie kolegia koronne utworzyły odrębny wydział w ramach jej systemu szkolnego. W tym samym czasie Austria i Prusy podjęły próby całkowitego podporządkowania i zmiany systemu szkolnego, wypracowanego przez KEN. Po trzecim rozbiore kontynuowały politykę germanizacyjną, ingerowały w sprawy personelu szkolnego, a następnie zlikwidowały większość kolegiów pijarskich działających na podległych im terenach. Pijarzy jednak nie utracili wówczas wszystkich kolegiów i kontynuowali swe prace jako nauczyciele i wychowawcy.

Należy podkreślić, że niektóre kolegia pojezuickie oddano zakonom, na ich prośbę, aby nauczanie młodzieży było w nich kontynuowane. KEN miała też rozeznanie, że zakony te sprostają takiemu zadaniu, ponieważ dysponują odpowiednim personelem i posiadają doświadczenie pedagogiczne. I tak pijarom przekazano pojezuickie szkoły w Drohiczynie, Łomży i Rawie, a ponadto staremu kolegium w Piotrkowie Trybunalskim oddano obszerny gmach szkolny i kościół (budynki popijarskie otrzymali protestanci); bazylianie – szkoły położone na wschodzie Rzeczypospolitej w takich miejscowościach, jak: Bar, Owruć, Ostróg, Żytomierz, Łuck, Krzemieniec, Kamieniec, Winnica, a we Włodzimierzu tylko kościół (Buba 1982b, s. 110).

Już dość dawno Roman Stępień (1993, s. 542–543) zauważył i podkreślił, że fundamentami działalności Komisji Edukacji Narodowej stały się: Collegium Nobilium ks. S. Konarskiego, zreformowane szkoły pijarskie i jezuickie oraz Szkoła Rycerska. Myśli i zamierzenia Konarskiego kontynuowali bowiem uczniowie i zakonnicy pijarscy wychowani w nowym duchu. Władze polskiej i litewskiej prowincji wysyłały najzdolniejszych zakonników na studia zagraniczne, zwłaszcza do Włoch, Francji, Niemiec, Austrii i Anglii. Uzupełniali tam i poszerzali swoją formację pedagogiczną, pogłębiali obserwacje i doświadczenia, nabyte podczas licznych podróży. Do takich pijarów, wykształconych za granicą i bardzo aktywnych w okresie Komisji Edukacji Narodowej, należeli: Adolf Kamiński, Ludwik Jordan, Onufry Kopczyński, Sebastian Michałowski, Józef Herman Osiński, Antoni Popławski, Kajetan Józef Skrzetuski, Michał Stadnicki, Hieronim Stroynowski i Teodor Wąga. Do najwybitniejszych uczniów ks. Konarskiego i wychowanków Collegium Nobilium i rzymskiego Collegium Nazarenum zaliczany jest ks. Ignacy Potocki, zasłużony członek Komisji Edukacji Narodowej, przewodniczący Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, utrzymujący kontakty z wieloma pijarami (Stępień 1993, s. 543). Wyjazdy zagraniczne pijarów w celu pogłębienia wykształcenia nabrały charakteru trwałego zjawiska występującego w XVII–XVIII wieku.

Doniosłą rolę w administracji szkolnej KEN oraz w urzeczywistnieniu reformy nauczania odegrała działalność wizytatorów generalnych. Jednym z nich był ks. Tadeusz Lang, który w 1791 roku zwizytował bardzo sumiennie 8 szkół pijarskich, oraz ks. Antoni Popławski, który w tym samym czasie zwizytował 13 szkół w Wielkopolsce, a w 1792 roku – 16 w Małopolsce. Te ostatnie wizytacje odbywał w trudnych warun-



kach wojny polsko-rosyjskiej. Dużą indywidualnością wśród wizytatorów koronnych był ks. Franciszek Salezy Jezierski, wychowanek pijarów z Łukowa, a potem misjonarz i rektor Wydziału Małopolskiego KEN (Pohoska 1957, s. 266, 282–287).

#### 4. We władzach KEN i w Towarzystwie Ksiąg Elementarnych

Zarówno pijarzy, jak i dawni jezuiti współpracowali na wszystkich szczeblach z utworzoną w 1773 roku Komisją Edukacji Narodowej. Weszli też do jej władz centralnych, tworzyli podręczniki szkolne, pisali książki dla nauczycieli, układali dla nich rozmaite przewodniki i pomoce przydatne w dydaktyce, tłumaczyli dzieła z języków obcych, wykorzystywane później przez nauczycieli. Ta zdolność do współpracy, wyniesiona z formacji zakonnej, a później świadomie rozwijana, zaznaczyła się szczególnie w ramach powołanego do życia Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Było to widoczne od pierwszego jej posiedzenia w dniu 7 marca 1775 roku, które odbyło się w Bibliotece Załuskich (Jobert 1979, s. 39–40; Stępień 1993, s. 119–121).

Istotnym elementem struktury i działalności KEN stał się opracowany w latach 1780–1783 kodeks szkolny, tj. *Ustawy KEN dla stanu akademickiego i na szkoły*. Dziś już dobrze wiemy, że autorami tego opracowania byli dwaj pijarzy – Onufry Kopczyński i Kazimierz Narbutt, oraz czterech dawnych jezuitów: Grzegorz Piramowicz, Adam Jakukiewicz, Stefan Hołowczyc, Józef Kobylański. Pijarzy napisali w kodeksie rozdziały o: wychowaniu, szkołach parafialnych i sposobie przeprowadzania wizytacji szkolnych (Natoński 1977, s. 77).

Okręgi szkolne stanowiące strukturę KEN nazwano zrazu departamentami, a następnie wydziałami na mocy wspomnianej ustawy z 1783 roku. Struktura ta składała się z 10 wydziałów: na ziemiach Korony było ich 5 (jednocześnie wyodrębniono osobny wydział pijarski), natomiast na Litwie – 4 (tu pijarzy nie mieli swojego wydziału). Pijarzy otrzymali swojego wizytatora, którym był każdorazowo prowincjał z prawem tworzenia subdelegacji.

Struktura szkolna KEN miała kształt piramidy, u której podstaw znajdowały się najliczniejsze szkoły parafialne (elementarne), powyżej znajdowały się szkoły średnie, a na szczycie piramidy, a właściwie dwóch piramid (koronnej i litewskiej), stały dwie szkoły główne przygotowujące kadry nauczycielskie i kontrolujące nauczanie poprzez wyznaczonych wizytatorów: w Krakowie i Wilnie.

W 1783 roku na ziemiach Korony funkcjonowały 43 szkoły średnie, z czego 13 należało do pijarów, tworząc wspomniany odrębny wydział, a na ziemiach dawnej Litwy działało 29 szkół tego typu, z czego 13 prowadzili pijarzy w ramach różnych wydziałów terenowych (Mitura-Dobrowolska 1973, s. 236–239, 252–254).

Pijarzy współpracowali też z Komisją Edukacji Narodowej nie tylko jako jej wizytatorzy generalni, autorzy podręczników szkolnych, ale również jako zwykli nauczyciele. W roku szkolnym 1783/84 liczba szkół zakonnych przedstawiała się następująco: pijarzy – 12, bazylianie – 7 (od 1784 roku – 8), Bartoszkowie – 2, benedyktyni – 1

(w 1792 roku otworzono drugą w Stężycy), bożogrobcy – 1, kanonicy laterańscy – 1, cystersi – 1. We wszystkich szkołach zakonnych w roku szkolnym 1787/88 pracowało 137 nauczycieli – zakonników. Było wśród nich 73 pijarów, 37 bazylianów, 8 benedyktynów, 7 bartoszków, 5 cystersów, 4 bożogrobców, 3 kanoników regularnych (Mrozowska 1985, s. 170–171). Po trzecim rozbiore Polski Austria i Prusy kontynuowały politykę germanizacyjną i zlikwidowały około 10 kolegiów pijarskich. Pijarzy jednak nie utracili wówczas żadnego z kolegiów położonych na Lubelszczyźnie i kontynuowali swe prace jako nauczyciele i wychowawcy.

Cały personel nauczający (zakonnicy, kapłani i klerycy) w kolegiach pijarskich podlegał prowincjałowi, który był zobowiązany do wizytowania wszystkich podległych mu szkół i do dbania o całokształt ich funkcjonowania. Na czele każdego kolegium (w XIX wieku przekształcono je w szkoły wydziałowe) stał rektor, wybierany spośród pijarów całej prowincji na trzy lata. Od jego przygotowania i sprawności zależało w dużej mierze funkcjonowanie szkoły. Z tego powodu należy uznać za istotne zagadnienie ustalenia nie tylko nazwisk rektorów i okresu kierowania przez nich poszczególnymi kolegiami, ale również określić dokładnie ich wkład w budowanie wspólnoty zakonnej i realizację programu pedagogicznego. W dużych kolegiach rektor miał do pomocy prefekta szkoły, który czuwał nad realizacją programu, postępami uczniów w nauce, odwiedzał chorych mieszkających na stancjach itp. Na przebieg nauczania i jakość procesu nauczania wpływały takie czynniki, jak: merytoryczne i pedagogiczne przygotowanie nauczycieli, ich ilość, wyposażenie biblioteki szkolnej i stan zaopatrzenia w różnego rodzaju pomoce naukowo-dydaktyczne, a przede wszystkim w podręczniki.

## 5. Struktury zakonne i szkolne

Tuż przed rozbiorem Rzeczypospolitej Pijarska Prowincja Polska obejmowała 21 domów i 363 zakonników (320 kapłanów, 37 kleryków, 6 braci), a litewska – 10 domów i 135 zakonników (93 kapłanów, 17 kleryków i 25 braci). W sumie w obrębie Rzeczypospolitej łącznie ze Spiszem było 31 domów i 498 zakonników (Bieńkowski, Kłoczowski, Sułowski 1972, tab. 56 i 57). Stan ten ulegał ciągłym zmianom, stale się zmniejszając pod koniec XVIII wieku i na początku następnego stulecia.

Granice rozbiorowe podzieliły nie tylko terytorium Rzeczypospolitej, ale także prowincje zakonów nauczających: jezuitów, pijarów, misjonarzy. Zarówno Austria, jak i Prusy nie ograniczyły się do militarnej aneksji określonych terenów, ale w krótkim czasie zdołały je podporządkować administracyjnie i ekonomicznie, usuwając odrębności w panującym systemie szkolnym, sędziownictwym oraz w innych dziedzinach. Integracja administracyjna, gospodarcza, sądowa z pozostałymi terenami, objęcie ścisłą kontrolą wszystkich grup ludności, a szczególnie duchowieństwa, wstrzymanie dotacji dla szkół i innych placówek polskich, a następnie likwidowanie wszelkich odrębności instytucjonalnych, a nawet samych szkół – stanowiło dalsze etapy realizowanych przez nich założeń politycznych i uzgodnionych poczynań w Petersburgu w 1797 roku.

## 6. Ograniczenia i kasaty szkół zakonów nauczających

Po pierwszym rozbiórze Polski kolegia pijarskie w Podolińcu i Rzeszowie znalazły się na terenach zaanektowanych przez Austrię. Kolegium podolinieckie włączono do zakonnej prowincji węgierskiej. Nowicjat z Podolińca przeniesiono do Łukowa, a studia przygotowujące profesorów – do Szczuczyna (humaniora) i do Międzyrzecza (filozofię).

W ramach specyficznej polityki prowadzonej wówczas przez Józefa II wobec zakonów, władze austriackie zlikwidowały: kolegium teatynów we Lwowie (1784) oraz 5 kolegiów pijarskich w miejscowościach: Lwów (1782), Nowy Sącz (1786), Waręż (1784), Złoczów (1784), Rzeszów. Dokonały tego w latach 1782–1786. W roku 1795 pod okupacją austriacką znalazły się dalsze kolegia pijarów położone w: Krakowie, Radomiu, Łukowie, Chełmie, Opolu Lubelskim. W 1797 roku zorganizowały się one w odrębną prowincję, zwaną zachodniogalicyską, która istniała do czasu powstania Księstwa Warszawskiego w 1810 roku. Siedziba prowincjałów tej prowincji, a tym samym centrala zarządu szkół pijarskich w Galicji Zachodniej znajdowała się w Krakowie. Z tej siedziby do centrali w Rzymie szły ich sprawozdania, redagowane w języku łacińskim, przedstawiające stan personalny i położenie materialne każdej szkoły i każdego domu. Oto ważniejsze dane, które uzyskaliśmy z tych raportów.

Tabela 1. Liczebność zakonników i uczniów w kolegiach pijarskich prowincji zachodniogalicyskiej w latach 1798–1802<sup>1</sup>

Lp	Miejscowość	Liczba pijarów w latach		Liczba uczniów w latach	
		1798	1802	1798	1802
1.	Łuków	13	17 (25)	198	350
2.	Kraków	13	11 (11)	?	?
3.	Chełm	9	9 (22)	122	88
4.	Radom	10	9 (20)	112	145
5.	Opole	7	9 (20)	?	96
6.	W rozproszeniu na parafiach w Galicji Wschodniej	25	–	–	–
Razem		77	55	około 440	679

Z zamieszczonej tabeli wynika, że pod koniec wieku XVIII w obrębie tej prowincji funkcjonowało 77 pijarów, z czego 52 wykonywało swoje obowiązki pedagogiczne i duszpasterskie w 5 miejscowościach, gdzie istniały ich domy ze szkołami, a 25 wegetowało w rozproszeniu, zajmując się głównie duszpasterstwem parafialnym w Galicji

<sup>1</sup> AGSchP Reg. Prov. 56 Elenchus Religiosorum CC.RR. Pauperum Matros Dei Scholarum Piarum per Familia Domorum conscriptus 1798.; tamże Reg. Prov. 56 Status Domorum Provinciae Romam pro Cogregatione sexennali transmissus mense february 1802 anno.

Wschodniej. Kilka lat później, tj. w roku 1802, w tych samych miejscowościach żyło i pracowało 55 pijarów i aż 15 nowicjuszy (nieuwzględnionych w tabeli), wspomaganych przez dużą grupę 98 osób świeckich, określanych w źródle jako służba pracująca w szkołach i domach zakonnych (liczbę tych świeckich umieściliśmy w tabeli w nawiasach, po liczbie zakonników). Niestety, nie udało się ustalić składu społecznego tej grupy świeckich, określanych w źródle jako: *familia servitis in collegio et praediis* (przy opisie domów w Chełmie, Radomiu, Łukowie, Opolu, a w Krakowie jako *familia servitis in collegio*)<sup>2</sup>. Na podkreślenie zasługuje fakt, że w tych samych szkołach pomiędzy 1797 a 1802 rokiem zwiększyła się liczba młodzieży objętej nauczaniem. Najwięcej uczniów, bo aż 350, uczyło się w 1802 roku w Łukowie, a tylko 88 – w Chełmie (zob. tabela 1).

Po drugim rozbiore Polski kolegia leżące w Wielkopolsce i na Mazowszu, w liczbie 11 (dwa warszawskie, rydzynskie, radziejowskie, piotrowskie, wieluńskie, łowickie, górskie, szczuczynskie, łomżyńskie i drohiczyńskie), znalazły się w zaborze pruskim. Jeszcze inne szkoły funkcjonowały na omawianym obszarze – seminaria diecezjalne, kierowane głównie przez misjonarzy.

Król pruski Fryderyk Wilhelm II, niezadowolony z ujawnianych coraz szerzej faktów, że duchowieństwo katolickie poparło Powstanie Kościuszkowskie, podjął decyzje zmierzające nie tylko do ukarania więzieniem najaktywniejszych Polaków (w tym również duchowieństwo) za udział w powstaniu, ale również postanowił konfiskować i sekularyzować ich dobra. Ten motyw postępowania rządu pruskiego ujawnił się już w 1795 roku, ale jeszcze bardziej stał się widoczny w następnych latach, jako stałe dążenie do wzbogacania się majątkami kościelnymi (Kwiatkowski 1936, s. 2–4). Jeszcze wcześniej na wszystkie dobra duchowieństwa nałożono stały podatek, wynoszący 50% czystego dochodu. Podatek ten dotknął najbardziej duchowieństwo katolickie, okazał się tylko wstępem do zaboru wszystkich majątków kościelnych. Na początku 1795 roku rząd pruski zwrócił się z żądaniem do konsystorza biskupich i przełożonych zakonnych, aby dostarczyli w języku niemieckim, lub ostatecznie łacińskim, opisy posiadanych majątków i wszelkich dóbr, prowadzonych szkół, parafii, szpitali, przytułków. Władze pruskie nałożyły również na proboszczów i kapłanów, zaangażowanych w duszpasterstwo, obowiązek odczytywania z ambon różnorodnych ogłoszeń i zarządzeń władz państwowych, organizowania modlitw za panującego króla i jego rodzinę. Zakazano również duchowieństwu bezpośrednich stosunków ze Stolicą Apostolską i zagranicznymi przełożonymi zakonów, a zwłaszcza publicznego ogłaszania postanowień, nominacji i bulli papieskich. Ponadto biskupi i przełożeni zakonnicy mieli obowiązek zawiadamiania o wakujących prałaturach, kanoniach, probostwach, różnych stanowiskach zakonnych i innych wakansach. Władze rządowe rezerwowały sobie prawo nominacji spośród zaproponowanych im kandydatów na wszystkie stanowiska kościelne albo wyznaczania całkiem innych osób duchownych.

<sup>2</sup> AGSchP Reg. Prov. 56. Przy opisie siedziby krakowskiej znalazła się informacja, że część domu władze austriackie zajęły na urządzenie aresztu dla więźniów politycznych.

Wszystkie kamery pruskie (poznańska, piotrkowska, kaliska i warszawska) przekazywały biskupom i przełożonym zakonnym swoje zarządzenia wykonawcze, powołując się na konkretne postanowienia króla Fryderyka Wilhelma II, żądając odpowiedzi tą samą, służbową drogą w języku niemieckim. Zanim rząd pruski przystąpił do zaboru majątków kościelnych, otrzymał od biskupów, kapituł, klasztorów i proboszczów olbrzymią ilość sprawozdań, opisów, wyjaśnień, zestawień, które pozwoliły mu na dobre poznanie stanu wszystkich prowincji utworzonych na zagrabionych ziemiach (Kwiatkowski 1936, s. 8–12).

Władze pruskie nie zadowolily się tego rodzaju materiałami wymuszonymi od duchowieństwa, ale poprzez wysyłanych urzędników i wizytatorów dowiadywały się np. o rzeczywistym stanie szkół pijarskich, o ich dobrym zorganizowaniu i wysokim poziomie nauczania, merytorycznie przygotowanym personelu. Nie znajdowano merytorycznych powodów do ich zamknięcia. Równocześnie jednak zmniejszano wysokość dotacji, która dawniej była wypłacana przez Komisję Edukacji Narodowej. Jednym ze skutków ograbienia Kościoła i wstrzymania dotacji był upadek szkolnictwa parafialnego i w dużej mierze zakonnego (Kwiatkowski 1936, s. 28–29)<sup>3</sup>. Władze pruskie utrudniały też przyjmowanie kandydatów do nowicjatów, nie wypłacały emerytur, a nawet konfiskowały dobra i budynki oraz przeprowadzały likwidacje niektórych szkół. Prowincjałowie zakonni bronili stanu posiadania prowincji i swobodnego nauczania w szkołach, ale ich wysiłki nie zmieniły postawy władz pruskich, które zaprowadziły w 1804 roku nową organizację szkół i język niemiecki do nauczania wszystkich przedmiotów. To pociągnięcie zapowiadało ich dalszy, smutny los.

Prowadząc na początku swych rządów dwuznaczną politykę wobec polskiego szkolnictwa, władze pruskie kierowały się tymi samymi motywami co austriackie. Doprowadziły one do zamknięcia 5 kolegiów pijarskich w latach 1782–1807 (Góra Kalwaria, Szczuczyn, Łomża, Rawa Mazowiecka, Rydzyna). W ten sposób dawna prowincja koronna pijarów poniosła znaczne straty i zostałaby całkowicie zniszczona, gdyby nie nastąpiło pokonanie Prus przez armię napoleońską.

## 7. Stopniowa likwidacja szkół zakonnych w zaborze pruskim

Po trzecim rozbiore Polski Prusy wprowadziły na zagarniętych terenach swoją własną administrację w postaci podziałów na prowincje: Wielkiego Księstwa Poznańskiego, tzw. Prus Południowych i tzw. Prus Nowoschodnich. W obrębie Prus Południowych znalazły się diecezje: gnieźnieńska, poznańska, włocławska (kujawska)

<sup>3</sup> Autor stwierdził nawet, że „szkoły parafialne i klasztorne znalazły się w ruinie” na skutek ograbienia Kościoła i polityki władz pruskich. Podał też krótką statystykę szkół parafialnych istniejących pod koniec XVIII stulecia w Prusach Południowych, według źródeł pruskich: w 234 miastach 223 szkoły oraz w 9166 wsiach 489 szkół, czyli razem 712 szkół. Podał również, że funkcjonowało wówczas „19 szkół wyższych (seminariów duchownych i kolegiów pijarskich), wśród których było 7 protestanckich”.

i warszawska. Zarząd Prus Południowych mieścił się w Warszawie w postaci Królewskiej Kamery Ekonomicznej, z której ekspediowano korespondencję do biskupów, proboszczów i przełożonych zakonnych i powiadamiano ich o decyzjach i poleceniach ministrów, oraz samego króla pruskiego, również w sprawach oświatowych. Zdobyte doświadczenie zarządu tej kamery starano się wykorzystać w traktowaniu spraw oświaty i szkolnictwa na terenie nowo utworzonej prowincji Prus Nowoschodnich (Kwiatkowski 1936, s. 37).

Jak wspomniano, pod władzą pruską znalazło się 11 szkół pijarskich: 8 w Prusach Południowych (dwie w Warszawie i po jednym w Rydzynie, Radziejowie, Piotrkowie, Łowiczu, Wieluniu i Górze Kalwarii) i 3 w Prusach Nowoschodnich (Drohiczyn, Łomża, Szczuczyn Mazowiecki).

Władze pruskie przeprowadziły szczegółową wizytację pijarskich szkół i nie tylko zabroniły im wszelkich kontaktów z przełożonymi zakonnymi, ale także ingerowały w sprawy personalnych, przenosząc zakonników do dowolnych szkół, wysyłając ich również na przeszkolenie do zakładów pruskich i na studia w Uniwersytecie Berlińskim. Zakonnych pedagogów traktowano podobnie jak urzędników państwowych. Oceniając ogólnie, szkoły zakonne były lepiej zorganizowane od pozostałych. Dysponowały przygotowanym personelem, znacznymi księgozbiorami i pomocami naukowymi, słowem – pod względem poziomu merytorycznego stały wyżej od zakładów pruskich. Ks. Jan Buba, wielce zasłużony dla pijarów historyk i ich współbrat żyjący i piszący w XX wieku, trafnie nazwał ten okres w dziejach zakonu na ziemiach polskich „erą ucisku i prześladowania” (Buba 1982c, s. 134–135).

Pomimo pozytywnych opinii wydanych przez wizytatorów pruskich, władze w Berlinie zmniejszyły szkołom pijarskim dotacje, przyznane jeszcze przez Komisję Edukacji Narodowej, utrudniały przyjmowanie kandydatów do nowicjatów, nie wypłacały emerytur, konfiskowały uposażenie i budynki kolegiów, likwidowały niektóre szkoły (w Szczuczynie), wprowadzając stopniowo język niemiecki do wszystkich przedmiotów nauczania i dążąc do ukrywanego zamiaru wyeliminowania pijarów ze szkolnictwa (Buba 1982c, s. 134–135). Można powiedzieć, że władzom pruskim nie powiedły się próby całkowitej germanizacji szkół polskich, pomimo zastosowanych restrykcji finansowych (Bobkowska 1993, s. 132–137). W następnych latach władze państwowe Prus przeszły do planowej likwidacji tych szkół. Doprowadziły one do zamknięcia szkół pijarskich w Górze Kalwarii (1799), Radziejowie (1801), Szczuczynie Mazowieckim (1804), Łomży (1807) (Pitala 1993, s. 132–137).

## 8. Franciszek Jakub Falkowski i jego współpracownicy

W materiałach źródłowych, przechowywanych w Archiwum Pijarów w Krakowie, można odnaleźć stosunkowo dużo informacji o postaci Franciszka Jakuba Falkowskiego od św. Józefa Kalasancjusza. Są one zawarte głównie w księdze obłóczyn i święceń kapłańskich prowincji polskiej tego zakonu, w tzw. matrykule z lat 1742–1867 (APK,

rkps S-1, poz. 190). Ze zapisu sporządzonego w tym rękopisie w języku łacińskim wynika, że Jakub Falkowski urodził się 29 kwietnia 1775 roku w miejscowości Budlewo, położonej w parafii Topczewo, powiecie Brańsk, usytuowanej niedaleko Białegostoku. Jego rodzice należeli do stanu szlacheckiego i zajmowali się uprawą ziemi i hodowlą zwierząt domowych. Główne etapy życia i działalności naszego bohatera zostały omówione, uszeregowane chronologicznie i przedstawione w ciągu przyczynowo-skutkowym w jego biografii opublikowanej w 1948 roku w *Polskim słowniku biograficznym* przez Marię Manteufflową (1948, t. 6, s. 361–362). Szkoda, że nie wszyscy późniejsi biografowie tego wybitnego pedagoga odwoływali się do jej ustaleń.

Początkową edukację otrzymał w domu rodziców, a w celu jej usystematyzowania w wieku 7 lat wysłano go szkoły prowadzonej przez misjonarzy w Siemiatyczach. Po roku czasu został oddany do szkoły księży pijarów do Drohiczyzna, gdzie do 1792 roku przeszedł wszystkie klasy. W tymże roku wstąpił do zakonu pijarów, poznając bliżej swoje przyszłe obowiązki podczas nowicjatu skróconego do roku. Studia humanistyczne odbył w latach 1793–1794 w kolegium pijarskim w Szczuczynie, a następnie dwuletnie studia filozoficzne w Łomży. Od 1796 roku odbywał praktyki pedagogiczne w różnych klasach jako nauczyciel w szkole szczuczyńskiej. Miał 21 lat, gdy został nauczycielem szkoły elementarnej (Nurowski 1981, s. 234).

W roku 1800 przyjął w Pułtuskus święcenia kapłańskie z rąk biskupa płockiego ks. Onufrego Szembeka, co oznaczało ukończenie zasadniczej formacji pedagogicznej i intelektualno-moralnej. Miał świadomość, że wstąpił do zakonu mającego nie tylko wielkie zasługi dla edukacji w Rzeczypospolitej, ale stanowiącego dobrze zorganizowaną wspólnotę międzynarodową w wielu krajach Europy.

Obok obowiązków nauczyciela wymowy, od 1802 roku wykonywał obowiązki kaznodziei niedzielnego, prefekta szkół w Szczuczynie oraz organizował pomoc materialną dla kilkunastu ubogich uczniów z tamtejszych szkół<sup>4</sup>. Ponadto wziął na wychowanie 7-letniego głuchego chłopca, Piotra Gąsowskiego. Zajmował się nim około roku, tj. do wizytacji szkół pijarskich przez wizytatora pruskiego w 1803 roku (Nurowski 1981, s. 234).

Przełomowym momentem dla tych szkół w Szczuczynie i dla samego ks. Falkowskiego okazała się wizytacja przeprowadzona w 1803 roku przez pruskiego radcę szkolnego Zoellnera z Berlina. Pomimo pozytywnej opinii wizytatora, wzorowa szkoła w Szczuczynie została zamknięta w 1804 roku, budynki przeznaczono na sąd i więzienie, a ks. Falkowskiego wraz z innymi pijarami skierowano do Berlina na przeszkolenie, aby po powrocie do istniejących jeszcze szkół polskich dokonali ich przekształcenia na wzór pruski według poczynionych obserwacji w ciągu 15 miesięcy (Nurowski 1981, s. 234; Buba 1982c, s. 135). W Berlinie, Lipsku i północnych Pru-

<sup>4</sup> Wzmiankuje o tych faktach ks. Falkowski we własnoręcznej biografii, zamieszczonej w kilku opracowaniach: Nowicki (1876, s. 11) cytuje autobiografię ks. Falkowskiego z 1823 roku. Korzystał z rękopisu znajdującego się w Archiwum Okręgu Naukowego Warszawskiego; Nowicki 1917, s. 6–9; Buba 1982c, s. 133–135.

sach zwiedził wiele szkół, a kilkakrotnie instytuty głuchoniemych, aby poznać stosowane tam metody. Wszystkie wysiłki ks. Falkowskiego autorka jego biografii oceniła dość jednoznacznie: nie zdołał się zapoznać z metodami nauczania głuchych, ponieważ „zazdrośnie ukrywano je przed obcymi” (Manteufflowa 1948, s. 361). Coś jednak zaobserwował, a na pewno przypomniał sobie dźwiękową (ustną) metodę nauczania głuchych stosowaną przez jednego z nauczycieli w Lipsku oraz poważne, życzliwe, nacechowane cierpliwością sposoby traktowania niepełnosprawnych. Potrafił je zastosować na ziemiach polskich kilka lat później.

Do kraju powrócił w 1804 roku i został nauczycielem w szkole pijarów w Drohiczynie, pełniąc jednocześnie funkcję kaznodziei w tamtejszym kościele parafialnym pijarów. W sierpniu 1807 roku opuścił Drohiczyn, wzywany przez obywateli z okolic Szczuczyna do „wskrzeszenia tam szkoły pijarskiej, od lat 4 już nieistniejącej” (Buba 1982c, s. 135). Udało mu się w stosunkowo krótkim czasie uzyskać od władz pruskich stosowne pozwolenie, przeprowadzić remonty, sprowadzić dostateczną liczbę nauczycieli, zarówno świeckich, jak i duchownych, otworzyć szkołę, w której aż do lat 1815–1816 sprawował funkcję rektora i proboszcza kościoła w tej miejscowości.

Należy podkreślić, że zaraz po przyjeździe z Berlina Falkowski powrócił do edukacji swojego dawnego wychowanka, stosując metodę głosową, która choć bardzo uciążliwa i wymagająca cierpliwości z obu stron, przyniosła nadszpodziewanie dobre wyniki. Piotr nie tylko zaczął mówić poprzez wyuczone układy ust i języka, ale również rozumiał mówiących, zaczął uczęszczać do szkoły w Szczuczynie. Na polecenie Izby Edukacyjnej Księstwa Warszawskiego ks. Falkowski przedstawił swego ucznia w Warszawie w roku 1809 na zebraniu członków Izby i scharakteryzował zastosowane metody. Warto dodać, że należeli do niej znani pijarzy: E. Czarnecki, W. Szwejkowski, O. Kopczyński, J.G. Bystrzycki i K. Kamieński. Już wtedy Izba Edukacyjna zamierzała powierzyć ks. Falkowskiemu zorganizowanie w Warszawie szkoły dla głuchoniemych, czemu przeszkodziły przygotowania wojska napoleońskiego do rozprawy z Rosją (władze francuskie traktowały cały kraj jako obóz militarny), jak i same działania wojenne z Rosją w 1812 roku.

Pod koniec 1812 roku budynki szkoły szczuczyńskiej zajęte zostały na szpital wojskowy, a personel pedagogiczny z uczniami ulokowano w Wąsoszu. Szkołę udało się uruchomić w lutym 1813 roku we wnętrzu opuszczonego ratusza. Pokonując wszystkie sygnalizowane trudności, ks. Falkowski przeżył prawdopodobnie kryzys swojego powołania zakonnego. Wystąpił do Rzymu poprzez nuncjusza apostolskiego w Wiedniu o sekularyzację, tj przejście do szeregów duchowieństwa diecezjalnego, którą otrzymał w roku 1813 (Manteufflowa 1948, s. 361)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Autorka nie wspomina nic o kryzysie, który przeżywał ks. Falkowski. Ks. Buba (1982c, s. 135) cytuje słowa o. Falkowskiego z jego autobiografii o powtórny uruchomieniu szkoły w Szczuczynie: „Bóg dopomógł otworzyć szkołę, w której w różnych zmianach, aż do 1815–16 roku obowiązał rektora sprawowałem...”, tak je skomentował: do owych „różnych zmian” podczas tego rektorowania należały bagatela: wojna z Prusami i Rosją, przemarsz wojsk napoleońskich, początek Królestwa Polskiego.





Ks. Jakub Falkowski, Instytut Głuchoniemych w Warszawie, około 1860.

Według drzeworytu nieznanego autora, zamieszczony w: Szczepankowski B. (1999).

*Niesłyszący – głusi – głuchoniemi.* Warszawa: WSiP, s. 208

Źródło: Nowicki W. (1876). *Ks. Jakób Falkowski. Założyciel Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych. W stuletnią rocznicę jego urodzin.* Warszawa.

Sprawa utworzenia Instytutu Głuchoniemych odżyła na nowo po powstaniu Królestwa Polskiego w 1815 roku. W połowie tego roku Stanisław Kostka Potocki, popularnie nazywany dyrektorem Edukacji Narodowej (ówczesny minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego), wezwał ks. Falkowskiego do Warszawy i zaproponował mu wyjazd do Wiednia podczas wakacji w celu zapoznania się z metodami nauczania i urządzeniami tamtejszego instytutu dla głuchoniemych. Wahania co do wyjazdu ks. Falkowskiego i sensowności zajęcia się niepełnosprawnymi skutecznie rozwiali: wspomniany Stanisław Potocki i ks. Stanisław Staszic, zachęcając go do dalszego poświęcenia się dla niesłyszących rodaków i apelując do jego przekonań moralnych i patriotycznych. Wypłacono mu niedużą sumę 1800 zł na kosztą przejazdu i pobytu, co okazało się kwotą niewystarczającą (Nowicki 1876, s. 26). Wyjechał bowiem do Wiednia (w lipcu 1815) wraz z trzema głuchoniemymi osobami, aby móc łączyć nabywanie wiedzy teoretycznej w języku niemieckim z praktyką pedagogiczną i ćwiczeniami w języku polskim.

Do tych osób należeli: znany nam Piotr Gąsowski (lat 15), Franciszek Chodorowski (lat 12, analfabeta) oraz lekko upośledzony Icchak Neumark (lat 10). Dwóch pierwszych umieścił w internacie Instytutu Głuchoniemych, a Żyda przyjął na utrzymanie wiedeńska gmina żydowska. Otrzymany w Warszawie fundusz na kosztą podróży w wysokości 1800 zł uległ wyczerpaniu ze względu na przedłużający się pobyt w Krakowie, poświęcony na formalności paszportowe, a następnie trudności w dostaniu się do instytutu wiedeńskiego (założonego przez Kleina, a potem prowadzonego przez Storka i Maya). Wstęp do Instytutu Głuchoniemych uzyskał ks. Falkowski dzięki poparciu księcia Czartoryskiego, a trudności finansowe pokonał dzięki wsparciu finansowemu hr. Ossolińskiego i księżny Lubomirskiej, przejętych losem głuchoniemych rodaków. Swoją kilkumiesięczną pobyt w Wiedniu ks. Falkowski mógł przeznaczyć nie tylko na praktykę pedagogiczną w instytucie i nauczanie powierzonych mu uczniów, ale również na zwiedzanie innych szkół w Austrii i Bawarii oraz na wyszukiwanie i czytanie w bibliotekach „najdawniejszych książek o głuchoniemych”. Ponadto z myślą o polskich pedagogach kupował różne opracowania, podręczniki i pomoce naukowe, rysunki i „narzędzia”, zarówno dla osób głuchych, jak i ociemniałych (Nowicki 1876, s. 12–13, 26–27; Buba 1982c, s. 136–137; Manteufflowa 1948, s. 361). Uczestniczył też w wykładach, dyskusjach i seminariach pedagogicznych, co okazało się niezwykle przydatne w jego przyszłej pracy.

