

Rozwój mowy słyszącego dziecka niesłyszącego rodzica – znaczenie specyficznego środowiska lingwistycznego dla kształtowania i rozwoju języka²

Streszczenie

Niniejszy artykuł stanowi opis problematyki językowego funkcjonowania rodziny CODA (*Child of Deaf Adults*). W związku z tym dokonano szczegółowej analizy sposobu komunikacji słyszącego dziecka i jego niesłyszającej matki. Przegląd literatury omawianej tematyki wykazał lukę badawczą, zarówno na gruncie polskim, jak i międzynarodowym. Z uwagi na ten fakt podjęto próbę eksploracji specyficznego środowiska lingwistycznego, mającą na celu ukazanie ewentualnego znaczenia niecodziennych uwarunkowań dla kształtowania i rozwoju języka dziecka. W celu zgromadzenia danych wykorzystano metodę etnografii komunikacji oraz przeprowadzono diagnozę kompetencji językowej uczestników. Zgromadzone treści we wprowadzeniu teoretycznym są ściśle skorelowane z podjętą problematyką. W pierwszej kolejności scharakteryzowano Kulturę Głuchych oraz kod językowy tejże społeczności. Następnie został przybliżony kulturowy i medyczny aspekt związany z głuchotą. Kolejno rozważania dotyczą metodologii, użytych narzędzi.

¹ Autorka, absolwentka stacjonarnych studiów magisterskich, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Kierunek: język polski w komunikacji społecznej, Specjalność: logopedia – obecnie logopeda zajmujący się diagnozą i terapią zarówno dzieci, jak i dorosłych w „Mówię” – Gabinetie Neurologopedycznym w Mielcu. Jest Laureatką XVII Edycji organizowanego przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych Ogólnopolskiego Konkursu na najlepsze prace magisterskie i doktorskie, których tematem badawczym jest zjawisko niepełnosprawności w wymiarze zdrowotnym, zawodowym lub społecznym – 2020 r. Jej praca magisterska zatytułowana „Rozwój mowy słyszącego dziecka niesłyszącego rodzica – znaczenie specyficznego środowiska lingwistycznego dla kształtowania i rozwoju języka” napisana pod kierunkiem dr Adriany Prizel-Kani, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Zakład Języka Polskiego jako Obcego, zajęła I miejsce w kategorii: prace magisterskie – Kategoria B – rehabilitacja społeczno-zawodowa. Codzienna praca z pacjentami jest źródłem inspiracji zainteresowań naukowych autorki, do których głównie należą: zaburzenia mowy o podłożu neurologicznym oraz techniki manualne, wspierające terapię logopedyczną [przyj. red.].

² Autorski artykuł naukowy napisany na podstawie pracy magisterskiej nagrodzonej w 2020 roku w XVII Edycji organizowanego przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych Ogólnopolskiego Konkursu „Otwarte drzwi” na najlepsze prace magisterskie i doktorskie poświęcone problematyce niepełnosprawności. Praca magisterska, I miejsce w kategorii: prace magisterskie – Kategoria B – rehabilitacja społeczno-zawodowa; tytuł pracy: „Rozwój mowy słyszącego dziecka niesłyszającego rodzica - znaczenie specyficznego środowiska lingwistycznego dla kształtowania i rozwoju języka”; autor pracy: Kinga Nycek, absolwentka stacjonarnych studiów magisterskich, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Kierunek: język polski w komunikacji społecznej, Specjalność: logopedia; promotor pracy: dr Adriana Prizel-Kania, Uniwersytet Jagielloński; Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Zakład Języka Polskiego jako Obcego [przyj. red.].

dzi i źródeł danych oraz holistycznej interpretacji uzyskanych wyników, odnoszącej się do analizy materiału badawczego.

Słowa kluczowe:

CODA, Kultura Głuchych, niedosłuch, niesłyszący, rozwój mowy, język migowy

Speech Development of a Deaf Parent's Hearing Child – Importance of Specific Linguistic Environment for Formation and Development of a Child's Language

Summary

This article is a description of the linguistic functioning of a CODA (Child of Deaf Adults) family. It provides a detailed analysis of how a hearing child and his deaf mother communicate. A review of the literature on this topic revealed a research gap, both in Poland and internationally. Due to this fact, an attempt was made to explore the specific linguistic environment in order to reveal the possible significance of unusual conditions for the formation and development of a child's language. In order to collect data, the method of ethnography of communication was used and a diagnosis of the participants' linguistic competence was carried out. The gathered contents in the theoretical introduction are closely correlated with the addressed issues. First, the Deaf Culture and the linguistic code of this community were characterized. Then the cultural and medical aspect of deafness is presented. Next, the methodology, tools and data sources used, as well as the holistic interpretation of the results obtained, referring to the analysis of the research material are discussed.

Keywords:

CODA, Deaf Culture, deaf, speech development, sign language

Chodzi mi o to, aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa.

J. Słowacki

Wprowadzenie

Według Stanisława Grabiasa mowa jest wytworem wielu integralnie połączonych działań³. Najważniejszym narzędziem, dzięki któremu człowiek poznaje otaczającą go rzeczywistość, jest język. Każda kultura posługuje się własnym kodem, który warunkuje przekazywanie zdobytej wiedzy innym użytkownikom życia społecznego oraz dzielenie się własnymi przeżyciami. Proces generowania mowy jest ściśle skorelowany z biologicznymi uwarunkowaniami lingwistycznymi. Zgodnie z powyższym najważniejszymi składowymi mowy są: biologiczne możliwości, mobilność mózgu oraz sprawny aparat obwodowy, pełniący funkcję wykonawczą. Należy jednak pamiętać, że fundamentalną funkcją języka jest interakcja z drugim człowiekiem. Nabywanie i użytkowanie systemu językowego przebiega w procesie socjalizacji, dlatego

³ S. Grabias, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” 1997, t. X, s. 10

też głównym przedmiotem badań logopedii jest opis stanu zachowań językowych. Wymaga to holistycznego podejścia diagnostycznego – w celu odniesienia zaobserwowanych zjawisk językowych do kontekstu społecznego i/lub kulturowego danej jednostki. W związku z tym zaprezentowane w niniejszym artykule badania opisują wpływ najbliższego otoczenia na przebieg akwizycji mowy, biorąc pod uwagę kontekst specyficznego środowiska lingwistycznego. Do udziału w procesie badawczym została zaproszona rodzina CODA (*Child of Deaf Adults*), składająca się ze słyszącego chłopca wychowywanego przez niesłyszącą matkę. Cel działań ukierunkowano na wskazanie i objaśnienie ewentualnych korelacji między rozwojem mowy dziecka a wzorcem językowym dostarczanym przez niesłyszącego opiekuna. Kontekst społeczno-kulturowy wymagał przeprowadzenia dwutorowej diagnozy logopedycznej – zarówno dziecka, jak i jego niesłyszącej matki. Wskazany wycinek rzeczywistości jest wciąż obszarem rzadko badanym i opisywanym w dziedzinie logopedii – zarówno na gruncie polskim, jak i w literaturze obcojęzycznej.