Ważnym momentem tego pobytu zagranicznego stało się spotkanie w jednym ze szpitali wiedeńskich i nawiązanie przyjaźni z Janem Siostrzyńskim (1788–1824), młodym lekarzem fizjologiem, pracującym nad koncepcją nauczania czytania zgodnego z fizjologią mowy ludzkiej (analityczno-syntetycznego). Podczas spotkania z ks. Falkowskim dyskutowano nad zastosowaniem tej metody do nauczania głuchych. Razem, a także osobno zwiedzali zakłady naukowe Austrii i Bawarii (m.in. w Monachium, Linzu, Freisingen), gdzie zaznajomili się nie tylko z metodami traktowania niepełnosprawnych, organizacją zakładów, ale również z nową wówczas sztuką litografii, zastosowaną z powodzeniem w przyszłym zakładzie dla głuchoniemych w Warszawie. Pod wpływem ks. Falkowskiego Siostrzyński zaniechał praktyk lekarskich w szpitalach i rozpoczął przygotowania do podjęcia zadań nauczyciela niesłyszących. Razem też nie tylko omawiali problemy łączącej ich pasji edukacji niepełnosprawnych, ale zaprzyjaźnili się i po powrocie do kraju bliżej współpracowali w tym dziele. Jemu ks. Falkowski zawdzięczał znajomość anatomiczną narządów słuchowych i głosowych, poznanie fizjologii mowy i podstaw foniatryi (Buba 1982c, s. 138; Krakowiak 2013, s. 309–317).

Jako szczęśliwy finał praktyki i studiów wiedeńskich można uznać pomyślnie zdany egzamin publiczny ks. J. Falkowskiego z udziałem uczniów. Otrzymał wówczas 28 kwietnia 1816 roku odpowiedni dyplom, którego fakt został poświadczony w konsulacie rosyjskim w Wiedniu! W drodze powrotnej do Warszawy zatrzymano się w Krakowie. Tutaj po przedstawieniu pracy o kształceniu głuchoniemych i niewidomych (*De instructione surdorum et mutorum*), prezentacji uczniów i dyskusji publicznej w auli Kolegium Nowodworskiego Uniwersytetu Krakowskiego otrzymał 22 maja 1816 roku zredagowany po łacinie dyplom doktorski. Towarzystwo Naukowe Krakow-

skie (przyszła PAU) mianowało go członkiem honorowym. Kapituła Krakowska, która w czasie poprzedniego pobytu w drodze do Wiednia uczciła pedagoga głuchoniemych godnością kanonika, zafundowała mu i jego uczniom podróż powrotną do Warszawy na galarze płynącym po królewskiej rzece Wiśle (Buba 1982c, s. 137).

W Warszawie Izba Edukacyjna, nie zadowolając się ani świadectwem z Wiednia, ani dyplomem doktorskim z Krakowa, przeprowadziła dla ks. Falkowskiego ponowny egzamin kwalifikacyjny. Powołano specjalną komisję, która zbadała przywiezione materiały, streszczenia książek francuskich i niemieckich służące do nauczania głuchych i ociemniałych, pomoce naukowe i na podstawie pisemnego orzeczenia ówczesnego prezesa Towarzystwa Elementarnego Samuela B. Lindego, a jednocześnie przewodniczącego komisji, ówczesny resort oświaty w Królestwie Polskim (Komisja Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego) wydała ks. J. Falkowskiemu nominację na dyrektora Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych, który miał powstać przy szkole popijarskiej (wydziałowej) w Szczucinie. W krótkim czasie ks. Falkowski poprosił o zwolnienie go z funkcji kierowania tą szkołą i o przeniesienie Instytutu do Warszawy. Samodzielny zakład otwarto uroczystie 23 października 1817 roku w Pałacu Kazimierzowskim przy Krakowskim Przedmieściu w Warszawie. W uroczystości wzięli udział przedstawiciele władz, pedagodzy i licznie zgromadzona publiczność (Buba 1982c, s. 137). Część historyków uznała to wydarzenie za początek pedagogiki specjalnej na ziemiach polskich, część jednak ze względów ideologicznych tego nie uczyniła w swoich publikacjach z końca XX wieku.

Lokalizacja siedziby Instytutu Głuchoniemych ulegała zmianom w obrębie Warszawy. Najpierw były to dwie izdebki w oficynie Pałacu Kazimierzowskiego (obecnie Uniwersytet Warszawski). W roku 1820 przeniesiono Instytut do większego budynku siostrzycy przy Krakowskim Przedmieściu 39, a po długotrwałych staraniach i różnorodnych dotacjach urzędowych, darowiznach, zbiórkach dobrowolnych ofiar pieniężnych w całym kraju (od maja 1826 do maja 1827) nabyto posiadłość przy placu Trzech Krzyży, gdzie wzniesiono odpowiednie budynki, do których w roku 1827 nastąpiła trzecia przeprowadzka Instytutu.

Ks. Falkowski miał istotny wpływ na stworzenie dobrych warunków lokalowych Instytutu, zaangażowanie personelu pedagogicznego, medycznego, administracyjnego i na zapewnienie racjonalnej organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi głuchymi (Nurowski 1981, s. 233–241). W swoim Instytucie zorganizował warsztaty i pracownie rzemieślnicze: stolarską, tokarską, ślusarską, ciesielską, bednarską, szewską, introligatorską i sztukatorską. Zatrudniały one mistrzów przygotowujących głuchoniemą młodzież do samodzielnej pracy zawodowej (Buba 1982c, s. 140).

W nowo powstałym w 1817 roku Instytucie Głuchoniemych w Warszawie Jan Sierzyński otrzymał stanowisko „pierwszego nauczyciela” mowy. Stworzył tam również pierwszy w Warszawie warsztat litograficzny, w którym podjął intensywne, zawodowe kształcenie uczniów i osiągnął imponujące wyniki dzięki sprowadzonym z zagranicy maszynom i kamieniom drukarskim. Kolorowe wydruki prac służyły różnym celom, ale okazały się pomocne zwłaszcza w nauczaniu początkowym jako wzory ćwiczeń



Instytut Głuchoniemych w Warszawie około 1860 roku.

Źródło: Szczepankowski B. (1999). *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi*. Warszawa: WSiP, s. 208

kaligraficznych, okładki do książek, portrety zasłużonych osób i inne (Buba 1982c, s. 140)<sup>6</sup>. Opracowaniem książki *Teoria i mechanizm mowy* Sierzyński wpisał się w historię jako „ojciec polskiej logopedii”<sup>7</sup>.

W Instytucie Głuchoniemych nastąpiły jednak trudności lokalowe, finansowe, ograniczające działalność warsztatu litograficznego, a ponadto pojawił się konflikt ideowy między ks. Falkowskim i Sierzyńskim. Wzorując się na innych szkołach europejskich, ks. Falkowski (większość szkół niemieckojęzycznych poznał, a o najstarszej francuskojęzycznej w Paryżu wiedział, że stosuje również metodę migową) doszedł do przekonania, że w nauczaniu uczniów niesłyszących należy poprzestać na metodzie mimicznej (tylko miği) jako łatwiejszej, bardziej rozpowszechnionej i przynoszącej wyniki w stosunkowo krótkim czasie, a zaniechać nauczania głuchoniemych mowy wymagającej długotrwałych

<sup>6</sup> Buba podaje, że *Wzory kaligraficzne* wydano w 1818 roku dla szkół elementarnych (Krakowiak 2013, s. 318).

<sup>7</sup> Pełny tytuł dzieła J. Sierzyńskiego podała Krakowiak (2013, s. 320): *Teoria i mechanizm mowy z zastosowaniem do nauki czytania dla wszystkich, do nauki wymawiania dla głuchoniemych dzieci oraz z dodanymi uwagami nad sposobem uczenia tychże* (Warszawa 1820).

ćwiczeń i anielskiej wprost cierpliwości. W tej sytuacji Siestrzyński, nie widząc poparcia ze strony ks. Falkowskiego dla stosowania swojej metody w edukacji głuchoniemych (nie brał pod uwagę, że obie metody mogły być zastosowane), zrezygnował w 1821 roku z pracy w Instytucie i powrócił do praktyki lekarskiej. Zmarł w 1824 roku, pielęgnując w szpitalu żołnierzy chorych na tyfus. Nie zaistniał zatem bezpośredni związek śmierci Siestrzyńskiego z postawą ks. Falkowskiego wobec jego metody pedagogicznej, którą chciał stosować w Instytucie Głuchoniemych (Krakowiak 2013, s. 319)<sup>8</sup>.

Nieliczni autorzy opracowań biograficznych wskazywali na przyczyny powodzenia wysiłków organizacyjnych i pedagogicznych ks. Falkowskiego i okazywanych mu później dowodów wdzięczności przez społeczeństwo. W zmienionej wersji książki Władysława Nowickiego, wydanej w 1917 roku w Warszawie z okazji stulecia istnienia i działalności Instytutu, znalazła się – moim zdaniem – trafna ocena postępowania ks. Falkowskiego: „Umiał nie tylko dobrać odpowiednich nauczycieli, ale i natchnąć ich umiłowaniem zawodu, przywiązać do instytucji, a tym sposobem dał swemu zakładowi silniejszą podstawę niż nawet upragniony dom własny – mury są tylko murami. Cenił osobiście nauczycieli, a nawet i niższych pracowników...” (Nowicki 1917, s. 27). M. Manteufflowa (1948, s. 362) w swej biografii z 1948 roku dostrzegła również u ks. Falkowskiego umiejętność doboru współpracowników, a ponadto zachęcanie ich do podnoszenia kwalifikacji zawodowych i do budowania poczucia wspólnoty całego grona pracowniczego. Ks. J. Buba, współbrat ks. Falkowskiego w pijarskim powołaniu zakonnym, tak ujął to zagadnienie w roku 1982: „O powodzeniu ks. J. Falkowskiego zdecydował m.in. jego szczególny dar zjednywania sobie współpracowników w założeniu tej pierwszej w Polsce szkoły specjalnej...”. Jego zdaniem przypominał w tym dążeniu do celu twórcę bezpłatnego nauczania elementarnego – św. Józefa Kalasancjusza (Buba 1982c, s. 138). W obszernym życiorysie ks. Falkowskiego, zamieszczonym w 1981 roku na łamach „Szkoły Specjalnej” Eugeniusz Nurowski ocenił go jako człowieka „ogarniętego wielką pasją działania na rzecz potrzebujących pomocy”, a ponadto wykazującego: „pracowitość, nadzwyczajną cierpliwość, rezygnację z własnych wygod, troskę o swych podopiecznych – nawet kosztem zapominania o sobie, ciągłe poszukiwanie nowych rozwiązań, mogących przyczynić się do rozkwitu szkoły, sumienność i wytrwałość w realizacji swych planów” (Nurowski 1981, s. 241)<sup>9</sup>.

W gronie najbliższych współpracowników ks. Falkowskiego znalazło się kilka osób, oprócz lekarza fizjologa J. Siestrzyńskiego. Ks. Franciszek Chojnowski był przez wiele lat zastępcą, przyjacielem ks. Falkowskiego i kapłanem Instytutu. Dosłużył emerytury w roku 1822 i jeszcze przez 7 lat mieszkał w Instytucie, zastępując często ks. Falkowskiego, ilekroć był o to proszony przez rektora. Należał do zakonu pijarów i dawnego zespołu szkoły szczuczyńskiej, skąd został zaproszony do pomocy w realizowaniu zadań Instytutu Głuchoniemych (Buba 1982, s. 138; Nowicki 1917, s. 28).

<sup>8</sup> Siestrzyński zmarł w wieku 36 lat, cierpiąc ponadto na chorobę krążeniową, o której wspomniała autorka.

<sup>9</sup> Ten sam autor wyraził podobną opinię o życiu i działalności ks. J. Falkowskiego w: Nurowski 1983, s. 36.

Wawrzyniec Wysocki był nauczycielem, sprowadzony również ze Szczuczyna w roku 1819 i wysłany na rok do Berlina. Od 2 września 1831 roku pełnił funkcję następcy rektora. Pozostawił cenny opis szkolnictwa w Niemczech, od 1831 roku redagował „Pamiętnik o głuchoniemych i metodzie ich uczenia”. Wydał też inne książki i podręczniki, m.in. *Tablice początkowego liczenia*. Nabył dla Instytutu sąsiedni plac „przylegający do Frascati”, zapewniając w ten sposób możliwość jego rozbudowy. Zrezygnował z pracy w Instytucie w 1837 roku z powodów trudnych do ustalenia (Buba 1982, s. 138; Nowicki 1917, s. 28).

Feliks Wądołowski – trzeci współpracownik pozyskany także ze Szczuczyna – był magistrem Uniwersytetu Warszawskiego. Opracował kilka podręczników i map wykorzystywanych ówczesnie w nauczaniu elementarnym (Buba 1982, s. 138; Nowicki 1917, s. 28).

Ks. Józef Szczygielski był trzecim rektorem Instytutu, kierował nim przez 27 lat (1837–1864) – kleryk ze zgromadzenia misjonarzy, z czasem kapłan. W 1842 roku zorganizował oddzielny oddział dla ociemniałych, także starszych wiekiem, przyczyniając się do zwiększenia liczby uczniów. Od tego czasu zakład nosił nazwę Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych. Zostawił cenny rękopis o uczeniu mowy głuchoniemych *Przewodnik do uczenia głuchoniemych wymawiania, czytania, pisania i poznawania mowy z ust* (wydany w Warszawie 1870). Napisał też książkę do nabożeństwa, którą głuchoniemi posługiwali się w ciągu wielu lat do nauki modlitwy (Buba 1982, s. 138; Nowicki 1876, s. 52; 1917, s. 28).

Piotr Dobrzycki należał do dobrych i wzorowych nauczycieli Instytutu (Nowicki 1917, s. 21, 28). Ks. Falkowski niecały rok współpracował z nauczycielem S. Poznańskim, który od wakacji 1823 roku przeszedł do pracy w szkole podwydziałowej w Białej (Nowicki 1917, s. 21, 28).

W ciągu 35 lat wzorowo pracowała w Instytucie w jego oddziale żeńskim Marianna Pers jako: nauczycielka robót ręcznych, opiekunka dziewcząt i administratorka gospodarstwa domowego. Ks. Falkowski nazywał ją ochmistrzynią, całą duszą oddaną głuchoniemy, i współtwórczynią idei zakładu dla głuchoniemych (Nowicki 1876, s. 53; Buba 1982c, s. 138–139).

W zakładzie pracowało jeszcze szereg osób, które nie pobierały wynagrodzenia, czy raczej z niego zrezygnowały. Ich praca wpływała nie tylko na kondycję fizyczną niepełnosprawnych i zatrudnionych osób, ale również miała wpływ na osiągnięte wyniki pedagogiczne. Na początku tej listy należy wymienić lekarzy „zjednanych przez założyciela”: prof. Jana Mile, a po nim dr. Wilhelma Malcza. Honorowo pracowali w Instytucie: nauczyciel rysunków Kondratowicz i kaligrafii Hermanowicz, zatrudniony jednocześnie w jednym z liceów warszawskich. Radzyński – organista z kościoła św. Krzyża – dawał ociemniałym lekcje muzyki (Nowicki 1876, s. 29–30). Należy wspomnieć jeszcze o entuzjastcie dzieła ks. J. Falkowskiego i bliskim współpracowniku w latach 1839–1843 trzeciego kierownika ks. Szczygielskiego – o ks. T. Firsuikowskim, który jako pierwszy zebrał i zredagował biografię i wspomnienia o założycielu, wydane już po jego śmierci w roku 1850 (Firsuikowski 1850).

Czas nauki głuchoniemych był początkowo czteroletni, później wydłużono go do lat 6–7, a od 1906 roku – do 8 (Nowicki 1917, s. 23). Liczba uczących się wzrastała następująco: w pierwszym roku istnienia Instytutu było 9 chłopców i 3 dziewczęta; w piątym (1821) – 25 chłopców i 14 dziewcząt; w jedenastym (1827) – 44 chłopców i 16 dziewcząt, tj. 60 uczących się. W 1831 roku liczba uczniów spadła do 40 osób i wynosiła 25 chłopców i 15 dziewcząt. W 1864 roku Instytut miał już 148 wychowanków, z czego 113 było głuchoniemych i 31 ociemniałych (26 chłopców i 5 dziewcząt). W 1884 roku Instytut osiągnął maksymalną liczbę 303 wychowanków, która na początku XX wieku zmalała do 93 (86 głuchoniemych i 7 ociemniałych) (Melka 2010, s. 37). W krótkim czasie Instytut zyskał duży rozgłos i napływali do niego kandydaci z całego kraju, a nawet z zagranicy. Większość z nich pochodziła z ubogich rodzin, których nie było stać na opłacenie nauki. Ks. Falkowski postępował często wbrew przepisom i przyjmował także uczniów biednych, utrzymując ich z ofiar i częściowo z własnej pensji, a czasem zdarzało się, że musiał żebrać, roznosząc wyroby swoich podopiecznych po domach zamożniejszych ludzi. Czynił tak, ponieważ przyznany mu budżet z Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego okazywał się niewystarczający (Nurowski 1981, s. 238).

Jako założyciel Instytutu Głuchoniemych stał się osobistością popularną w Warszawie i kraju. Car rosyjski, a król Polski, Aleksander I uhonorował go medalem św. Stanisława. Warszawskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk przyjęło go do swego grona na posiedzeniu publicznym i wręczyło mu w 1819 roku złoty medal (Buba 1982c, s. 139; Nurowski 1981, s. 239). Ks. Falkowski zajmował się również działalnością naukowo-literacką, która jest mniej znana od zaangażowania w budowę Instytutu, jego organizację oraz wychowanie i nauczanie dzieci głuchych.

## Bibliografia

- Archiwum Główne Pijarów w Rzymie (Archivio Generale Scholarum Piarum, cyt. jako AGSchP) Reg. Prov. 56 Elenchus Religiosorum CC.RR. Pauperum Matros Dei Scholarum Piarum per Familia Domorum conscriptus 1798.; tamże Reg. Prov. 56 Status Domorum Provinciae Romam pro Cogregatione sexennali transmissus mense februario 1802 anno.
- Archiwum Pijarów w Krakowie, rkps S-1 Matricula Provinciae Polonae Scholarum Piarum 1742–1867, poz. 190.
- Bieńkowski L., Kłoczowski J., Sułowski Z. (1972). *Zakony męskie w Polsce w 1772 roku*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Bobkowska W. (1948). *Pruska polityka szkolna na ziemiach polskich w latach 1793–1806*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Buba J. (1982a). *Collegium Nobilium*. W: *Pijarzy w kulturze dawnej Polski. Ludzie i zagadnienia. Praca zbiorowa*. Kraków: Polska Prowincja XX Pijarów, s. 83–103.
- Buba J. (1982b). *Współpraca pijarów z Komisją Edukacji Narodowej*. W: *Pijarzy w kulturze dawnej Polski. Ludzie i zagadnienia. Praca zbiorowa*. Kraków: Polska Prowincja XX Pijarów, s. 104–130.

- Buba J. (1982c). *Pierwszy w Polsce instytut dla głuchoniemych – w 150-lecie inauguracji instytutu w Warszawie (1817–1967)*. W: *Pijarzy w kulturze dawnej Polski. Ludzie i zagadnienia. Praca zbiorowa*. Kraków: Polska Prowincja XX Pijarów, s. 131–144
- Firsiukowski T. (1850). *Przyjaciel i ojciec głuchoniemych ks. Jakub Falkowski*. Warszawa: [b.n.w.].
- Gach P.P. (1996). *Zakonne środowisko pijarów w XIX wieku i jego przedstawiciel – Piotr Sciegienny*. W: W. Caban (red.). *Ksiądz Piotr Sciegienny – epoka, dzieło, pokłosie*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, s. 77–89.
- Giner Guerri S. SchP. (1994). *Święty Józef Kalasancjusz*. Tłum. J. Tarnowski SchP. Kraków: Wydawnictwo Zakonu Pijarów.
- Jobert A. (1979). *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794). Jej dzieło wychowania obywatelskiego*. Tłum. M. Chamcówna. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kinowska M. (1993). *Osiemnastowieczne szkoły pijarskie w Warszawie*. W: I. Stasiewicz-Jasiukowa (red.). *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII–XIX wieku*. Warszawa–Kraków: IHNOiT PAN, Polska Prowincja Pijarów, s. 419–429.
- Krakowiak K. (2013). *Mistrz, któremu nie było dane mieć uczniów – refleksja o doktorze Janie Sistrzyńskim (1788–1824)*. W: M. Nowak, R. Jusiak, J. Mazur (red.). *Źródła wielkości mistrzów. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Piotrowi Pawłowi Gachowi*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 309–317.
- Kwiatkowski W. (1936). *Sprawa pruskiej reorganizacji seminariów duchownych w Warszawie 1792–1802*. Warszawa.
- Manteufflowa M. (1948). *Falkowski Jakub (1775–1848), ksiądz, pijar, filantrop*. W: W. Konopczyński (red.). *Polski słownik biograficzny*. T. 6. Kraków: nakładem Polskiej Akademii Umiejętności, s. 361–362.
- Melka M. (2010). *Ksiądz Jakub Falkowski i Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie 1817–1918*. Praca mgr napisana w Instytucie Pedagogiki pod kierunkiem P.P. Gacha. Lublin.
- Mrozowska K. (1985). *Funkcjonowanie systemu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony w latach 1783–1793*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Natoński B. SJ. (1977). *Jezuici a Komisja Edukacji Narodowej*. „Roczniki Humanistyczne”, t. 25, z. 2, s. 77.
- Nowicki W. (1876). *Ks. Jakób Falkowski. Założyciel Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych. W stuletnią rocznicę jego urodzin*. Warszawa: [b.n.w.].
- Nowicki W. (1917). *Jakób Falkowski. Założyciel Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych*. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.
- Nurowski E. (1981). *Ksiądz Franciszek Jakób Falkowski 1775–1848*. „Szkoła Specjalna”, 3.
- Nurowski E. (1983). *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*. Warszawa: PWN.
- Pitala A. SchP. (1993). *Przyczynki do dziejów Polskiej Prowincji Pijarów 1642–1992*. Kraków: nakładem Archiwum Pijarów.
- Mitura-Dobrowolska M. oprac. (1973). *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1773–1785*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Pohoska H. (1957). *Wizytatorowie generalni Komisji Edukacji Narodowej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Stępień R. (1993). *Zasługi księży pijarów dla nauki i kultury polskiej w dobie oświecenia*. W: I. Stasiewicz-Jasiukowa (red.). *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII–XIX wieku*. Warszawa–Kraków: IHNOiT PAN, Polska Prowincja Pijarów, s. 542–543.



- Śrutwa J. (1975). *Szkoła księży pijarów*. W: Rechowicz M. (red.). *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*. T. 2. Cz. 2. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 553–574.
- Wojtkowski A. (1969). *Z dziejów szkolnictwa katolickiego dla świeckich (do roku 1918)*. W: P. Kałwa, Cz. Strzeszewski (kom. red.). *Księga tysiąclecia katolicyzmu w Polsce*. Cz. 3. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 53–61.

### Ks. Franciszek Jakub Falkowski (1775–1849) – twórca warszawskiego Instytutu Głuchoniemych na tle zakonnego środowiska pijarów

#### Streszczenie

Artykuł przedstawia główne etapy działalności zakonu pijarów na terenie Rzeczypospolitej w XVII–XVIII wieku, jego strukturę, powstanie sieci kolegiów i ukształtowanie się tradycji posyłania kapłanów nauczycieli na uzupełniające studia zagraniczne (Rzym, Florencja, Paryż, Wiedeń, Berlin). W Polsce dzięki dobrej organizacji nauczania oraz swym zaletom pedagogicznym szkoły pijarskie ze swoimi tradycjami sięgającymi XVII wieku cieszyły się uznaniem społeczeństwa. Wychowanie i nauczanie pijarzy traktowali jako swoje pierwszorzędne posłannictwo, wyróżniające ich na tle innych zakonów i zgromadzeń zakonnych. Pijarzy współpracowali na wszystkich szczeblach z utworzoną w 1773 roku Komisją Edukacji Narodowej (pierwszym ministerstwem oświaty w Polsce), jako jej wizytatorzy generalni, autorzy podręczników szkolnych, tłumaczyli też dzieła pedagogiczne z języków obcych. W tym samym czasie (1772–1793–1795) Austria, Prusy i Rosja dokonały rozbiorów Polski i podjęły próbę całkowitego podporządkowania i zmiany systemu szkolnego, wypracowanego przez to pierwsze polskie ministerstwo oświaty.

Instytut jest dzisiaj najstarszą w Polsce placówką szkolno-wychowawczą dla dzieci i młodzieży z wadą słuchu. Został utworzony 23 października 1817 roku z inicjatywy ks. Jakuba Falkowskiego. Wydarzenie to uznawane jest za początek pedagogiki specjalnej na ziemiach polskich. Autor prezentuje biografię założyciela, jego formację w kraju i za granicą (Wiedeń, Berlin, Lipsk, Monachium), jego umiejętność dobrania współpracowników, którzy stanowili kadre pedagogiczną, a także sposoby zgromadzenia funduszy na zbudowanie własnych pomieszczeń (sale dydaktyczne, internat). W 1827 roku ks. Falkowski zdobył doświadczenie i wiedzę, zarówno w zakresie metody oralnej, jak i migowej. Otrzymał dyplom doktorski (1816) na Uniwersytecie Krakowskim, po odbytych egzaminie, przedstawieniu pracy o kształceniu głuchoniemych i niewidomych (*De instructione surdorum et mutorum*), prezentacji uczniów i dyskusji publicznej. Zatrudnił w Instytucie Głuchoniemych m.in. lekarza Jana Sierstrzyńskiego, który pracował z uczniami metodą głosową. Opracowaniem książki *Teoria i mechanizm mowy* (Warszawa 1820) Sierstrzyński wpisał się w historię jako „ojciec polskiej logopedii”. Warto odnotować, iż w Instytucie wypracowano stosunkowo wszechstronny model przygotowania uczniów do samodzielnego życia, włączając do oferty programowej przygotowanie do wykonywania zawodu. Uruchomiono w Instytucie pierwszy w Polsce zakład litograficzny wprowadzający nową, atrakcyjną technikę drukarską. W Instytucie Głuchoniemych zorganizowano również warsztaty i pracownie rzemieślnicze: stolarską, tokarską, ślusarską, ciesielską, bednarską, szewską, inroligatorską i sztukatorską.

**Słowa kluczowe:** pijarzy – zakon nauczający, Szkoły Pobożne, kolegia pijarskie, Komisja Edukacji Narodowej, Instytut Głuchoniemych w Warszawie (1817), metody nauczania głuchych: migowa i analityczno-słuchowa

**Reverend Franciszek Jakub Falkowski (1775–1848) – kreator of Warsaw Institute for the Deaf-Mute in the context of the Piarists community****Summary**

The article presents the main activity stages of the Piarists in the Commonwealth of Poland in the seventeenth – eighteenth centuries, their structure, establishment of a network of colleges, and a tradition of sending priests – teachers for complementary studies abroad (to Rome, Florence, Paris, Vienna, Berlin, etc). Due to a good organization of teaching and pedagogical virtues, Piar schools, with their traditions, dating back to the seventeenth century, enjoyed acceptance of the Polish society. The Piarists treated education and teaching as their primary mission, which distinguished them from other religious orders and congregations. The Piarists collaborated at all levels with the Commission of National Education (the first Ministry of Education in Poland), established in 1773, and worked as its inspectors general, authors of textbooks, also as translators of foreign manuals. At the same time (1772–1793– 1795), Austria, Prussia and Russia partitioned Poland and attempted a total subordination and changes of the school system, established earlier by the first Polish Ministry of Education. The Institute for the Deaf today is the oldest school and institution in Poland for children and youth with hearing impairment. It was established on 23 October 1817, as the initiative of rev. Falkowski. This event is considered the beginning of special education on Polish soil. The author of the article presents a biography of rev. Falkowski, formation in Poland and abroad (Vienna, Berlin, Leipzig, Munich), his ability to select associates, who formed the teaching staff, and also methods of gathering funds for building their spaces (classrooms, dormitories) in 1827. Rev. Falkowski gained an experience and knowledge, both in terms of oral methods, and the Snap. He received his doctoral degree at the University of Krakow (1816), after examination, presentation his dissertation on educating the deaf and blind (“De Instructione surdorum et mutorum”), presentation of his students and the public discussion. He hired, among others, dr Jan Siestrzyński, who worked with students using his voice. With his book *Theory and mechanism of speech* (Warsaw 1820), Siestrzyński made a mark in history as the “father of Polish speech therapy”. It is worth mentioning that the Institute developed a relatively comprehensive model to prepare students for independent existence, including preparation for the profession career. The Institute established the first in Poland lithographic workshop by introducing a new and attractive printing technique. The Institute for the Deaf organized workshops and craft workshops: carpentry, timber-rolling, locksmithing, barrel-making, shoemaking, bookbinding, and plaster moulding.

**Keywords:** Piarists – teaching order, the Pious Schools (Order of the Pious Schools), colleges Piarist, the Commission of National Education, the Institute for the Deaf in Warsaw (1817), methods of teaching deaf: snap and analytical-auditory



## Instytucje kredytowo-zapomogowe w przedrozbiorowej Rzeczypospolitej

### Wprowadzenie

Słynny historyk francuski Marc Bloch, prekursor i twórca historyczno-socjologicznej szkoły *Annales*, twierdził przed około 90 laty, że historia to nauka o ludziach żyjących w czasie i przestrzeni. Przedmiotem jej badań od tej pory miały się stać nie tylko elity, doniosłe fakty, wielkie wydarzenia polityczne i wielkie postacie, ale szczególnie masy społeczne i wszystko, co wiązało się z życiem ludzi (Surdacki 2011, s. 7). Stąd też przedmiotem zainteresowań historyków stawały się coraz częściej przedstawiciele najniższych warstw społecznych, tzw. biedota: żebracy, ubodzy, włóczędzy oraz ludzie marginesu społecznego, świat nierządu, przestępczości i innych patologii. Wśród tego szerokiego, różnorodnego konglomeratu ludzi, żyjących poza strukturami normalnej społeczności, były więc osoby aspołeczne, godne odrzucenia i potępienia, ale też osoby prawdziwie pokrzywdzone przez los, dotknięte różnymi nieszczęściami, potrzebujące wsparcia i miłosierdzia.

Formy świadczenia pomocy ludziom potrzebującym zmieniały się w zależności od czasu i konkretnej sytuacji, zależały np. od systemów ustrojowych, filozoficznych czy religii. Od początku chrześcijaństwa aż do oświecenia działalność charytatywną prowadzono w szpitalach, stanowiących podstawową i najbardziej rozpowszechnioną formę sprawowania opieki społecznej. W dawnych czasach szpital był w zasadzie przytułkiem, posiadającym charakter socjalno-opiekuńczy, a nie jak obecnie infirmaryczno-leczniczy. Opiekę organizowaną w szpitalach można określić mianem zinstytucjonalizowanej. Jej uzupełnieniem były inne formy wsparcia ze strony stowarzyszeń religijnych i świeckich, np. cechów bractw charytatywnych, fundacji stypendialnych czy fundacji posagowych. Duże znaczenie posiadały również instytucje kredytowo-zapomogowe, które wspierały ludzi potrzebujących w sytuacji kryzysów materialnych i różnych nieszczęść życiowych.

### 1. Banki Pobożne – *Mons Pietatis*

Do specyficznych inicjatyw charytatywnych, które na ziemiach polskich występowały niezbyt często, należy zaliczyć Banki Pobożne (*Mons Pietatis*), instytucje kredyto-

we (zapomogowo–pożyczkowe), mające na celu wspieranie w ciężkich czasach przede wszystkim rzemieślników i mieszczan. Udzielały one osobom zubożałym, znajdującym się czasowo w trudnej sytuacji życiowej, bezprocentowych pożyczek pod zastaw. Inicjatywa zakładania takich instytucji była reakcją na rozpowszechniającą się lichwę, zwłaszcza żydowską, potępioną oficjalnie przez Kościół (Karpiński 1983, s. 320; Tazbir 1978, s. 197–199; Kumor 1985, kol. 1305–1306; Partyka 2008a, s. 333; Kito-wicz 1970, s. 41–46).

Twórcą i propagatorem polskich Banków Pobożnych był Piotr Skarga. Wzorował się na instytucjach dobroczynnych zakładanych od połowy XV wieku we Włoszech, ściśle w Państwie Kościelnym. Popierane były przez wielu papieży tego czasu, zwłaszcza przez Leona X, który bullą *Inter multiplices* z 1515 roku wziął je w obronę przed atakami ze strony Żydów i niektórych zakonów. Zapewniał im opiekę ze strony Kościoła i polecał zakładać w całym świecie chrześcijańskim (Kumor 1985, kol. 1305). Skarga korzystał też ze wzorców kard. Karola Boromeusza, biskupa mediolańskiego, propagatora reformy trydenckiej, który upowszechnił banki w swej diecezji (Flaga 2004a, s. 214). Pomysł założenia podobnej instytucji w Polsce nie był pierwszy. Już prymas Jan Łaski przedstawił Zygmuntowi Staremu i stanom sejmowym projekt utworzenia bractw *Mons Pietatis*. Nieco później ponowił go daremnie Andrzej Frycz Modrzewski (Kumor 1985, kol. 1305; 1969, s. 521; 1967, s. 324; Tazbir 1978, s. 206).

W Polsce Banki Pobożne rzadziej nazywano też „Górami Pobożności” (Flaga 2004a, s. 214), Skarbcami Ubogich, Skarbcami Miłosiernych (Wilno) (Kurczewski 1912, s. 353, 367) lub Komorą Potrzebnych (Jelonek-Litewka 1984, s. 51). Jako instytucje charytatywne o charakterze kościelnym, często związane z Bractwami Miłosierdzia, same stanowiły rodzaj bractw miłosierdzia, a raczej były ich dopełnieniem (Flaga 2004a, s. 214; 2004b, s. 386). Działały przy Bractwach Miłosierdzia w największych miastach polskich: Krakowie, Warszawie, Poznaniu, Łowiczu, Wilnie (Kumor 1969, s. 521–522; Karpiński 1983, s. 320; Nowacki 1964, s. 665; Kurczewski 1912, s. 353; Krętosz 1986, s. 266). Niekiedy powstawały i działały też niezależnie od istniejących konfraterni miłosierdzia. Tak było w mniejszym ośrodku miejskim, Rzeszowie (Budzyński 1987, s. 152) czy w nowo utworzonym Zamościu (Partyka 2008b, s. 182–183; 2008a, s. 333). Banki warszawski, krakowski i łowicki założono jednocześnie z Bractwami Miłosierdzia, co jeszcze bardziej podkreśla ścisły dualizm obu tych instytucji, inicjowanych zresztą przez tę samą osobę – P. Skargę. Bank Pobożny, utworzony przed 1600 rokiem był też w prymasowskim Pułtusku (Tazbir 1978, s. 207). Działał prawie dwa wieki, choć w stanie mocno podupadłym. Dopiero w czasie wizytacji w 1775 roku został podźwignięty z zaniedbania i doprowadzony do lepszego stanu (Grzybowski 1983, s. 185; *Rozporządzenia* 1785, s. 365).

Najstarszy rodowód miał *Mons Pietatis* – Skarbiec Miłosierny w Wilnie, założony w 1579 roku przez Piotra Skargę przy kaplicy Bożego Ciała w kościele św. Jana. Bank był związany z Bractwem Bożego Ciała. Oba te podmioty, pozostające pod zarządem jezuitów, w połowie XVIII wieku były właścicielami około 20 domów i wielu placów. Po kasacie zakonu jezuickiego nadzór nad bractwem i bankiem przejął magistrat. Spo-

wodowało to głęboki kryzys, gdyż – jak stwierdzono podczas wizytacji w 1790 roku – prowizorowie delegowani przez miasto dokonywali wielu nadużyć finansowych, m.in. zaciągając długi na swoje potrzeby (Kurczewski 1912, s. 367; Kukło 1998, s. 204).

Skarga był inicjatorem powstałego w 1587 roku *Mons Pietatis* w Krakowie. Za radą prowincjała jezuitów Jana Campanusa zachęcił członków stworzonego wcześniej przez siebie Bractwa Miłosierdzia do założenia banku, który pożyczalby pieniądze pod zastaw bez procentu. Była to najważniejsza, modelowa dla innych polskich banków instytucja kredytowa. Krakowski Bank Pobożny, założony przez Bractwo Miłosierdzia, otrzymał odrębny statut opracowany przez samego Skargę (Jelonek-Litewka 1984, s. 51; Litak 2004, s. 23; 1997, s. 3–4, 513; Kumor 1969, s. 324, 521). Statut Banku precyzował, że jego „celem i zadaniem było biednym potrzebującym pożyczać bez procentu małe kwoty pieniężne na zastawy pewne, czyli fanty” (Polkowski 1884, s. 55; Tazbir 1978, s. 206; Sygański 1912, s. 77). Pierwszym, symbolicznym ofiarodawcą na rzecz banku krakowskiego był Campanus (wpłacił 10 zł). Większą sumę założycielską (200 zł) wniosło bractwo. Do najhojniejszych darczyńców należał biskup Jakub Zadzik, który w 1640 roku swój zapis bankowy powierzył pod opiekę kapituły krakowskiej (Jelonek-Litewka 1984, s. 51, 87; Polkowski 1884, s. 10). Ostateczne w 1611 roku nastąpiło zatwierdzenie praw i statutów banku i bractwa przez króla Zygmunta III. Organizacyjnie i prawnie bank był wydzieloną agendą Bractwa Miłosierdzia; miał odrębny fundusz, nad którym kontrolę sprawowała konfraternia (Jelonek-Litewka 1984, s. 52, 86; Kumor 1969, s. 522). Największy rozkwit Banku Pobożnego w Krakowie nastąpił w pierwszej połowie XVII wieku. Osłabienie jego działalności, jak i bractwa, nastąpiło po najazdach Szwedów w 1655 i 1702 roku. Pomimo kryzysów i niezbyt licznych zapisów, m.in. dzięki wysiłkom w latach dziewięćdziesiątych XVIII wieku biskupa Feliksa Pawła Turskiego bank przetrwał czasy upadku państwa i funkcjonował jeszcze w XIX stuleciu (Jelonek-Litewka 1984, s. 53, 87; Kukło 1998, s. 203).

Złożoną historię miał Bank Pobożny w Warszawie zorganizowany w 1590 roku przy kościele staromiejskim św. Jana w Warszawie. Niedługo instytucja ta popadła w kryzys, a pod koniec XVII wieku zakończyła swoją działalność (Kukło 1998, s. 203). Na mocy zezwolenia króla Władysława IV własny przyszpitalny lombard dla *Mons Pietatis* w Warszawie prowadziło powstałe w 1623 roku Bractwo św. Benona (Wejnert 1857, s. 11–12; Karpiński 1983, s. 271). W 1743 roku, na bazie funduszu 5 tys. zł łowczego sanockiego Michała Wyszynskiego, powstał następny lombard w Warszawie, tym razem przy parafii św. Krzyża (Kukło 1998, s. 204). Świętokrzyskim bankiem, współorganizowanym przez Bractwo św. Rocha, zarządzali konfratry i jeden z księży misjonarzy (Flaga 2004b, s. 386–388; 2004a, s. 215; *Księga* 1925, s. 75; Kitowicz 1970, s. 28–29). Ta tzw. „Góra Miłosierdzia” funkcjonowała jeszcze w połowie XIX wieku (Kukło 1998, s. 204).

W 1590 roku ufundowany został również *Mons Pietatis* we Lwowie – dzieło doktora medycyny Pawła Kampiana. Z uwagi na brak środków oficjalna erekcja banku nastąpiła dopiero w 1665 roku. Jego fundusz osiągnął wartość 7 tys. zł. W dobie saskiej

lombard wyraźnie podupadł. Doprowadzony do całkowitego upadku, w 1778 roku już nie istniał (Krętosz 1986, s. 266–267).

W 1599 roku wraz z Bractwem Miłosierdzia utworzono Bank Pobożny przy parafii św. Marii Magdaleny w Poznaniu. Obie te instytucje były ze sobą integralnie powiązane, o czym świadczą zapisy wizytatora wskazujące na ich tożsamość (*Fraternitatis misericordiae*, s. 903; Nowacki 1964, s. 665). U progu XVI stulecia powstał kolejny *Mons Pietatis*. Erygował go w 1601 roku wraz z Bractwem Miłosierdzia w Łowiczu prymas Stanisław Karnkowski (Kumor 1969, s. 522; 1985, kol. 1306; Tazbir 1978, s. 207). U schyłku Rzeczypospolitej, pod koniec lat sześćdziesiątych XVIII wieku, ks. Paweł Ksawery Brzostowski założył w swoich dobrach w Pawłowie Bank Pobożny. Funkcjonował on jeszcze w latach 1771–1786 (Rostworowski 1953, s. 136; Mizera 1985, kol. 1136–1137).

Wyrazem wszechstronnej działalności opiekuńczej i charytatywnej Jana Zamojskiego na terenie Ordynacji Zamojskiej było założenie przez niego w 1601 roku Banku Pobożnego w Zamościu. Choć na jego powstanie kanclerz przeznaczył 10 tys. zł, fundacja nie od razu zaczęła działać. Nastąpiło to dopiero po ofiarowaniu na ten cel sumy 5 tys. zł przez ks. Tomasza Dreznera pod koniec lat dwudziestych XVII wieku. Z czasem kapitał zamojskiego banku podwyższały kolejne zapisy, zwłaszcza profesorów Akademii Zamojskiej pod koniec tego stulecia. Dzięki nim wyszedł z kryzysu i mógł dalej funkcjonować przez cały XVIII wiek. Zgodnie z wolą kanclerza bank zamojski (inaczej niż w innych instytucjach tego typu) zasadniczą część swoich dochodów przeznaczał na pożyczki pod zastaw dla niezamożnej uczącej się młodzieży, pochodzącej ze wszystkich miast ordynackich (Partyka 2008b, s. 182–186, 227–228; 2008a, s. 334; 2008c, s. 401, 404; Tarnowski 1935, s. 399; Kędziora 2000, s. 33). Oprócz studentów i scholarów, kredyty w banku mogli również zaciągać na niski procent miejscowi rzemieślnicy.

Nieco później, w latach 1635–1636, w wyniku testamentowego zapisu urodzonego w tym mieście ks. Łuksza Doctoriusa, który cały swój majątek przeznaczył na realizację celów charytatywnych (m.in. w swoim rodzinnym mieście), powstał Bank Pobożny w Rzeszowie (Budzyński 1987, s. 152; Barycz 1977, s. 278). Pierwotny kapitał zakładowy w wysokości nieco ponad 6 tys. zł, wniesiony przez fundatora banku, systematycznie wzrastał, pomnażany innymi zapisami (m.in. bp. Krzysztofa Jana Szembeka i Jerzego Ignacego Lubomirskiego w latach dwudziestych XVIII wieku) (Budzyński 1987, s. 153; Ataman 1936, s. 200). Teoretycznie w 1793 roku miał przekraczać 20 tys. zł, faktycznie był trzykrotnie niższy. Działo się tak z powodu złego gospodarowania zarządców banku (Pęckowski 1907, s. 21–22; Budzyński 1987, s. 153). Doprowadzili oni do tego, że w latach 1678–1720 żaden dłużnik nie zwrócił pieniędzy; albo zmarli, albo pozwolono im wycofać zastawione przedmioty bez spłaty długu. W 1783 roku część kapitału bankowego przejął rząd austriacki, a sama instytucja funkcjonowała do 1794 roku (Budzyński 1987, s. 153).

Banki pobożne miały charakter dobroczynny, ale były instytucjami kredytowymi, miały więc obowiązek zwrotu zaciągniętej pożyczki. Mimo to dawały ludziom bied-

nym jedyną bezpieczną szansę ratunku. Świadczy o tym zapis w księdze warszawskiego Bractwa Miłosierdzia: „Bractwo to fundowało drugi miłosierny uczynek [oprócz szpitala], aby ludzie potrzebni, którzy losami niezbożnymi na majątności giną, mieli gdzie pożyczyć i do czego się uciec, a mieć bez life pomoc do czasu” (Karpiński 1983, s. 320; Giedroyc 1897, s. 36). Instytucje P. Skargi oferowały wsparcie ludziom, którzy mieli przejściowe kłopoty, rokującym nadzieję na dalsze normalne funkcjonowanie. Dlatego z usług banku rzeszowskiego nie mogli korzystać „żebracy jałmużną się bawiący [...], ale sami tylko obywatele rzeszowscy, którzy pocziwie, przystojnie się rządząc [...], z dopuszczenia boskiego przez przypadek jaki, nie z własnej winy, okazji, pijaństwa albo zaniedbania gospodarstwa nagle na fortunie podupadli i chcą jeszcze do dalszego się rządzenia zapomóc i podźwignąć [...]”, a także „stadła, które się niedawno w szczupłym mieniu w małżeński stan pobrali, tudzież i ci, którzy [...] osierociałymi zostali [...]” (Budzyński 1987, s. 152–153).

Kapitał banków powstawał i pochodził z kilku źródeł: z dobrowolnych ofiar wierznych, z darów składanych do skrzynki brackiej przez członków Bractw Miłosierdzia, z zapisów fundacyjnych, a także z wpływów z licytacji nieodebranych fantów (Kumor 1985, kol. 1306; Karpiński 1983, s. 320; Kukło 1998, s. 203). Utworzony kapitał obrotowy, pomnażany z czasem przez następne fundacje czy dary, krążył ciągle między instytucją kredytową a pożyczkobiorcami (Giedroyc 1897, s. 86). Oprócz kapitałów fundacyjnych, darowanych na zawsze, miało też miejsce bezprocentowe kredytowanie Komór Potrzebujących przez osoby, które chciały zasilać okresowo kasę bankową swoim prywatnym kapitałem. Warszawski *Mons Pietatis*, przyjmując wkłady, zastrzegał, że nie mogą być one odebrane przez deponentów przed upływem jednego roku i sześciu niedziel. Pieniądze powierzone czasowo bankom były gwarantowane ich właścicielom kaucją z pieczęcią bracką i podpisami pięciu urzędników bankowych (Giedroyc 1897, s. 39–40). Bywało (np. w Rzeszowie), że wpłacający do banku wolną gotówkę żądali jej oprocentowania. Takim praktykom zdecydowanie przeciwstawił się bp W.H. Sierakowski, zaznaczając przy tym, że bank może naliczać tylko od sum fundacyjnych, prowizje. Muszą jednak iść do kasy Pobożnego Banku (Ataman 1936, s. 202).

Banki pobożne użyczały krótkoterminowych (do 1 roku), niewysokich pożyczek (do 50 zł, rzadziej do 100 zł), początkowo bez oprocentowania, później dużo niżej oprocentowanych, niż ogólnie wtedy obowiązywało. W każdym wypadku pożyczone sumy gwarantowano zastawami-fantami (Kumor 1985, kol. 1305; Karpiński 1983, s. 320–321; Budzyński 1987, s. 154; Partyka 2008b, s. 183; Jelonek-Litewka 1984, s. 51). Pożyczek udzielano na rok w wysokości 2/3 wartości zastawów srebrnych i złotych oraz 1/3 wartości klejnotów i zastawów sukienniczych. Fanty były wykupywane przez właścicieli za równowartość pożyczonych sum (Jelonek-Litewka 1984, s. 51, 86). Oceną wartości fantów zajmowali się delegowani przez Bractwo Miłosierdzia „szacunkarze” (Giedroyc 1897, s. 38). W wypadku niewykupienia zastawionych przedmiotów w ciągu 58 tygodni Bractwo miało prawo spieniężyć je na licytacji (Karpiński 1983, s. 329). Warszawski *Mons Pietatis* rokrocznie umieszczał na specjalnej tablicy, zawieszanej w kamienicy Bractwa, wykazy rzeczy niewykupionych (Sołtan 1977, s. 163,



przyp. 145). Bank odbierał równowartość pożyczonych kwot, a uzyskane nadwyżki oddawał właścicielowi fantów lub jego spadkobiercom. Pieniądze nieodebrane do 6 lat przekazywano na fundusz Banku Pobożnego (Jelonek-Litewka 1984, s. 51, 86–87; Ataman 1936, s. 201; Giedroyć 1897, s. 39). Konieczność zastawienia fantu powodowała, że ludzie najbardziej potrzebujący pomocy materialnej często nie mogli korzystać z usług banku. Warunki były korzystne, toteż o pożyczki w banku rzeszowskim starali się także ludzie majątni, krewni zarządców banku, szlachta, a nawet Żydzi (Budzyński 1987, s. 154).

Niezgodnie z wolą fundatorów działał również Bank Pobożny w Zamościu. Używał kredytów Żydom, którzy często znajdowali się na liście nieuczciwych dłużników banku, mieli trudności ze ściąganiem należnych odsetek i wyegzekwowaniem pożyczonych sum. Zarządcy banku ordynackiego kierowali skargi w tej sprawie do Trybunału Zamojskiego (Partyka 2008b, s. 185–186). Sam zamojski *Mons Pietatis* też nie przestrzegał założeń statutowych, udzielając zbyt wysokich pożyczek – do 300 zł, a sporadycznie nawet do 600 czy 1300 zł, co sprzeniewierzało się woli Jana Zamojskiego i innych fundatorów (Partyka 2008a, s. 338; 2008b, s. 184–186). Pożyczanie pieniędzy ludziom, którzy się do tego nie kwalifikowali, dawało wprawdzie lepszą rekojmię w formie wartościowych fantów, nieulegających zepsuciu i łatwiejszych do przechowywania, lecz sprzeniewierzało się idei dobroczynnej, do której realizowania Banki Pobożne zostały powołane (Giedroyć 1897, s. 45–46).

Niektóre Banki Pobożne pożyczały pieniądze wbrew statutowi, nie pod zastaw, lecz na skrypt dłużny, tzw. weksel. Od 1720 roku postępowano tak w banku rzeszowskim, co spotkało się z negatywną reakcją, najpierw biskupa pomocniczego Andrzeja Pruskiego (1728), a później ordynariusza W.H. Sierakowskiego. W 1745 roku zabronił on tego procederu i nakazał, by starać się o zwrot sum wypożyczonych na zwykłe skrypty (Ataman 1936, s. 200–201; Pęcowski 1907, s. 26; Budzyński 1987, s. 154). Wprowadził lokalne przepisy, określające, a zarazem skracające okres, na jaki można było udzielać pożyczek. Jeśli zastawy były rzeczami trwałymi, kredytobiorcy mogli pobierać pieniądze na sześć miesięcy z możliwością dwukrotnego przedłużenia terminu spłaty długu, najpierw o trzy, a potem o kolejne dwa miesiące. Jeśli rzeczy były nietrwałe, ulegające zepsuciu, dłużnicy mieli zwrócić pobraną sumę po trzech miesiącach lub prosić o wydłużenie terminu jej oddania o następny miesiąc, po czym jeszcze o dodatkowe dwa tygodnie. W ten sposób – jak chciał Sierakowski – kasa bankowa mogła mieć zawsze dostateczną ilość gotówki, a jak najwięcej potrzebujących mogło skorzystać z usług tej placówki (Ataman 1936, s. 201).

Z czasem niektóre Banki Pobożne przy użyczaniu pożyczek zaczęły pobierać prowizję, choć były one niższe od powszechnie obowiązujących, 7-procentowych. W banku zamojskim w połowie XVIII wieku pożyczki udzielano je na 3,5%. Bardzo szybko, bo już na początku XVII wieku, procent od udzielanych pożyczek – wbrew swym dotychczasowym praktykom – zaczął przyjmować warszawski *Mons Pietatis* (Giedroyć 1897, s. 43). Za zgodą władz kościelnych pożyczek na 7% użyczał też inny bank w Warszawie, działający przy Bractwie św. Benona (Tazbir 1978, s. 207). Natomiast żadnych

procentów lub dodatkowych opłat nie praktykowano nigdy przy udzielaniu kredytów w banku krakowskim (Jelonek-Litewka 1984, s. 87–88).

W miastach Banki Pobożne w sferze zarządu tworzyły z Bractwami Miłosierdzia swego rodzaju „unię personalną”, ponieważ często dla obu instytucji wybierano tych samych urzędników (Jelonek-Litewka 1984, s. 51; Giedroyc 1897, s. 39, 45). Symbolem owego związku była skrzynka bankowa wystawiana na stole w siedzibie Bractwa Miłosierdzia, do której w czasie schadzek urzędnicy braccy i pozostali konfratry zobowiązani byli składać ofiary pieniężne na potrzeby pożyczkobiorców (Giedroyc 1897, s. 39). W Krakowie na zebraniu elekcyjnym wybierano urzędników bankowych i urzędników konfraterni. Zgodnie ze statutem urzędnikami banku byli: starszy Bractwa Miłosierdzia, dwaj konsyliarze i dwaj pisarze z tego Bractwa – jeden świecki, drugi duchowny. Pisarz Bractwa sprawował zarazem funkcję kapelana, czyli promotora brackiego (Giedroyc 1897, s. 36; Jelonek-Litewka 1984, s. 49, 51). Najbardziej odpowiedzialne stanowisko w banku krakowskim agregowanym niejako do Bractwa pełnili pisarze. Pożyczali pieniądze pod zastaw i odnotowywali pożyczki w odpowiednich rejestrach. Prowadzili też rejestr dowolnych darów składanych do skrzynki na sesjach brackich w celu pomnożenia majątku *Mons Pietatis* (Jelonek-Litewka 1984, s. 51; Giedroyc 1897, s. 37). Wszelkie sprawy sporne dotyczące spraw wewnętrznych banku czy kontrowersje związane z fantami rozstrzygano na zgromadzeniach i forum Bractwa Miłosierdzia, dlatego urzędnicy bankowi w takich sytuacjach pod żadnym pozorem nie mogli się zwracać do żadnych sądów (Giedroyc 1897, s. 41).

Jeżeli Bank Pobożny nie podlegał Bractwu Miłosierdzia, decydującą rolę w nominowaniu urzędników bankowych odgrywali fundatorzy i ich potomkowie. W Zamościu to Jan Zamoyski, twórca lombardu, i Tomasz Drezner, jeden z ważniejszych benefaktorów, powierzyli kuratelę nad bankiem osobom wywodzącym się ze środowiska kolegiaty, Akademii oraz władz miejskich. Jako kuratorzy *Mons Pietatis* wybierali spośród siebie prowizora (prowizorów), który czuwał nad prawidłowym gospodarowaniem powierzonymi funduszami i był zobowiązany do składania sprawozdań z dochodów i wydatków kasy bankowej (Partyka 2008b, s. 184, 186–187, 228; 2008a, s. 340–342). Kuratorem Banku Pobożnego w Rzeszowie był zawsze pleban rzeszowski. Dwóch zarządców, prowizorów, wybierano spośród rajców miejskich na zebraniu miejscowych obywateli, w obecności proboszcza i delegata urzędu miejskiego. Prowizorowie wybierani byli początkowo na trzyletnią kadencję, a od roku 1745 – na roczną. Elekcję nowych zarządców poprzedzało przedłożenie sprawozdania przez ustępujący zarząd na ogólnym zebraniu obywateli miejskich (Ataman 1936, s. 202; Budzyński 1987, s. 153–154).

Podstawą funkcjonowania *Mons Pietatis* był skarbiec bankowy. W Rzeszowie mieścił się on w zakrystii kościoła parafialnego. Jeden klucz do niego miał kurator, a drugi – prowizor (Budzyński 1987, s. 154). Pieniądze przeznaczone na działalność kredytową przechowywano w skrzynce. W Krakowie wybierano je co kwartał lub dwa razy w roku przy rewizji przychodów i rozchodów banku przez sześciu deputowanych, wyznaczonych przez starszego z Bractwa Miłosierdzia, dwóch przedstawicieli kapituły

katedralnej i dwóch rąjców krakowskich. Depozyt bankowy, składający się z zastawionych kosztowności, trzymano w skrzynkach w specjalnie na ten cel przeznaczonym pomieszczeniu w domu brackim (Jelonek-Litewka 1984, s. 51). Podobny sposób deponowania kosztowności w tzw. „sklepie” bankowym oraz ich pilnowania stosowano w banku warszawskim (Giedroyc 1897, s. 39). W razie niebezpieczeństwa, zwłaszcza podczas wojen czy epidemii dżumy, skrzynie z fantami pisarze mieli schować w bezpiecznym miejscu. Taka konieczność zaistniała dwukrotnie w czasie „potopu” szwedzkiego (1655) i w 1702 roku, gdy przed zajęciem Krakowa przez wrogów majątek Banku Pobożnego w postaci zastawów i gotówki zakopano w ziemi (Jelonek-Litewka 1984, s. 51, 87–88; Giedroyc 1897, s. 41).

## 2. Kasy pożyczkowe i zapomogi

Słabą stroną charytatywnych Banków Pobożnych była ich niewielka liczba i ograniczenie zasięgu działania wyłącznie do większych miast. W tej sytuacji osoby zubożałe lub znajdujące się w tarapatkach finansowych, aby uniknąć rujnującej lichwy, musiały szukać pomocy w innych instytucjach i organizacjach, podobnych do Gór Pobożności. Jedną z nich była kasa zapomogowo-pożyczkowa w Przeworsku, zorganizowana w połowie XVIII wieku dzięki środkom finansowym pożyczonym miastu przez właścicieli dóbr przeworskich Zofię i Antoniego Lubomirskich. Na jej funkcjonowanie przekazali w sumie 8 tys. zł. Kasa przyjęła nazwę ratuszowej, ponieważ kapitał zakładowy w formie pożyczki zwrotnej ulokowano na ratuszu. Odsetki od wymienionej sumy założycielskiej przekazywano na potrzeby szpitali św. Ducha i Michała Archanioła (Budzyński 1987, s. 15; Gilewicz 1974, s. 154–156). Kasa udzielała podupadłym kupcom i rzemieślnikom przeworskim rocznych i doraźnych niewielkich pożyczek, zabezpieczając je za pomocą skryptów dłużnych i poręczeń przez znane osoby. Niewysoka, 7-procentowa stopa przynosiła prowizje w całości oddawane założycielom kasy (Gilewicz 1974, s. 154–156; Budzyński 1987, s. 155). W latach 1758–1784 kasa ratuszowa udzieliła około 160 pożyczek mieszkańcom Przeworska (Kotula 1971, s. 160–171).

Podobne instytucje zapomogowo-samopomocowe, nazywane kasami pożyczkowymi, udzielające niskooprocentowanych, krótkotrwałych, przeważnie rocznych kredytów, można było spotkać także w środowiskach wiejskich. Pojawiły się one w drugiej połowie XVII wieku na ziemiach przemyskiej i sanockiej w nielicznych wsiach królewskich w paru miastach, prywatnych, należących do rodziny Sieniawskich. Wiejskie kasy pożyczkowe dysponowały kapitałem obrotowym pochodzącym z obowiązkowych składek chłopskich, z sum darowanych przez właścicieli dóbr oraz z pieniędzy oddawanych na procent przez właścicieli dóbr. Z usług tych korzystali gospodarze, pożyczający pieniądze na cele inwestycyjno-gospodarcze, oraz osoby dotknięte nieoczekiwanymi wypadkami losowymi. W niektórych uzasadnionych sytuacjach bank rezygnował nawet z pobierania prowizji. Kredyty były zabezpieczane zastawami składanymi przez dłużników bądź poręczeniem sąsiadów albo całej gromady (Budzyński 1987, s. 156).

Były i inne wiejskie instytucje zapomogowe, a mianowicie gromadzkie magazyny zbożowe, które udzielały zbiedniałym chłopom doraźnej pomocy w zbożu lub innych produktach spożywczych. Zapasy zboża pochodziły ze środków przekazywanych przez dwór, w mniejszym stopniu ze składek zdeponowanych przez bogatszych gospodarzy oraz z prowizji świadczonych przez dłużników. Pomocy w zbożu z magazynów udzielano głównie na przednówku, a także w latach nieurodzaju i głodu (Budzyński 1987, s. 156). Magazyn zbożowy, tzw. zsypkę zbóż, przy współudziale poddanych, zorganizował w swoich dobrach w Pawłowie ks. Paweł Ksawery Brzostowski. Chłopi pożyczali zboże, zwłaszcza na przednówku. Byli zobowiązani je oddać z trzyprocentową nadwyżką (Rostworowski 1953, s. 136; Partyka 2008b, s. 25).

Kasy pożyczkowe i zapomogowe zakładano też na innych terenach Rzeczypospolitej. Organizowała je w swych dobrach w Siemiatyczach i Kocku księżna Anna Jabłonska, chcąc w ten sposób wspomagać swoich poddanych w okresie nieurodzajów, poszkodowanych wskutek wypadków losowych i klęsk żywiołowych (Mierzwiński 2000, s. 114; Rudzki 1997, s. 215; Partyka 2008b, s. 23–24). Tam, gdzie nie było tego rodzaju instytucji, bogatsza szlachta i magnateria same oferowały swym poddanym kredyty. W Ordynacji Zamojskiej chłopi, którzy na skutek klęsk elementarnych lub zniszczeń wojennych nie mieli ziarna na zasiew lub potrzebnych narzędzi, mogli liczyć na pożyczki z dworu. Jeśli nie mieli z czego ich spłacić, były umarzane (Partyka 2008b, s. 224; Kasperek 1972, s. 35–36). Zamoyscy nieśli też pomoc mieszkańcom Ordynacji w czasie pożarów. Pożyczanie pieniędzy na odbudowę spalonych domów czy gospodarstw było przez nich praktykowane przez cały XVII i XVIII wiek. Pogorzelnicy otrzymywali od ordynatów nawet bezzwrotne zapomogi, by mogli odbudować swe zabudowania (Partyka 2008b, s. 225; Tokarczyk 2002, s. 119).

Trudno jednoznacznie stwierdzić, co inspirowało Zamojskich i inne nobilitowane rody do opiekuńczej postawy wobec swoich poddanych. Zapewne wynikało to z autentycznych motywów ludzkich i dobroczynnych, ale ich duża wrażliwość na nieszczęścia i niedostatek miała również utylitarne pobudki. Chodziło o utrzymanie w pełnej gotowości produkcyjnej poddanych, którzy budowali ich fortunę. Powodzenie życiowe ludności służebnej skutkowało większymi zyskami jej protektorów i chlebobawców (Partyka 2008b, s. 223–225).

Kredytów na dogodnych warunkach udzielały też bractwa, i to nie tylko charytatywne. Poznańskie Bractwo Miłosierdzia, niezależnie od istniejącego przy nim Banku Pobożnego, ludziom ubogim pożyczało pod zastaw pieniądze bez procentów, zamożniejszym – za drobną prowizją, przeznaczaną zresztą na jałmużnę (Łukaszewicz 1858, s. 151; Markwitzówna 1948, s. 120–121). Również Bractwo Miłosierdzia pod wezwaniem Adama i Ewy i św. Izydora Oracza, zainicjowane w 1784 roku w Krzyżanowicach, założone przez Hugona Kołłątaja, z zebranych środków udzielało zapomóg oraz pożyczek pieniężnych i zbożowych chłopom na dorobku, zwłaszcza na przednówku (Kołłątaj 1954, s. 143; Litak 1994, s. 205–206; Flaga 2004b, s. 382; 2004a, s. 210). Taką samą działalność prowadziło powstałe pod koniec XVIII wieku Bractwo Miłosierdzia w Kurowie. Pieniądze i zboże zebrane przez parafian przeznaczało na pożyczki

dla ubogich ludzi (AAL, Rep 60 V 2; AAL, Rep 60 A 205). Kredytów na korzystnych warunkach udzielały ponadto konfraternie dewocyjne, np. Bractwa św. Anny w Urzędowie, bractwo literackie oraz bractwo różańcowe, które w XVII–XVIII wieku często pożyczają pieniądze mieszkańcom niezależnie od ich statusu majątkowego (Surdacki 2002, s. 143; 2007, s. 446; 2004, s. 196–198). Z kredytów pobieranych z kas brackich korzystali ich członkowie, jak i osoby z zewnątrz (Bochniak 2000, s. 232–233; Flaga 2004b, s. 391–392). Udzielanie pożyczek pieniężnych było dla bractw rozwiązaniem korzystnym, gdyż aż do momentu spłacenia zaciągniętego długu kredytobiorcy byli zobowiązani płacić pożyczkodawcy roczne odsetki. Ryzyko utraty pożyczonej sumy zmniejszono do minimum, zapisując ją na nieruchomościach debitora, które stanowiły swego rodzaju hipotekę (Surdacki 2004, s. 198).

Pełniąc funkcje samopomocowe, cechy przyjmowały również charakter instytucji kredytowej, co umożliwiało przede wszystkim ich członkom branie oprocentowanych pożyczek. Przyznanie pożyczki warunkowano zabezpieczeniem jej zwrotu czyjąś ręką lub zastawem (Arłamowski 1931, s. 240). Niekiedy cechy darowały zaciągnięty dług zmarłym kredytobiorcom – faktycznie ich rodzinom (Kropidłowski 1997, s. 140). W wielu korporacjach istniały fundusze pożyczkowe na cele losowe i opiekuńcze oraz dla osób, które miały kłopoty finansowe (Wółkiewicz 2010, s. 222). Bractwa czeladnicze zakładały specjalne kasy zapomogowo-pożyczkowe, aby pomóc czeladnikom przetrwać okresy chorób, bezrobocia czy innych kryzysów. Były one bardzo rozpowszechnione w dużych miastach Prus Królewskich (zwłaszcza w Gdańsku) (Bogucka 1962, s. 351; 1956, s. 44), ale spotykano je także w innych regionach Rzeczypospolitej (np. w Lublinie) (Kobylińska-Szymańska, Froch 1980, s. 175). W Warszawie czeladnicy krawieccy mogli pożyczać pieniądze w przypadku choroby z tzw. skrzynki towarzyskiej, trzymanej przez „ojca gospodniego” (Wojciechowska 1931, s. 54).

## Bibliografia

- AAL, Rep 60 V 2, *Wizyty Dziekańskie Kościołów Diecezji Lubelskiej z r. 1827*, s. 257–258.  
AAL, Rep 60 A 205, *Visitatio Ecclesiarum Dioecesis Lublinensis*, s. 180v–181.  
Ataman J. (1936). *Wacław Hieronim Sierakowski i jego rządy w diecezji przemyskiej*. Warszawa: [b.n.w.].  
Arłamowski K. (1931). *Dzieje przemyskich cechów rzemieślniczych w dawnej Polsce*. Przemysł: Towarzystwo Przyjaciół Nauk.  
Barycz H. (1977). *Doctorius Łukasz*. W: W. Konopczyński (red.). *Polski słownik biograficzny*. T. 5. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.  
Bochnak W. (2000). *Religijne stowarzyszenia i bractwa katolików świeckich w diecezji wrocławskiej od XI wieku do 1810 roku*. Legnica: [b.n.w.].  
Bogucka M. (1956). *Gdańskie rzemiosło tekstylne od XVI do połowy XVII w.* Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.  
Bogucka M. (1962). *Gdańsk jako ośrodek produkcyjny w XIV–XVII wieku*. Warszawa: PWN.

- Budzyński Z. (1987). *Dzieje opieki społecznej w ziemi przemyskiej i sanockiej (XV–XVIII w.)*. Przemysł–Kraków: Polskie Towarzystwo Historyczne.
- Flaga J. (2004a). *Bractwa religijne w Rzeczypospolitej w XVII i XVIII wieku*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Flaga J. (2004b). *Działalność charytatywna bractw religijnych w XVII i XVIII wieku*. W: A. Dębiński, K. Orzeszyna, M. Sitarz (red.). *Ecclesia et Status. Księga jubileuszowa z okazji 40-lecia pracy naukowej Profesora Józefa Krukowskiego*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Fraternitatis misericordiae seu Montis Pietatis, pro Fraternitate Montis Pietatis*. Archiwum Archidiecezjalne w Poznaniu, *Visitatio decanatus Posnaniensis Auctoritate Antonii Onuphrii Okęcki episcopi Posnaniensis et per Josephum Łódzia Rogaliński decanum Posnaniensem, visitatorum delegatum a. D. 1780-1781 expedita* (AV 30) (oba źródła w: Archiwum Archidiecezjalnym w Poznaniu).
- Giedroyc F. (1897). *Rys historyczny szpitala św. Łazarza w Warszawie*. Warszawa: S. Kowalewski.
- Gilewicz A. (1974). *Przeworsk w okresie feudalnym i początkach kapitalizmu*. W: A. Kunysz (red.). *Siedem wieków Przeworska*. Rzeszów: Prezydium Miejskiej Rady Narodowej.
- Grzybowski M. (1983). *Kościelna działalność Michała Jerzego Poniatowskiego biskupa płockiego 1773–1785*. Seria: *Studia z Historii Kościoła w Polsce*. T. 7. Warszawa: ATK.
- Jelonek-Litewka K. (1984). *Arcybractwo Miłosierdzia i Banku Pobożnego w Krakowie*. „*Nasza Przyszłość*”, 61.
- Karpiński A. (1983). *Pauperes. O mieszkańcach Warszawy XVI i XVII wieku*. Warszawa: PWN.
- Kasperk J. (1972). *Gospodarka folwarczna Ordynacji Zamojskiej w drugiej połowie XVIII w.* Warszawa: PWN.
- Kędziora A. (2000). *Encyklopedia miasta Zamościa*. Chełm: Towarzystwo Opieki nad Zabytkami.
- Kitowicz J. (1970). *Opis obyczajów za panowania Augusta III*. Wyd. 3. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kobylińska-Szymańska M., Froch W. (1980). *Początki sztuki chirurgicznej w Lublinie i kształcenie jej adeptów (wiek XVI–XVIII)*. „*Archiwum Historii Medycyny*”, 43, z. 2, s. 163–178.
- Kołątaj H. (1954). *Listy Anonima i prawo polityczne narodu polskiego*. T. 1. Cz. 3. Warszawa: PWN.
- Kotula F. (1971). *Próby ekonomicznego ratunku miast w drugiej połowie XVIII wieku (na przykładzie Rzeszowa, Łańcuta i Przeworska)*. „*Prace Humanistyczne Rzeszowskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk*”, 2, nr 2, s. 160–171.
- Krętosz J. (1986). *Organizacja archidiecezji lwowskiej obrządku łacińskiego od XV wieku do 1772 roku*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kropidłowski Z. (1997). *Samopomoc w korporacjach rzemieślniczych Gdańska, Torunia i Elbląga (XIV–XVIII wiek)*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe.
- Księga pamiątkowa trzechsetlecia zgromadzenia księży misjonarzy (1625–1925)*. (1925). Kraków: Wydawnictwo Księży Misjonarzy.
- Kuklo C. (1998). *Kobieta samotna w społeczeństwie miejskim u schyłku Rzeczypospolitej szlacheckiej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Kumor B. (1967). *Kościelne stowarzyszenia świeckich na ziemiach polskich w okresie przedrozbiorowym*. „*Prawo Kanoniczne*”, 10, nr 1–2.
- Kumor B. (1969). *Kościelne stowarzyszenia świeckich na ziemiach polskich w okresie przedrozbiorowym*. W: M. Rechowicz (red.). *Księga tysiąclecia katolicyzmu w Polsce*. Cz. 1. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

- Kumor B. (1985). *Bank Pobożny, Mons Pietatis*. W: F. Gryglewicz, R. Łukaszczyk, Z. Sułowski (red.). *Encyklopedia katolicka*. T. 1. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kurczewski J. (1912). *Biskupstwo wileńskie*. Wilno: drukiem Józefa Zawadzkiego.
- Litak S. (1994). *Od Reformacji do Oświecenia. Kościół katolicki w Polsce nowożytnej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Litak S. (1997). *Bractwa religijne w Polsce przedrozbiorowej XIII-XVIII wiek. Rozwój i problematyka*. „Przegląd Historyczny”, 88.
- Litak S. (2004). *Parafie w Rzeczypospolitej w XVI–XVIII wieku*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Łukasiewicz J. (1858). *Krótki opis historyczny kościołów parochialnych, kościołów, kaplic, klasztorów, szkółek parochialnych, szpitali i innych zakładów dobroczynnych dawnej diecezji poznańskiej*. T. 1. Poznań: Decker Wilhelm, Żupański Jan Konstanty.
- Markwiczówna A. (1948). *Bractwo Miłosierdzia w Poznaniu w XVIII w.* „Kronika Miasta Poznania”, nr 2.
- Mizera S. (1985). *Brzostowski Paweł Ksawery*. W: F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski (red.). *Encyklopedia katolicka*. T. 2. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Nowacki J. (1964). *Dzieje archidiecezji poznańskiej*. T. 2. *Archidiecezja poznańska w granicach historycznych i jej ustrój*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Partyka W. (2008a). *Bank Pobożny w Zamościu w XVII–XVIII wieku*. „Archiwa Biblioteki Muzea Kościelne”, 89.
- Partyka W. (2008b). *Opieka społeczna w Ordynacji Zamojskiej w XVII–XVIII wieku*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Partyka W. (2008c). *Fundacje stypendialne i zapomogowe dla studentów Akademii Zamojskiej w XVII–XVIII w.* W: G. Bujak, T. Nowicki, P. Siwicki (red.). *Archiva temporum testes. Źródła historyczne jako podstawa pracy badacza dziejów. Księga pamiątkowa ofiarowana Profesorowi Stanisławowi Olczakowi*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Pęckowski J. (1907). *Bank Pobożny w Rzeszowie*. „Sprawozdanie II Gimnazjum Rzeszowskiego za rok 1907”.
- Polkowski I. (1884). *Bractwo Miłosierdzia*. W: *Księga pamiątkowa Arcybractwa Miłosierdzia i Banku Pobożnego w Krakowie (1584–1884)*. Kraków: [b.n.w.].
- Rostworowski E. (1953). *Reforma pawłowska Pawła Ksawerego Brzostowskiego (1767–1795)*. „Przegląd Historyczny”, 44, z. 1–2.
- Rozporządzenia y pisma pasterskie za rządów J.O. Xięcia Jerzego Poniatowskiego Biskupa Płockiego do Diecezji Płockiej wydane dla wygody teyże diecezji zebrane i do druku podane (1785)*. T. 3. Warszawa: w Drukarni Nadw. J. K. Mci i Prześw. Komissyi Edykacyi Narodowej.
- Sołtan A. (1977). *Oświata elementarna w Warszawie do połowy XVII w.* W: *Warszawa XVI–XVII wieku*. Z. 2. „Studia Warszawskie”, t. 24.
- Surdacki M. (2002). *Bractwo św. Anny w Urzędowie (1593–1787)*. „Roczniki Nauk Społecznych”, 30, z. 2.
- Surdacki M. (2004). *Edukacja i opieka społeczna w Urzędowie: XV–XVIII wiek*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Surdacki M. (2007). *Urzędów w XVII–XVIII wieku. Miasto – społeczeństwo – życie codzienne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Surdacki M. (2011). *Przedmowa*. W: I. Pałgan. *Problematyka wychowawcza w twórczości pisarskiej nauczycieli radomskich szkół średnich (1918–1939)*. Radom: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych, Instytut Naukowo-Wydawniczy „Spatium”.