Kultura Głuchych

Podstawowymi wyznacznikami kultury jako całości są: wspólny język, przekonania (na przykład religijne), normy moralne i prawne, instytucje społeczne, struktury organizacyjne i polityczne⁴. Jedynym widzialnym czynnikiem różnicującym grupę ludzi słyszących (posługujących się językiem fonicznym) od opisywanej zbiorowości kulturowej Głuchych jest język migowy. Dostrzeżenie inności kulturowej w kontaktach międzyludzkich najczęściej zaczyna się od kwestii komunikacyjnych – odmiennego języka, który jest czytelną informacją o tym, że mamy do czynienia z cudzoziemcem, osobą z innego kraju, innej kultury⁵. Posługujący się językiem migowym nie tylko mają możliwość przekazywania sobie przeżytych doświadczeń, wymiany własnych poglądów, ale również budują w ten sposób tożsamość językową oraz kulturową.

Warto jednak wyjaśnić znaczenie sposobu zapisu nazwy *Kultura Głuchych* za pomocą wielkich liter – otóż wyraża się to w zamiarze zniesienia utartych błędnych stereotypów związanych z rozpatrywaniem zjawiska głuchoty jedynie z perspektywy medycznej, czego skutkiem są krzywdzące mity na temat ograniczeń osób niesłyszących⁶. Zapis za pomocą małych liter słowa „głuchy” ma medyczny charakter. Głównie

⁴ M. Czajkowska-Kisil, *Głusi, ich język i kultura – zarys problematyki*, [w:] *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, red. P. Rutkowski, S. Łozińska, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2014

⁵ M. Wrześniewska-Pietrzak, *Język, kultura i tożsamość z perspektywy społeczności g/Głuchych*, [w:] *Aksjologiczne wyznaczniki tożsamości w wypowiedziach głuchych i czasopiśmie środowiskowym „Świat Cisy”*, Poznań, wyd. Rys, 2017, s. 196–204

⁶ M. Czajkowska-Kisil, *Głusi, ich język i kultura – zarys problematyki*, [w:] *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, red. P. Rutkowski, S. Łozińska, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2014, s. 20

dwa modele – medyczny i kulturowy – wiążą się z dynamiką rozwoju tożsamości osób g/Głuchych⁷. Pierwszy z nich uwzględnia przede wszystkim deficyt, a uszkodzenie słuchu rozpatrywane jest w kategorii patologii zdrowia, czego konsekwencją jest dostrzeżenie jedynie ograniczającej bariery. Taki punkt widzenia może zaburzać formowanie tożsamości wśród społeczności niesłyszących, ponieważ to ubytek zdrowia pełni funkcję ich określającą. Do pozostałych wyznaczników wariantu kulturowego wlicza się integrację z innymi Głuchymi, komunikację w języku migowym, znajomość wyznawanych norm i wartości, obyczajów oraz historii tejże społeczności.

Interesującym obszarem odróżniającym Kulturę Głuchych oraz słyszących jest sfera norm i zachowań społecznych. U. Bartnikowska i M. Mickiewicz zauważają, iż brak lub ograniczenie w dopływie bodźców słuchowych wytwarzają potrzebę zmodyfikowania zachowań, a w szczególności zwrócenie uwagi na odmienną językową i poprzez to wykorzystanie kanału manualno-wzrokowego zamiast dźwiękowo-słuchowego⁸. W celu zrozumienia tego procesu autorki przeprowadziły badania, które przedstawiają *savoir vivre* obowiązujący w Kulturze Głuchych. Szczegółność prowadzonych rozmów w języku migowym wyraża się w schemacie: nawiązanie kontaktu, kontakt dotykowy, kontakt wzrokowy. Uczestnicy aktu komunikacji mogą porozumiewać się na znaczną odległość (nawet 5–7 m) bez poczucia dyskomfortu, jeśli nie ma pomiędzy nimi innych osób. Podkreśla to znaczenie dotyku podczas rozmowy, a mianowicie sposobu jego wykorzystywania. Rozpoczynając konwersację należy dotknąć dłońią (czasami końcem palców): ramienia, przedramienia, pleców, nogi (w czasie siedzenia obok). Jeżeli partner dialogu jest oddalony, wówczas dozwolone jest machanie ręką, wskazywanie palcem lub zaczepienie kogoś, kto ma być łącznikiem. Następnie pośrednik oddala się po wykonaniu swojego zadania, w celu umożliwienia swobodnej przestrzeni, potrzebnej do wykorzystania rąk w trakcie rozmowy. Elementem komunikacji zauważalnie różnicującym Kulturę Głuchych i słyszących jest tutaj wskazywanie palcem, ponieważ według społeczności drugiej grupy jest to uznawane za nieodpowiednie zachowanie. Szczególne znaczenie odgrywa wspomniany już kontakt wzrokowy. W trakcie dialogu nie towarzyszy nieustannie rozmówcom. Obowiązują pewne reguły, dotyczące sytuacji wymagających patrzenia w oczy oraz przerywania tej czynności. Odnosi się to do nadawcy, gdyż jego rolą jest przerywanie bądź stopniowanie wzrokowych spotkań, jak również do odbiorcy, który powinien utrzymywać wzrok na partnerze komunikacji. Charakterystyczne reguły również dotyczą włączania się do rozmowy, a tym samym przerywania trwającej już konwersacji uczestnikom spotkania. Należy odwrócić uwagę jednego z rozmówców poprzez dotknięcie ramienia, a następnie stanięcia w przestrzeni dzielącej interlokutorów. Przejmowanie roli nadawcy można wyrazić także za pomocą lekkiego podnie-

⁷ P. Tomaszewski, K. Kotowska, P. Krzysztofiak, *Uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości u g/Głuchych*, [w:] *Edukacja niesłyszących – wczoraj, dziś i jutro*, red. E. Woźnicka, Łódź, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 116

⁸ U. Bartnikowska, M. Mickiewicz, *Savoir vivre społeczności Głuchych jako element akcentujący odmienną kulturę: badania etnograficzne*, „Niepełnosprawność” 2015, Nr 17, s. 27–38

sienia rąk, wysunięcia tułowia do przodu, pomachania ręką oraz poprzez kilkukrotne powtórzenie pierwszego znaku.

Reasumując, bycie członkiem Kultury Głuchych jest zależne od: sposobu zachowania, symboli, wartości i norm społecznych funkcjonujących w tej społeczności, a przede wszystkim znajomości i komunikacji za pośrednictwem języka migowego.

Język migowy – aspekt społeczny

Język migowy to naturalny system komunikacji o charakterze wizualno-prze-strzennym⁹. Odbiór kodowanego przekazu opiera się na kanale wzrokowym. Idea jego powstania zrodziła się na gruncie szkolno-edukacyjnym z uwagi na fakt, iż były to pierwsze większe skupiska osób, dla których użycie języka dźwiękowego okazało się niemożliwe, jak i pierwsze miejsca formowania oraz dynamicznego rozwoju tych kodów¹⁰. Zanim jednak rozpoczęto działania, prowadzące do opracowania konkretnych systemów migania dla środowisk niesłyszących, manualny sposób porozumiewania wykształcał się lokalnie wśród jego użytkowników. Obejmował wówczas ledwie kilkadziesiąt znaków. Miejsce kształtowania się języków migowych przypisuje się większym miastom, w których społeczeństwo głuchych chętniej gromadziło się oraz w rodzinach, gdzie niepełnosprawność słuchowa była dziedziczona. Początkowo nauczyciele posługujący się wspomnianym kodem traktowali go jako jedyną i skuteczną formę nawiązania kontaktu ze swymi podopiecznymi¹¹.