- Sygański J. (1912). *Działalność ks. Piotra Skargi TJ na tle jego listów 1566–1610*. Kraków: nakładem Wydawnictwa Towarzystwa Jezusowego.
- Tarnowski A. (1935). *Działalność gospodarza Jana Zamoyskiego, kanclerza i hetmana wielkiego koronnego (1572–1605)*. Lwów–Warszawa: Kasa im. Rektora J. Mianowskiego, Instytut Popierania Polskiej Twórczości Naukowej.
- Tazbir J. (1978). *Piotr Skarga. Szermierz kontrreformacji*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Tokarczyk R. (2002). *Turobin. Dzieje miejscowości*. Lublin: Mopol.
- Wojciechowska W. (1931). *Cech krawiecki starej Warszawy w XVIII stuleciu*. Warszawa: nakładem Wyższej Szkoły Handlowej.
- Wólkiewicz E. (2010). *Formy dobroczynności w miastach śląskich w średniowieczu*. „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej”, 58, nr 2.

## Instytucje kredytowo-zapomogowe w przedrozbiorowej Rzeczypospolitej

### Streszczenie

Aż do końca XVIII wieku opieka społeczna – dokładniej rzecz ujmując dobroczynność – organizowana była prawie wyłącznie przez Kościół, który inspirował do działalności charytatywnej ludzi świeckich na podstawie głoszonego hasła miłosierdzia chrześcijańskiego. Przez całe stulecia opiekę społeczną prowadzono, opierając ją na szpitalach, pełniących w owych czasach przede wszystkim funkcje przytułku, a nie lecznic, czyli szpitala w dzisiejszym tego słowa znaczeniu. Znajdowali w nich miejsce, pomoc, często dożywocie ludzie biedni, starzy, kalecy, sieroty, chorzy oraz inne kategorie potrzebujących. Oprócz szpitalnych form opieki, funkcjonowały też inne, np. instytucje udzielające pomocy na wypadek chwilowych trudności, finansowych, losowych związanych z klęskami suszy, epidemii, powodzi, pożarów. Były to Banki Pobożne, tzw. *Mons Pietatis*, stanowiące alternatywę dla lichwy żydowskiej. Zebrawszy wcześniej odpowiednie fundusze i kapitały ze strony dobroczyńców, użyczały one ludziom biednym bezprocentowych pożyczek pod zastaw przedmiotów, tzw. fantów. Gorliwym propagatorem i fundatorem tych instytucji był jezuita Piotr Skarga, który założył wiele takich instytucji pod koniec XVI wieku. Występowały one w większych miastach, często razem z zakładanymi przez niego Bractwami Miłosierdzia. W okresie staropolskim w Rzeczypospolitej występowały też inne podobnego typu instytucje, zwane kasami zapomogowo-pożyczkowymi. Oprócz pożyczania pieniędzy osobom znajdującym się w kryzysie, udzielały one wsparcia w formie zboża, narzędzi potrzebnych do pracy, a nawet inwentarza żywego. Czyniły to także bez pobierania prowizji.

**Słowa kluczowe:** opieka, szpital, Skarga Piotr, Banki Pobożne, kasy zapomogowo-pożyczkowe

## Institutions of loans and relief in pre-partition Republic of Poland

### Summary

Until the end of the eighteenth century charity was organized almost exclusively by the Church which inspired the charitable activities of the laity on the basis of preached Christian charity. For centuries, charity was conducted on the basis of hospitals, in those days, performing primarily roles of orphanages and non-hospital clinics in today's sense of the word. They helped



the poor, the old, the infirm, orphans, the sick and other categories of people in need. But in addition to hospital care there were other types of institutions, eg. institutions providing assistance in the event of temporary difficulties, financial, random-related disasters drought, epidemics, floods, fires. They were Pious Banks so-called *Mons Pietatis* which were an alternative to the usury of the Jews. Gathering before the relevant funds and capital from benefactors, they gave free loans to the poor under the pledge of objects, so-called loot. Zealous promoter and founder of these institutions was the Jesuit Peter Skarga, who founded many of the institutions at the end of the sixteenth century. They occurred in larger cities, often together with fraternities of mercy. In the past in the Republic of Poland there were also other similar types of institutions, known as loans and relief institutions. In addition to lending money they grant different kinds support to those in crisis, in the form of grain, tools needed to work, and even livestock. Also, they did so without charging commission.

**Keywords:** care, hospital, Skarga Piotr, Pious Banks, loans and relief institutions

## Słowo w inspiracji teologicznej – aspekt szczęścia i cierpienia

### 1. Fizyczny kształt słowa ujawniający szczęście i cierpienie człowieka

Człowiek jako istota mówiąca porozumiewa się za pomocą wypowiedzianych słów. Słowo w tym względzie znajduje swój przebieg w uprzestrzennionym czasie jako fala dźwiękowa. Wypowiedziane nabiera fizycznego (bezcieleśnego) kształtu, umożliwiając tym samym komunikację między ciałami. Ta komunikacja możliwa jest tylko poprzez mowę, ciała nie mogą bowiem nawiązać komunikacji bezpośredniej. Zajmują przecież określoną przestrzeń i nie mogą zachodzić jedno na drugie, nie niszczą się przy tym wzajemnie. Zatem komunikacja między dwoma podmiotami musi się odbywać na płaszczyźnie niematerialnej (Paszkowska 2000, s. 41). Zachodzi ona wówczas, kiedy za pomocą słów mówiący pragnie coś uczynić lub osiągnąć. Skierowana jest przez nadawcę do odbiorcy, który chce przekazać określony komunikat (Kurcz 1992, s. 130) – to inaczej porozumiewanie się dwóch osób, w którym jedna drugą o czymś powiadamia.

Tak określona mowa obejmuje kilka faz. Wśród nich można wymienić samo mówienie jednej z porozumiewających się osób. Przedstawiające się jako pierwsza i zasadnicza faza mowy. Określana jako indywidualny proces, obejmujący czynności psychiczne, polegające na wytwarzaniu pewnych treści pojęciowych, związanych z określonymi przedstawieniami dźwiękowymi. Proces ten umożliwiają ruchy aparatu mowy człowieka (płuc, więzadeł głosowych, języka, szczęki dolnej i warg) (Milewski 1967, s. 5). Kolejną fazą mowy jest rozumienie. Polega ono na zgodnym z normą przypisywaniu słowom znaczeń oraz na rozpoznawaniu sensu konstrukcji składniowych (czyli ich rozumieniu) (Krakowiak 2003b, s. 95). Rozumienie zapewnia nadawcy i odbiorcy możliwość interpretowania docierających danych jako zbioru spójnych i powiązanych ze sobą informacji (Maruszewski 2001, s. 294). Obydwie te czynności, mówienie i rozumienie, przedstawiają się z jednej strony jako umiejętności tworzenia i odpowiedniego kształtowania (formowania) wypowiedzi, z drugiej – jako umiejętności rozpoznawania oraz rozumienia ich znaczenia. Obydwie stanowią niezbędny warunek uczestniczenia ludzi w aktach komunikacji słownej. Natomiast jako wynik Bożej łaski, zobowiązują również człowieka do otwarcia się na Boże działanie i do współpracy z Nim, tak jak

w nauczaniu Jezusa ważne jest bowiem zarówno słuchanie słowa, jak i wprowadzanie go w czyn, do czego wiedzie święta czynność głoszenia Ewangelii, zwiastującej pokój i szczęście (Grucza 1993, s. 15 n.).

Dlatego też w tym wymiarze słowo – dostęp do słowa – może się ujawniać jako źródło szczęścia człowieka. Jak dowodzi bowiem J. Wilk, „słowo jawi się jako swoisty kod orientacyjny. W nim zostają zamknięte i zapamiętane dzieła i idee (coś jakby skurczona pamięć). Może wydawać się z pozoru bezwartościowe, ale przecież powiedziane lokuje człowieka w określonym miejscu, do czegoś odsyła, ukazuje określone obszary, przywołuje rzeczy zapomniane, dostarcza drogowskazów, ostrzega. Słowo wiąże ludzi między sobą, ułatwia wzajemną wymianę darów, jest nośnikiem wychowawczego wpływu, daje poczucie tożsamości i zakorzenienia” (Wilk 2000, s. 159). T. Paszkowska dowodzi, iż słowo w ludzkim świecie jest wartością nieodzowną do bytowania na sposób właściwy osobie. Pełni rolę „drogi” do rzeczywistości, bez niego człowiek nie znajdzie dostępu do osób i do Boga. Człowiek nie potrafi bowiem bytować jedynie organicznie, potrzebuje także bytowania świadomego i sensownego, dlatego dzięki słowu żyje w otwartym świecie. Dzięki słowu przekazuje wiedzę, wychowuje, a nawet leczy (Paszkowska 2000, s. 5). Również wiara człowieka pochodzi ze słuchania słowa, „[...] rodzi się z tego, co się słyszy, tym zaś, co się słyszy, jest słowo Chrystusa” (Rz 10,17). Słowem można człowieka porwać do wielkich ideałów, nawet do oddania życia w imię prawdy, wolności, miłości. Słowem można również człowieka zdruzgotać, doprowadzić do bezsennej nocy, do zawału serca, czy nawet do samobójczej śmierci. Poprzez słowo człowiek wysyła niejako „transport” własnych przeżyć, doświadczeń, życzeń, radości i bólu. W słowie zawarta jest bowiem potęga ludzkiego ducha. Błąd techniczny łatwo zauważyć, skorygować, niestety, na skutek błędnych słów cierpią całe pokolenia. Dlatego należy umiejętnie użytkować słowa, by jak najlepiej korzystać z Bożych darów (Paszkowska 2000, s. 5).

Nie wszyscy ludzie mają jednakowy dostęp do słowa. Są również tacy, którzy na skutek wielu schorzeń i urazów żyją w świecie „pozbawionym” słów. Można tu wspomnieć o ludziach z poważnymi zaburzeniami mowy (np. chorych z afazją) lub niesłyszących. Choć źródło dolegliwości tychże osób jest inne, to zarówno jedni, jak i drudzy „cierpią nie tylko z powodu problemów w porozumiewaniu się, lecz przede wszystkim ze względu na obniżenie ich statusu społecznego” (Kaczmarek 1998, s. 11). Cierpią, ponieważ utrudnienie lub całkowite uniemożliwienie mówienia zahamowuje rozwój tych złożonych czynności, które składają się na całość ich osobowości. Jako istot rozumnych, zdolnych do poznawania świata, oraz istot społecznych, zdolnych do wchodzenia w kontakt z innymi osobami i porozumiewania się z nimi (Krakowiak 2003b, s. 95). Cierpią, ponieważ przez swą przypadłość żyją na marginesie społeczeństwa – „poza potokiem słów”. Pozbawieni źródła bogactwa czerpanego w słowach – istocie mowy posiadającej w antropologicznej strukturze człowieka ogromną rangę i wielostronne funkcje. Mowy stanowiącej przecież ośrodek konstytuowania się tożsamości człowieka. Pozwalającej na życie słowem, koncentrowanie się na rozumieniu siebie poprzez nazywanie swoich cech, stanów i dynamizmów. Cierpią, pozbawieni dostępu do mowy

niosącej znaczenie, wyrażającej prawdę. Mowy tworzącej wspólnotę, łączącą ludzi więzią zaufania i odpowiedzialności za prawdę, będącą podstawową wartością kultury prawdziwie ludzkiej. Cierpią także z powodu braku dostępu do religijnej funkcji słowa, związanej z językiem liturgii, modlitw, pieśni, tekstów biblijnych. Cierpią z powodu braku dostępu do szczególnej funkcji słowa, którego wyrazem są poezja i proza (Chudy 2007, s. 35). Dlatego także i tej grupie osób, cierpiących z powodu braku dostępu do języka, należna jest troska o ich integralny rozwój. Troska wyrażająca się w konieczności poszukiwania, wypracowania i upowszechnienia metod i sposobów umożliwiających im swobodne komunikowanie się. Zapewniająca im rozwój skierowany ku wartościom (Krakowiak 2003a, s. 17).

Z powyższego wynika, że kontakt człowieka ze światem znajduje swój ostateczny wyraz w słowie. W słowie, które jako przedmiot myśli doskonalą się i wyostrza, zwłaszcza wtedy, kiedy zostanie wyrażone jako znak pisany (Krąpiec 1995, s. 124–126). Pismo odciskające słowa w wymiarach przestrzennych jest kolejną fazą mowy. W sposób szczególny zwraca uwagę na sam układ zapisanych słów i na posługiwanie się nimi. W przeciwieństwie do aktu mowy, trwającego w określonej przestrzeni czasowej, pozwala na głębszą i bardziej dokładną ich analizę. W samym odpowiednim ułożeniu i doborze słów ukazują się bowiem sens i bezsens poznawczy. Układ i dobór słów przedstawiają bardzo bogaty wachlarz istotnych zagadnień: od paraleli słów i rzeczy w realnym poznaniu świata, poprzez problematykę transliteracji do celowej twórczości w obrębie języka (np. poezja), aż do postaci „niewinnej gry słów” (ćwiczenie wszelkich możliwych układów słownych), które to samo zdarzenie pozwalają opisać w ciągle zmieniającym się układzie słów. Owa „zabawa” pozwala modyfikować w słowach i ich zmiennych układach widzianą rzeczywistość ujmowaną pierwotnie. Świadczy to o niewątpliwym przejawie twórczości ludzkiej (Krąpiec 1995, s. 124), traktującym słowo jako materiał twórczy, podlegający obróbce jak kamień rzeźbiarza, dający ludziom z jednej strony radość tworzenia, z drugiej natomiast, szczęście obcowania z tekstem – zapisanymi słowami.

Na tle przedstawionej wyżej problematyki istotnym zagadnieniem wydaje się działanie na słowach, mieszczące się w obrębie kategorii *tropi verborum*. Użycie słów w znaczeniu metaforycznym opiera się na formule *translatio cum virtute*, czyli na przesunięciu słowa z rzeczy na rzecz lub słowa z miejsca, w którym jest ono właściwe, w inne miejsce, gdzie brakuje słowa właściwego lub gdzie przerośnięte słowo jest lepsze od właściwego. Metafora w tym ujęciu przedstawia się jako działanie, które nadaje słowu znaczenie niebędące dokładnym, właściwym znaczeniem tego słowa (samo słowo użyte w sensie figuralnym występuje w formie zapożyczonej, w postaci, która nie jest jego postacią naturalną, czyli taką, jaką miało poprzednio) (Dobrzyńska 1984, s. 12). I jak twierdzi Z. Chlewiński, traktowana jest jako fenomen psychologiczny ujawniający źródło nowych pojęć i znaczeń. Metafora zasłania badany przedmiot, a zarazem, gdy patrzy się na niego przez odpowiedni „teleskop”, odsłania niektóre jego właściwości. Przysłania jego liberalność, dostarczając nowego rozumienia, wydobywając na jaw zjawisko twórczości semantycznej. Zachodzi tu nieustanna zmiana w sposobie widzenia świata. Stąd

obok faktu, iż metafora należy do najbardziej kunsztownych tropów stylistycznych wykorzystywanych w twórczości literackiej, stanowi ona również uniwersalny mechanizm komunikacyjny (Chlewiński 1999, s. 269–272). Nawet Jezus, nauczając, wykorzystywał przypowieści, które za pomocą prostej fabuły pokazywały głębsze treści dotyczące człowieka. Ich metaforyczny sens służył do ukazania ukrytych, uniwersalnych prawd, wyświełających w stopniu dostępnym dla człowieka tajemnice Królestwa Bożego, jego istotę i wymagania stawiane człowiekowi (Jankowski 1997, s. 12).

Człowiek wykorzystuje metafory również w myśleniu. Myśli, posługując się ujęzycowanymi pojęciami, które często powstają w wyniku metaforyzacji. W tym znaczeniu metafory konstytuują mechanizm generowania nowych znaczeń, a na ich kanwie pojęć. Przedstawiają się jako wyraz aktywności myślowej człowieka, wtórnie wyrażając się w wypowiedzianych lub zapisanych słowach. Metafory przypisują tematowi cechy wzięte z dziedziny nośnika poprzez ich abstrahowanie i przekazywanie do wspólnego pojęcia ogólnego. Ich celem nie jest precyzacja, lecz raczej wyrażenie bardziej abstrakcyjnych powiązań między pojęciami. Dlatego też posługiwanie się metaforami w myśleniu jest ważnym instrumentem poznania, zwłaszcza twórczego, gdyż pozwala na tworzenie i uzupełnianie wiedzy w systemie poznawczym. Za pomocą metafor można bowiem wyrazić treści, dla których brakuje środków kodowych w danym systemie językowym. Służą one człowiekowi do wyrażania tego, co niewyraźalne (Chlewiński 1999, s. 269–286), umożliwiając tym samym jego realizację, dając poczucie szczęścia. Umiejętność właściwego posługiwania się: tworzenia i interpretowania wyrażen metaforycznych nie jest jednak prostą czynnością. Wymaga od użytkownika języka dojrzałości językowej, rozumianej jako osiągnięcie wysokiego poziomu kompetencji: pojęciowej, językowej, komunikacyjnej i kulturowej (Białas 2007, s. 12). Zatem owego szczęścia polegającego na pełnym „zanurzeniu się w języku” nie dostąpią ludzie, którzy nie spełnią tego warunku. Do tej grupy osób należą chociażby ci, którzy są użytkownikami innego (obcego) języka stanowiącego odrębny system wzorów i zachowań kulturowych. Język jest bowiem sposobem bycia ludzi, jedną z funkcji życiowej człowieka. Nie ma więc w nim słów jednoznacznych, gdyż każde słowo może fungować w rozmaitych, coraz to nowych grach językowych. Te różne sposoby użycia słowa wyznaczają każdorazowo jego sens (Krapiec 1995, s. 15). Z. Klemensiewicz stwierdza również, że nie jest możliwe tłumaczenie jednego języka na drugi w sposób wymienny, umożliwiającą proste zastępstwo jednych elementów językowych innymi. Środki językowe wyrażania myśli, jej zabarwienia uczuciowego i wolicjonalnego w systemie leksykalno-semantycznym, środki językowe gramatycznego użycia słów w zdaniu różnego typu – są w różnych językach rozmaite. Co prawda, w pewnym zakresie taka odpowiedniość istnieje, jednakże zawsze pozostaje sfera rozbieżności, dlatego im języki są od siebie bardziej oddalone systemowo, tym bardziej sfera rozbieżności się rozszerza, a pole zgodności kurczy. W tym sensie każdy element wypowiedzi należy pojmować jako system, jako ograniczoną całość, a nie jako sumę elementów czy mechaniczny zestaw składników. Stąd też każdy element w tej całości, każda jej część ma określoną przez autora, zamierzoną funkcję komunikacyjną i stylistyczną, przedstawiającą się jako ciągła gra stosun-

ku części do całości. Tu właśnie tkwi źródło oddziaływania wypowiedzi słownych na odbiorcę zarówno ich treściowego członu i sensownej zawartości, jak też emocjonalnego, estetycznego ładunku (Krąpiec 1995, s. 128). Dlatego też wyrażenia metaforyczne mają szerokie zastosowanie. Po pierwsze, to „bawienie się” słowami, igranie nimi, jest znakiem racjonalności ludzkiej, rozmyślnie skupiającej uwagę na różnego typu „poślizgach znaczeniowych”. Po drugie, poprzez zastosowane humoru językowego, kalamburów, składanek językowych zapewnia się człowiekowi psychiczny relaks, pozwalający na większe skupienie uwagi i percypowanie poznawanej rzeczywistości. Po trzecie, również percepcja świata poprzez system pojęciowy jest produktem metafory, ukazując tym samym język jako źródło wiedzy o poznawanych pojęciach. Tak też wspomniane gry słowne są swoistym ćwiczeniem w posługiwaniu się językiem i uzdalniają człowieka do bardziej „posłusznego” wyrażania myśli i komunikowania jej rozmówcy (Krąpiec 1995, s. 128).

Język w tym względzie przedstawia się jako społeczny i abstrakcyjny twór, stanowiący ostatnią fazę mowy. Definiowany jest jako narzędzie, systemem wyrazów i reguł wyabstrahowanych z zapamiętanych tekstów. Możliwość powtarzania zapamiętanych tekstów nie jest jednak jeszcze traktowana jako umiejętność opanowania języka. Człowiek opanowuje język dopiero wówczas, gdy z wielkiej ilości zapamiętanych zdań uda mu się wyabstrahować poszczególne wyrazy i reguły gramatyczne. Koncepcja psycholingwistyczna – rozumiana właśnie jako nabywanie języka poprzez odkrywanie i stosowanie reguł, opracowana pod wpływem teorii gramatyki transformacyjnej Naoma Chomskiego – okazała się konceptem, który ukształtował sposób patrzenia na język i stał się niewymagającym dowodu pewnikiem (Greene 1977, s. 20). Proces nabywania języka – w tym ujęciu – potwierdza jedną z podstawowych jego cech, a mianowicie jego twórczy charakter. N. Chomsky stwierdza, że „[...] ludzie posługują się językiem w sposób wysoce twórczy: stosują się do jego własnych reguł, lecz swobodnie wyrażają myśli nowe, niejednokrotnie bardzo odległe od dawniejszych doświadczeń i aktualnie odbieranych wrażeń” (Chomsky 1982, s. 120). Wspomniany autor zaznacza, że „twórczy aspekt zwykłego porozumiewania się stanowi podstawowy wyróżnik języka ludzkiego ze wszystkich znanych systemów porozumiewania się istot żywych” (Chomsky 1982, s. 98).

Organem, w którym zlokalizowany jest język, jest mózg ludzki, prezentujący się jako „urządzenie” wykonawcze wszelkich operacji językowych – procesor językowy. Język w tym ujęciu jest własnością ludzi, pewnym wyposażeniem, składnikiem ich mózgow, istniejącym tylko w psychikach indywidualnych ludzi – składających się na daną społeczność językową. Jako narodowy jest abstrakcyjną konstrukcją wytworzoną z całego szeregu języków indywidualnych, sumą skojarzeń zarówno językowych, jak i pozajęzykowych, przedstawiającą się jako byt zakotwiczony głęboko w naturze ludzi, w biologicznej strukturze ich mózgow, stanowiący również efekt ich kultury. W naturze ludzkiej jest bowiem umiejscowiony i zdeterminowany trzon strukturalny języka, natomiast jego środki wyrażeniowe są produktem kultury ludzkiej. Inaczej mówiąc, uniwersalna warstwa języków ludzkich jest pochodną natury, natomiast specyficzna sfera

poszczególnego języka – pochodną kultury jego użytkowników (Grucza 1993, s. 15). Dlatego język jest szczególnie ważny zarówno dla kultury, jak i samego człowieka. Jest nośnikiem kultury, przewodnikiem po rzeczywistości stanowiącym dla kultury najważniejszą formę zachowań społecznych (Kowalczyk 1996, s. 118). E. Sapir uważa, że „wartość treściowa każdej kultury daje się wyrazić w języku, a rola języka w akumulacji kultury i przekazie historycznym jest oczywista i doniosła” (Sapir 1978, s. 39). Dlatego też język stanowi podstawową strukturę totalizującą całokształt ludzkiej kultury. Jego granice wyznaczają również granice ludzkiej kultury. Dzięki językowi denotują się duch ludzki, poznanie i myślenie. Stąd jako najważniejszy składnik kultury jest zarazem przekątnikiem zbioru wartości, ocen, a także norm postępowania (Anusiewicz 1994, s. 12–14). F. de Saussure w swej charakterystyce języka posługuje się metaforą skarbu. Twierdzi, iż zmagazynowane są w nim znaki językowe, które należy wykorzystać, wprowadzając człowieka w bogaty świat przekazywanych informacji. Język w tym względzie jest postrzegany jako byt (skarb), zapewniający człowiekowi szczęście. Bez dostępu do języka człowiek nawet nie mógłby używać dumnego określenia *homo sapiens* (Życiński 1983, s. 41 n.). Jest on przecież – jak twierdzi Arystoteles – „*homo sapiens* wyłącznie jako *homo loquens*” (Paszowska 2000, s. 32). Natomiast „praktykowanie mowy jest umiejętnością tego, co zeń czyni człowieka” – uważa Cycero (Paszowska 2000, s. 32). W związku z tym język można traktować jako „zwierciadło” życia społecznego, w którym odbijają się kulturowe działania człowieka. Stąd niezwykle istotna w procesie posługiwania się językiem (porozumiewania) wydaje się tożsamość kulturowa, wyznaczona przez wspólny system wartości. Dzięki niej ludzie ujmują postrzeganą rzeczywistość w podobnych kategoriach intelektualnych i zbliżonych kategoriach emocjonalnych. W ten sposób język staje się środkiem analizy społeczeństwa, ponieważ interpretuje jego kulturę i aktywnie uczestniczy w jej tworzeniu (Grabias 1997, s. 29).

Analiza języka pozwala m.in. na wyodrębnienie specyficznych kodów językowych („różnych sposobów mówienia”), którymi posługują się ludzie – członkowie danej społeczności. B. Bernstein, twórca kodów językowych, zakłada, że w każdym języku społeczeństwa rozwiniętego istnieje wiele sposobów mówienia i że ta wielość wiąże się ze strukturą zbiorowości ludzkiej. Dana struktura społeczna generuje odrębne kody językowe, a te przede wszystkim przekazują kulturę, czyniąc tym samym konieczny pewien typ zachowania (Grabias 1997, s. 49). Stąd właśnie wynikają istotne różnice w komunikowaniu się językowym osób. Natomiast interpretacja tychże różnic wskazuje na język, który z jednej strony jawi się jako narzędzie wyrażania myśli, przekazywania i tworzenia kultury, natomiast z drugiej – jako narzędzie ich hamowania. Zwłaszcza że kod językowy otwarty, którym posługują się ludzie, stanowi system stymulujący wrażliwość swych użytkowników. Organizuje im doświadczenia za pomocą złożonej hierarchii pojęciowej. Umożliwia dokonywanie starannej selekcji leksykalnej, tworzenie rozbudowanych konstrukcji składniowych, odbiegających od stereotypów. Kod językowy otwarty nastawiony jest bowiem na werbalizację rzeczywistości w ogóle i na werbalizację unikatowych doświadczeń jednostki. Służy przez to do kreatywnych zachowań językowych, rozwijając ludzi, a tym samym dając im szczęście. W przeciwieństwie do tych, którzy

posługują się kodem językowym zamkniętym. Takie osoby używają niewiele słów oraz stałych i przewidywalnych struktur składniowych. W ich zachowaniach komunikacyjnych dominują sygnały niewerbalne. Role społeczne rozmówców są przez to ściśle wyznaczone. Kod ograniczony zawiera zbiór modeli zachowań językowych, które co prawda wystarczają w życiu codziennym (Berstein 1980, s. 557–596). Jednakże jest on szczególnie niekorzystny dla funkcjonowania osób w społeczeństwie. Zarówno modele ich zachowania, jak i znaki językowe odznaczają się bowiem partykularyzmem (Grabias 1997, s. 54). Układ taki narzuca swoim użytkownikom sposób widzenia świata i sposób myślenia. W związku z czym w jakimś stopniu zniewala ludzi, przysparzając im cierpienie (Berstein 1980, s. 557–596). Stąd właśnie nabywany język jako efekt socjalizacji będzie się różnił w zależności od typu rodziny, przynależności klasowej, narodowościowej i zawodowej (Kurcz 1992, s. 263). Uwidacznia to z jednej strony, jak poważną barierę w kontaktach z nauką, sztuką, i w ogóle z kulturą może mieć nieznamość słów – języka. Z drugiej natomiast ukazuje język jako ważny i niezbędny czynnik awansu kulturowego.

Nie ulega zatem wątpliwości, że język odgrywa szczególną rolę w całości kultury. Ukazuje słowo w swym fizycznym kształcie jako podstawowy warunek ciągłości kulturowej społeczeństw i ich rozwoju. Słowo stanowiące pewnego rodzaju dziedzictwo, zapewniające odradzanie się minionych epok dziejowych, spotkanie z ludźmi, z Bogiem. Słowo umożliwiające wymianę darów, zapewniające szczęście wzajemnie się poznających i obdarowujących osób. Słowo podnoszące ku pełni człowieczeństwa (Gajda 2002, s. 44).

## 2. Metafizyczny wymiar słowa ujawniający szczęście i cierpienie człowieka

Powszechnie przyjmuje się, że słowo jest „wyrazem myśli”. Myśl natomiast jako właściwa człowiekowi jest szczytowym punktem życia. Z tego właśnie powiązania rodzi się metafizyczność słowa, wskazująca na obszary wykraczające poza jego fizyczną postać (Paszowska 2000, s. 35). G. Dogiel twierdzi, że istnieje ścisła współzależność między mową (wypowiadanymi słowami) a myśleniem. Z jednej strony myślenie jest warunkiem mowy – bez myślenia nie ma bowiem mowy. Mowa przecież odzwierciedla i zdradza stan myślenia człowieka. Rozwój myślenia wpływa również na rozwój mowy, a mowa kształtuje się w procesie myślenia. Z drugiej strony mowa bierze udział w procesie myślenia, dostarczając treści i formy, ułatwia myślenie. Co więcej, myślenie przyobleka się w kształt mowy, stąd definiowane jest często jako wewnętrzny dialog – mowa bezdźwięczna (Dogiel 1992, s. 65).

Nie wynika z tego jednak, że wypowiedane słowa (mowa) utożsamiają się z myślą. Myśl, zanim „wypłynie” na powierzchnię świadomości, istnieje jako „coś obcego” (przypomnienie, pojęcie) i albo zostaje wypowiedziane, albo „ucieknie”. Nawet jeśli świadomość wychwyci jego istnienie, jest ono niejako *ex definitione* „milczące”. Nie może być bowiem zakomunikowane to, co zachodzi wcześniej niż komunikacja. Dlatego nawet



jeśli mowa wewnętrzna jest „pomyślanym słowem”, to słowo zrodziło się z wcześniejszej myśli, jeszcze niezwiązanej z postacią słowa (Paszowska 2000, s. 35).

W tym względzie myśl jako taka, wzięta sama w sobie, jest jakby mgławicą. Odczucie myśli, która ma być wypowiedziana, jawi się bowiem jako „wszystko naraz”. Zarazem jednak jako „coś”, czego nie da się wyrazić inaczej jak fragmentami, z których „naraz” człowiek wypowiada tylko jeden (Krąpiec 1995, s. 41). Stąd powszechnie przyjmuje się, że myśl jest wcześniejsza od mowy (i to zarówno pod względem czasowym, jak i przyczynowym). Staje się jednak, w całej swej pełni, niejako dojrzała, gdy przybierze szatę słowną. To słowa ją porządkują i uściślają, nic nie jest bowiem wyraźnie przed pojawieniem się słowa (Paszowska 2000, s. 35).

T. Paszkowska dowodzi dalej, że do tej „źródłowej” myśli, z której spływa ona w postaci słów, nie ma żadnego dostępu. Nie da się mówić o „duchowym” aspekcie myśli (a więc i słowa). Gdyby nawet można było doświadczyć myśli czystej, trzeba by i tak użyć słów, żeby ją przekazać (Paszowska 2000, s. 36). W tym względzie M.A. Krąpiec proponuje analizowanie procesu formowania się myśli. Twierdzi, że moment „obecności czegoś” człowiek rejestruje wówczas, gdy formułuje akt poznawczy – swoją myśl, którą chce komuś przekazać. „Mam coś do powiedzenia” – powie człowiek wtedy, kiedy właśnie począł w sobie samym jakąś myśl, którą chce komuś zakomunikować. Owo jednak zakomunikowanie może rozbić się o dwie „przeszkody”, które posłużą również do ukazania fenomenów szczęścia i cierpienia w tejże materii (Krąpiec 1995, s. 41).

Pierwsza sytuacja dotyczy przypadku, wtedy, kiedy człowiek chce się podzielić z drugim własną myślą, ale sam nie wie dokładnie, co właściwie chce powiedzieć. Jest otwarty na komunikowanie się, czuje tę myśl w sobie, ale jeszcze nie potrafi jej dokładnie skryształizowanej. Ową obecność nieskryształizowanej myśli i treści „czegoś” porównuje się niekiedy do ciągle falującego oceanu, a niekiedy nawet, przy większym napływie myśli nieskryształizowanych, do jego „zbałwanionej” powierzchni. Dlatego też człowiek, już na początku czując w sobie „obecność” jakiejś poznawczej treści, jest niespokojny, zdenerwowany, a znajdując się często w takiej sytuacji, cierpi (Krąpiec 1995, s. 41). Powszechnie o takim człowieku mówi się, że „bardzo dużo wie, ale nie potrafi tego dobrze wyrazić, nie potrafi przekonywująco przekazać swoich myśli, jego wiedza nie ma siły oddziaływania, nie umie wygłaszać mów” (Lemmermann 1997, s. 9). A przecież ten, kto umie mówić, potrafi także wygłaszać mowy (ewentualnie poprzez poznanie podstawowych zasad przemawiania może wyćwiczyć tę retoryczną umiejętność), również wobec większego audytorium. Każde bowiem wypowiedziane zdanie, każda rozmowa, każde zadane pytanie stanowi niejako miniaturę tego, co ogólnie można nazwać wygłaszaniem mów (Lemmermann 1997, s. 10). Stąd człowiek, dzieląc się swoją myślą z drugim, zarazem ją w sobie kryształizuje, przyobleka ją w słowa i nadaje jej określoną postać. Słowa wypowiedziane wówczas przez człowieka (w odwołaniu do wcześniejszej metafory oceanu) pełnią tu rolę jakiejś ratunkowej tratwy, boi, przy której myśl człowieka mogłaby się zaczepić i skryształizować (Krąpiec 1995, s. 41). Jego szczęście uzależnione jest od mocy użytych słów, jak mówi bowiem J. W. von Goethe, „szczęście mówcy leży w słowa sile” (Lemmermann 1997, s. 3).

Druga sytuacja polega na tym, gdy człowiek dokładnie wie, co ma komuś powiedzieć, ale nie chce mu wszystkiego wyjawić ze względu na to, że nie przyjmie on przekazywanej mu treści. Wtedy to nierzadko szuka sposobu, jak tę treść przekazać tylko częściowo, a resztę z jakichś względów ukryć (Krąpiec 1995, s. 41). Taka sytuacja podpada pod szeroką definicję kłamstwa polegającego na celowym (w przeciwieństwie do pomyłki) zafałszowaniu wiedzy o przedmiocie lub na mówieniu tylko tzw. „półprawdy” (żydowski powiedzenie, które przytacza W. Chudy, dowodzi, iż każda półprawda jest całkowitym kłamstwem), wskazując jednocześnie na zakorzenienie kłamstwa w dziedzinie zła. Kłamstwo zasadza się bowiem na takiej deformacji komunikatu, by nadany został w kierunku odbiorcy fałsz zamiast prawdy. W takim przypadku sam komunikat zawiera w sobie pewien element refleksyjny, w tym sensie, że nadawca wie, co jest prawdą, ale nadaje swojemu komunikatowi wartość przeciwną. Stąd można mówić tylko o świadomym kłamstwie. Każdy kłamca musi bowiem posiadać refleksję własnego kłamania. Natomiast refleksja to w sensie ścisłym samozwrotność umysłu, w którym język jawi się jako refleksyjny, bo odnosi się do samego siebie (Chudy 2007, s. 37).

To tu ujawnia się dość wyraźny związek kłamstwa ze „szczęściem” i cierpieniem człowieka. Kłamstwo może bowiem wzbudzać zarówno pozytywne, jak i negatywne emocje. U człowieka (nieprawego moralnie) kłamstwo może być traktowane jako osiągnięcie stanu „szczęścia”. Dzieje się tak, gdy kłamca odczuwa podniecenie, gdy przewiduje, że stanie przed wyzwaniem ze względu na to, co musi być ukryte lub sfabrykowane, lub gdy sam okłamywany stanowi dla kłamcy wyzwanie. Odczuwane „szczęście” może być znacznie większe, jeżeli np. okłamywany ma reputację osoby, którą trudno zwieść. Podobnie także w przypadku, kiedy zaistnieją inne czynniki (dodatkowe), które również wzmocnią ten stan. Dzieje się to wtedy, kiedy np. inne osoby obserwują albo wiedzą o kłamstwie i podziwiają zręczny wyczyn kłamcy. Kłamca będzie również odczuwał „szczęście” wtedy, kiedy nie jest pewny „sukcesu”, kiedy istnieje ryzyko poniesienia straty. „Szczęście” z kłamstwa może być na tyle duże, że człowiek zapragnie podzielić się swoją „radością” z okłamania kogoś (np. kryminaliści, którzy znani są z tego, że ujawniają swoje przestępstwa przyjaciołom, obcym, a nawet policji, aby zdobyć uznanie i podziw dla swych „zdolności” skutecznego okłamywania). Na odczuwany stan „szczęścia” składają się bowiem – obok takich emocji, jak: ulga, duma z własnego dokonania – również satysfakcja z lekceważenia okłamanego. One również mogą rodzić poczucie przyjemności, radości, wzbudzając stan pozornego, fałszywego, wadliwie odczytywanego szczęścia (Ekman 2007, s. 71–73).

W większości jednak kłamstwo wzbudza negatywne emocje związane z cierpieniem. Dotyczą one zarówno strachu przed tym, że kłamstwo zostanie ujawnione, ponieważ pojawi się „przeciek” lub wskazówka fałszu. Kłamstwo wiąże się też z poczuciem wstydu, z obawą przed dezaprobatą lub ośmieszeniem przez innych. Kłamstwo niewątpliwie powoduje poczucie winy u sprawcy, zwłaszcza wtedy, kiedy nie może się on uwolnić od dręczących go wyrzutów sumienia. Wszystkie te stany, szczególnie ekstremalne, mogą powodować wielkie cierpienie człowieka. Cierpienie to narusza bowiem poczucie własnej wartości, dlatego nierzadko u człowieka rodzi się potrzeba uwolnienia od cier-

pienia, które staje się motywacją do ujawnienia prawdy, pomimo prawdopodobnej kary za popełniony czyn. W związku z tym nawet sam kłamca może odczuwać potrzebę bycia ukaranym i z tego powodu przyznać się do wykroczenia, aby zmniejszyć dręczące go cierpienie. Cierpienie kłamcy zwiększa się natomiast wtedy, kiedy jedno kłamstwo nie wystarcza i trzeba je wciąż powtarzać, często uciekając się do nowych kłamstw, aby nie wyszło na jaw to pierwsze. Kłamca będzie cierpieł bardziej, kiedy jego kłamstwo jest całkowicie egoistyczne, a okłamywany nie czerpie żadnych korzyści, a nawet traci tyle samo lub więcej, niż zyskuje kłamca. Cierpienie sprawcy będzie większe, kiedy ofiara kłamcy nie ma powodu, aby spodziewać się, że zostanie wprowadzona w błąd, a kłamca wręcz zachęca okłamywanego, aby mu zaufał. Kłamstwo spowoduje większe cierpienie wtedy, kiedy kłamanie nie jest w żadnej mierze usprawiedliwione i pojawia się w sytuacji, w której usankcjonowana jest szczerłość (Ekman 2007, s. 63).

Dotykając problematyki kłamstwa, nie sposób ominąć cierpienia, jakie powoduje ono u okłamywanej osoby. Kłamstwo narusza jej wolność i prowadzi do zniewolenia. Kłamca dokonuje bowiem takich zabiegów, aby odbiorca odebrał fałszywy komunikat jako prawdę. W ten sposób kłamstwo neguje wolność odbiorcy komunikatu oraz burzy fundamentalne założenie dotyczące prawdomówności nadawcy (Chudy 2007, s. 42). W ten sposób kłamca zapomina, że jako człowiek z natury swej winien się kierować ku prawdzie (KKK 2467). Ponadto ma obowiązek szanować prawdę i o niej świadczyć. Prawda, rozumiana tu jako prawosć słowa ludzkiego, jest bowiem cnotą, która polega na tym, aby mówić prawdę w swoich słowach, wystrzegając się dwulicowości, udawania i obłudy (KKK 2468). Przeciż – jak uważa św. Tomasz z Akwinu – „ludzie nie mogliby żyć razem, gdyby nie mieli do siebie zaufania, czyli nie przekazywali sobie prawdy” (KKK 2469). Wynika z tego, iż kłamstwo niszczy samą istotę komunikacji, ponieważ – jak wyjaśnia W. Chudy – odmawia jej podstawy prawdomówności. Przedstawia się tu jako podwójna negacja założeń funkcjonowania języka. Neguje bowiem wolność odbiorcy komunikatu oraz prawdomówność nadawcy. Uderza w ten sposób w obydwa korelaty aktu komunikacyjnego. Przeciwstawia się również ósmemu przykazaniu Dekalogu: „Nie będziesz mówił fałszywego świadectwa przeciw bliźniemu swemu”, które formułuje aksjologiczną i społeczną normę zakazu kłamstwa, dotykającą w istocie głębokich wymiarów godności osoby jednostkowej. Ukazując kłamstwo jako zło, którego człowiek doświadcza w sumieniu, stanowiącym podstawowy wymiar konstytucji wewnątrzosobowej, ujawniającym zarazem jego moralne zagubienie (Chudy 2003, s. 373).

Z powyższego wynika, że język definiuje człowieka, wyraża jego przygodność, kruchość, słabość – grzeszność. Podobnie jak natura ludzka jest niedoskonała, tak samo niedoskonałe jest funkcjonowanie języka. Język jest skażony wtedy, kiedy chory jest jego twórca, czyli człowiek. Inaczej mówiąc, człowiek jest pęknięty w swej istocie, a język odzwierciedla to pęknięcie. Jeżeli jednak człowiek cierpi z powodu swych kłamstw. Jeżeli tylko rozpozna swój krzyż. Jeżeli żyje w nim dobra wola, łaska Boże sprzyja mu, a ręka jest wyciągnięta. Nawet będąc u kresu kłamstwa, może liczyć na miłość Bożą, która zawsze przebacza, nawet w sytuacji ostatecznej, i która pomaga, dając człowiekowi siły do wyrwania się z pajęczyny zakłamania (Chudy 2007, s. 46).

Ażeby tak się stało, człowiek nie tylko musi doskonalić swe słowa: „Niech wasza mowa będzie: tak, tak; nie, nie. A co nadto jest, od Złego pochodzi” (Mt 5,37). Przede wszystkim jednak zobowiązany jest do doskonalenia swych myśli, ponieważ – jak wyjaśnia M. Heller – nie ma innej moralności poza moralnością myślenia. Dobra lub zła kwalifikacja czynów pochodzi z intencji, a każde dobro lub zło rodzi się z myśli. Świat cząstek elementarnych, atomów i pól fizycznych jest moralnie obojętny, jednak to właśnie myśl ludzka może go użyć do dobrych lub złych celów. Myśl zmienia bowiem świat z moralnie neutralnego w przeniknięty wartościami. Pomimo iż nie widać, jak się dokonuje, myśl jest czynem człowieka *par excellence*. Przecież pierwszym ogniwem wszystkich przyczynowo-skutkowych łańcuchów, za które człowiek ponosi odpowiedzialność, jest nie co innego, jak tylko ruch myśli. A zatem jeżeli myśl jest czynem człowieka, jako dobra lub zła, wypełnia w pewnym sensie świat szczęściem i cierpieniem – nasycza go dobrem lub złem. Intencja poczyna się bowiem w myśli człowieka, przemieniając świat, czyniąc go lepszym lub gorszym (Heller 1993, s. 7).

Aspekt ten pozwala dotrzeć do korzeni kształtowania się myśli człowieka jako „istoty działającej”. Człowieka, który – żyjąc w świecie – nie rodzi się pogrążony bez reszty w doczesności, lecz żyje z wyraźną intencją skierowaną ku sferze nadprzyrodzonej. Ten wymiar w chaosie codzienności albo ogłupiającym automatyzmie dni objawia się w postaci zdarzeń, przez które przebija łaska. Te „prześwity” nieskończoności w rzeczywistości doczesnej: ubogi, który staje na drodze, świętość porażająca przykładem, a nade wszystko cierpienia ciała i ducha, ból i choroba czy perspektywa śmierci – stanowią szczególną szansę objawienia się nadprzyrodzoneści w życiu codziennym. Człowiek ma za zadanie rozpoznać owe „okna nadprzyrodzoneści”, po to, aby – kształtując swoją myśl – dążyć do doskonałości, dążyć do prawdy. W tym względzie (teologiczna) istota używania języka służy temu, aby człowiek, wyrażając nim prawdę, potwierdzał ład stworzenia, którego twórcą – zarówno w aspekcie treściowym, jak i przede wszystkim egzystencjalnym – jest Bóg. Jest bowiem wolą Bożą, aby człowiek, mówiąc, pisząc i posługując się w sposób celowy znakami, głosił chwałę Pana stworzenia. Język jest po to, aby śpiewać pieśń chwały Bożej (Heller 1993, s. 354).

## Bibliografia

- Anusiewicz J. (1994). *Lingwistyka kulturowa*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe UW.
- Bernstein B. (1980). *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji. Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.). *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa: PWN, s. 557–596.
- Białas M. (2007). *Głusi – język – metafora. Rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażen językowych przez uczniów niesłyszących*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Bogusławski S. i in. red. (1991). *Mała encyklopedia medycyny*. T. 1. Wyd. 9. Warszawa: PWN.
- Chlewiński Z. (1999). *Umysł – dynamiczna organizacja pojęć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Chomsky N. (1982). *Zagadnienia teorii składni*. Tłum. I. Jakubczak. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Chudy W. (2003). *Filozofia kłamstwa*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Chudy W. (2007). *Wartości i świat ludzi niepełnosprawnych (Przyczynek do aksjologii osób niesłyszących)*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.). *Nie głos, ale słowo... Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 29–41.
- Dąbek T.M. (2004). *Mowa w Piśmie Świętym*. Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów Tyniec.
- Dobrzyńska T. (1984). *Metafora*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Wydawnictwo PAN.
- Dogiel G. (1992). *Antropologia filozoficzna*. Wyd. 2. Kraków: Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy.
- Gajda J. (2002). *Antropologia kulturowa*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ekman P. (2007). *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie*. Tłum. Sz.E. Draheim, M. Kowalczyk. Wyd. 2 zm. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grabias S. (1994). *Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego*. W: S. Grabias (red.). *Głuchota a język*. T. 7. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 182–217.
- Grabias S. (1997). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Greene J. (1977). *Psycholingwistyka. Chomsky a psychologia*. Tłum. J. Łaszcz. Warszawa: PWN.
- Grucza F. (1993). *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*. W: J. Pionek, A. Wiercińska (red.). *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 9–22.
- Heller M. (1993). *Moralność myślenia*. Tarnów: Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos.
- Jankowski A. red. (1995). *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Tłum. W. Borowski i in. Wyd. 3 popr. Poznań–Warszawa: Pallottinum.
- Jankowski A. (1997). *Królestwo Boże w przypowieściach*. Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów Tyniec.
- Kaczmarek B.L.J. (1998). *Mózg, język, zachowanie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS. *Katechizm Kościoła Katolickiego*. Poznań: Pallottinum.
- Kowalczyk S. (1996). *Filozofia kultury*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2003a). *Kim jest moje niesłyszące dziecko?* Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2003b). *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Krąpiec M.A. (1995). *Język i świat realny*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kurcz I. (1992). *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa: WSiP.
- Lemmermann H. (1997). *Szkola retoryki*. Tłum. B. Sierocka. Wyd. 2. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Malczewski J. (1990). *Słownik szkolny. Nauka o języku*. Warszawa: WSiP.
- Maruszewski T. (2001). *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk: GWP.
- Milewski T. (1967). *Językoznawstwo*. Warszawa: PWN.
- Paszkowska T. (2000). *Integrująca rola słowa*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Sapir E. (1978). *Kultura, język, osobowość*. Tłum. B. Stanosz, R. Zimand. Warszawa: PIW.
- Wilk J. (2000). *Kulturowy kontekst wychowania w rodzinie*. W: M. Nowak, T. Ożóg (red.). *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 145–166.
- Życiński J. (1983). *Język i metoda*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

## Słowo w inspiracji teologicznej – aspekt szczęścia i cierpienia

### Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie teorii słowa jako fenomenu posiadającego wiele wymiarów. Stanowią one podstawę do ukazania związku ujawniającego szczęście i cierpienie człowieka posługującego się słowem. Inspiracja teologiczna jest tu aspektywnym podejściem, w myśl którego słowo nie tylko umożliwia wzajemną wymianę darów między ludźmi, ale i współpracę z Bogiem.

**Słowa kluczowe:** słowo, język, mowa, kłamstwo, szczęście, cierpienie, teologia

## Word in the theological inspiration – aspect of happiness and suffering

### Summary

The aim of this article is to present the theory of word as a phenomenon having many dimensions. They form the base to show the relation of human happiness and suffering by using the word. The theological inspiration determines the aspectual approach. According to it, the word does not only enable mutual exchange of the gifts between people but also collaboration with God.

**Keywords:** word, language, speech, lie, happiness, suffering, theology



# VIII

Profesor Kazimiera Krakowiak we wspomnieniach  
przyjaciół, współpracowników i uczniów





TADEUSZ GAŁKOWSKI

SWPS Uniwersytet Humanistyczno-Społeczny w Warszawie

Polski Komitet Audiofonologii

## Do Księgi Jubileuszowej dla Profesor Kazimiery Krakowiak

Chciałbym się podzielić kilkoma refleksjami związanymi z moją współpracą z Profesorem Kazimierą Krakowiak, poczynając od okresu, gdy pracowała w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Lublinie. Była to połowa lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia i wtedy na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS współpracowałem z prof. Leonem Kaczmarkiem, kierującym Zakładem Logopedii na Wydziale Humanistycznym tej Uczelni. Już wtedy mogłem korzystać z wszechstronnej wiedzy językoznawczej Profesora Krakowiak, wykorzystywanej dla potrzeb dokształcania personelu zatrudnionego w placówkach oświatowych. Prowadziliśmy dyskusje dotyczące stosowania rozmaitych metod rozwijania kompetencji komunikacyjnej i językowej u dzieci i młodzieży, które z powodu rozmaitych dysfunkcji rozwojowych doświadczały trudności w nauce i nie zawsze znajdowały efektywną pomoc w tych placówkach oświatowych, do których uczęszczały.

Wiele się od Pani Profesor dowiedziałem i nauczyłem, a od początku znajdowaliśmy wspólną płaszczyznę zainteresowań. Swoje osobiste doświadczenia wychowawcze spożytkowała w publikowanych książkach i artykułach, z których korzystali zarówno studenci, jak i psycholodzy, logopedzi i pedagodzy pracujący w różnych placówkach oświatowych, rehabilitacyjnych i leczniczych. W 1982 roku podczas jednej z licznych konferencji organizowanych przez Międzynarodowe Biuro Audiofonologii otrzymałem francuską wersję systemu wspomagającego zdolność odczytywania mowy z ust przez osoby głuche, która została po raz pierwszy opracowana jako tzw. *Cued Speech* w USA przez wybitnego eksperta w tym zakresie O. Cornetta. Przekazałem ten system funkcjonujący we Francji i w Belgii (jako *Langage parlé complété*, LPC) Profesorowi Krakowiak, która się nim zainteresowała. Jego zasadą jest wykorzystywanie odmiennych układów palców i pozycji dłoni w przestrzeni podczas posługiwania się mową. Profesor Krakowiak bardzo szybko opracowała polską wersję tej metody, którą nazwała fonogestami, i wyszkoliła w kolejnych latach bardzo wielu nauczycieli dzieci głuchych oraz ich rodziców, przyczyniając się do spopularyzowania tej metody wśród rodzin dzieci głuchych oraz w placówkach zajmujących się ich edukacją.

Dysponując głęboką wiedzą, osobistymi doświadczeniami, a przede wszystkim zaangażowaniem i rzadko spotykaną energią już jako profesor kierujący Katedrą Pedago-

giki Specjalnej na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim rozwinęła wspólnie z profesorem Ewą Domagałą-Zyśk szeroko rozbudowaną specjalność, jaką stanowi glottodydaktyka. Ukazało się wiele publikacji książkowych Jej autorstwa, z których wielu profesjonalistów czerpie inspiracje dla własnych badań i ich praktycznych wdrożeń. Cieszę się, że KUL – moja macierzysta uczelnia – stała się w Europie najbardziej zaawansowaną placówką dydaktyczno-badawczą w tej dziedzinie. Chodzi mianowicie o prowadzenie dla głuchych studentów z różnych krajów systematycznego kształcenia w zakresie przyswajania nie tylko biernej, ale i czynnej znajomości języków obcych. W uznaniu zasług i wkładu zarówno Profesor Kazimierzy Krakowiak, jak i Profesor Ewy Domagały-Zyśk w rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, językowej i kulturowej studentów głuchych Polski Komitet Audiofonologii przyznał Im swoje członkostwo honorowe.

Chciałbym podkreślić pewną dość właściwą dla Kazimierzy Krakowiak cechą charakteryzującą Jej działalność badawczą, dydaktyczną, społeczną, organizacyjną i popularyzacyjną. Łączy się ona z zasadami, które wyraża dobrze łacińskie hasło *Cum scientia humanitas*. Jest to szczególnie – w moim przekonaniu – istotne w dzisiejszych czasach, gdy postęp technologiczny, a także możliwości zrzeszania się i egzekwowania swoich praw w krajach, które przez długie lata były ich pozbawione, mogą przysłaniać inne wartości. Profesor Krakowiak w swych publikacjach i wypowiedziach zawsze kładzie nacisk na to, by z jednej znajdować odpowiedni dystans do zbyt optymistycznie reklamowanego postępu technologicznego, a z drugiej, bardziej doceniać możliwości tkwiące w osobach głuchych. Można – jak się wydaje – przyjąć, że setki lat pozbawiania głuchych możliwości podejmowania decyzji we własnych sprawach wytworzyły zrozumiały opór i obawę przed dominowaniem, paternalizmem oraz marginalizacją ze strony świata ludzi słyszących. Słusznie zatem mogło się rodzić u głuchych poczucie zagrożenia, a jednocześnie tendencja do tworzenia się poczucia własnej odrębności kulturowej. Tymczasem – jak to słusznie podkreśla Profesor Krakowiak – należy doceniać konieczność zróżnicowanego podejścia do potrzeb rozwojowych i związanych z nimi modeli oddziaływania edukacyjnego, rehabilitacyjnego i indywidualnie dobierać programy tych oddziaływań. Czy jednak pojawianie się tendencji do izolowania się głuchych nie prowadzi do samowykluczania się przez tworzenie (jak chcą niektórzy) odrębnej grupy etnicznej, która domaga się odrębnej reprezentacji w parlamencie, jak to bywa w przypadku mniejszości narodowościowych?

Chciałbym życzyć Drogiej Pani Profesor wielu sił do kontynuowania swej szeroko zakrojonej działalności i ukazywania nam nowych złożonych, wieloprzyczynowych uwarunkowań procesu komunikacji, który wzbogacają coraz efektywniej nowe technologie. Będziemy korzystać z Pani cennych doświadczeń i przekazywać naszym słyszącym i głuchym studentom prawdę o tym, że nie trzeba tworzyć murów izolujących ludzi, ale wspólnie – głusi razem ze słyszącymi – szukać najlepszych dla nas wspólnych celów i środków do ich osiągnięcia.

## Miłe przyszłościowego początku. Wspomnienie współpracy z Profesor Kazimierą Krakowiak

Profesor Kazimiera Krakowiak, której jubileusz jest tak uroczyste obchodzony w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, nie zawsze pracowała na tej uczelni, nie zawsze była specjalistką w zakresie surdo(glotto)dydaktyki, nie zawsze była też profesorem uniwersyteckim. Pozwalam sobie przypomnieć tę oczywistą prawdę, ponieważ wspomnienie moje odnosi się do dawnych czasów, o których młodzież nigdy nie słyszała, ale które starsi górale i nie tylko oni – z przyjemnością wspominają. Było to więcej niż 30 lat temu, kiedy pracowałem w Instytucie Badań Polonijnych Uniwersytetu Jagiellońskiego, kierując tam – jedynym w Polsce – Zakładem Językoznawstwa Stosowanego do Nauczania Języka Polskiego jako Obcego. Nasz Instytut prowadził bliską współpracę z Polonijnym Centrum Kulturalno-Oświatowym UMCS w Lublinie, które od początku lat osiemdziesiątych poprzedniego wieku prowadziło – jako jedyne w Polsce – wakacyjne kursy metodyki nauczania języka polskiego dla nauczycieli polonijnych. W tamtych latach poszczególne uczelnie nie posiadały jeszcze licznych zespołów specjalistów w zakresie nauczania polszczyzny za granicą, dlatego uczelnia realizująca jakieś zadanie szczegółowe zapraszała do współpracy specjalistów z innych ośrodków. Z tego powodu w latach osiemdziesiątych występowałem wakacyjnie na UMCS-ie w Lublinie, prowadząc zajęcia na wspomnianym kursie metodyki nauczania języka polskiego dla nauczycieli polonijnych.

Wyznaję, iż lubiłem jeździć do Lublina, co było zapewne związane z miłymi wspomnieniami z przeszłości, kiedy jako student krakowskiej polonistyki działałem w Kole Naukowym Językoznawców, współpracującym blisko z bratnim kołem z UMCS-u, wówczas jednym z najlepszych w całym kraju. To wtedy zaprzyjaźniłem się z późniejszymi profesorami UMCS: Staszkiem Grabiasem, Czesiem Kosylem, Jankiem Mazurem. Jak widać, miałem już bliskie kontakty z młodym lubelskim środowiskiem naukowym, dlatego chętnie wracałem i do samego miasta, i na UMCS. Na kursie dla nauczycieli polonijnych poznałem Kazię Krakowiak i zaprzyjaźniłem się z nią; pracowała w Instytucie Kształcenia Nauczycieli i Badań Polonijnych w Lublinie, a podczas wakacji kształciła – jak i ja – nauczycieli polonijnych. Nie znaczy to jednak, że nasz status był podobny: ona była kierownikiem programowym kursu, podczas gdy ja tylko przyjezdnym wykładowcą gościnnym. Należy jednak pamiętać, że prowadzone wów-

czas kursy miały pionierski charakter, co powodowało, że na zajęciach wykorzystywaliśmy nie tylko całą swoją wiedzę, ale także wkładaliśmy w nie dużo serca. Przekładało się to m.in. na długie rodaków rozmowy o tym, co jest, czego brakuje i co należałoby zrobić. Osobą, z którą przeprowadziłem wiele takich rozmów, była Kazia Krakowiak. To ona kiedyś wspomniała, że trzeba by było przygotować jakiś poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych, wykorzystując naukowców i metodyków pracujących na kursie. Pomysł ten uznałem za świetny i warty natychmiastowej realizacji. Było mi łatwo być entuzjastą, gdyż realizacja pomysłu musiała się przecież odbyć na UMCS-ie. Mój entuzjazm nie zmalął także wtedy, kiedy Kazia zaproponowała mi napisanie jednego z rozdziałów do przyszłego poradnika. Pisząc go, nie liczyłem na jego szybką publikację. Znałem wszak tamte realia: permanentny brak papieru, konieczność załatwiania zgód na wszystko, czekania tygodniami itd. Jakież było moje zdumienie, kiedy w 1986 roku ukazał się *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych* pod redakcją Kazimierzy Krakowiak i Jana Mańdziuka jako kolejna, trzydziesta trzecia już publikacja Polonijnego Centrum Kulturalno-Oświatowego UMCS w Lublinie. Sama publikacja była już sukcesem, sukces jednak trzeba uznać za jeszcze większy, jeśli się zwróci uwagę na to, kto i o czym w nim pisał.

Tom liczący oprawie 180 stron otwierało *Wprowadzenie* redaktorów piszących najpierw o potrzebach nauczycieli polonijnych i o swoich doświadczeniach w pracy z nimi, a potem przedstawiających koncepcję poradnika. Znany i ceniony literaturoznawca Jerzy Świąch pisał o polskiej tradycji kulturalnej, jeden z najlepszych polskich socjolingwistów Stanisław Grabias przedstawiał społeczne i sytuacyjne uwarunkowania zachowań językowych, ja prezentowałem lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego, Kazia Krakowiak pokazywała sposoby planowania i organizacji procesu nauczania języka polskiego w szkole polonijnej, a świetna metodyczka Helena Meterowa proponowała kilka konspektów lekcji języka polskiego jako obcego, starając się unowocześnić lekcje polszczyzny za granicą. Ta część podstawowa nie była mała, bo liczyła 140 stron. Towarzyszył jej aneks, w którym znalazły się podstawy dydaktyki ogólnej, napisane przez Teresę Świeszewską, propozycje programowe do nauczania języka polskiego w szkole polonijnej (dla dzieci w młodszym wieku szkolnym) Kazi Krakowiak i T. Świeszewskiej, wreszcie – przygotowany przeze mnie – wybór literatury dla nauczycieli, w którym – obok pozycji polskich – znalazły się pozycje angielskie, francuskie, niemieckie i włoskie.

O *Poradniku* dziś nikt już zapewne nie pamięta, ja natomiast jestem przekonany, że była to bardzo nowoczesna – jak na połowę lat osiemdziesiątych – pomoc dydaktyczna dla nauczycieli polonijnych. Starła się ona przenosić zdobycze naukowe i metodyczne z nauczania języka polskiego jako obcego do nauczania poza naszym krajem polszczyzny, traktowanej przez Polonię jak język ojczysty, ale uważanej w krajach osiedlenia Polonii za język etniczny lub drugi, obecnie – często za język odziedziczony.

Właściwie to o nowoczesności *Poradnika metodycznego dla nauczycieli polonijnych* nie tylko jestem przekonany. Ja to po prostu wiem, gdyż ukończyłem właśnie *Glottodydaktykę polonistyczną. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, w której przeanalizowa-

łem na nowo prawie wszystko, co zostało zrobione w tym zakresie w latach 1950–2015. Na tym tle *Poradnik metodyczny* przedstawia się jako pierwsze kompendium wiedzy lingwistycznej i dydaktycznej dla nauczycieli polonijnych, kompendium nowoczesne, bo oparte na bardzo dobrze przygotowanej koncepcji. Autorką koncepcji i *spiritus movens* całego przedsięwzięcia była Profesor Kazimiera Krakowiak, która, choć nikt tego nie zauważył, już wtedy pokazała lwi pazur. Swych talentów dowodziła potem wielokrotnie, zajmując się logopedią, której pierwszą stolicą był UMCS, opracowując metodę fonogestów do nauczania dzieci niesłyszących czy wreszcie – z niespotykaną w naszym kraju konsekwencją tworząc surdopedagogikę na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim.

Kiedy myślę o naszej współpracy w latach osiemdziesiątych minionego wieku, chodzi mi po głowie piosenka, a właściwie jeden z hymnów krakowskiej Piwnicy pod Baranami: „Ta nasza młodość, ten szczęśny czas, / Ta para skrzydeł zwiniętych w nas”.

W młodości próbowaliśmy wielu rzeczy, mniej i bardziej ważnych, spośród których tylko kilka miało się stać naszym znakiem firmowym, kiedy rozwiniemy skrzydła i wzlecimy. Profesor Kazimiera Krakowiak szeroko rozwinęła swe skrzydła i wzleciała bardzo wysoko, pokazując perspektywy i ucząc latania innych. Podziwiam ją za to!



## Słów kilka...

Odnajdywać siebie  
W limitowanym świecie  
Wciąż i od nowa

Panią Profesor Kazimierę Krakowiak poznałem wiele lat temu w czasach i okolicznościach, których Szanowna Jubilatka nie miała i nie ma „obowiązku” pamiętać. Już wtedy była autorytetem w swojej dyscyplinie naukowej. W kolejnych latach coraz częściej spotykaliśmy się przy okazji konferencji organizowanych przez Zakład Psychopedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, którego byłem szeregowym pracownikiem i dopiero w ostatniej dekadzie nasze relacje zawodowe zawęziły się do tego stopnia, iż miałem zaszczyt współpracować z Panią Profesor w ramach prowadzonej przeze mnie Katedry Pedagogiki Specjalnej Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej w Lublinie. Uczestniczyłem też w jednej z procedur awansu naukowego Szanownej Jubilatki, stąd i moja wiedza o Jej dokonaniach naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych, którą chciałbym się tutaj podzielić.

Bardzo widoczne u Pani Profesor jest interdyscyplinarne podejście do rozwiązywania problemów osób z niepełnosprawnością słuchu i deficytami języka, a zwłaszcza zainteresowanie zagadnieniami dotyczącymi komunikacji, wychowania i rehabilitacji dzieci z uszkodzonym słuchem oraz wsparcia społecznego dla wychowujących je rodzin. Realizowane jest ono na wielu płaszczyznach naukowo-badawczych i organizacyjnych, w ich licznych kontekstach, twórczo angażujących wiele grup osób w przedsięwzięcia znacząco wykraczające poza standardy pracy akademickiej i społecznej. W Jej rozwoju naukowym szczególnie widoczne są takie cechy, jak: kreatywność, refleksyjność – zarówno w odniesieniu do otaczającej rzeczywistości, jak i wobec siebie, i swoich dokonań – wyrazisty system wartości, konsekwencja w działaniu oraz realizm w podejmowaniu i rozwiązywaniu trudnych sytuacji życiowych osób niepełnosprawnych, z którymi pracuje.

Podejmowane inicjatywy badawcze Jubilatki ściśle korespondują z międzynarodowymi programami działań na rzecz osób z niepełnosprawnością, a niekiedy wykraczają poza ich standardy porównawcze, potwierdzając tym samym nowatorskie perspektywy badawcze, coraz śmielej podejmowane w surdopedagogice i logopedii, czyli w subdyscyplinach rehabilitacji i pedagogiki specjalnej. Realizacja potrzeby interdyscyplinarnego spojrzenia w projektowaniu badań poszczególnych sfer i aspektów życia osób



z niepełnosprawnością słuchu w biegu ich życia, z jakże ważnym włączaniem nauk humanistycznych i społecznych – daje szansę na w miarę pełny ogląd zjawiska niepełnosprawności i na poszukiwanie innowacyjnych form pracy rehabilitacyjnej i edukacyjnej oraz wsparcia społecznego w dążeniu do normalizacji społecznej osób będących podmiotem tego oddziaływania.

Dokonania naukowo-dydaktyczne i organizacyjne Pani Profesor Kazimiery Krakowiak ujawniają jeszcze jeden aspekt Jej działalności, a mianowicie: przełamywanie mitów i stereotypów leżących u podłoża niebezpiecznych uprzedzeń o charakterze emocjonalnym i społecznym wobec osób z niepełnosprawnością, w tym przypadku słuchu i deficytów języka, dając tym samym asumpt i nierzadko zaogniając pole dyskusji do wyjaśniania przyczyn braku obiektywnej oceny ich psychospołecznego funkcjonowania, uniemożliwiającej np. wykonywanie przez nie pewnych czynności, w następstwie chociażby rozpowszechnianych opinii o braku zdolności do podjęcia aktywności.

Analiza tych zachowań, często pochodnej doświadczeń osób z niepełnosprawnością i ich rodzin, składowych kultury społeczeństwa, uspołecznienia i uzewnętrznienia jej efektów, rozstrzygana w tradycyjnej perspektywie, nie zawsze jest wystarczająca. Świadoma jest tego Pani Profesor, skoro poszukuje kolejnych obszarów i pól naukowych inspiracji, nierzadko wychodząc poza nie. Przychodzi Jej to łatwo, o czym mogą zaświadczyć nie tylko na podstawie przestudiowanego dorobku, ale również osobistej znajomości, wynikającej ze współpracy naukowej naszych środowisk akademickich, ponieważ jest osobą o trwałej konstrukcji osobowościowej. Śmiało stawia tezy, które dla innych wydają się kontrowersyjne, udowadniając je, broniąc siłą argumentów o charakterze naukowym, a także w wymiarze czysto ludzkim, humanistycznym i humanitarnym. Nie jest to sytuacja komfortowa, zważywszy na dynamikę społecznej, politycznej i ekonomicznej rzeczywistości, w której żyjemy, z uzewnętrznianiem się nowych obszarów ryzyka i zagrożeń, w których najtrudniej odnaleźć się osobom z niepełnosprawnością. Nie sposób tutaj nie wspomnieć, iż Pani Profesor jest matką dzieci z niepełnosprawnością słuchu, a Jej dokonania macierzyńskie, rodzicielskie, opiekuńcze i wychowawcze są godne podziwu. Nie jest to rzecz nowa w środowisku naukowym, gdy perspektywa życiowa twórczo realizowana jest na niwie naukowej. Prawdziwie naukowej, a z tym mamy do czynienia w rzeczonym przypadku.

W tym niezwykle bogatym obszarze zainteresowań i poszukiwań twórczych znajduje się dorobek naukowo-badawczy i organizacyjny prof. dr hab. Kazimiery Krakowiak. Po wielu doświadczeniach pedagogicznych, rozpoczętych pracą nauczycielki języka polskiego w szkole podstawowej, konsekwentnie kontynuuje i wzbogaca dorobek naukowo-badawczy i dydaktyczny, jakże znaczący, nie tylko w granicach środowiska akademickiego, zwłaszcza w takich zakresach problemowych, jak: antropologiczne założenia terapii, rehabilitacji i edukacji osób z uszkodzeniami słuchu; dylematy i antynomie poznawcze pedagogiki niesłyszących; społeczne i psychospołeczne uwarunkowania rozwoju i rehabilitacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu; specjalne potrzeby logopedyczne i edukacyjne dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu; meto-

dyka wychowania językowego niedosłyszających i słabosłyszających; zastosowanie metody fonogestów w praktyce logopedagogicznej.