Klasyczny (naturalny) język migowy należy do grup narodowo-środowiskowych i został stworzony przez zbiorowość głuchych dla realizacji naturalnej potrzeby porozumiewania się¹². Jak zauważa B. Szczepankowski, języki migowe charakteryzuje większość cech, które przypisuje się językom dźwiękowym. Zalicza się do nich: otwartość (umożliwiającą ciągłe tworzenie komunikatów językowych), donośność na dystans (zapewniającą komunikowanie o rzeczach bądź wydarzeniach odległych w czasie i/lub przestrzeni), dystynktywność (pozwalającą wyodrębnić wyraźnie różniące się od siebie elementy), przemienność (gwarantującą wzajemną wymianę treści), sprzężenie zwrotne (dopuszczające naprzemienną rolę nadawcy i odbiorcy), szybkie zanikanie (znaczące o możliwości odbioru komunikatu tylko w momencie jego nadawania). Tym, co niewątpliwie uwypukla różnicę między kodem migowym a dźwiękowym jest odmienny kanał przekazu: wzrokowo-gestowy zamiast głosowo-

⁹ A. Włodarczak, *Kompetencje językowe – język foniczny a język migowy*, [w:] *Głuchy pacjent. Wyzwania i potrzeby*, Konin, wyd. Psychoskok, 2018, s. 44

¹⁰ B. Szczepankowski, *Język migowy*, [w:] *Niesłyszący-głusi-głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1999, s. 113

¹¹ M. Czajkowska-Kisil, *Głusi, ich język i kultura – zarys problematyki*, [w:] *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, red. P. Rutkowski, S. Łozińska, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2014, s. 21

¹² B. Szczepankowski, *Język migowy*, [w:] *Niesłyszący-głusi-głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1999, s. 128

-słuchowego. Jednakże prymarną różnicą między systemem wzrokowo-przestrzennym a fonicznym jest brak systemu fonologicznego w pierwszym z nich. Założenia teoretyczne mają swoje odzwierciedlenie w praktyce. Na znak migowy składa się kombinacja przestrzennego ułożenia palców i rąk oraz ramion, a następnie wykonanie ruchu w określonym kierunku ze wskazaną prędkością i wielkością. Integralną częścią tego języka jest także daktylografia (z greckiego *dactilos* – palec; *grapho* – piszę), zwana alfabetem palcowym. Swoim zasięgiem obejmuje: znaki alfabetu palcowego, symbole określające liczby (liczebniki główne, porządkowe, ułamki zwykłe i dziesiętne), znaki działań arytmetycznych, interpunkcję, niektóre znaki mian i miar metrycznych oraz wybrane wyrazy jednoliterowe¹³. Światowa Federacja Głuchych podejmowała liczne działania w celu syntetyzacji alfabetów palcowych, czego efektem było utworzenie w 1955 roku międzynarodowego alfabetu palcowego oraz wprowadzenie przekształceń funkcjonujących daktylografii na terenach innych krajów. Alfabet palcowy wykorzystywany jest głównie w przekazie niektórych imion własnych (które nie posiadają odpowiedników migowych bądź nie są znane mówiącemu), skrótów wyrazowych (na przykład PKP, mgr), przedrostków i przyrostków, homonimów oraz by podkreślić sens użycia wyrazu w treści wypowiedzi¹⁴. Amerykański językoznawca W. Stokoe wyróżnił cechy znamienne dla znaków migowych, nazywając je chiremami: układ palców ręki, pozycja rąk, miejsce artykulacji (układ rąk w stosunku do ciała i do siebie), artykulacja (ruch) – kierunek ruchu, artykulacja (ruch) – sposób wykonania ruchu¹⁵. Udowodnił tym samym, iż dzięki opisanym właściwościom migów istnieje możliwość tworzenia nieskończonej ilości tych znaków, czego nie można stwierdzić odnosząc się do języka fonicznego, ze względu na ograniczoną liczbę opozycji fonologicznych.

Mówiąc o sposobie komunikacji z osobami niesłyszącymi, należy wymienić wizualny subkod polszczyzny, zwany systemem językowo-migowym (SJM). Tworzą go znaki pochodzące z języka migowego, innych języków migowych oraz podlega polskim zasadom gramatycznym¹⁶. Zasadniczą rolę odgrywa w nich przekaz foniczny, ponieważ głównie tym sposobem przekazuje się treść komunikatu, a rolą znaków migowych jest jedynie wspieranie tworzenia wypowiedzi. Zatem jego specyfika wskazuje na dwutorowość systemu językowo-migowego (odmianę mówioną i miganą), tym samym warunkując dwukanałowy odbiór elementów¹⁷. W trakcie rozmowy migi mają nieodmienny charakter, toteż podawanie form osobowych czasowników bądź przypadków zależnych (kiedy to zachodzi konieczność odmiany końcówki fleksyjnej) wspomagane jest wyżej opisanym alfabetem palcowym. SJM wyraża się w dwóch wariantach: pełnym i użytkowym. Pierwszy z nich charakteryzuje się dokładnym i rów-

¹³ Tamże, s. 146

¹⁴ Tamże, s. 150

¹⁵ Tamże, s. 134

¹⁶ Tamże, s. 153

¹⁷ B. Szczepankowski, *Język migowy. Pierwsza pomoc medyczna*, Warszawa, Centrum Edukacji Medycznej, 1996, s. 22

noczesnym przekazem informacji („co do litery”) w wersji fonicznej oraz migowej, zachowując odmianę końcówek fleksyjnych. Jego zaletą jest precyzyjność tłumaczenia, pozwalająca na kształtowanie umiejętności poprawnego myślenia językowego. Natomiast wariant użytkowy cechuje synchroniczny przekład tekstu mówionego, przy zachowaniu dokładności „co do słowa”, wykorzystując przy tym wspomaganie gestem. Podczas codziennych rozmów częściej stosuje się właśnie wariant użytkowy. Jest to uzasadnione łatwością i wygodą jego użycia, a także tempem przekazywanej treści, które niemalże odpowiada głośniei mowie.

Słyszące dziecko i niesłyszący rodzice

Mimo licznie towarzyszących niedogodności, które nierzadko wyrażają się w interakcjach z innymi ludźmi, osoby niesłyszące nawiązują bliskie relacje, tworzą trwałe więzi oraz zawierają związki małżeńskie. Wejście w rolę rodzica niesie za sobą kolejne wyzwania. Jak podkreśla U. Bartnikowska, charakterystyka funkcjonowania rodziców z uszkodzonym słuchem jest zjawiskiem wciąż wymagającym badań¹⁸. Zwykle badacze koncentrują swoje zainteresowania wokół zdrowych dzieci niesłyszących rodziców. Wybór tej konkretnej diady (głuchy rodzic – słyszące dziecko) uzasadnia fakt, iż łatwiej uzyskać informacje od potomstwa z uwagi na bariery komunikacyjne zachodzące pomiędzy ich opiekunami a badaczami. Dane statystyczne informują również o tym, iż 90% małżeństw, wśród których u obojga partnerów stwierdzono ubytek słuchu, ma słyszące potomstwo¹⁹. Wsparciem w procesie wychowawczym są często dziadkowie dzieci. W powstałym kręgu rodzinnym dochodzi do zetknięcia dwóch odrębnych światów oraz kultur: słyszących i niesłyszących, a rolę pośrednika przejmuje dziecko.