Należy przypomnieć, iż Pani Profesor jest absolwentką studiów humanistycznych z zakresu filologii polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim. Stopień doktora również uzyskała na Uniwersytecie Jagiellońskim po wcześniej odbytych studiach doktoranckich na Wydziale Filologicznym UJ. Natomiast stopień naukowy doktora habilitowanego otrzymała na moim rodzimym Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w zakresie nauk humanistycznych o specjalności językoznawstwo stosowane. Ukończyła również na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego Podyplomowe Studium Szkolnej Psychologii Defektologicznej ze specjalnością audiofonologia i psychologia dzieci głuchych, by następnie poddać się pozytywnej weryfikacji w zakresie pedagogiki specjalnej przez Centralną Komisję do spraw Stopni i Tytułów.

Przedstawiona chronologia, oczywiście, nie oddaje istoty drogi naukowej i dydaktyczno-organizacyjnej Jubilatki. To droga szczególna, związana z wieloma instytucjami edukacyjnymi i badawczymi Lublina, w tym z Instytutem Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych oraz w sposób szczególny z Uniwersytetem Marii Curie-Skłodowskiej, zwłaszcza z Zakładem Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego, poczynając od pracy na stanowisku asystenta, starszego wykładowcy i adiunkta. To, co jest w niej najważniejsze, to jej edukacyjny charakter, stały i trwały związek z pedagogiką, zwłaszcza pedagogiką specjalną. Można więc powiedzieć, że Pani Profesor jest ekspertem w tej dyscyplinie.

Analizując kolejne obszary zainteresowań naukowych prof. dr hab. Kazimierzy Krakowiak, odnosi się wrażenie inspirującego udziału w nich osób z niepełnosprawnością, w tym przypadku sytuacji rodzinnej, abstrahując od twórczej postawy Jubilatki, co jest zrozumiałe ze względu na wszechstronne wykształcenie, w nakreślaniu i realizacji ich głównych obszarów nie tylko natury specjalnej, ale i tej o charakterze ogólnym, uniwersalnym. Dorobek ten jest bogaty i różnorodny, zwłaszcza pod względem podejmowanych kwestii. Nasuwa się tutaj myśl, iż sposób mówienia Pani Profesor o niepełnosprawności słuchu i o osobach z taką niepełnosprawnością jest szczególny. Nie stara się przypisywać sobie wyłączności na mówienie o tym zjawisku i osobach go tworzących. Pisze o tych wszystkich istotnych zagadnieniach ze znanstwem, włączając do obiektywnych analiz swoje oceny i refleksje znacząco poszerzające zakres rozstrzyganych problematyk, z czym w znakomitej większości rozpraw mamy do czynienia. To dojrzały, ekspercki kształt publikacji.

Rezultatem Jej poszukiwań badawczych są liczne prace, ukierunkowane nie tylko na aktualne problemy i trudne sytuacje życiowe osób z niepełnosprawnością, które ograniczają, a nawet uniemożliwiają im uczestniczenie w życiu społecznym, ale poprzez silny wymiar, twórcze metody zastosowania ukazują jakże ogromną dojrzałość Pani Profesor do komplementarnego oglądu tego wszystkiego, czym się zajmuje. To także doskonały przykład nie tylko upowszechniania wiedzy, ale również stawiania trudnych pytań i problemów, wywołujących dyskusję w gronie specjalistów. Nie bez powodu prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak jest bardzo znana i wielce ceniona jako twórczyni

polskiej metody fonogestów, bez względu na istotę i znaczenie polemik wysuwanych z tego tytułu pod Jej adresem.

Bardzo wiele przeszła na swej drodze naukowo-badawczej, dydaktycznej, organizacyjnej oraz maczynnej, by zdawać się na jakiegokolwiek skróty i uproszczenia, układy i ustępstwa. To nie Jej styl. Usilnie zdobywała doświadczenie naukowo-badawcze, fascynując się tym, co robi w swoim życiu, szczególnie na rzecz innych. Wielowątkowość zainteresowań i działań jest tutaj zadziwiająca.

Godna podkreślenia jest również aktywna działalność społeczna Pani Profesor skoncentrowana na problemach osób z uszkodzeniami słuchu. Wyraża się ona systematyczną współpracą z nauczycielami i szkołami dla niesłyszących i słabosłyszących oraz poradniami logopedycznymi. To również dziesiątki konferencji, szkoleń, warsztatów i spotkań ze środowiskiem szkolnym i pozaszkolnym całego kraju, a także z uczelniami kształcącymi logopedów, surdologopedów, surdopedagogów, pedagogów specjalnych i protetyków słuchu. Nie mniej istotna jest także współpraca z wieloma fundacjami, a przede wszystkim działalność w Polskim Stowarzyszeniu Metody Fonogestów, którego jest współzałożycielką i prezesem. Występuje tutaj ścisła współzależność zainteresowań naukowo-badawczych i dydaktycznych z aktywnością praktyczną na rzecz normalizacji osób z niepełnosprawnością.

O innych oryginalnych zainteresowaniach i osiągnięciach Pani Profesor, zwłaszcza w obszarze organizacyjnym kształcenia osób z uszkodzeniami słuchu na poziomie studiów wyższych, nie sposób mi pisać inaczej, jak z podziwem. Dzięki Niej bowiem zorganizowane zostało w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim im. Jana Pawła II środowisko akademickie przyjazne edukacji studentów niesłyszących i słabosłyszących w warunkach inkluzji społecznej. Wypracowano i wdrożono w nim do praktyki oryginalne programy kompleksowego wsparcia tej grupy studentów. Praca z osobami z niepełnosprawnością stanowi dla Niej swoiste wyzwanie poznawcze i praktyczne. Konsekwentnie twórczo rozwiązuje ich problemy, wykorzystując własne życiowe doświadczenie, kompetencje naukowo-badawcze i ściśle pedagogiczne.

Niech mi zatem będzie możliwe w tej uroczystej chwili złożyć Pani Profesor najserdeczniejsze gratulacje oraz życzenia wszelkiej pomyślności. Upraszam Panią Profesor, by jeszcze przez długie lata dzieliła się Sobą z nami.

## Pamiętam...

Dawno, dawno temu miałam z Panią Profesor Kazimierą Krakowiak zajęcia z surdologopedii oraz fonetyki wizualnej i percepcyjnej na studiach polonistycznych – pierwszy rocznik specjalności logopedycznej na studiach dziennych (o kierunku logopedia nikt wtedy jeszcze nie śnił, nawet w kolebce polskiej logopedii): żadnych przecieków od starszych roczników na temat wykładowców (sienkiewiczowskich mądrości – kogo się bać, z kogo się śmiać), wyobrażenie o logopedii stosowne do sytuacji (jeszcze ciemno i głucho: „co to będzie? co to będzie?”, rzecz można, warunki sterylne), żadnego umocowania w życiu prawdziwym (śledztwo zamknięte, zanim rozpoczęte). Ścieżka edukacyjna podwyższonego ryzyka, rokowania co do efektów kształcenia niepewne (brak sylabusów w systemie uczelnianym, brak samego systemu i, no nie (!), brak Internetu w ogóle – to już doprawdy skandal, by nie rzec: „masakra”).

Dawno, dawno temu, nauczając/studując, polegało się na własnej głowie, technologicznie niedozbrojonej. Własna głowa, sama w sobie – nieskromne to, może i owszem – wydawała się najważniejsza (i sama o sobie miała dobre zdanie, choć czytała już przynajmniej Lema i mogła wiedzieć, na co się zanosi). W czasie zajęć wymiana myśli toczyła się wartko także wtedy, gdy się po prostu „tylko” słuchało-mówiło (ze sprzężeniem zwrotnym – niefakultatywnie). Ścieżki neuronalne (bynajmniej nie spacerowe) były eksploatowane na zajęciach jeszcze bez podejrzeń, że nie ma się co głowić nad czymś, co można skserować, skopiować, ściągnąć z Internetu etc., odpuścić sobie, bo zbyt teoretyczne, nieunijne, nieświatowe etc.

Pani Profesor Kazimiera Krakowiak wymagała słuchania-mówienia (ze sprzężeniem zwrotnym – niefakultatywnie, co bywało dla nas wyzwaniem). Gdyby nie „jubileuszowe” okoliczności łagodzące, należałoby w tym miejscu donieść, że Pani Profesor nierzadko męczyła nasze umysły okrutnie i w sposób dotkliwy. Nie donoszę takimi akurat słowy, ponieważ ostatecznie byłabym skłonna przychylić się do opinii tych, którzy twierdzą, że myślenie nie boli.

Pamiętam, że na pierwszym spotkaniu, w ramach wstępu do surdologopedii, Pani Profesor zapytała nas, jak nauczyć dzieci niesłyszące języka. My, poloniści, o języku wiedzący już „prawie” wszystko, w rolę doradców od języka weszliśmy bez wahania – wykładowca wyczuwalnie prosi o pomoc właśnie nas (brawo, prędko się na nas po-

znał), więc pomoc wypada. Problem przecież banalny: dziecko niesłyszące po prostu nie słyszy, poza tym wszystko jest w porządku i my to rozumiemy (kto nie słyszy, niech patrzy; kto nie mówi, niech pisze/czyta). Proszeni o konkrety, w okamgnieniu dochodzimy do wskazówek szczegółowych. Jeśli dziecko nie wie, co to „drzewo”, pokażemy mu drzewo za oknem i już ma nowy wyraz – seria takich pokazów i słownik puchnie (ponieważ nowy „humanik” jest dopiero w planach i zajęcia odbywają się w niezapomnianym baraczk, mamy drzewo niemal na wyciągnięcie ręki – nasze „nauki” wydają się mieć solidne korzenie, nawet gdy ocieramy się o: „Koń jaki jest, każdy widzi”, próbując ustalić, jakie drzewo pokazać dziecku niesłyszącemu, by w lot pojęło, co to „drzewo”, ni mniej, ni więcej). Dziecko nie słyszy nazwy, więc przygotowujemy napisy/podpisy/opisy/zapisy (i inne pochodne dobrodziejstwa pisania/czytania). Jeśli czegoś nie wie, to sobie doczyta. Niektóre kwestie są tak proste, że tłumaczyć ich raczej nie wypada (a może jednak – zachęca Pani Profesor: czy wszystkie słowa da się dziecku „pokazać”? Czy dziecko zrozumie tekst, skoro, hm, nie zna języka? Może tylko obejrzy ten tekst, tak jak my „ogłędamy” tekst napisany po chińsku, którego nie znamy? Ale ten chiński to język, a o języku jako takim to my przynajmniej coś wiemy, bo swój znamy – a jak mały człowiek żadnego języka nie zna, to co?). No tak, nie zna, bo nie słyszy. No to trzeba go języka nauczyć w specjalny sposób (ale jak?). Przynajmniej chęci mieliśmy dobre.

Pamiętam, jak Pani Profesor zaproponowała, po omówieniu podstaw teoretycznych, byśmy sprawdzili swoją umiejętność czytania z ust. Wiadomo, my, poloniści, po solidnym kursie fonetyki, będziemy wiedzieli, gdzie i czego szukać, a jeśli nawet czegoś nie wypatrzymy, to się domyślimy – znajomość języka w cenie („bo jak nie my, to kto?”). Zajęcia odbywają się w baraczk i wydawałoby się, że miejsce to nie ma szczególnych zalet (tak, to eufemizm), a jednak: wybrana przez Panią Profesor „czytelna” osoba opuszcza nasz parterowy przybytek nauki i może stanąć tuż pod oknem. Widzimy ją z bliska za szybą, a nie słyszymy niemal w ogóle. Zabieramy się do „słuchania oczyma”. Wiemy z grubsza, jaki materiał językowy nas czeka, „czytelna” dostała go na kartce, będzie mówiła pięknie i z przerwami, a my również dysponujemy kartkami, na których będziemy notować we właściwych miejscach to, co może łatwe, może trudne (kto to wie? Oprócz Pani Profesor, naturalnie). Materiał prosty (?), ale skupienie głębokie, wytrzeszcz oczu. Po kilku chwilach – niespodzianka! Po zapisaniu na kartce czegoś, co „na pewno” zostało powiedziane, podnoszę wzrok, a za oknem pusto. „Czytelna” wkracza właśnie z powrotem do sali, zakończyła misję (zeznaje, że wszystko starannie, powoli nam przekazała, lepiej się naprawdę nie dało). My – generalnie z przekonaniem, że zadanie dopiero się rozpoczęło, kartki świecą pustkami, a ci, co doszli do połowy, to jednakowoż do jakiejś „swojej” połowy, mimo danej im całości. Nie ma dyskusji o szczegółach – coś widzieliśmy, coś pisaliśmy, zagubiliśmy się jednak w czasie i nie da się nawet częściowo porównać: „powinno być” – „jest”. Dyskutujemy, dlaczego zadanie nie zakończyło się sukcesem (tak, to eufemizm). Należałoby chyba podczas „słuchania oczyma” nie mrugać. Mówienie jest ulotne, nie da się powrócić do fragmentu czyjejś wypowiedzi jeszcze raz (zakładając, że w ogóle ktoś wie, kiedy i co pogubił). Pani Profesor pozwala nam odkrywać Amerykę, ilekroć tego potrzebujemy.

Pamiętam, jak pod koniec zajęć kursowych z surdologopedii Pani Profesor zaprosiła na spotkanie z nami uczniów niesłyszących. Na początku był poczęstunek, wzajemne oswajanie się, potem nasze – recytowane z fonogestami – wierszowane zagadki dla gości, wyćwiczone tak dobrze, że odgadywane w mig (czyli: ta-dam! zrozumiane, bez przeszkód odebrane, i: „jam ci to sprawiłem”, mimo że dziecko nie słyszy). Następnie zaczęły się nasze indywidualne rozmowy z uczniami (czytaj: zaczęły się schody). Wytrwale pytałam np. moją podopieczną z klasy V, czy ma rodzeństwo (doskonając w ukryciu, za biurkiem, układy ręki, by zdołała mnie „szczytać”) – w odpowiedzi ciągle tylko zdziwiona mina. Wyrażna ulga u dziecka pojawiła się dopiero po pytaniu o brata, siostrę (trochę zeszło, zanim się zorientowałam, że wybór samego wyrazu „rodzeństwo” był niefortunny, a w takim przypadku doskonalenie gestów – na nic). Pytanie, na ile osoba niesłysząca będzie w stanie opanować język – podstawowe na początku kursu – było podstawowe i na koniec. Niektórzy z nas odebrali naprawdę bolesną lekcję: dzieci traciły cierpliwość, wołały komunikować się między sobą (czyli: czas płynie, a my nadal w powijakach). Wiedza, weryfikacja w praktyce i na zajęciach znów: proste-nieproste pytania i odpowiedzi. Męczymy się, bo nie dostaliśmy gotowca. Jeden pewnik: im łatwiejsze wydaje się pytanie, tym trudniej na nie odpowiedzieć.

Pamiętam, pamiętam, pamiętam... Całe mnóstwo dobrego, ważnego, niepowtarzalnego.

Dawno, dawno temu miałam zajęcia z Panią Profesor Kazimierą Krakowiak, a pamiętam je, jakby były przedwczoraj i za to bardzo dziękuję – niektóre ścieżki mojego umysłu wyznaczyła Pani Profesor, to niewątpliwe (by sięgnąć po słowo-klucz: efekty kształcenia zostały osiągnięte, i to w czasach: hulaj dusza, USOS-u nie ma). Żałuję, że – już po studiach – dane mi było krótko pracować z Panią Profesor (jako asystentka podpatrywałam jednak jeszcze, z rozbawieniem, jak na zajęciach kolejni prawie-logopedzi w lot znajdują odpowiedzi na „proste” pytania, nieświadomi, że Pani Profesor zna wszystkie grzechy młodych umysłów). Żałuję ogromnie – odejście Pani Profesor z Zakładu Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS było wielką stratą.

Z okazji Jubileuszu przyłączam się do wszystkich gorących życzeń zapisanych w niniejszej księdze. I raz jeszcze bardzo dziękuję.



## O tym, jak czytanie na przystanku wpływa na życie...

Byłam wtedy studentką IV roku pedagogiki specjalnej w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (obecnie Akademia Pedagogiki Specjalnej) na specjalnościach oligofrenopedagogika i surdopedagogika, jednak z tą drugą specjalnością czułam się bardziej związana.

Dziś nie pamiętam, jaki to był dzień tygodnia – pamiętam jedynie, że czekałam na przystanku przy ul. Szczęśliwickiej na autobus linii 172, chcąc udać się w kierunku Sadyby. Przemieszczanie się komunikacją miejską w Warszawie w godzinach szczytu już wtedy stanowiło dobrą okazję do poszerzania horyzontów lekturą. Tego dnia miałam przy sobie „Biuletyn Audiofonologii”, bodajże tom 4 z 1992 roku. Tam natrafiłam na fascynujący artykuł *Metoda fonogestów jako sposób wspomagania komunikacji werbalnej*. Jako że jechałam aż do przystanku „Powsińska”, zdążyłam pochłonąć całość. Mimo że studiowałam surdopedagogikę, z nazwą „fonogesty” spotkałam się po raz pierwszy. Następnego dnia, spędzony w czytelni, utwierdził mnie w przekonaniu, że chcę poznać tę metodę. Kiedy na najbliższym seminarium magisterskim poproszono nas o wskazanie obszaru, z jakim chcielibyśmy związać swoje badania i pracę magisterską, stwierdziłam, że chcę „pisać o fonogestach”. Informacja, że w WSPS nie znajduję promotora, który mógłby mnie poprowadzić, wzbudziła tylko determinację. Prowadząca seminarium udostępniła mi adres Pani Profesor Kazimiery Krakowiak. Napisałam list do Pani Profesor z prośbą o możliwość poznania metody oraz z nieśmiałym pytaniem, czy Pani Profesor mogłaby i zechciała zostać moim Promotorem. Wkrótce otrzymałam bardzo życzliwą odpowiedź i zaproszenie do kontaktu telefonicznego. Nie zdawałam sobie sprawy, że to moment, który zaważył na całym moim zawodowym, i nie tylko, życiu. Nie tylko, bo dziś, z perspektywy lat, także dzięki uczestnictwie w życiu naukowym i rodzinnym Pani Profesor, wiem, że praca na rzecz drugiego człowieka wykonywana z pasją wiąże ze sobą wszystkie sfery życia i wpływa także na naszych najbliższych.

Pierwszą rozmowę telefoniczną z Panią Profesor także dokładnie pamiętam – dzwoniłam z automatu zawieszzonego w odrapanym budynku kaliskiego dworca PKP. Pamiętam także dlatego, że przedstawiłam się w rozbrajający sposób (dziś, po latach pracy ze studentami, to wiem) – brzmiało to mniej więcej tak: „Dzień dobry, Pani Profesor! Nazywam się Justyna Buczkowska, jestem tą studentką, która do Pani Profesor



pisła!”. Nie wiem, skąd Pani Profesor miała tyle anielskiej cierpliwości, ale delikatnie powiedziała, że możliwe, iż nie kojarzy mojej osoby... Staram się pamiętać o tej sytuacji zawsze, kiedy otrzymuję od studenta e-mail, pozbawionego podpisu, w stylu: „Witam, czy sprawdziła Pani już moją pracę?”.

Rozpoczął się dla mnie fascynujący czas zgłębiania wiedzy na temat funkcjonowania językowego człowieka. Pani Profesor stała się nie tylko Promotorem mojej pracy magisterskiej, ale Mentorem i Przewodnikiem.

Państwo Krakowiakowie zapraszali mnie po wielokroć do swojego domu, udzielali gościny, kiedy przyjeżdżałam do Lublina na zajęcia w Podyplomowym Studium Logopedii UMCS i potem, kiedy rozpoczęłam studia doktoranckie w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. W tym pełnym ciepła i bliskości mieszkaniu przy ul. Smyczkowej zawsze było dla mnie miejsce. Czułam się tam nie jak gość, ale jak członek rodziny.

Pani Profesor, jako wybitny i wymagający od siebie naukowiec, nie pozwalała swoim uczniom chodzić na skróty, wymagała od nas rzetelności w badaniach i precyzji w języku. Sprawdzała poszczególne rozdziały mojej pracy doktorskiej z taką samą skrupulatnością jak to, czy noszę czapkę (różnica temperatur między Kaliszem a Lublinem bywała znaczna i nie zawsze byłam przygotowana).

Paideia, którą Pani Profesor uprawiała wobec swoich studentów i doktorantów, i przykład dawany własną osobą stały się dla nas solidnymi podstawy wytyczania własnych dróg życiowo-naukowej podróży.

Wiedza i formacja przekazane mi przez Panią Profesor odzwierciedlają się w mojej pracy terapeutycznej, dydaktycznej i naukowej. To skromna część podziękowania, które jestem winna Pani Profesor. Za wszystko.

## O cierpliwości i zdolnościach pedagogicznych Profesor Kazimiery Krakowiak

Miłość stanowi źródło i konieczny warunek cierpliwości każdego człowieka. Przede wszystkim cierpliwość ujawnia się w kontaktach międzyludzkich i jest podstawą zgodnego współżycia z bliźnimi. Człowiek o wyrobionej postawie cierpliwości jest gotów znosić słabości bliźniego, ponosić dla niego cierpienia i trudy, ponieważ go kocha. Nie rezygnuje z dialogu, gdyż akceptuje „inność” każdego i umie słuchać. Taka cierpliwość zawiera w sobie cierpienie i wymaga tolerancji, wielu ustępstw oraz dużego wysiłku. Człowiek cierpliwy, a takim powinien być pedagog, kapłan, katecheta, lekarz, pielęgniarka, trener czy psycholog, zawsze widzi przed sobą konkretnego człowieka, jego problemy, niesprawność i stale usiłuje mu pomóc w ich rozwiązaniu, szuka dróg wyjścia i tego, co łączy, przyniesie zamierzony skutek, poprawi istniejący stan rzeczy. Ludzie praktykujący cierpliwość w życiu codziennym łączyli ją z innymi wartościami czy cnotami: pokorą, wytrwałością, radością i pogodą ducha.

We wspomnianych grupach zawodowych i powołaniowych cierpliwość postrzegana jest jako podpora, wspomaganie różnorodnych wysiłków, a niecierpliwość może się okazać klęską zaplanowanych działań, błędem, porażką. Nawet mała niecierpliwość może zburzyć wielkie plany, nawet dotychczasową resocjalizację, żmudne ćwiczenia i psychologiczne oddziaływanie. Należy zatem hamować wszelkie odruchy gniewu, irytacji, zdenerwowania wobec pacjenta, małego dziecka z nadpobudliwością ruchową, trudnego ucznia sprawiającego kłopoty czy podopiecznego i rekonwalescenta. Nasza twarz i cała postawa powinny uspokajać, a skromny uśmiech zachęcać do dalszych prób, podejmowania zadań i obowiązków, ponawiania ćwiczeń i dalszego uczenia się.

Posiadamy raczej nieuporządkowane wiadomości na interesujący nas temat. Jako ludzie dorośli wiemy, że dość długo musimy się uczyć cierpliwości, aby osiąść umiejętność rozplątywania różnych spraw w swoim życiu, a ponadto nauczyć się dyskrecji, mądrości, słuchania innych w skupieniu, towarzyszenia im w wykonywaniu codziennych obowiązków, które są z wiekiem coraz trudniejsze do spełnienia. Cierpliwość jest wartością, może najbardziej ze wszystkich podtrzymującą zdrowie i duchową żywotność wspólnot chrześcijańskich, rodzinnych, jak również indywidualne wysiłki nas jako chrześcijan, kierujących się zasadami: uczciwości, miłości, sprawiedliwości, solidarno-

ści (Dobrzański 2003, s. 68–76). Jako katolicy jesteśmy społecznością ludzi, którzy powinni słuchać siebie nawzajem w skupieniu. Cierpliwość oznacza również, w potocznym rozumieniu, pomoc innym w rozwiązywaniu życiowych problemów, w wynajdywaniu ścieżek wyjścia z meandrów duchowych i uwikłań moralnych. Cierpliwość dla katolików oznacza także niesienie krzyża oraz walkę ze strukturami zła i złym duchem (Foster 2008, s. 120, 132–133). Można też mówić o indywidualnej skali cierpliwości i o społecznej, znacznie szerszej. W naszym kraju społeczna cierpliwość została kilkakrotnie nadwyrężona i przerwana w XX wieku na skutek polityki i zbrodni represyjnego, narzuconego nam systemu władz totalitarnych. Przejawiło się to m.in. w postaci robotniczych protestów i różnych form oporu w dużej skali społecznej, nigdzie dotąd niewystępującej.

Dochodzenie do postawy cierpliwości jest zadaniem trudnym, wymagającym długotrwałego wysiłku, który może składać się z wielu etapów. Każdy etap bywa pokonywany z dużym wysiłkiem. Niejednokrotnie trzeba go ponawiać. Dla osób, którym towarzyszymy, których uczymy czy nadzorujemy ich wysiłki na danym etapie, mogą się okazać istotnie ważne i konieczne w uzyskaniu pełnej sprawności i w ich dalszej działalności zawodowo-społecznej. Cierpliwość jest niezbędnym warunkiem podjęcia współpracy pedagogów z innymi ludźmi, pochylającymi się nad dzieckiem, uczniem z niepełnosprawnością w celu ustalenia trafnej diagnozy, metody i zorganizowanego toku nauczania, systemu ćwiczeń rehabilitacyjnych i utrzymujących daną sprawność na uzyskanym już poziomie.

Istnieje zatem wiele powodów, aby w kształceniu pedagogów ważne miejsce zajmowała nie tylko wiedza o zjawisku cierpliwości, jego uwarunkowaniach, ale również praktyczne sposoby jej osiągnięcia i wdrażania.

Cierpliwość i niecierpliwość towarzyszą człowiekowi od wieków, były i nadal są przedmiotem refleksji i opisu, podejmowanych z różnych punktów widzenia. Nic też dziwnego, że znalazły swój charakterystyczny wyraz nie tylko w literaturze pięknej, opracowaniach naukowych, systemach pedagogicznych, regułach i formowaniu osób duchownych. Znacznie rzadziej spotykamy się ze świadectwami o ludziach, z przykładami konkretnych osób, które zajmowały się naszym elementarnym wykształceniem. Z wielką cierpliwością przecież wdrażali nas do poprawnego wystawiania się i zgodnego z zasadami ortografii pisanie, do okazywania, czy raczej praktykowania określonej sprawności w szkole. Wyniesione stamtąd umiejętności i nawyki przyniosły pozytywne wyniki w pracy zawodowej, w rodzinie i tam, gdzie żyjemy. Musimy podtrzymywać pamięć o cierpliwych i pogodnych duchem pedagogach, dzięki którym zostaliśmy przygotowani do życia. Do takich pedagogów należy Profesor Kazimiera Krakowiak.

Nie ulega wątpliwości, że wszystkie wspomniane rodzaje wypowiedzi na temat cierpliwości mają dla nas wartość kształcącą. Mogą też być przedmiotem analizy jako historyczne ślady, nośniki informacji o występowaniu interesującego nas zjawiska, traktowanego rozmaicie (cnota, sprawność, postawa) i naszej reakcji wobec ludzi. Dokumentują bowiem bardzo istotne zjawisko występujące we wszystkich grupach społecznych, środowiskach i krajach.

Stosunkowo wielu mistrzów podkreślało znaczenie odpowiedniego i starannego przygotowania pedagogów do pracy, aby mogli realizować zakładane cele i programy, wybierać właściwe metody działania, wyrabiać nawyki, prowadzić do formowania postaw. Wiadomo, że podstawą właściwej atmosfery wychowawczej jest bliski kontakt wychowawców z wychowankami. Wymaga on nie tylko znajomości ich indywidualnych cech i potrzeb, a przede wszystkim miłości, cierpliwości i wyrozumiałości, a także przystępności we wzajemnych relacjach (Olbrycht 2002, s. 51).

Warto jeszcze raz przywołać postać Profesor Kazimierzy Krakowiak z Instytutu Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Zasługuje ona niewątpliwie na miano cierpliwego pedagoga, nie tylko w dziedzinie formowania przyszłych pedagogów, a obecnie studentów, ale również w kształceniu niesłyszących lub słabosłyszących. Na poparcie tej opinii przytoczę dwa wydarzenia, których „sprawczynią” była Pani Profesor Krakowiak: mszę św. w Kościele Akademickim KUL i konkurs recytatorski.

Około 2004 roku Pani Profesor zorganizowała przy udziale studentów i pracowników z Instytutu Pedagogiki mszę św. w Kościele Akademickim dla niesłyszących i słabosłyszących uczniów i ich rodzin, nauczycieli pochodzących z Lublina i najbliższej okolicy. Nie wiedziałem, że jest ich tak dużo i że szczerlnie wypełnią cały kościół. Uczestniczyłem w tej mszy św., która stała się dla mnie znaczącym przeżyciem, poszerzeniem świadomości i uwrażliwieniem na skomplikowany świat niepełnosprawnych.

Celebrował ją i homilię wygłosił duszpasterz ludzi z problemami słuchu i mowy z archidiecezji lubelskiej ks. Ryszard Tujak, nieżyjący już dzisiaj. On sam, odprawiając mszę św., tłumaczył słowa liturgii w języku migowym. Translacji czytań mszalnych dokonywali: tłumacz języka migowego mgr Piotr Wojda i jeszcze inna osoba używająca fonogestów.

Śpiew liturgiczny zapewniała schola studentek pedagogiki z osobą grającą na gitarze. Sama schola liczyła około 10 osób, które za pomocą fonogestów tłumaczyły śpiewane teksty, używając odpowiednio rozstawionych mikrofonów. Zwraçały się one do zgromadzonych wiernych z pięknymi uśmiechami i wspaniałą dykcją. Dawno nie widziałem tak pięknie prezentującego się zespołu. Musiały one odbyć sporo prób, aby osiągnąć tak wysoki poziom śpiewu z fonogestami i zgrania się głosowego oraz dostosowania do akompaniamentu gitary.

Podczas tej niecodziennej mszy św. wytworzył się pewien klimat duchowego uniesienia, ugruntowany i wzmocniony wspólnym śpiewem: scholi i wszystkich wiernych zgromadzonych w przepelnionym kościele. Osoby głuche, słabosłyszące również głośno śpiewały, prawdopodobnie wszystko dokładnie rozumiejąc. Msza św. okazała się wielkim przeżyciem nie tylko dla mnie, ale prawie dla wszystkich jej uczestników. Płakałem i modliłem się przez łzy za wszystkich niepełnosprawnych, ich rodziny i za samą główną organizatorkę. Miałem miejsce siedzące z prawej strony kościoła (patrzac na ołtarz) i słyszałem dobiegający do mnie szloch i westchnienia ludzi z ławek przede mną i z tyłu od klęczących osób. Wielu ludzi doznało głębokich, modlitewnych przeżyć. Po skończonej mszy św. tkwili oni na modlitwie, nie ruszając się z zajmowanych miejsc.

Kontemplacja w ciszy tych obrazów, które widzieli, i śpiewów, które do nich docierały, okazała się konieczna. Ta msza św. była dla mnie jednym z mocnych przeżyć wewnętrznych i radosnych spotkań z Chrystusem.

Przejdę teraz do opisu innego wydarzenia autorstwa Profesor K. Krakowiak. Kilka lat temu po konferencji odbywającej się w Collegium Jana Pawła II w Lublinie, poświęconej komunikacji z osobami niesłyszącymi, zorganizowano prawdopodobnie pierwszy ogólnopolski konkurs recytatorski dla tej grupy. Brałem w nim udział jako słuchacz, a nie jako wykonawca. Jeszcze będąc w liceum, wziąłem udział dwukrotnie w dwóch konkursach recytatorskich dla młodzieży szkół średnich i doszedłem do eliminacji wojewódzkich, razem z moją koleżanką z klasy. Przygotowywała nas do konkursu aktorka z Teatru Słowackiego w Krakowie, która pracowała kilka miesięcy z nami nad dykcją, intonacją, tempem wygłaszania dwóch utworów poetyckich, wyselekcjonowanych do naszych możliwości. To była praca wykonana już po perfekcyjnie opanowanych na pamięć tekstach.

Zajmując miejsca na widowni w sali 1031, na ostatnim piętrze Collegium Jana Pawła II, gdzie odbywał się konkurs, zacząłem rozpoznawać wiersze, które znałem w większości na pamięć. Teraz były one deklamowane przez osoby niedosłyszące i głuche. Zdawałem sobie sprawę, ile wysiłku i ćwiczeń musiały włożyć w ich wykonanie, interpretację, nabywanie swobody operowania trudnymi słowami i zwrotami. Ten ich nauczyciel czy nauczycielka musiała mieć anielską cierpliwość do poprawiania wymowy, do jej przyspieszania i zwalniania, do dobrej artykulacji w utworach dźwiękonaśladowczych (np. w utworze *Lokomotywa*). Utwory należały do bardzo trudnych również dla osób nieposiadających deficytów słuchowych. Wzruszyłem się do łez, przysłuchując się utworom znanym mi z lat szkolnych i poprawnie wykonanych z wielkim zapałem, specyficznym kolorytem uczuciowym. Okazało się, że kilka deklamujących osób przygotowała Profesor Kazimiera Krakowiak, dlatego do niej pospieszyłem z gratulacjami i życzeniami po skończonych deklamacjach. Wręczyłem jej osobiście wykonaną grafikę z odpowiednią dedykacją okolicznościową. Była tym podarunkiem wzruszona. Jakiś czas później w jej gabinecie zauważyłem wyeksponowaną moją grafikę. Przyznała, że dużo czasu poświęciła na zorganizowanie wspomnianego konkursu. Nie wiem, czy następane konkursy recytatorskie zorganizowała na KUL-u, czy też na innych uczelniach?

Na zakończenie pragnę przytoczyć opinię ks. Jakuba Falkowskiego (1775–1848), kapłana, pijara (do zakonu wstąpił w 1792), założyciela Instytutu Głuchoniemych w Warszawie (1817). Ks. Falkowski wypowiedział się na temat kształtowania cierplivej postawy u pedagogów zajmujących się głuchoniemymi. Początkowo był zwolennikiem metody głosowej, za pomocą której nauczył mówić swoich pierwszych uczniów, ale za podstawę kształcenia w Instytucie przyjął metodę migową, tj. metodę francuską, stosowaną nie tylko we Francji, ale również w Austrii i Prusach; była ona wówczas najbardziej rozpowszechniona. Ks. Falkowski nie wyrzekł się metody ustnej, ale stosował ją pomocniczo i dodatkowo. Główną przyczyną powodzenia wysiłków organizacyjnych i pedagogicznych ks. Falkowskiego i okazywanych mu później dowodów wdzięczności przez społeczeństwo było to, że umiał nie tylko dobrać odpowiednich nauczycieli,

ale i natchnąć ich umiłowaniem zawodu, przywiązać do instytucji, a tym sposobem dał swemu zakładowi silniejszą podstawę. Ponadto cenił osobiście nauczycieli, a nawet i niższych pracowników. Należy podkreślić, że każdego dnia wykazywał: pracowitość, nadzwyczajną cierpliwość, rezygnację z własnych wygod, troskę o swych podopiecznych – nawet kosztem zapominania o sobie, ciągle poszukiwał nowych rozwiązań, mogących przyczynić się do rozkwitu szkoły. Był też sumienny i wytrwały w realizacji swych planów.

W poniższej jego wypowiedzi z 1819 roku, będącej fragmentem wydanej broszury *O Instytucie Głuchoniemych Warszawskim* wyróżnił cierpliwość codzienną, prowadzącą do ukształtowania cierpliwości nadzwyczajnej, którą można określić jako wypracowanej w sobie postawy cierpliwości: „Kierować stopniowym rozwijaniem się wyobrażeń, nie mało utrudza, ale błędne wyobrażenia przeistaczać, upór pokonywać, złe nałogi wykorzeniać, dziedzicze skłonności umarzać, to wymaga trudów, którym zaledwie wydoła siła człowieka. Trzeba osłonić się tarczą cierpliwości nadzwyczajnej, trzeba wyrzec się odpoczynku i wygody, trzeba połączyć razem troskliwość ojca i matki, przywiązanie najszczerze przyjaciela i uległość najniższego sługi; trzeba być niebaczny na jakiegokolwiek względy, lecz równie nieszczęśliwym, równe zostawić prawo do przychyłności; trzeba zamknąć oczy na wszelkie ponęty korzyści ubocznych, trzeba obwarować swe uszy, aby przez nie pochwały i nagany wciskające się do serca, nadymać je i upadłać nie zdołały; trzeba zapomnieć o sobie, ale ustawicznie być baczny na obowiązek” (Nowicki 1876, s. 41–42).