Analizą tych szczególnych komórek społecznych zajmowały się w latach siedemdziesiątych J. Baran i B. Pietrulewicz²⁰. Wnioski, które przedstawiła pierwsza badaczka brzmiały następująco: 40% dzieci, które były wychowywane przez niesłyszących rodziców opisano jako niedostosowane społecznie, dodatkowo ich kontakt z opiekunami był słaby, trudem było tworzenie więzi rodzinnych oraz nawiązywanie relacji społecznych. Ponadto stwierdzono zaburzenie rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, społecznego, fizycznego i mowy, jak również brak poczucia bezpieczeństwa, miłości, brak zaufania do innych, niewiarę we własne możliwości. Z kolei analiza grupy badawczej B. Pietrulewicz prowadzi do innych wniosków. Autorka wskazała na niewielkie różnice między dziećmi niesłyszących rodziców a grupą kontrolną, co

¹⁸ U. Bartnikowska, *Głusi jako rodzice*, [w:] *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszających rodziców*, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2010, s. 80

¹⁹ M. Czajkowska-Kisil, A. Klimczewska, *CODA – inność nierozpoznana. Słyszące dzieci – niesłyszący rodzice*, [w:] *Sytuacja osób głuchych w Polsce*, Raport Rzecznika Praw Obywatelskich, red. M. Świdziński, Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 2016, s. 7–27

²⁰ U. Bartnikowska, *Głusi jako rodzice*, [w:] *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszających rodziców*, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2010, s. 87

może świadczyć o pozytywnych predyspozycjach opiekunów do zapewnienia swojemu potomstwu odpowiednich warunków rozwoju.

Bartnikowska podkreśla, iż dostrzeżenie niepełnosprawności słuchowej rodziców przez dzieci rozpoczyna się w okresie wczesnego dzieciństwa (1–2 rok życia)²¹. Interakcja przebiega bardzo naturalnie, do tego stopnia, że dziecko wyczuwa możliwy sposób porozumiewania się z członkami rodziny, próbując migać i mówić.

W Stanach Zjednoczonych w 1983 roku założono międzynarodową organizację non-profit – CODA (*Child of Deaf Adults*), której zadaniem jest zrzeszanie dorosłych dzieci – niesłyszących rodziców. Instytucja ma swoje placówki między innymi w: Australii, Kanadzie, Finlandii, Niemczech, Szwecji i innych krajach europejskich. W Polsce stowarzyszenie powstało w 2010 roku z inicjatywy Małgorzaty Czajkowskiej-Kisil, a jego siedziba mieści się w Warszawie. Zakres działalności zrzeszenia polega na organizowaniu konferencji, obozów, spotkań, grup wsparcia dla jej członków. Niepełnosprawność słuchowa nie jest równoznaczna z brakiem możliwości doskonalenia potrzebnych umiejętności w życiu rodzinnym. Koniecznego wsparcia mogą udzielać nie tylko wspomniane już organizacje, ale przede wszystkim najbliższe środowisko, a więc słyszący dziadkowie, których nieoceniona rola wyraża się w dbaniu o prawidłowy rozwój mowy dzieci oraz w trosce o poprawną komunikację między dziećmi a rodzicami.

Niekiedy zdarza się, że matki samotnie zmagają się z obowiązkiem rodzicielstwa. Sytuacja, z którą muszą zmierzyć się kobiety jest niełatwa, ponieważ oprócz działań wychowawczych są zobligowane do poradzenia sobie w dość trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Odnosząc się do znaczenia sposobu komunikacji oraz jej jakości w rodzinach składających się ze słyszących dzieci oraz niesłyszących rodziców, należy wziąć pod uwagę funkcjonujący w niej sposób porozumiewania się. I. Jagoszewska tłumaczy, iż procesowi nabywania języka przez najmłodszych towarzyszy wariant mówiony i migowy²². Przystawianie za pomocą modalności wzrokowej odbywa się dość łatwo i w szybkim tempie, z powodu zaangażowania przez dziecko umiejętności naśladowania rodziców. Biegłość nauki języka migowego przez najmłodszych uzasadnia stosowanie znaków w komunikacji, które wyprzedza użycie słów, jak również pojawienie się kombinacji dwóch znaków na długo przed łączeniem dwóch wyrazów w wypowiedzi²³. Warunkuje to wcześniejsze dojrzewanie struktur mózgowia odpowiedzialnych za motorykę, jak również późniejszy rozwój ośrodków mowy.

Z kolei rozwój języka mówionego stymulują często dziadkowie. Jak zauważa U. Bartnikowska, zwykle następstwem tych działań jest formowanie się dwujęzyczności słyszących dzieci niesłyszących rodziców²⁴. Tym samym wskazuje na jej unikalny charakter, jako że wiąże się z dwiema osobnymi modalnościami (wzrokową i słuchową).

²¹ Tamże, s. 88

²² I. Jagoszewska, *Relacje w rodzinie CODA*, „Wychowanie w Rodzinie” 2015, t. XI, s. 319–331

²³ U. Bartnikowska, *Głusi jako rodzice*, [w:] *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2010, s. 93

²⁴ Tamże, s. 92

Autorka wskazuje również na bezradność głuchych rodziców podczas wspierania rozwoju języka mówionego słyszących dzieci, co nierzadko skutkuje zaburzeniem bądź opóźnieniem tego procesu. Zważywszy na fakt, iż skuteczne porozumiewanie się wymaga aktywnego udziału w akcie komunikacyjnym oraz efektywnego i wzajemnego zrozumienia, należy pamiętać, że w przypadku głuchoty ten proces będzie zakłócony przez bariery komunikacyjne. Wynika to z uszkodzonej percepcji słuchowej, niewyraźnej artykulacji, niemożności pełnego odbioru mowy dźwiękowej interlokutora oraz trudności w zrozumieniu kontekstu sytuacji²⁵. Wymienione czynniki, powodujące niepowodzenia w porozumiewaniu się niesłyszących rodziców i słyszących dzieci, prowadzą do wątpliwości opiekunów, dotyczących wyboru sposobu komunikowania w rodzinie. Nawiązywanie interakcji i tworzenie więzi warunkuje efektywne posługiwanie się językiem. Z tego względu poziom kompetencji komunikacyjnej oraz społecznej opiekunów odgrywa tak istotną rolę. Osiągnięcie przez dziecko etapu gotowości szkolnej stawia jego niesłyszących rodziców przed sporym wyzwaniem. Na tym etapie może dojść do wewnątrzrodzinnych zamian pełnionych ról, które znacznie odbiegają od standardowych, funkcjonujących w środowisku słyszących. Jak podaje Bartnikowska, najczęstszą z nich jest przejęcie przez najmłodszych funkcji tłumacza rodziców²⁶. Można powiedzieć, że dziecko staje się wówczas pośrednikiem między dwoma światami (słyszących i niesłyszących). Stanowi to istotną korzyść dla opiekunów, jako że umożliwia im pośrednie uczestnictwo w codziennym funkcjonowaniu i w interakcjach z większością społeczeństwa. Częstość wypełniania roli tłumacza uzależniona jest od obecności osób znających język migowy. Już od najmłodszych lat dzieci wspierają rodziców, towarzysząc im podczas rozmów telefonicznych, czy w trakcie oglądania telewizji. W dzieciństwie dekodowanie informacji jest traktowane jako zabawa i zwykle oddziałuje pozytywnie, głównie na dziecko. Sytuacja nabiera problematycznego wymiaru, w momencie gdy kierowany przekaz, który ma być poddany tłumaczeniu, staje się zbyt trudnym i niemożliwym zadaniem, na przykład z powodu nieznanego i niezrozumiałego słownictwa.

Etapy rozwoju mowy w ujęciu syntetycznym

Mowa człowieka jest wytworem życia zbiorowego²⁷. Posługiwanie się nią warunkuje chęć porozumiewania się między ludźmi. Jak podaje J. Cieszyńska, rozwój języka rozpoczyna się w momencie narodzin, jednakże biorąc pod uwagę czynniki genetyczne, prymarne doświadczenia słuchowe i czuciowe płodu, autorka zwraca także uwagę na kształtowanie się mowy dziecka już w okresie prenatalnym²⁸. Poznawanie otaczającej

²⁵ Tamże, s. 99

²⁶ Tamże, s. 108

²⁷ L. Kaczmarek, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, 1953

²⁸ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Rozwój mowy, [w:] Wczesna interwencja terapeutyczna*, Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne, 2007

rzeczywistości oraz tworzenie relacji z innymi możliwe jest dzięki zrozumieniu funkcji oraz opanowaniu umiejętności użytkowania tego wyjątkowego narzędzia, jakim jest język. Na jego rozwój mają wpływ głównie dwa czynniki: biologiczne i środowiskowe, które wzajemnie oddziałują na siebie. Aby ten proces przebiegał naturalnie i bez zakłóceń, dziecko musi przyjść na świat bez żadnych zaburzeń zmysłowych, a zwłaszcza bez zaburzeń słuchu, który odpowiada za percepcję dźwiękową już w okresie płodowym. Dzięki temu po urodzeniu noworodek jest w stanie rozpoznać głos matki.

L. Kaczmarek wyróżnił cztery stadia procesu rozwoju mowy: okres melodii, wyrazu, zdania oraz swoistej mowy dziecięcej²⁹. Pierwszy rok życia, nazwany przez badacza okresem melodii, charakteryzuje się nabywaniem przez dziecko umiejętności wokalizacji pierwszych samogłosek, sylab, a w końcu pierwszych podstawowych wyrazów. Ten etap intensywnie angażuje także mimikę i gesty.

Okres wyrazu (1–2 r.ż.), rozpoczynający pojawienie się pierwszych słów, cechuje wzrost leksyki na poziomie nazw osób, przedmiotów i niektórych czynności. Stały wzrost słownictwa prowadzi do tworzenia oczekiwanych wypowiedzi dwuwyrazowych oraz pojawienia się załączków fleksji (prymarnie pojawia się deklinacja).

Drugi i trzeci rok życia przypada na etap zdania, w którym uzewnętrzniają się kategorie gramatyczne oraz znacząco rozwija się system fonetyczno-fonologiczny. Zatem dziecko prawidłowo realizuje wszystkie samogłoski (oprócz nosowych) oraz dodatkowo głoski z szeregu syczącego [s, z, c, dz]³⁰. Poza tym w mowie dziecka zauważalne jest stopniowe ustępowanie zmiękczenia spółgłosek.

Okres swoistej mowy dziecięcej plasuje się między końcem trzeciego roku życia i trwa aż do siódmego. Kaczmarek podkreśla, że jest to szczególny czas, kiedy dziecko świadomie kształtuje kolejne sprawności językowe drogą analogii, kontaminacji (połączenia dwóch lub więcej słów) oraz neologizmów. W dalszym ciągu doskonali się wcześniej nabyte umiejętności. W obrębie systemu fonetyczno-fonologicznego czterolatków pojawiają się głoski dźwiękowe w kolejności: [sz], [ż], następnie [cz], [dż]³¹. Na tym etapie powinno ostatecznie ustąpić zmiękczenie spółgłosek, charakterystyczne dla wcześniejszych okresów.

Stan badań – literatura przedmiotu

Specyfika sytuacji rodzinnej, jaką jest posiadanie słyszącego dziecka przez niesłyszących rodziców powoduje, że istnieje niewiele badań odnoszących się do wspomnianej problematyki. Badacze zwykle analizują zupełnie odwrotną sytuację, to znaczy, kiedy niepełnosprawność słuchu dotyczy dziecka, a nie jego opiekunów. W rozwoju dziecka najważniejszą rolę odgrywają rodzice. Specyfika rodziny CODA

²⁹ L. Kaczmarek, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, 1953, s. 135

³⁰ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Rozwój mowy, [w:] Wczesna interwencja terapeutyczna*, Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne, 2007, s. 170–188

³¹ Tamże, s. 182

(*Child of Deaf Adults*) rzutuje na proces kształcenia najmłodszych i jego przebieg w przyszłości³². Jedną z podstawowych umiejętności niezbędnych rozwojowo i koniecznych do uczenia się jest naśladownictwo. Dzięki naśladownictwu dziecko nie tylko poznaje, jak wykonywać dane czynności, lecz także rozwija komunikację oraz narzędzia do skutecznego posługiwania się nią, a więc język. Psychologowie, socjologowie, lingwiści i logopedzi podejmują próby zbadania, w jaki sposób słyszące dziecko niesłyszących rodziców nabywa system języka. Na gruncie polskim widoczna jest wyraźna luka badawcza – brakuje badań i prac poruszających tę tematykę. Potwierdza to Malwina Kocoń, wskazując na niedostateczną liczbę badań zgłębiających to nietypowe środowisko lingwistyczne³³. Dodaje także, że najczęstszą grupą badawczą jest rodzina CODA, a w szczególności dorosłe dzieci niesłyszących rodziców. Zawężenie grupy badawczej sprawia, że stawianie wniosków na podstawie jednostronnych analiz ma charakter fragmentaryczny. Kocoń podkreśla potrzebę badań empirycznych, których celem byłoby wypełnienie luki, dotyczącej doświadczeń niesłyszących opiekunów, a zwłaszcza matek.

Przez wzgląd na ich szczególną rolę, badaczka przeprowadziła badania pilotażowe wśród czterech Głuchych kobiet. Każda z nich wychowywała nieletnie dziecko w wieku: 4, 5, 6 i 7 lat³⁴. Cel badań obejmował rozpoznanie trudności i wyzwań, towarzyszących uczestniczkom w procesie wychowawczym oraz w trakcie komunikacji z własnym dzieckiem i jego otoczeniem. Jagoszewska podkreśla, że specyfika lingwistycznego otoczenia słyszących dzieci głuchych rodziców często wymaga interwencji specjalisty, który wspierałby rehabilitację komunikacji werbalnej oraz umiejętność czytania i pisanie – co znajduje potwierdzenie w wypowiedziach badanych³⁵. Zgodnie z uzyskanymi wynikami: słaby lub zaburzony kontakt wzrokowy (niezbędny podczas śledzenia ruchów ust) to jedna z barier komunikacyjnych między niesłyszącymi matkami a ich słyszącymi dziećmi. Następną wyliczoną przeszkodą był ograniczony zasób leksykalny respondentek, który ujawniał się nie tylko podczas wspierania dziecka w obowiązkach edukacyjnych, ale także w sytuacjach wychowawczych.