Pani Profesor Krakowiak w swojej postawie wykazuje wiele cierpliwości i pogody ducha w stosunku do osób z zaburzeniami słuchu. Nie tylko prowadzi staranne przygotowania pedagogów do pracy z osobami niesłyszącymi, ale również podczas organizowanych konferencji, konkursów, mszy św., różnego rodzaju zajęć dydaktycznych wyposaża ich w wiedzę potrzebną do artykulacji słów i całych zdań. Poprzez różnorodne formy oddziaływania pedagogicznego integruje środowisko pedagogiczne z wychowankami i podopiecznymi, a przy tym prowadzi badania naukowe.

Lublin, 6–8 kwietnia 2016 roku

## Bibliografia

- Dobrzański S.E. (2003). *Cnoty społeczne*. W: ks. A. Zwoliński (red.). *Encyklopedia nauczania społecznego Jana Pawła II*. Radom: POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Foster D. OSB (2008). *Przewodnik po głębszej modlitwie*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Nowicki W. ks. (1876). *Jakób Falkowski. Założyciel Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych. W stuletnią rocznicę jego urodzin*. Warszawa: Księgarnia Gebethnera i Wolffa.
- Olbrycht K. (2002). *Zarys systemu wychowania Urszuli Ledóchowskiej założycielki Urszulanek SJK*. Pniewy: Apostolicum.



## Kilka wspomnień z Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL

Profesor Kazimiera Krakowiak kieruje Katedrą Pedagogiki Specjalnej od roku 1998. Wraz z rozpoczęciem przez nią pracy w Katedrze rozpoczął się okres intensywnych działań na polu surdopedagogiki, prowadzonych także przez dr Aleksandrę Borowicz, dr Renatę Kołodziejczyk, dr Amelię Dziurdę-Multan oraz dr hab. E. Domagałę-Zyśk. Badania naukowe Pani Profesor i kierowanego przez nią zespołu dotyczą przede wszystkim komunikacji językowej z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi, zarówno w zakresie poszukiwania skutecznych metod komunikowania się, jak też rozpoznawania trudności psychologicznych i komunikacyjnych osób z zaburzeniami słuchu na różnym etapie życia oraz promowania skutecznych form zaradzania tym trudnościom. Szczególną uwagę Profesor Kazimiera Krakowiak zwraca na rozpowszechnianie metody fonogestów jako skutecznej formy porozumiewania się w języku narodowym z osobami niesłyszącymi.

Kierowana przez Panią Profesor Katedra Pedagogiki Specjalnej ma też znaczący dorobek w zakresie pedagogiki leczniczej, pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz pedagogiki dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się. Badania w tych zakresach prowadzone były od początku powstania Katedry w ramach Sekcji, a następnie Instytutu Pedagogiki KUL w 1981 roku. W latach 1981–1998 kuratorem Katedry była Profesor Teresa Kukołowicz, natomiast dr hab. Dorota Kornas-Biela (prof. KUL) była asystentem, a następnie adiunktem w tej Katedrze. W tym okresie opublikowano liczne prace w zakresie pedagogiki leczniczej, dotyczące zwłaszcza koncepcji choroby przewlekłej jako sytuacji tworzącej nową konstelację ról społecznych w rodzinie i grupach społecznych. Profesor Dorota Kornas-Biela prowadziła natomiast szeroko zakrojone badania naukowe oraz działalność społeczną w zakresie psychopedagogiki prenatalnej, a także w obszarze psychologicznych i pedagogicznych aspektów poradnictwa genetycznego i diagnostyki prenatalnej, skupiając się szczególnie na formach pomocy rodzinie w sytuacji niepomyślnej diagnozy przedurodzeniowej. W 1997 roku w Katedrze rozpoczęła pracę dr Ewa Domagała-Zyśk, koncentrując swoje zainteresowania badawcze w obszarze pedagogiki dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się oraz terapii pedagogicznej. W roku 1998 do zespołu dołączyła dr Bożena Sidor, której badania dotyczyły rodzin (a zwłaszcza rodzeństwa) osób z niepełnosprawnością



intelektualną, wczesnej diagnozy i wczesnej interwencji. Tak więc Profesor Kazimiera Krakowiak kierowała w początkowych latach pracy w Katedrze Pedagogiki Specjalnej zespołem o zróżnicowanych zainteresowaniach badawczych, stwarzając każdej osobie przestrzeń do rozwoju naukowego i osobistego.

Pod kierunkiem Pani Profesor Katedra podjęła także szereg działań specjalistycznych na rzecz środowiska studenckiego osób z uszkodzeniami słuchu. W 2005 roku rozpoczęło działalność Centrum Edukacji niesłyszących i słabosłyszących (CENiS), które skupia słyszących wykładowców i studentów działających na rzecz studentów z uszkodzonym słuchem. Centrum współpracuje z Biurem Pełnomocnika Rektora do spraw Osób Niepełnosprawnych. W ramach CENiS organizowane są lektoraty języka polskiego (prowadzony przez dr Renatę Kołodziejczyk), języka angielskiego (prowadzony przez dr hab. Ewę Domagałę-Zyśk) oraz zajęcia indywidualne w formie konsultacji dla studentów potrzebujących wsparcia w studiowaniu na KUL-u. Przy Katedrze od roku 2009 działa także Koło Naukowe Studentów niesłyszących i słabosłyszących „Surdus Loquens”, którego kuratorem jest dr Aleksandra Borowicz. Te działania dały początek powstaniu na KUL-u systemu wsparcia dla studentów niesłyszących i słabosłyszących, który jest szeroko znany w Polsce i coraz bardziej atrakcyjny dla kolejnych osób podejmujących studia na KUL-u.

Pani Profesor Kazimiera Krakowiak zainicjowała także na Wydziale Nauk Społecznych podyplomowe studia w zakresie surdopedagogiki *Komunikacja językowa z niesłyszącymi i słabosłyszącymi*. Studia, funkcjonujące w latach 2003–2009, miały charakter kwalifikacyjny i stworzyły licznym nauczycielom pracującym z niesłyszącymi oraz studentom planującym pracę surdopedagogiczną okazję do zdobycia odpowiedniego wykształcenia.

Osobiście jestem Pani Profesor Kazimierze Krakowiak wdzięczna za jej wyjątkową troskę i formalne działania, które doprowadziły one do utworzenia w KUL lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących. Dzięki tym zajęciom ponad 40 studentek i studentów z dysfunkcją słuchu mogło w komfortowych warunkach (specjalnie dostosowana sala dydaktyczna, zajęcia w małych grupach lub indywidualne) nabywać kompetencji w zakresie znajomości języka angielskiego. Miarą sukcesu tego przedsięwzięcia są zarówno zdane egzaminy, jak i praktyczne umiejętności studentów niesłyszących i słabosłyszących, które wykorzystują w czasie wyjazdów zagranicznych, zarówno tych o charakterze naukowym, jak i turystycznym.

Jako przełożona, Pani Profesor Kazimiera Krakowiak kieruje zespołem Katedry Pedagogiki Specjalnej z ogromną życzliwością i taktem. Jest nie tylko wzorem pracownika naukowego, ale także wzorem Kobiety – łączącej pracę naukową z prowadzeniem domu i zawsze umiejącej znaleźć „złoty środek” pomiędzy zaangażowaniem zawodowym a obowiązkami wobec rodziny. Za dzielenie się tą życiową mądrością dziękuję w imieniu byłych i obecnych pracowników Katedry oraz życzę wielu sukcesów i satysfakcji z owoców podejmowanych działań.

## Noty o autorach

**Dr hab. prof. UWM w Olsztynie Urszula Bartnikowska** – pracuje w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Zainteresowania naukowo-badawcze: społeczność i kultura Głuchych, możliwości integracji środowiska osób słyszących i z uszkodzonym słuchem, sytuacja rodzinna osób z uszkodzonym słuchem (osoby z wadą słuchu w różnych rolach rodzinnych), rodziny osób z niepełnosprawnością (w tym rodziny adopcyjne i zastępcze), wpływ wczesnych doświadczeń (również przemocy i zaniedbania) na rozwój dziecka.

**Dr hab. prof. Collegium Da Vinci Marcin Białas** – teolog, pedagog, surdopedagog, oligofrenopedagog, historyk. Absolwent Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie i Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie. Od ponad dwudziestu lat związany z różnego rodzaju działaniami edukacyjnymi. Jego profil naukowy oscyluje wokół: pedagogiki specjalnej, zwłaszcza surdopedagogiki, resocjalizacji oraz pedagogiki religii. W roku akademickim 2013/2014 otrzymał Medal Komisji Edukacji Narodowej za szczególne zasługi dla oświaty i wychowania oraz Srebrny Medal za Długoletnią Służbę. Członek Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych Państwowej Akademii Nauk.

**Prof. dr hab. Adam Biela** – w 1970 ukończył studia na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej KUL. W 1973, również na tej uczelni, uzyskał stopień doktora. Studia specjalistyczne w zakresie analizy decyzyjnej odbył na Uniwersytecie Michigan w Ann Arbor w 1975/76 oraz w Decision Research w Eugene, Oregon w 1982/83. Był stypendystą Fundacji Kościuszkowskiej i Fundacji Fulbrighta w USA oraz Fundacji Humboldta w Niemczech. Stopień doktora habilitowanego w dziedzinie psychologii eksperymentalnej i przemysłowej uzyskał w 1980, w 1992 – tytuł profesora zwyczajnego. W latach 1993–1998 pełnił funkcję dziekana Wydziału Nauk Społecznych KUL. Kierował Katedrą Analizy Decyzyjnej oraz Zakładem Psychologii Przemysłowej na tej uczelni. Jest autorem nowatorskich prac z zakresu psychologii, filozofii i ekonomii. W latach 1993–1998, przez dwie kadencje, był członkiem Centralnej Komisji ds. Tytułów i Stopni Naukowych. Jest przewodniczącym Ogólnopolskiego Forum Stowarzyszeń Uwłaszczeniowych „Własność i Gospodarność”. Należy do NSZZ „Solidarność”, był członkiem jej władz uczelnianych na KUL. Jest założycielem oraz przewodniczącym Fundacji Środkowoeuropejskie Centrum Ekonomii Działania Społecznego, która przyczyniła się do powstania wielu inicjatyw na rzecz społeczności lokalnych oraz organizacji samopomocowych działających na rzecz osób niepełnosprawnych (m.in. stowarzyszenie LOS). W latach 1997–2007 był najpierw posłem na

Sejm RP III kadencji z ramienia AWS, następnie senatorem RP V i VI kadencji Senatu. W latach 2004–2005 był najpierw obserwatorem w Parlamencie Europejskim, a następnie wraz z datą wejścia Polski do UE aż do ukonstytuowania się nowego Parlamentu Europejskiego – eurodeputowanym (zainicjował w tym okresie roboczą grupę parlamentarną Family in Europe).

**Dr hab. prof. UMK Jacek Jarosław Błeszyński** – pracuje w Katedrze Psychopedagogiki Specjalnej Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu. Z wykształcenia pedagog wczesnoszkolny, logopeda dyplomowany, oligofrenopedagog, zajmujący się problematyką autyzmu i głębokich deficytów w rozwoju. Od sześciu lat jest kierownikiem Pracowni Badań nad Niepełnosprawnością Złożoną. Współtwórca oddziałów Krajowego Towarzystwa Autyzmu w Słupsku i Toruniu oraz dyrektor Katolickiego Ośrodka Adopcyjno-Opiekuńczego w Kwidzynie (1997–1999) i twórca Diecezjalnego Ośrodka Adopcyjno-Opiekuńczego w Toruniu. Jest autorem licznych publikacji związanych z problematyką wspomagania dziecka i rodziny z dzieckiem z autyzmem i głębokimi deficytami w rozwoju.

**Dr Aleksandra Borowicz** – jest asystentką w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki KUL. Ukończyła studia z pedagogiki w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, a następnie studia podyplomowe w trzech specjalnościach: Podyplomowe Studium Surdopedagogiki KUL, studia podyplomowe w zakresie nauczania zintegrowanego UR oraz Studium Logopedii UMCS. Praca doktorska *Analiza stresu rodzicielskiego jako podstawa programu pomocy psychopedagogicznej dla rodziców dzieci z niepełnosprawnością słuchową* (promotor – prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak) została wyróżniona w ogólnopolskim konkursie na najlepszą pracę doktorską *Otwarte Drzwi* – PFRON 2011. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół problemów rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu, stresu rodzicielskiego, obszarów wsparcia rodziców, pomocy psychopedagogicznej dla tych rodzin, a także wokół umiejętności komunikacyjnych osób z uszkodzeniami słuchu. Jest autorką 26 publikacji głównie o tematyce surdopedagogicznej. Ponadto jest członkiem Centrum Edukacji niesłyszących i słabosłyszących oraz kuratorem Koła Naukowego Studentów niesłyszących „Surdus Loquens”.

**Dr Barbara Borowska** – adiunkt w Katedrze Edukacji Literackiej i Teatralnej Instytutu Pedagogiki KUL, absolwentka Wydziału Polonistyki UW. Studia doktoranckie ukończyła w Instytucie Kultury Polskiej UW oraz na Université Paris Sorbonne Paris IV UFR d'Études Slaves. W latach 1999–2004 pełniła funkcję wizytatora i doradcy metodycznego języka polskiego. Nauczyciel dyplomowany. Ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli. Autorka monografii *Uczestnictwo licealistów polskich i francuskich w kulturze. Studium empiryczne* (Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013) oraz współredaktor monografii *Z problematyki teatrologii i pedagogiki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Marii Barbarze Styk* (2015). Zainteresowania naukowe skupia wokół pedagogiki kultury, komunikacji społecznej i międzykulturowej oraz awansu społecznego młodzieży. Podejmuje badania nad socjologią literatury i kultury oraz edukacją literacko-językową. Interesują ją poszukiwania komparatystyczne i biograficzne. Jest autorką wielu artykułów i rozdziałów naukowych z kręgu swoich zainteresowań zarówno w Polsce, jak i za granicą w językach polskim, francuskim i angielskim.

**Dr Barbara Cichy-Jasiocha** – asystent w Katedrze Psychologii Różnic Indywidualnych. Od 2010 roku współpracuje z Redakcją „Przeglądu Psychologicznego”. Jej zainteresowania naukowe dotyczą przede wszystkim wspierania poczucia jakości życia osób uzdolnionych twórczo.

**Prof. zw. dr hab. Jagoda Cieszyńska-Rożek** – kieruje Katedrą Logopedii i Zaburzeń Rozwoju w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Jest psychologiem i logopedą, dyrektorem merytorycznym w Centrum Metody Krakowskiej. Prowadzi badania naukowe obejmujące zagadnienia dotyczące problemów związanych z dysleksją, dwujęzycznością i dysglosją, nabywaniem i rozwojem systemu językowego dzieci niesłyszących, metodami diagnozowania dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej (autystycznych, z alalią, afazją, zespołem Aspergera, porażeniem mózgowym oraz obniżeniem sprawności intelektualnej) i metodami badania rozwoju funkcji poznawczych u dzieci w wieku niemowlęcym, poniemowlęcym i przedszkolnym. Jest twórcą Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauki Czytania® oraz wersji w języku niemieckim *Ich liebe Lesen* wykorzystywanej w przedszkolach, szkołach, poradniach. Jest autorką ośmiu książek naukowych, ostatnia wydana w lutym 2013 roku nosi tytuł *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*.

**Dr Agnieszka Dłużniewska** – doktor nauk humanistycznych, surdologopeda, neurologopeda, pedagog, absolwentka Wydziału Humanistycznego UMCS, Podyplomowego Studium Afazjologii i Surdologopedii UMCS, Podyplomowego Studium Afazjologii UG, starszy wykładowca w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, certyfikowany instruktor metody fonogestów. Jest członkiem Polskiego Stowarzyszenia Metody Fonogestów oraz Polskiego Towarzystwa Językoznawstwa Kognitywnego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki wpływu interakcji i relacji społecznych na rozwój języka dzieci z uszkodzeniami słuchu. Szczególnie obserwuje i bada rozwój funkcji języka u dzieci z uszkodzeniami słuchu oraz ewolucji środków wyrazu używanych do ich realizacji. Prowadzi także badania związane z aspektem samoregulacji, metapoznania i mechanizmów motywacyjnych w czytaniu oraz rozumienia i interpretacji tekstów literackich przez niesłyszących i słabosłyszących uczniów w okresie wczesnej adolescencji.

**Dr hab. Aneta Domagała** – adiunkt w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS w Lublinie. Językoznawca oraz logopeda, autorka ponad 130 publikacji naukowych, w tym monografii: *Zachowania językowe w demencji. Struktura wypowiedzi w prawdopodobnej chorobie Alzheimera* (Lublin 2007), *Narracja i jej zaburzenia w otępieniu alzheimerskim* (Lublin 2015), *Grafomotoryka u dzieci w wieku 7–13 lat* (Lublin 2010 – wyd. 1, Lublin 2015 – wyd. 2 rozsz.; współautor: U. Mirecka), techniki diagnostycznej *Profil sprawności grafomotorycznych* (Gdańsk 2010; współautor: U. Mirecka), poradnika *Choroba Alzheimera. Komunikacja z chorym* (Lublin 2007 – wyd. 1, Wrocław 2008 – wyd. 2) oraz zeszytów ćwiczeń dla osób z otępieniem.

**Dr hab. Ewa Domagała-Zyśk** – adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problematyki chrześcijańskiego wymiaru pedagogiki specjalnej oraz psychospołecznego funkcjonowania uczniów, studentów i dorosłych osób z niepełnosprawnościami. Od 1999 roku prowadzi w KUL specjalistyczny *Lektorat języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących* oraz systematyczne międzynarodowe badania naukowe w tym zakresie, które doprowadziły do sformułowania podstaw surdoglottodydaktyki języka obcego. Jest m.in. tłumaczką i redaktorką książki *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce* (2009), redaktorką książki *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe* (2013), autorką monografii *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w nauce* (2004), *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języka obcego* (2013), *Surdoglottodydaktyka. Lekcje*

i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących (2014) oraz autorką wielu artykułów i rozdziałów w publikacjach naukowych w językach polskim, angielskim, hiszpańskim i czeskim.

**Dr hab. prof. UW Grażyna Dryżałowska** – pedagog, od 1975 roku związana z Wydziałem Pedagogicznym UW. W latach 1993–2008 kierownik Pracowni Pedagogiki Rewalidacyjnej, obecnie kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Specjalnej. W latach 2009–2012 prodziekan ds. naukowych Wydziału Pedagogicznego UW. Współzałożyciel, członek zarządu i kierownik Ośrodka Wsparcia Polskiej Fundacji Pomocy Dzieciom Niedosłyszącym „Echo” w Warszawie. Autorka licznych publikacji z zakresu uwarunkowań rozwoju, ograniczeń i możliwości funkcjonalnych osób z niepełnosprawnością oraz integracji edukacyjnej i społecznej niepełnosprawnych dzieci, młodzieży i dorosłych, m.in. monografii: *Postawy społeczne młodzieży niepełnosprawnej* (1990), *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego* (1997, 2007), *Pokochaj mnie mamo!, czyli dwadzieścia dziewięć kroków do akceptacji niepełnosprawności dziecka* (2008), *Integracja edukacyjna a integracja społeczna. Satysfakcja z życia osób niedosłyszących* (2015).

**Mgr Agnieszka Dudziak** – doktorantka w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL, pedagog o specjalnościach psychopedagogika specjalna z logopedią oraz animacja kultury z arteterapią, nauczyciel integralnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z elementami metody Montessori. Doktorantka w Instytucie Pedagogiki KUL. Zajmuje się zagadnieniami komunikacji oraz AAC, funkcjonowaniem osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, arteterapią oraz działaniami twórczymi jako aktami komunikacji. Arteterapeutka pracująca z dziećmi, zainteresowana szeroko rozumianą sztuką, w tym sztuką użytkową i rękodziełem. Florystka oraz wieloletni wolontariusz.

**Dr hab. prof. KUL Lucyna Dziaczkowska** – kieruje Katedrą Filozofii Wychowania w Instytucie Pedagogiki KUL. Główne zainteresowania badawcze wiąże z pedagogiką ogólną, filozofią wychowania i pedeutologią. Autorka następujących monografii: *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia* (2000), *Wiedza o wychowaniu. Od różnorodności do jedności* (2008), *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej* (2008).

**Mgr Agnieszka Dziedzic** – pedagog specjalny, logopeda audiolog. Doktorantka w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL, członek Polskiego Stowarzyszenia Metody Fonogestów oraz Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących KUL. Uczestniczyła w 6-miesięcznym stażu naukowo-dydaktycznym w Poliklinice SUVAG w Zagrzebiu, podczas którego zdobyła wiedzę i praktyczne umiejętności pracy z osobami z zaburzeniami mowy i komunikacji z wykorzystaniem metody werbo-tonalnej. Od kilku lat związana z międzynarodowym ruchem „Wiara i Światło”. Zajmuje się problematyką odpowiedzialności w edukacji osób z uszkodzeniami słuchu.

**Dr Amelia Dziurda-Multan** – absolwentka Wydziału Filologii Polskiej, studiów podyplomowych Emisja Głosu UMCS, logopeda, surdopedagog, instruktor metody fonogestów, oligofrenopedagog, terapeuta integracji sensorycznej, trener (prowadzi szkolenia z zakresu pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). Autorka książki *Dziecięce sposoby tworzenia nazw* (2008), współredaktor (wraz z K. Krakowiak) cyklu trzech książek z serii: *Nie głos, ale słowo...: Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu* (2006), *Ku wspólności komunikacji niesłyszących i słyszących* (2011), *Wychowanie dzieci z uszkodzeniami słuchu – nowe wyzwania dla rodziców i specjalistów* (2012).

**Prof. Piotr Paweł Gach** – ur. 1943 roku w Pilicy, gdzie uzyskał maturę w 1961 roku. Ukończył Studium Nauczycielskim nr 1 w Szczecinie (1964) ze specjalizacją nauczania historii i języka rosyjskiego w szkołach podstawowych. Studia historyczne odbył na Wydziale Nauk Humanistycznych KUL (1964–1969). Na tym samym Wydziale w 1979 roku uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych oraz habilitację w 2000 roku. Pracował jako adiunkt w Instytucie Geografii Historycznej Kościoła w Polsce KUL, a następnie został zatrudniony od 1 października 2001 roku na stanowisku profesora w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych KUL. W tym Instytucie kierował Katedrą Historii Wychowania w latach 2000–2013. Pod jego kierunkiem w Katedrze Historii Wychowania powstały: 32 prace magisterskie i 4 doktorskie. Na emeryturze od października 2013 roku. Dorobek naukowy obejmuje ponad 450 publikacji w języku polskim i językach kongresowych, w tym monografie, prace zbiorowe, artykuły, recenzje oraz publikacje dziennikarskie w prasie i czasopismach polskich. Zainteresowania naukowe: historia kultury polskiej, historia zakonów, szkolnictwa i myśli pedagogicznej w Polsce oraz w Europie, popularyzacja wiedzy historycznej, a także aktualne problemy społeczno-religijne.

**Prof. dr hab. Tadeusz Gałkowski** – obecnie kierownik Katedry Psychologii Rozwoju i Edukacji na Wydziale Psychologii SWPS Uniwersytetu Humanistyczno-Społecznego w Warszawie. Autor kilkunastu książek oraz rozdziałów w nich i około 150 artykułów dotyczących problematyki zaburzeń rozwojowych. Promotor wielu doktoratów z tej dziedziny oraz recenzent w przewodach habilitacyjnych i profesorskich. Współpracował z ośrodkami badawczymi we Francji, w Wielkiej Brytanii, USA i Irlandii. Prezes honorowy Krajowego Towarzystwa Autyzmu, przewodniczący Polskiego Komitetu Audiofonologii, redaktor naczelny dwóch półroczników: „Dziecko Autystyczne” oraz „Audiofonologia”. W latach 2005–2008 pełnił funkcję prorektora badań naukowych i współpracy z zagranicą w Akademii Wychowania Fizycznego J. Piłsudskiego w Warszawie. Kierował zespołami badawczymi w ramach grantów przyznawanych przez Komitet Badań Naukowych. Był członkiem Regionalnej Rady Europejskiej przy Światowej Organizacji Zdrowia Psychicznego, a także redaktorem kwartalnika „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” wydawanego przez Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznego

**Prof. dr hab. Stanisław Grabias** – od roku 1988 do 2013 kierownik Zakładu Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS. Aktualnie przewodniczący Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, długoletni redaktor naczelny „Logopedii”, przewodniczący Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy PAN przez wiele kadencji. Teoretyk socjolingwistyki (zob. *Język w zachowaniach społecznych*), twórca teorii zaburzeń mowy (*Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*. W: *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin 2012). Redaktor serii monograficznej *Komunikacja i Jej Zaburzenia* (Wydawnictwo UMCS) – 27 tomów. Inicjator logopedii z audiologią – kierunku dziennych studiów w UMCS. Promotor 16 prac doktorskich.

**Dr Urszula Jęczeń** – językoznawca, logopeda. Adiunkt w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień oligofazji, teorii emocji oraz rozwoju językowego dzieci w zespole Downa. Autorka prac naukowych z tego zakresu. Przez kilka lat pełniła funkcję sekretarza Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy KJ PAN. Od 16 lat jest sekretarzem Komitetu Redakcyjnego czasopisma „Logopedia”. Prowadzi terapię logopedyczną dzieci z upośledzeniem umysłowym.

**Dr hab. prof. KUL Roman Jusiak OFM** – w zakonie oktawian, kierownik Katedry Pedagogiki Opiekuńczej KUL (od 2012). Jego zainteresowania naukowe związane są z pedagogią chrześcijańską i społeczno-wychowawczą działalnością Kościoła katolickiego oraz fenomenem sanktuariów. Autor książek i artykułów dotyczących wychowania, opieki, aktywności społecznej i edukacyjnej Kościoła katolickiego oraz różnych zagadnień związanych z dynamiką współczesnego życia społecznego, edukacyjnego i kulturowego.

**Ks. dr hab. prof. KUL Andrzej Kiciński** – dyrektor Instytutu Teologii Pastoralnej i Katechetyki KUL. Wiceprzewodniczący Stowarzyszenia Katechetów Polskich, autor książki *Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce po Soborze Watykański II* (wyd. 2, Lublin 2011) i redaktor 14 książek oraz kilkudziesięciu artykułów naukowych z zakresu wychowania religijnego osób z różnymi niepełnosprawnościami, kierunków katechetycznych, współczesnych katechizmów i nauczania religii oraz katechezy w Europie. Prowadzi stronę internetową [www.katechetyka.eu](http://www.katechetyka.eu).

**Prof. zw. dr hab. Janusz Kirenko** – dyrektor Instytutu Pedagogiki UMCS w Lublinie, kierownik Zakładu Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej. W dorobku naukowym posiada 19 monografii autorskich i współautorskich, około 200 rozpraw i artykułów naukowych, raportów z badań, prac redakcyjnych, opracowań dydaktycznych w formie koncepcji kształcenia, planów i programów studiów oraz projektów praktycznych do wykorzystania w edukacji specjalnej i zdrowotnej, rehabilitacji, pracy socjalnej, pedagogice społecznej i pedeutologii. Poza pracą naukowo-dydaktyczną i działalnością społeczną zajmuje się malarstwem i poezją. Brał udział w kilkudziesięciu wystawach zbiorowych i indywidualnych krajowych i zagranicznych.

**Mgr Małgorzata Knopik** – pedagog specjalny, logopeda audiolog, oligofrenopedagog, doktorantka w Instytucie Pedagogiki KUL. Jej zainteresowania zawodowe i badawcze dotyczą przede wszystkim kompleksowego wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (od siedmiu lat prowadzi zajęcia terapeutyczne dla dzieci z zaburzeniami w komunikacji językowej). Przeprowadziła ponad 800 godzin szkoleń dla nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjalnych z zakresu: logopedii, rozwijania kompetencji kluczowych, w tym szczególnie kompetencji matematycznych i kreatywności oraz eksperymentów przyrodniczych. Autorka 10 publikacji o charakterze naukowym i popularnonaukowym, twórczyni ponad 20 autorskich narzędzi stosowanych w diagnozie i terapii logopedycznej. Autorka i współautorka dwóch innowacyjnych programów nauczania dla I etapu edukacyjnego wyróżnionych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji.

**Dr Tomasz Knopik** – psycholog o specjalności psychologia zdolności i twórczości, współpracownik Instytutu Psychologii KUL, doradca zawodowy, ekspert Ośrodka Rozwoju Edukacji przy MEN, coach. Jego pasją jest wspieranie dzieci zdolnych i wybitnie zdolnych w aktualizowaniu posiadanego przez nich potencjału. Autor kilkunastu publikacji naukowych w renomowanych czasopismach i pracach zbiorowych polskich i zagranicznych. Przeprowadził ponad 3200 godzin szkoleń dla nauczycieli, ponad 600 godzin zajęć z uczniami wybitnie zdolnymi oraz 120 godzin warsztatów z rodzicami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Stworzył autorski program treningu mądrości z sukcesem wdrożony do tej pory w ponad 50 placówkach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

**Dr n. hum. Joanna Kobosko** – psycholog, adiunkt w Instytucie Fizjologii i Patologii Słuchu w Warszawie. Posiada wieloletnie doświadczenie w pracy klinicznej z rodzicami dzieci głuchych i słabosłyszących. Autorka licznych artykułów naukowych i popularnonaukowych poświęconych psychologicznemu funkcjonowaniu dzieci i młodzieży głuchej i ich rodzin. Wykładowca na studiach podyplomowych kształcących logopedów, pedagogów, psychologów, lekarzy i protetyków słuchu do pracy z osobami z różnymi zaburzeniami słuchu i mowy. Członek Rady Europejskiego Stowarzyszenia Zdrowia Psychicznego Głuchych (ESMHD), sekretarz generalna czasopisma „Nowa Audiofonologia”.

**Dr Renata Kołodziejczyk** – asystent w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL, surdologopeda. Absolwentka filologii polskiej i logopedii UMCS oraz podyplomowych studiów z zakresu surdologopedii i emisji głosu. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na problemie rozwoju umiejętności językowych u osób z uszkodzeniami słuchu, diagnozie trudności językowych oraz strategii radzenia sobie z nimi, a także roli metody fonogestów w wychowaniu językowym i edukacji. Od 20 lat pracuje z dziećmi i młodzieżą z uszkodzeniami słuchu, działa w Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących KUL, organizuje pomoc dla studentów z uszkodzeniami słuchu, prowadzi lektorat języka polskiego. Jest wiceprezesem Polskiego Stowarzyszenia Metody Fonogestów, instruktorem tej metody.

**Dr hab. prof. KUL Dorota Kornas-Biela** – kierownik Katedry Psychopedagogiki Instytutu Pedagogiki KUL; autorka 6 i redaktorka 8 publikacji, autorka ponad 250 artykułów i rozdziałów naukowych oraz ponad 200 artykułów popularno-naukowych, licznych ekspertyz i recenzji; czynna uczestniczka ponad 300 konferencji, ponad 120 audycji radiowych i telewizyjnych; stypendystka Fundacji Fulbrighta w Cambridge i Bostonie (Harvard University), inicjatorka i prowadząca Sekcję Psychologii Prenatalnej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oraz Międzywydziałowe Podyplomowe Studium Rodziny w KUL; rzeczoznawca MEN, członkini wielu towarzystw naukowych, członkini Krajowej Rady ds. Duszpasterstwa Kobiet, upowszechniająca wiedzę z zakresu psychologii prenatalnej i prokreacji, pedagogiki rodziny, pedagogiki specjalnej i zdrowia w wielu ośrodkach w Polsce; nagrodzona Złotym Krzyżem Zasługi za wybitną działalność na rzecz rozwoju rodziny (2010), Medalem Komisji Edukacji Narodowej (2011), Złotym Medalem za Długoletnią Służbę (2012).

**Mgr Anna Kostecka** – absolwentka logopedii z audiologią oraz psychologii o specjalności klinicznej, neuropsychologii UMCS. Pracuje jako logopeda audiolog w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Lublinie. Jej sfera zawodowa skoncentrowana jest głównie na diagnozie i terapii logopedycznej w przypadkach zaburzeń mowy u dzieci, młodzieży i osób dorosłych, a także na badaniach psychologicznych. Jest autorką artykułów z zakresu pomocy logopedycznej w przypadkach prelingwalnego ubytku słuchu, deprywacji słuchowej, stwardnienia rozsianego, parkinsonizmu oraz zaburzeń płynności mowy. Łącząc teorię z praktyką logopedyczną oraz psychologiczną, stale poszukuje nowych rozwiązań wzmacniających oddziaływanie terapeutyczne na swoich pacjentów.

**Dr Wanda Kostecka** – absolwentka pedagogiki specjalnej-logopedii, nauczyciel akademicki w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS w Lublinie oraz logopeda pracujący w Oddziale Rehabilitacji Neurologicznej 1 Wojskowego Szpitala Klinicznego w Lublinie. Odbiła kilka staży zagranicznych, m.in. w Anglii w The National Hospital's College of



Speech Sciences; The Michael Palin Centre for Stammering Children oraz The City Lit-Speech Therapy Department. Prowadzi badania naukowe z zakresu zaburzeń płynności mowy u dzieci, młodzieży i osób dorosłych, a także w przypadkach zaburzeń płynności mowy w: afazji, dysartrii, parkinsonizmu, stwardnienia rozsianego oraz innych chorób. Jest autorką kilku książek i kilkudziesięciu artykułów z tego zakresu. Współtworzyła Stowarzyszenie Osób Jąkających się „Ostoja” w Lublinie i jest jej ekspertem merytorycznym. Stale poszukuje nowych sposobów pomocy osobom z zaburzeniami mowy, czytania i pisanía.

**Mgr Łukasz Krakowiak** – historyk sztuki, grafik komputerowy, absolwent studiów z zakresu surdopedagogiki, doktorant w Instytucie Pedagogiki KUL. Niesłyszący (był pierwszym w Polsce dzieckiem korzystającym z metody fonogestów).

**Dr hab. n. hum. Zdzisław Marek Kurkowski** – jest specjalistą w zakresie surdologopedii i audiofonologii. Od wielu lat pracuje w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS w Lublinie oraz w Instytucie Fizjologii i Patologii Słuchu w Warszawie. Jest autorem licznych publikacji zwartych, w tym kilku książek: *Mowa dzieci sześciolletnich z uszkodzonym narządem słuchu*, *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*, *Próba sylabowa do oceny niepłynności mówienia*; *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy* (współredaktor), ponad 150 artykułów oraz abstraktów z badań naukowych. Był przewodniczącym Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, a także redaktorem czasopisma „Audiofonologia”. Przyczynił się znacząco do rozpowszechnienia w Polsce metody Tomatisa i propagowania wiedzy na temat centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego.

**Dr Justyna Leszka** – pedagog specjalny, surdopedagog, logopeda, instruktor Metody Fonogestów, terapeuta Metody Krakowskiej, nauczyciel akademicki. Organizator wielu konferencji naukowo-szkoleniowych. Posiada wieloletnie doświadczenie w zakresie prowadzenia terapii dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza z dziećmi niesłyszącymi i z autyzmem. W latach 2009–2011 uczestnik międzynarodowego programu PLEIn, dotyczącego inkluzji dzieci od urodzenia do 5. roku życia. Ekspert w programie *Raising Achievement for All Learners* na lata 2012–2014. Był to projekt prowadzony przez European Agency for Development in Special Needs Education (Europejską Agencję ds. Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami), dotyczący rozwoju edukacji włączającej, a zwłaszcza podnoszenia jej skuteczności we wszystkich krajach członkowskich UE. Autor oryginalnej koncepcji przedszkolno-integracyjno-terapeutycznych. Od 2013 roku dyrektor Ośrodka Diagnostyki i Terapii Fundacji „Nowa Nadzieja” w Kaliszu. Mężatka, matka dwójki dzieci, od urodzenia kaliszanka, obecnie mieszka w gminie Żelazków w powiecie kaliskim.