Nad problematyką komunikacji i sposobu porozumiewania się rodziny CODA skupiła się również M. Możdżyńska. Osobami badanymi było dwoje niesłyszących rodziców oraz ich trzy słyszące córki³⁶. Matka porozumiewała się z dziećmi zasadniczo werbalnie, jednak obie starsze córki znały język migowy (proces nabywania systemu rozpoczął się od urodzenia). Zrozumienie między rozmówcami oceniono jako bar-

³² K. Plutecka, *Drogi edukacyjne dzieci słyszących rodziców głuchych*, [w:] *Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej – praktyka edukacyjna i rewalidacyjna*, red. T. Żółkowska, B. Ostapiuk, M. Włazło, Szczecin, Print Group Daniel Krzanowski, 2010, s. 47

³³ M. Kocoń, *Wyzwania rodzicielskie i komunikacyjne głuchych matek słyszących dzieci (KODA)*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, red. L. Miś, 2019, t. XXIV, Nr 2, s. 135

³⁴ Tamże, s. 136

³⁵ I. Jagoszewska, *Relacje w rodzinie CODA*, „Wychowanie w Rodzinie” 2015, t. XI

³⁶ M. Możdżyńska, *Codziennosc słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, „Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne”, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, 2017, t. I, s. 303

dzo dobre. W przypadku pojawiających się niejasności, dziewczynki posługiwały się kodem wizualno-gestowym. Nad rozwojem języka mówionego w dużej mierze czuwała także babcia. Z badań wynika, że dodatkowym źródłem była również telewizja. Spośród postawionych wniosków Moźdzysłowska podkreśla, że niepełnosprawność słuchowa nie przekreśla odgórnie pełnienia roli rodzica, jednak specyfika środowiska lingwistycznego wymaga zasięgnięcia pomocy nie tylko specjalistów, ale – o ile jest to możliwe – także słyszących dziadków.

Jak podaje Raport Rzecznika Praw Obywatelskich – w rodzinie CODA dzieci rozwijają się w otoczeniu, w którym członkowie rodziny posługują się odmiennymi kodami, co także wiąże się z odmiennością kulturową³⁷. Może to skutkować nierozpoznaną dwujęzycznością lub niedostateczną kompetencją językową najmłodszych. Z kolei korzystanie z pomocy dziadków nierzadko wiąże się z zagrożeniami psychologicznymi, takimi jak: podważanie autorytetu niesłyszących rodziców, konfliktami wewnątrzrodzinnymi, stawianiem dziecka w roli tłumacza od najmłodszych lat, osłabieniem lub zerwaniem więzi między rodzicem a dzieckiem, nadmierną swobodą czy też odwróceniem ról. Informator został stworzony z zamiarem przedstawienia problematyki uszkodzeń słuchu wraz z konsekwencjami, do których mogą one prowadzić, mając na celu ulepszenie współpracy między placówką oświatową a rodziną CODA. Z tego też powodu wskazano nauczycielom i psychologom, że niesłyszący rodzice mogą nie dostrzegać i nie rozumieć w pełni potrzeb swoich dzieci, z powodu ograniczenia recepcji dźwięków, jakim jest uszkodzenie słuchu. Ograniczenie lub brak kontroli słuchowej uniemożliwia ocenę poprawności mowy dziecka, jak również może skutkować zakłóceniem komunikacji między nimi, co z kolei prowadzi do osłabienia więzi³⁸.

Opisem specyficznego środowiska lingwistycznego w kontekście rozwoju mowy dziecka w rodzinie CODA zajęły się także M. Zaborniak-Sobczak i L. Perenc³⁹. W tym celu zostały przeprowadzone dwuletnie badania z wykorzystaniem metody studium przypadku w grupie kilkunastu osób. W cytowanej publikacji został scharakteryzowany ośmioletni chłopiec, którego wychowaniem zajmowali się niesłyszący rodzice oraz niesłysząca babcia. Ojciec, posiadający wykształcenie zawodowe, w sytuacjach codziennych preferuje język migowy, natomiast matka, która zdobyła wykształcenie wyższe, porozumiewa się za pomocą pisma i językiem fonicznym. Komunikacja z synami przebiegała głównie za pomocą kodu gestowo-przestrzennego, choć kobieta jest w stanie zrozumieć wypowiedzi foniczno-migowe, pod warunkiem, że towarzyszy temu wyraźna artykulacja. Z przeprowadzonego wywiadu z matką, dotyczącego pro-

³⁷ M. Czajkowska-Kisil, A. Klimczewska, *CODA – inność nie rozpoznana. Słyszące dzieci – niesłyszący rodzice*, Raport Rzecznika Praw Obywatelskich, red. M. Świdziński, Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 2016, s. 23

³⁸ Tamże, s. 26

³⁹ M. Zaborniak-Sobczak, L. Perenc, *Wiedza językowa słyszących dzieci niesłyszących rodziców. Studium przypadku*, https://www.researchgate.net/publication/331312322_Linguistic_competence_of_hearing_children_of_deaf_parents_Case_study, [dostęp z dnia: 12.07.2021]

cesu rozwoju języka dziecka wynika, że towarzyszyło mu półroczne opóźnienie w rozwoju mowy (pierwsze słowa pojawiły się w 18. miesiącu życia – w chwili zapisania do żłobka; pierwsze zdanie w 2,5 r.ż.). Największe trudności chłopca przejawiają się w wypowiedziach pisemnych, w których dominują błędy ortograficzne, fonetyczne i elizje liter. Podczas konstrukcji zdań zdarzają się błędy gramatyczne, jednak z zachowaniem logiki i bogatym słownikiem, co także odzwierciedla się w tworzeniu wypowiedzi ustnych, które są rozbudowane i poprawne. Podczas konsultacji logopedycznej w wieku 5 lat zaobserwowano słabą ruchomość aparatu mowy (języka i warg) oraz błędy w odmianie wyrazów, prawidłowym użyciu zaimków osobowych i budowaniu dłuższych wypowiedzi. Chłopiec został zakwalifikowany na 20-godzinną terapię logopedyczną. Badania M. Zaborniak-Sobczak i L. Perenc wykazują, że mimo specyficznego środowiska lingwistycznego chłopca, jego mowa na etapie postlingwalnym jest prawidłowa. Niższe wyniki prezentują się w zakresie podsystemu leksykalnego, natomiast umiejętności gramatyczne określono jako przeciętne. Idąc dalej, słabiej oceniono umiejętność rozumienia słów i zdań, w przeciwieństwie do ich powtarzania. Podczas obserwacji dialogu chłopca z matką zauważono, że wypowiedzane komunikaty ośmiolatka charakteryzują się dbałością o dokładność i wyrazistość wraz ze zwolnieniem tempa mowy. W przypadku wystąpienia zakłóceń komunikacyjnych chłopiec posługuje się daktylografią (alfabetem palcowym). Dodatkowo posługiwanie się kodem migowym (SJM w zakresie nadawania i rozumienia) oceniono jako bardzo dobre. Z uwagi na ten fakt badaczki stwierdziły, że chłopiec jest osobą dwujęzyczną. Swoiste tło językowe badanego chłopca wymaga szczególnej dbałości o umiejętności gramatyczne, leksykalne i fleksyjne, zważywszy na to, że kod migowy nie jest językiem fleksyjnym, co prawdopodobnie było źródłem trudności językowych ośmiolatka. Na podstawie przeprowadzonych badań, autorki potwierdziły istnienie zależności między środowiskiem językowym słyszających dzieci, które stanowią niesłyszący rodzice oraz ich umiejętności lingwistyczne, a rozwojem języka najmłodszych. Co więcej, wskazują, jak ważna jest świadomość opiekunów, dotycząca przebiegu rozwoju procesu nabywania i rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Rozbudowana świadomość pozwala na zapewnienie dziecku odpowiedniego wsparcia lingwistycznego.

Problematyką rozwoju mowy dziecka słyszącego, wychowywanego przez niesłyszących rodziców, zajmowali się również badacze na gruncie anglojęzycznym. Zdaniem H. B. Klein fonologiczny model mowy prezentowany przez dorosłych odgrywa kluczową rolę w naturalnym procesie nabywania języka przez dziecko⁴⁰. Podkreśla także, że prac dotyczących skutków odchyłeń wspomnianych wzorców jest niewiele. W związku z tym H. B. Klein podjęła się powtórnej analizy badań dokonanych przez N. Schiff-Myers (1979), która badała istnienie zależności między rozwojem mowy wśród pięciu słyszających dwulatków a produkcją słowną ich niesłyszących rodziców⁴¹.

⁴⁰ H. B. Klein, *Some phonological characteristics of the speech of normal-hearing children of deaf parents*, „Journal of Speech and Hearing Research” 1985, t. XXVIII

⁴¹ Tamże

Tylko u jednego dziecka zauważono negatywny wpływ naśladowanego modelu artykulacji. Należy podkreślić, że obserwowany chłopiec spędzał dużo mniej czasu w otoczeniu słyszących i posługujących się mową osób niż pozostali uczestnicy badań. Na podstawie obserwacji badaczka postawiła hipotezę, że produkcja dźwiękowych bodźców matki może być niewystarczająca, aby kształtowanie mowy chłopca przebiegało normatywnie. W związku z tym przeprowadzono wtórną analizę czynników związanych z rozwojem mowy pięciorga słyszących dzieci wychowywanych przez niesłyszących rodziców. U czworga dzieci odnotowano rozwojowe błędy językowe, dzięki którym dziecko kształtuje swój lingwistyczny warsztat. Natomiast u jednego z chłopców zaobserwowano nietypowo wadliwe realizacje oraz jakość głosu zbliżoną do brzmienia osoby niesłyszącej. Zauważone nieprawidłowości obserwowano tylko podczas interakcji z niesłyszącą matką, kiedy chłopiec uporczywie starał się odtworzyć usłyszany wzorzec brzmieniowy. Nadmierna stymulacja prowadzona przez niesłyszącego rodzica stała się główną przyczyną wadliwych produkcji dziecka. Autorka badań podkreśla, że źródłem zachowań językowych chłopca najprawdopodobniej była jego frustracja względem stawianych mu wymagań ze strony matki. H. B. Klein dodaje, że odnotowane nieprawidłowości artykulacyjne wśród dzieci z rodziny CODA wynikają ze swoistości prezentowanego modelu przez ich niesłyszących opiekunów. Jednakże właściwe wsparcie językowe ze strony słyszącego otoczenia może pomóc w korygowaniu mowy takich dzieci⁴².

Badaniem rozwoju mowy słyszących dzieci niesłyszących rodziców zajęła się również E. N. Toohey⁴³. Grupę badawczą stanowiło troje dzieci w wieku 24–36 miesięcy oraz ich opiekunowie z uszkodzonym słuchem. Obserwacje prowadzono w naturalnym środowisku najmłodszych, to jest w przedszkolu oraz podczas interakcji z dorosłymi niesłyszącymi. Na podstawie prowadzonych obserwacji Toohey stwierdziła, że inwentarz oczekiwanych rozwojowo fonemów jest u każdego dziecka zgodny z normą rozwojową. Co więcej, autorka podkreśla, że odnotowane zjawiska fonologiczne (elizje, zmiękczenie, udźwięcznianie) są procesami rozwojowymi i powinny ustąpić w ciągu dalszej drogi nabywania języka. Ostatecznie nie stwierdzono negatywnego wpływu środowiska lingwistycznego rodziny CODA na rozwój mowy dzieci. Badaczka podkreśla, że warunkiem harmonijnego przebiegu kształtowania się mowy najmłodszych jest zapewnienie im możliwości doświadczania bodźców językowych w środowisku słyszących.

Warto także wspomnieć o badaniach T. Brackenburry’ego, T. Ryan i T. Messenheimer, którzy analizowali środowisko językowe rodziny HCDA (*Hearing Children of Deaf Adults*)⁴⁴. Badania koncentrowały się wokół rozwoju językowego słyszącego dziecka niesłyszących rodziców w kontekście dwujęzyczności. W tym celu wykorzy-

⁴² Tamże, s. 466

⁴³ E. N. Toohey, *Phonological Development in Hearing Children of Deaf Parents*, Honors Scholar Theses, http://digitalcommons.uconn.edu/srhonors_theses/153, [DW: 12.07.2021]

⁴⁴ T. Brackenburry, T. Ryan, T. Messenheimer, *Incidental Word Learning in a Hearing Child of Deaf Adults*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, t. XI

stano metodę szybkiego mapowania, która polega na prezentacji brzmieniowego wzorca danego słowa z odpowiadającym mu bezpośrednim pokazem znaczeniowym. Głównym założeniem był pomiar ekspresji słownej dziecka w języku ASL (*American Sign Language*) oraz w języku angielskim mówionym, a także weryfikacja szybkości nabywania nowych słów, wykorzystując do tego wyżej wspomnianą metodę. Badania przeprowadzono w formie dwóch sesji – najpierw obserwowano dziecko w wieku 16 miesięcy, a kolejną próbę podjęto 4 miesiące później. Należy dodać, że niesłyszący rodzice porozumiewali się z dziewczynką głównie za pomocą ASL, a w zdecydowanie mniejszym stopniu używając kodu fonicznego. Równie często dziewczynka przebywała także w środowisku osób słyszących oraz nierzadko doświadczała bodźców dźwiękowych pochodzących z telewizji. Na podstawie przeprowadzonych obserwacji badacze nie stwierdzili żadnych nieprawidłowości w równoległej stymulacji rozwoju obydwóch systemów językowych. Podczas pierwszej sesji odnotowano dużo wyższe wyniki dla ekspresji wizualno-przestrzennej. Natomiast w wieku 20 miesięcy badana prezentowała wyrównany poziom produkcji w obydwóch kodach.

Problem badawczy i cel badań

Przedstawiony przegląd literatury wskazuje na lukę w zakresie badań rozwoju mowy dzieci w rodzinie CODA – zarówno na gruncie polskim jak i w literaturze zagranicznej. Z uwagi na to podjęto się badania rozwoju mowy słyszącego chłopca niesłyszącego rodzica. Swoistość środowiska lingwistycznego ukierunkowała badającego na eksplorację możliwie istniejących zależności między procesem nabywania języka przez słyszące dziecko a towarzyszącym mu sposobem komunikacji niesłyszącej matki. W związku z tym cel badań obejmował analizę rozwoju mowy chłopca w oparciu o normę językową oraz wskazanie i opisanie ewentualnych korelacji odnoszących się do rozwoju kodu mówionego, stymulowanego przez kod migowy. Osiągnięcie wyznaczonych celów miało przyczynić się do odpowiedzi na główne pytanie badawcze: **Czy istnieją ewentualne zakłócenia rozwoju mowy u słyszącego dziecka wychowywanego przez niesłyszącego rodzica, spowodowane specyficznym tłem językowym?**

Wśród pytań szczegółowych należy wyróżnić następujące kwestie:

- Czy rozwój mowy dziecka przebiega normatywnie?
- Jaki jest główny sposób komunikacji dziecka z matką?
- W jakim stopniu sposób wymowy matki wpływa na wymowę dziecka?