**Dr hab. prof. KUL Bogusław Marek** – kierownik Katedry Tyfłodydaktyki Języka Angielskiego i Komunikacji Alternatywnej KUL. Anglista, językoznawca, absolwent Uniwersytetu Warszawskiego. Za stworzony w 1992 roku program nauczania języka angielskiego uczniów niewidomych odznaczony w 2002 roku przez Królową Elżbietę II Orderem Imperium Brytyjskiego. W ramach prowadzonych przez niego seminariów magisterskich i licencjackich kilkudziesięciu anglistów uzyskało specjalistyczne przygotowanie tyfłopedagogiczne do pracy z uczniami z dysfunkcją wzroku. Od 2000 roku prowadzi warsztaty z grafiki dotykowej w krajach skandynawskich, w Wielkiej Brytanii, Australii, Nowej Zelandii. Jako wolontariusz szkolił nauczycieli w Indiach, Nepalu, Palau i Samoa. Na KUL-u prowadzi wraz ze studentami anglistyki lekcje języka angielskiego dla niewidomych dzieci z Lublina.

**Mgr Anna Michalska** – absolwentka pedagogiki KUL i Podyplomowego Studium Surdopedagogiki KUL, doktorantka prof. dr hab. K. Krakowiak, nauczyciel surdopedagog Zespołu Szkół nr 42 w Zabrze (Gimnazjum, Liceum Profilowane i Zasadnicza Szkoła Zawodowa dla Uczniów Niesłyszących i Słabosłyszących), członek Polskiego Związku Głuchych w Katowicach, wykładowca i tłumacz języka migowego, instruktorka metody fonogestów, jest osobą niesłyszącą od urodzenia, ma rodziców słyszących.

**Prof. dr hab. Władysław T. Miodunka** – profesor zwyczajny w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego na Wydziale Polonistyki UJ. Językoznawca specjalizujący się w badaniach języka polskiego w świecie, bilingwizmu polsko-obcego i w badaniach z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Od 1973 roku zajmuje się nauczaniem polszczyzny jako języka obcego i drugiego w Polsce i świecie. Jest autorem wielu prac naukowych z tego zakresu oraz redaktorem serii podręczników i prac naukowych z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. W latach 2002–2008 prorektor UJ ds. polityki kadrowej i finansowej. Od 2003 roku kieruje pracami Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Członek Rady Języka Polskiego. Twórca krakowskiej szkoły glottodydaktyki porównawczej.

**Dr hab. Urszula Mirecka** – adiunkt w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS. Autorka monografii: *Dyzartria w mózgowym porażeniu dziecięcym* (2013), *Komunikacja w sytuacji hipnozy* (2008), *Grafomotoryka u dzieci w wieku 7–13 lat* (Lublin 2010 – wyd. 1, Lublin 2015 – wyd. 2 rozsz.; współautor: A. Domagała), technik diagnostycznych: *Skala dyzartrii. Wersja dla dzieci* (Wrocław 2006, współautor: K. Gustaw), *Profil sprawności grafomotorycznych* (Gdańsk 2010, współautor: A. Domagała), a także licznych artykułów naukowych poświęconych dyzartrii, trudnościom w czytaniu i pisaniu, słuchowi fonemowemu; większość prac naukowych powstała na podstawie badań prowadzonych w ramach projektów badawczych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, których była kierownikiem lub głównym wykonawcą.

**Dr Ewa Muzyka-Furtak** – adiunkt w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS. Absolwentka filologii polskiej oraz logopedii UMCS. Ukończyła Podyplomowe Studia Surdologopedii, Podyplomowe Studia Surdopedagogiki oraz Podyplomowe Studia Emisji Głosu. Wieloletni kierownik Podyplomowych Studiów Logopedycznych. Autorka książki *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących* oraz kilkudziesięciu artykułów poświęconych problematyce trudności językowych i komunikacyjnych spowodowanych zaburzeniami słuchu, w tym również diagnostyce i terapii surdologopedycznej. Redaktor naukowy wieloautorskiej monografii *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Od blisko 20 lat prowadzi terapię logopedyczną dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu.

**Dr Ewa Niestorowicz** – jest adiunktem w Zakładzie Wiedzy Wizualnej na Wydziale Artystycznym UMCS w Lublinie. Ukończyła studia wyższe na dwóch kierunkach, na Wydziale Pedagogiki i Psychologii oraz na Wydziale Artystycznym w pracowni malarstwa prof. Adama Styki, uzyskując dyplom z wyróżnieniem rektora. Jest autorką wielu artykułów i recenzji oraz kilkudziesięciu indywidualnych i zbiorowych wystaw malarstwa w kraju i za granicą. W obrębie jej działalności twórczej mieści się również projektowanie graficzne. Pełniła funkcję kierownika, a także instruktora rzeźby na międzynarodowych plenerach rzeźbiarskich dla osób głuchoniewidomych w Centrum Rzeźby Polskiej w Orońsku. W 2006 roku uzyskała tytuł doktora nauk społecznych na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Rozprawa *Świat w umyśle i rzeźbie osób*

*głuchoniewidomych* otrzymała pierwszą nagrodę za najlepszą pracę doktorską w ogólnopolskim konkursie „Otwarte Drzwi”, ogłoszonym przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Jej badania naukowe koncentrują się wokół zagadnień z pogranicza pedagogiki specjalnej, psychologii, semiotyki, a także teorii sztuki. Obecnie wraz ze studentami Wydziału Artystycznego UMCS oraz we współpracy z Katedrą Metodyki i Tyfłodydaktyki Języka Angielskiego KUL realizuje projekt naukowo-artystyczny *Sztuka a percepcja dotykowa*.

**Dr hab. Danuta Opozda** – absolwentka Instytutu Pedagogiki i Instytutu Psychologii KUL, kierownik Katedry Pedagogiki Rodziny Instytutu Pedagogiki KUL. Jej zainteresowania badawcze dotyczą metodologicznej problematyki pedagogiki, psychopedagogicznych korelatów przebiegu procesu wychowania w rodzinie; rozwoju w rolach rodzinnych, organizacji strukturalnej i właściwości treściowych jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Jest autorką ponad 100 artykułów, redaktorem książek: *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych* (2007), *Wybrane zagadnienia teorii i praktyki pedagogiki rodziny. Pamięci Księdza Profesora Józefa Wilka SDB (1937–2003)* (współredakcja, 2006), *Rodzina przestrzenią rozwoju osoby. Perspektywa pedagogiczna* (współredakcja, 2012), *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania* (współredakcja, 2012), *Wartość życia a wychowanie. W 20. rocznicę encykliki Jana Pawła II „Evangelium Vitae”* (współredakcja, 2015) oraz autorką książek: *Integracja rodziny a wiedza o małżeństwie u młodzieży* (2001), *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów* (2012).

**Dr hab. Barbara Ostapiuk** – językoznawca, logopeda, pedagog, nauczyciel akademicki w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Szczecińskiego. Doświadczenie w zawodzie logopedy zdobyła, pracując w rozmaitych placówkach służby zdrowia i oświaty. Jej naukowe zainteresowania koncentrują się na zagadnieniach logopedycznej teorii wadliwej wymowy, praktyce diagnostycznej i przyczynowym postępowaniu terapeutycznym u osób z wadą wymowy, w szczególności w odniesieniu do – pomijanej i niedocenianej w literaturze oraz w praktyce (medycznej i logopedycznej) – problematyki krótkiego wędzidełka języka. Zwieńczeniem jej prac badawczych są dwie monografie: *Dyslalia ankyloglosyjna. O krótkim wędzidełku języka, wadliwej wymowie i skuteczności terapii* (2013) i *Dyslalia. O badaniu jakości wymowy w logopedii* (2013). Aktywnie działa na rzecz środowiska logopedycznego (m.in. przewodniczyła Zarządowi Pomorskiego Towarzystwa Logopedycznego, była członkiem Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy Komitetu Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk, jest członkiem Zarządu Polskiego Towarzystwa Logopedycznego). Pełniła funkcję kierownika Podyplomowych Studiów Logopedii i Glottodydaktyki Uniwersytetu Szczecińskiego. Odznaczona Brązowym Krzyżem Zasługi i Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

**Prof. dr hab. Kazimierz Ożóg** – pracuje w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego. Wcześniej pracował na Uniwersytecie Jagiellońskim. Zajmuje się badaniami związków między językiem a kulturą. Szczególnie zainteresowany polszczyzną współczesną. Autor kilku książek i ponad 100 artykułów. Z pasją popularyzuje wiedzę językoznawczą.

**Mgr Aneta Pabiniak** – absolwentka Instytutu Pedagogiki KUL. Studia ukończyła w roku 2006. W ramach pisanej pracy na seminarium z pedagogiki chrześcijańskiej w kręgu jej zainteresowań była *Katolicka myśl pedagogiczna w Drugiej Rzeczypospolitej w świetle materiałów II Zjazdu Pedagogów w Wilnie*.

**Dr hab. prof. UŚ Danuta Pluta-Wojciechowska** – jest pracownikiem Zakładu Socjolingwistyki i Społecznych Praktyk Komunikowania Uniwersytetu Śląskiego, a także czynnym logopedą. Prawie 30 lat pracowała jako logopeda w Zakładzie Ortodoncji Katedry Stomatologii Wieku Rozwojowego Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach. Prowadzi badania dotyczące mowy osób z wadą twarzoczaszki (w ujęciu kognitywnym), z zaburzeniami anatomicznymi narządu żucia, a także z dysfunkcjami czynności prymarnych. Jest autorką licznych publikacji – artykułów i książek. Wyniki badań prezentowała na wielu konferencjach naukowych organizowanych przez środowisko logopedów, językoznawców i lekarzy – w kraju i za granicą. Prowadzi wykłady na studiach licencjackich, magisterskich, podyplomowych i specjalizacyjnych w zakresie neurologopedii w Polsce, a także warsztaty naukowo-szkoleniowe dla logopedów. Brała udział w pracach Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy Polskiej Akademii Nauk, a także w pracach grupy ekspertów, którzy opracowali obowiązujący program specjalizacji w neurologopedii. Obecnie jest członkinią zespołu ekspertów (przy CMKP) zajmującego się sprawami specjalizacji w dziedzinie mającej zastosowanie w ochronie zdrowia – neurologopedii. Przez kilka kadencji była aktywną członkinią Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, a także zastępcą przewodniczącego PTL. Jest członkinią komitetów naukowych i rad recenzentek kilku czasopism naukowych, a także redaktorem naczelnym „Forum Logopedycznego”.

**Dr Anna Podlewska** – absolwentka anglistyki oraz studiów podyplomowych w zakresie tyflogdydaktyki języka angielskiego w KUL, nauczyciel akademicki. Od 2005 roku związana z Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących KUL. Pomaga prowadzić lektorat języka angielskiego dla studentów z dysfunkcją słuchu przy użyciu autorskich materiałów dydaktycznych, adaptacji materiałów szkoleniowych oraz specjalistycznych narzędzi informatycznych. Głównym polem jej zainteresowań badawczych jest surdoglottodydaktyka języków obcych oraz rola systemu *Cued Speech*, zwanego na gruncie polskim jako fonogesty, w uczeniu się języka obcego. Od 2008 roku prowadzi zajęcia z języka polskiego jako obcego dla studentów Uniwersytetu Medycznego w Lublinie.

**Mgr Monika Romaniec** – logopeda, surdologopeda, pedagog specjalny, terapeuta integracji sensorycznej. Zawodowo związana z Miejskim Zespołem Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych oraz Staropolską Szkołą Wyższą w Kielcach. Obszar zainteresowań naukowych obejmuje profilaktykę, diagnozę i terapię zaburzeń mowy, patologii słuchu i rozwoju somatycznego dziecka.

**Dr hab. prof. KUL Alina Rynio** – z wykształcenia mgr teologii, dr psychologii. Specjalizowała się w zakresie teorii wychowania. Od 2005 roku jest kierownikiem Katedry Pedagogiki Chrześcijańskiej. Od 2008 do 2012 roku pełniła funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki KUL. Głównym polem jej poszukiwań jest analiza rozumienia celów wychowania w pedagogice religijno-moralnej i rozwijanie teorii wychowania, pedagogiki chrześcijańskiej i pedagogii wybranych ruchów i stowarzyszeń katolickich. Odczytując pedagogiczne przesłanie m.in. kard. S. Wyszyńskiego, Jana Pawła II, Luigi Giussaniego, zajmuje się poszukiwaniem adekwatnych do współczesności form i sposobów kształtowania dojrzałej osobowości w każdym wymiarze. Podejmuje też badania nad antropologiczno-teologicznymi podstawami, integralnym wychowaniem osoby i szkołą katolicką. Jest autorką licznych opracowań z tego zakresu.

**Prof. dr hab. Andrzej Sękowski** – kierownik Katedry Psychologii Różnic Indywidualnych KUL, jest autorem około 300 publikacji, m.in.: *Osiągnięcia uczniów zdolnych, Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych, Osobowościowe uwarunkowania postaw wobec osób niepełnosprawnych i Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Publikuje w prestiżowych międzynarodowych czasopismach naukowych, takich jak: „Journal of Personality and Social Psychology”, „Science, High Ability Studies, Journal of Visual Impairment & Blindness”, „Zeitschrift für Heilpädagogik”, „Gifted Education International”. Pełni funkcję wiceprzewodniczącego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, a także redaktora naczelnego „Przeglądu Psychologicznego”. Jego zainteresowania naukowe dotyczą przede wszystkim problematyki wybitnych zdolności oraz postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnością.

**Dr hab. prof. KUL Ryszard Skrzyaniarz** – kierownik Katedry Biografistyki Pedagogicznej w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Podejmuje badania nad: biografistyką pedagogiczną, „oral history”, „life history”, historią wychowania, etnopedagogiką, pedagogiką katolicką, pedagogiką religii, historią zakonów. Organizuje cykliczne konferencje naukowe: *Współczesne przestrzenie edukacyjne biografistyki i Biografie codzienności*, oraz wydaje serię *Biblioteka Katedry Biografistyki Pedagogicznej*, jest autorem licznych prac naukowych. Założyciel Fundacji „Biografie Codzienności”.

**Dr hab. prof. UMCS Józef Stachyra** – jego zainteresowania naukowe związane są z psychologią rehabilitacyjną, surdopsychologią i diagnozą psychologiczną. Główne publikacje: *Instrukcja do Skali Leitera. Polska adaptacja dla dzieci głuchych* (1988), *Podstawowe metody statystyczne w naukach pedagogicznych* (współautor: M. Sobczyk, 1982), *Wybrane metody diagnostyczne w surdopsychologii* (1995), *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem* (2001), *Z badań nad postawami rodziców wobec dzieci z uszkodzonym słuchem* (współautor: J. Łukasiewicz, 2011).

**Ks. Paweł Stawarczyk** – proboszcz parafii St. Luke w Phoenix, Arizona, USA. Teologię ukończył na Uniwersytecie w Grazu (Austria), a pedagogikę religii – w Wiedniu. Przez 10 lat uczył w szkołach średnich w Wiedniu. W różnych okresach zajmował się duszpasterstwem dzieci, młodzieży, dorosłych i chorych. Duszpasterstwem grup dzielenia się wśród Austriaków, emigrantów polskich, Amerykanów i Meksykanów zajmuje się nieprzerwanie od 20 lat. Sercem jest zawsze w Polsce.

**Dr Elżbieta Maria Stoch** – literaturoznawca, specjalista w zakresie teatrologii, adiunkt w Instytucie Pedagogiki KUL, członek Polskiego Towarzystwa Badań Teatralnych oraz Towarzystwa Naukowego KUL. Odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej. Zainteresowania naukowe: życie teatralne w Lublinie w aspekcie historycznym, literatura – teatr – kultura w edukacji dzieci i młodzieży (tradycja i współczesność), animacja kultury i edukacja regionalna, a także nowe technologie w edukacji humanistycznej. Autorka monografii: *Dzieje klasyki polskiej na scenach lubelskich w latach 1864–1997* (Lublin 2012). Dysertacja została Książką Roku 2012 w kategorii: Lublin (wydawnictwo monograficzne) i otrzymała Wawrzyn Pawła Konrada, I lubelskiego drukarza książek polskich. Rezultatem badań Autorki nad klasyką obcą jest monografia: *Shakespeare in the Lublin Theatre in 19th and 20th centuries*. Inne: redakcja monografii *Z problematyki teatrologii i pedagogiki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Marii Barbarze Styk*.

**Dr hab. Maria Barbara Styk** – literaturoznawca, historyk teatru, emerytowany profesor KUL, były kierownik Katedry Edukacji Literackiej i Teatralnej w Instytucie Pedagogiki KUL. Autorka książek, m.in.: *Teatralna recepcja Maeterlincka w okresie Młodej Polski* (Wrocław 1980), *Teatr amatorski w Lublinie i na Lubelszczyźnie w latach 1866–1918* (Lublin 1998), *Belgia w relacjach Polaków. Antologia (XVI–XX wiek)* (Lublin 1999), *Święta Kinga w poezji polskiej. Antologia (1644–2001)* (Lublin 2001), *Teatralia. Wybór tekstów* (Lublin 2013).

**Mgr Olimpia Supranowicz** – oligofrenopedagog, logopeda. Doktorantka na Wydziale Nauk Społecznych KUL. Logopeda praktyk w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Białej Podlaskiej, pracujący na co dzień głównie z pacjentami najmłodszymi i w wieku przedszkolnym. Członek Zespołu Wczesnego Wspomagania Rozwoju przy Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Białej Podlaskiej.

**Prof. zw. dr hab. Marian Surdacki** – ur. w 1955 roku w Urzędowie. Od czasu studiów historycznych (1975–1980) związany z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim Jana Pawła II. Staż naukowy na Uniwersytecie Sapienza w Rzymie (1980–1981). Stypendysta Uniwersytetu w Perugii (1980, 1986), Szkoły Historycznej Włosko-Polskiej w Rzymie (1988–1989), Fundacji Lanckorońskich (1994, 2001, 2006). Visiting Professor uniwersytetów w Rzymie (Lumsa), Mediolanie (Sacro Cuore), Bari (Aldo Moro). Współpraca z licznymi instytucjami naukowymi we Włoszech. Autor książek: *Opieka społeczna w Wielkopolsce Zachodniej w XVII i XVIII wieku* (1992), *Dzieci porzucone w Szpitalu Świętego Ducha w Rzymie w XVIII wieku* (1998), *Il brefotrofo dell'ospedale di Santo Spirito in Roma nel XVIII secolo* (2002), *Edukacja i opieka społeczna w Urzędowie XV–XVIII wiek* (2004), *Urzędów w XVII–XVIII wieku. Miasto – społeczeństwo – życie codzienne* (2007). Liczne publikacje we Włoszech. Redaktor serii *Prace z Dziejów Szkolnictwa i Opieki Społecznej w Polsce*. Zainteresowania: historia opieki społecznej, historia wychowania, dzieje miast, regionalizm. Redaktor „Głosu Ziemi Urzędowskiej”. Inicjator odzyskania prawa miejskiego dla Urzędowa (2015).

**Dr Magdalena Szubielska** – adiunkt w Katedrze Psychologii Eksperymentalnej KUL. W badaniach koncentruje się na kilku, częściowo zalegających się ze sobą obszarach: rozwoju dziecka, komunikacji medialnej, percepcji estetycznej, wyobraźni, rozumieniu przestrzeni i rysunku przez osoby niewidome, percepcji haptycznej, międzymodalnym poznaniu przestrzeni. Prowadzi eksperymenty *stricto* psychologiczne (w dziedzinie psychologii poznawczej), a realizuje także projekty interdyscyplinarne, współpracując z artystami, edukatorami, tyflopedagogami. Ponadto inicjuje i realizuje działania o charakterze edukacyjno-artystycznym, skierowane m.in. do grupy osób pozbawionych wzroku.

**Prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski** – surdopedagog i surdologopeda, profesor nauk humanistycznych, wieloletni nauczyciel niesłyszącej młodzieży, wykładowca w Społecznej Akademii Nauk i na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, ekspert i edukator w zakresie języka migowego, autor ponad 450 publikacji specjalistycznych, w tym ponad 50 książek. Jako nauczyciel akademicki wypromował kilkuset prac magisterskich i dyplomowych. Jego absolwenci 8-krotnie byli laureatami konkursu „Otwarte Drzwi” na najlepsze prace magisterskie poświęcone problematyce niepełnosprawności. Jest współtwórcą polskiego systemu językowo-migowego, a jako pierwszy dokonał opisu tego systemu dla celów nauczania. Jest członkiem-założycielem kilku organizacji osób niepełnosprawnych, członkiem honorowym

Polskiego Związku Głuchych, Polskiego Komitetu Audiofonologii i Katolickiej Misji dla Nieślyszących. Uczestniczył w wielu gremiach zajmujących się problematyką osób niepełnosprawnych, był m.in. wiceprezydentem Krajowej Rady Osób Niepełnosprawnych, Polskiego Forum Osób Niepełnosprawnych, a także rzecznikiem praw obywateli niepełnosprawnych. Obecnie jest przewodniczącym Polskiej Rady Języka Migowego. Będąc osobą słabosłyszącą, propaguje prawo ludzi niepełnosprawnych do podmiotowości.

**Mgr Beata Uhlig-Garlewicz** – logopeda, neurologopeda, pedagog, absolwentka UMCS. Obecnie logopeda w Poradni Lekarzy Specjalistów w Lublinie. Interesuje się tematyką logopedyczną, szczególnie opóźniającym się rozwojem mowy. Bierze czynny udział w konferencjach logopedycznych oraz szkoleniach z zakresu zaburzeń mowy.

**Dr Tomasz Wach** – doktor socjologii i pedagogiki. Ukończył szereg dodatkowych kursów i szkoleń, m.in.: Studium Przeciwdziałania Przemocy, Trening Zastępowania Agresji, warsztaty socjoterapeutyczne. Pracuje w Instytucie Pedagogiki KUL. Zainteresowania naukowe i zawodowe koncentrują się w obszarach: zachowań ryzykownych, problemów generowanych przestępczością i przyjmowaniem środków psychoaktywnych, usprawnianiem systemów współpracy instytucji, rolami zawodowymi w sferze *human services*. Czynnie zajmuje się opiniowaniem na rzecz sądów powszechnych (sprawy karne i rodzinne). Jest mediatorem sądowym.

**Ks. prof. zw. dr hab. Edward Walewander** – kierownik Katedry Pedagogiki Porównawczej w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Główne kierunki jego badań naukowych to pedagogika chrześcijańska i problematyka polonijna. Interesuje się również duchowością chrześcijańską i historią Kościoła. Jest autorem 23 publikacji, a pod swoją redakcją i jako współautor opublikował 34 tomy. Ogółem wydał 925 prac naukowych i popularnonaukowych. Stworzył i przez kilkanaście lat redagował serię wydawniczą *Biblioteka Polonii*. Od 1997 roku wydaje *Bibliotekę Pedagogiczną* (seria A: *Studia i Seria*; B: *Materiały i Dokumenty*). Dotychczas ukazało się w niej 31 tomów (jeden w języku angielskim). W latach 1990–2005 był redaktorem naczelnym „Studiów Polonijnych”. Przez kilka lat (1997–2002) pełnił funkcję redaktora naczelnego „Roczników Nauk Społecznych” zeszyt „Pedagogika”. Od 1995 roku jest prezesem ogólnopolskiego Towarzystwa Naukowego Polska-Wschód.

**Dr hab. prof. KUL Franciszka Wanda Wawro** – autorka wielu opracowań z zakresu socjologii wychowania, socjologii kultury, pedagogiki społecznej i pracy socjalnej. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problematyki z takich obszarów tematycznych, jak: funkcjonowanie młodzieży w kontekstach środowiskowych, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki podmiotowości i tożsamości młodzieży, jej aspiracji edukacyjnych i społeczno-politycznych oraz orientacji aksjologicznych, diagnozowanie warunków startu życiowego młodzieży, praca edukacyjna i środowiskowa na rzecz młodzieży zagrożonej marginalizacją w życiu społecznym, aktywizowanie potencjału rozwojowego społeczności lokalnych. Najważniejsze pozycje książkowe: *Środowiskowe zmienne społeczno-kulturowej kondycji współczesnej młodzieży* (2014), *The Selected Areas of Educational and Social Work Under* (2014), *Młodzież wobec wyzwań edukacyjnych w nowoczesnym społeczeństwie* (2011), *Pedagog wobec wyzwań współczesności* (2010), *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych* (2008), *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych* (2007), *Młodzież w kontekście formowania się nowoczesnych społeczeństw*

(2004), oraz innych opracowań, np.: *The variables of socio-cultural significance of family*, *Pedagogika rodziny*, "Family Pedagogy Qvartety" (2013), *The Large Family in Contemporary Condition*, "Family Pedagogy" (2015, 5, 2).

**Dr hab. prof. UMCS, prof. UŁ Tomasz Woźniak** – polski logopeda i językoznawca, kierownik Zakładu Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS. W badaniach naukowych zajmuje się głównie: psychogennymi zaburzeniami mowy, teorią narracji, programami edukacyjnymi dla logopedów, diagnozą i terapią logopedyczną. Jako praktykujący logopeda specjalizuje się w diagnozie i terapii osób z zaburzeniami płynności mówienia. Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Logopedycznego latach: 2008–2011, 2011–2013; od 2013 roku Przewodniczący IALP Education Committee for Speech and Language Pathology. Odznaczony Srebrnym Krzyżem Zasługi (2002) i Złotym Krzyżem Zasługi (2014).





## Spis treści

List Rektora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II ks. prof. dr. hab. Antoniego Dębińskiego .....	5
List Dziekana Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II ks. dr. hab. Stanisława Fela .....	7
List Dyrektora Instytutu Pedagogiki KUL ks. prof. dr. hab. Mariana Nowaka .....	9
List National Cued Speech Association .....	11
List pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Szczecińskiego .....	13
List prof. dr. hab. Zbigniewa Zaleskiego .....	15
List prof. zw. dr. hab. Adama Bieli .....	17
<b>Wstęp</b> .....	<b>19</b>
<b>I. ŻYCIE I DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWA PROF. DR. HAB. KAZIMIERZY KRAKOWIAK</b>	
1. Biografia naukowa .....	25
2. Dorobek naukowy .....	31
3. Wykaz prac magisterskich, doktorskich i dyplomowych promowanych przez Profesor Kazimierę Krakowiak .....	43
<b>II. JĘZYK W KULTURZE I EDUKACJI</b>	
1. <b>Kazimierz Ożóg</b> Jeszcze o współczesnych relacjach między językiem a kulturą .....	65
2. <b>Andrzej Sękowski, Barbara Cichy-Jasiocha</b> Miejsce zdolności specjalnych w strukturze umysłu .....	75
3. <b>Wanda Franciszka Wawro</b> Edukacja a podmiotowość młodzieży i modele inteligencji w nowoczesnym społeczeństwie .....	85
4. <b>Jagoda Cieszyńska-Rożek</b> Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania® stymulacją rozwoju systemu językowego .....	97

5. <b>Barbara Borowska</b> Glottodydaktyka ojczystojęzyczna w systemie edukacyjnym Bronisława Rocławskiego .....	111
6. <b>Danuta Opozda</b> Narracyjne formy komunikacji w pracy pedagoga .....	125
7. <b>Tomasz Knopik</b> Inteligencja i zdolności językowe – w stronę integracji podmiotu .....	135
8. <b>Maria Barbara Styk</b> Aforyzmy Maurice’a Maeterlincka .....	149
9. <b>Elżbieta Stoch</b> Deklamacja – sztuka żywego słowa i teatr jako szkoła wymowy w świetle rozważań mistrzów sceny polskiej i opracowań teoretyków słowa z XIX i początku XX wieku .....	157
 <b>III. LOGOPEDYCZNE ASPEKTY ROZWOJU JĘZYKOWEGO</b>	
1. <b>Stanisław Grabias</b> Język w diagnozowaniu logopedycznym .....	173
2. <b>Danuta Pluta-Wojciechowska</b> Dyslalia i alalia rozszczepowa jako możliwe skutki rozszczepu wargi i/lub podniebienia. Implikacje diagnostyczne i terapeutyczne .....	185
3. <b>Tomasz Woźniak</b> Kontrola słuchowa i proprioceptywna u osób jąkających się .....	195
4. <b>Aneta Domagała, Urszula Mirecka</b> Kompetencja fonologiczna. U podstaw nabywania języka mówionego i pisanego .....	203
5. <b>Wanda Kostecka, Anna Kostecka</b> Zintegrowany program jako interdyscyplinarne podejście do diagnozy i terapii osób jąkających się .....	215
6. <b>Amelia Dziurda-Multan</b> Sylaba w integracji sensorycznej .....	235
7. <b>Olimpia Supranowicz</b> Interdyscyplinarne spojrzenie na wczesne wspomaganie rozwoju języka .....	247
8. <b>Małgorzata Knopik</b> Argumentacja dzieci w wieku przedszkolnym jako realizacja potrzeby nadawania sensu rzeczywistości .....	257
 <b>IV. DUCHOWE I PSYCHOPEDAGOGICZNE WSPARCIE ROZWOJU OSÓB Z USZKODZENIAMI SŁUCHU</b>	
1. <b>Józef Stachyra</b> Od historycznych poglądów na temat głuchoty do konstruowania pierwszych inwentarzy osobowości dla dzieci niesłyszących .....	271

2. Ks. Andrzej Kiciński	
Wyzwania duszpasterskie wobec osób z uszkodzonym słuchem w ujęciu	
Profesor Kazimiery Krakowiak .....	285
3. O. Roman Jusiak	
Refleksje o roli symboli w procesie wychowania osób z uszkodzonym słuchem .....	295
4. Dorota Kornas-Biela	
Rola ojca we wspomaganianiu rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem .....	307
5. Grażyna Dryżałowska	
Wychowanie językowe dzieci z uszkodzonym słuchem – refleksje w kilku	
perspektywach .....	321
6. Urszula Bartnikowska	
Odnaleźć wspólny język z osobą z uszkodzonym słuchem .....	335
7. Joanna Kobosko	
Głuchota dziecka z perspektywy potraumatycznego rozwoju słyszących rodziców ...	345
8. Marianna Krawiec	
Dorastanie młodzieży z uszkodzeniami słuchu – wybrane aspekty.	
Postawy młodzieży z uszkodzeniami słuchu i jej rodziców .....	359
9. Ks. Paweł Stawarczyk	
Zanim na początku było Słowo. Próba praktycznego zastosowania metodyki naucza-	
nia w przybliżaniu pojęcia Logosu dorosłym z trudnościami w wysławianiu się .....	369
10. Łukasz Krakowiak	
Idea asystencji pedagogicznej św. Jana Bosko w zastosowaniu do pracy z młodzieżą	
niesłyszącą .....	389
11. Anna Michalska	
Projekt happeningu <i>Miasto Głuchych</i> w Zabrzu – integracja młodzieży głuchej	
ze społeczeństwem słyszących .....	395
 <b>V. KOMUNIKACJA JĘZYKOWA Z OSOBAMI Z USZKODZENIAMI SŁUCHU</b>	
1. Bogdan Szczepankowski	
Alternatywne i wspomagające środki komunikowania się w edukacji dzieci	
z uszkodzonym słuchem .....	399
2. Marek Kurkowski	
Dyskryminacja a selektywność słuchowa w percepcji mowy .....	417
3. Barbara Ostapiuk	
Od głosek słuchanych do głosek mówionych u dzieci z uszkodzeniami słuchu .....	427
4. Ewa Muzyka-Furtak	
Zaburzenie czy przejaw rozwoju? – głos w sprawie kreatywności językowej dzieci	
z uszkodzonym słuchem .....	443
5. Agnieszka Dłużniewska	
Rola języka w opanowywaniu umiejętności rozumienia czytanego tekstu	
przez dzieci i młodzież z uszkodzeniami słuchu w świetle Interaktywnego Modelu	
Czytania D.E. Rumelharta .....	453

6. Aleksandra Borowicz	
<i>Metoda Cued Speech</i> i jej adaptacje do różnych języków świata .....	465
7. Renata Kołodziejczyk	
Z trzydziestoletnich doświadczeń stosowania metody fonogestów w Polsce .....	483
8. Agnieszka Dziedzic	
Wczesna opieka audiologiczna i wczesne wspomaganie rozwoju dzieci	
z uszkodzeniami narządu słuchu .....	511
9. Anna Podlewska	
Wykorzystanie gier i zabaw towarzyskich w nauczaniu języków obcych studentów	
z uszkodzeniami słuchu .....	525
10. Ewa Domagała-Zyśk	
Przekonania studentów słyszących i niesłyszących o uczeniu się języka	
angielskiego .....	535
<b>VI. WSPARCIE OSÓB O SPECJALNYCH POTRZEBACH ROZWOJOWYCH</b>	
<b>I EDUKACYJNYCH</b>	
1. Adam Biela	
Specyfika metodologiczna analizy stanowiska pracy w zawodach dla osób	
z określonym rodzajem niepełnosprawności .....	549
2. Magdalena Szubielska, Bogusław Marek, Ewa Niestorowicz	
The recognisability of representational drawings made by congenitally blind	
students .....	563
3. Jacek Jarosław Błęszyński	
Komunikacja i rozwój mowy osób z niepełnosprawnością intelektualną .....	571
4. Ryszard Skrzyniarz	
„Boję się, ale wiem, że będzie dobrze... wierzę w swojego Anioła Stróża” –	
trudne dzieciństwo i jego wpływ na życie dorosłej niepełnosprawnej kobiety .....	579
5. Lucyna Dziaczkowska	
Potrzeby i możliwości wychowawczego wsparcia uczniów przeżywających trudności	
szkolne. Inspiracje pedagogiczne płynące z twórczości Kazimierza Dąbrowskiego ...	591
6. Urszula Jęczeń	
<i>Marzenia i niepełnosprawność</i> w świadomości językowej mężczyzny upośledzonego	
umysłowo. Perspektywa kognitywna .....	603
7. Beata Uhlig-Garlewicz, Monika Romaniec	
Przystosowanie rodziny dziecka do faktu jego niepełnosprawności .....	613
8. Agnieszka Dudziak	
Metody arteterapeutyczne jako forma wspomagania komunikacji w pracy z dziećmi	
o specjalnych potrzebach komunikacyjnych na przykładzie dzieci ze spektrum	
autyzmu .....	625
9. Tomasz Wach	
Pedagogiczna racjonalizacja transgeneracyjnych kodów socjokulturowych	
w rodzinach zagrożonych demoralizacją .....	639

**VII. WYBRANE ASPEKTY RELIGIJNE I HISTORYCZNE WSPARCIA SPOŁECZNEGO**

1. **Ks. Edward Walewander**  
Katolicyzm jako inspiracja ideologiczna skautingu w działalności Sługi Bożego  
Jacques'a Sevina TJ (1882–1951) ..... 655
2. **Alina Rynio, Aneta Pabiniak**  
Historyczno-kulturowe tło rozwoju pedagogiki katolickiej w Polsce  
w dwudziestoleciu międzywojennym ..... 663
3. **Piotr Paweł Gach**  
Ks. Franciszek Jakub Falkowski (1775–1849) – twórca warszawskiego Instytutu  
Głuchoniemych na tle zakonnego środowiska pijarów ..... 683
4. **Marian Surdacki**  
Instytucje kredytowo-zapomogowe w przedrozbiorowej Rzeczypospolitej ..... 705
5. **Marcin Białas**  
Słowo w inspiracji teologicznej – aspekt szczęścia i cierpienia ..... 719

**VIII. PROFESOR KAZIMIERA KRAKOWIAK WE WSPOMNIENIACH PRZYJACIÓŁ,  
WSPÓŁPRACOWNIKÓW I UCZNIÓW**

1. **Tadeusz Gałkowski**  
Do Księgi Jubileuszowej dla Profesor Kazimierzy Krakowiak ..... 735
  2. **Władysław Miodunka**  
Miłe przyszłościowego początki. Wspomnienie współpracy  
z Profesor Kazimierą Krakowiak ..... 737
  3. **Janusz Kirenko**  
Słów kilka... ..... 741
  4. **Aneta Domagała**  
Pamiętam... ..... 745
  5. **Justyna Leszka**  
O tym, jak czytanie na przystanku wpływa na życie... ..... 749
  6. **Piotr Paweł Gach**  
O cierpliwości i zdolnościach pedagogicznych Profesor Kazimierzy Krakowiak ..... 751
  7. **Ewa Domagała-Zyśk**  
Kilka wspomnień z Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL ..... 757
- Noty o autorach ..... 759