Charakterystyka uczestników badań

Dobór uczestników badania był celowy. Grupę badawczą reprezentowała rodzina CODA, składająca się z niesłyszącej matki i jej słyszącego syna. W dniu pierwszego badania chłopiec był w wieku 3 lat i 6 miesięcy. Ojciec dziecka, podobnie jak kobieta, był dotknięty uszkodzeniem słuchu w stopniu umiarkowanym. Niedosłuch

obydwojga opiekunów został nabyty we wczesnym dzieciństwie. W przypadku matki upośledzenie słuchu stwierdzono w wieku 2,5 lat – w wyniku przyjmowania ototoksycznego leku – gentamycyny. Zastosowanie protezy w postaci aparatów słuchowych rozpoczęto dopiero w 6. roku życia. Okres edukacji matki przebiegał w jednej z krakowskich szkół dla niesłyszących z internatem, gdzie miała możliwość poznania i wykształcenia w celu komunikacji PJM (Polskiego Języka Migowego). Dokładna historia rehabilitacji uszkodzonego słuchu ojca nie jest w pełni znana, ze względu na trudną sytuację rodzinną, spowodowaną procesem rozwodowym. Z tego też powodu wychowywaniem chłopca zajmuje się głównie matka, która łączy rolę rodzica z wykonywaniem zawodu. W codziennym wspieraniu opieki aktywnie uczestniczą mieszkający z nią słyszący dziadkowie. Dziecko uczęszczało do żłobka od lipca 2018 roku, a dwa lata później rozpoczęło etap przedszkolny. Mimo ubytku słuchu kobieta komunikuje się ze swoim dzieckiem oraz pozostałymi domownikami głównie ustnie.

Opis metody badawczej

Wobec powyższego przeprowadzone badania miały charakter jakościowy. W celu rzetelnej eksploracji problemu badawczego posłużono się metodą etnografii komunikacji – opracowaną przez D. Hymesa w 1962 roku. J. D. Brewer (2000) podkreśla zasadność stosowania metod etnograficznych, które wiążą się ze zrozumieniem społeczeństwa w sposób systematyczny i dokładny oraz udzielają odpowiedzi na pytania dotyczące życia społecznego i organizacyjnego⁴⁵. Umożliwiają badaczowi skupienie uwagi na określonym wycinku rzeczywistości społecznej. D. Carbaugh wymienia podstawowe założenia etnografii komunikacji⁴⁶. Pierwsze dotyczy odkrycia sposobu porozumiewania się konkretnej zbiorowości lub kultury, natomiast drugie odnosi się do poznania znaczenia, jakie pełni dla badanych użytkowany kod. Można zatem stwierdzić, że centrum zainteresowań badacza stanowi język. Zbiór instrumentów badawczych, który wykorzystuje wybrana metoda w celu dokonania analizy empirycznej składa się z: obserwacji uczestników badań (w tle codzienności i życia społecznego) oraz wywiadu opisującego komunikację we wskazanych kontekstach. Wydarzenie komunikacyjne, akt mowy, sytuacja komunikacyjna i język społeczności to podstawowo badane jednostki przez etnografię komunikacji. Kiedy badacz scharakteryzuje wymienione obszary, następuje analiza szeregu komponentów, które Hymes (1962) określił jako SPEAKING⁴⁷. Rozwinięcie wspomnianego skrótu socjolingwistycznego modelu przedstawia się następująco:

- *Setting and scene* (czas i miejsce aktu mowy),

⁴⁵ T. Kruszewski, *Etnografia i jej wybrane zastosowania w badaniach bibliologicznych*, „Przegląd Biblioteczny”, Nr 3

⁴⁶ D. Carbaugh, *Ethnography of communication*, Research Gate, https://www.researchgate.net/publication/33675167_Ethnography_of_Communication, [dostęp z dnia: 10.07.2021]

⁴⁷ Tamże

- *Participants* (uczestnicy w wydarzeniu mownym),
- *Ends* (cele i wyniki wydarzenia mownego),
- *Act sequence* (sekwencja aktów mowy),
- *Key* (ton/tonacja wydarzenia mownego),
- *Instrumentalities* (kanał komunikacji: pisanie, mówienie, gest),
- *Norms* (zasady społeczne i kulturowe),
- *Genre* (typ komunikacji: formalna, nieformalna).

Niesłyszące osoby komunikują się językiem migowym, a więc kodem wizualno-przestrzennym. Głusi reprezentują swoją własną kulturę, która określa zasady porozumiewania się i wyznawane wartości. Codzienne funkcjonowanie i życie społeczne może przebiegać odmiennie w porównaniu do dominującego świata słyszących. Zatem wychowanie językowe słyszącego dziecka niesłyszących rodziców to temat wymagający pogłębionej analizy nie tylko o elementy wyłącznie językoznawcze, ale również dotyczące kontekstu społeczno-kulturowego.

Narzędzia badawcze i źródła danych

W celu uzyskania danych na temat rozwoju systemu językowego słyszącego członka niesłyszących rodziców wykorzystano:

- *Przesiewowy test do badania artykulacji w wieku przedszkolnym* autorstwa A. Kabały,
- *Kwestionariusz badania mowy* autorstwa G. Billewicz i B. Ziolo,
- wywiad osobisty ustrukturyzowany,
- obserwację uczestniczącą,
- autorsko przygotowane pomoce służące diagnozie logopedycznej.

Proces zbierania danych

Gromadzenie materiałów trwało osiem miesięcy. Pierwsze spotkanie z uczestnikami odbyło się 26.10.2019 r., a ostatnie 19.05.2020 r. w ich domu. W październiku rodzina została poinformowana o celu zaplanowanych działań, ich przebiegu oraz dobrowolnie wyraziła pisemną zgodę na współudział. Kwestia etyki badawczej wyraża się w zachowaniu poufności danych, dlatego też zebrane informacje przechowywano w komputerze zabezpieczonym hasłem. W trakcie procesu badawczego należy kierować się poszukiwaniem wiedzy i szacunkiem dla jego członków, w związku z czym dołożono wszelkich starań, aby wykluczyć poczucie dyskomfortu uczestników. Zostali także uświadomieni, że w każdej chwili mogą się wycofać. Poinformowano ich również o korzyściach płynących z badań, ponieważ dzięki nim wielu specjalistów zajmujących się badaniem języka i nie tylko, jak również obszar badanej tematyki zostanie wzbogacony cennym wkładem wiedzy.

Konkluzje

Celem przeprowadzonych badań było poznanie i zrozumienie sposobu funkcjonowania komunikacyjnego rodziny CODA. W związku z tym dokonano szczegółowej analizy językoznawczej, której centrum stanowiła ocena kompetencji i sprawności komunikacyjnych słyszącego dziecka i jego niesłyszącej matki. Dokonując opisu diagnozy rozwoju mowy chłopca, należy odnieść się do normy wiekowej dla dzieci trzyletnich i czteroletnich. Rezultaty analizy obydwóch wymienionych etapów wykazują systemowe oraz nietypowe zjawiska językowe.

W mowie trzyletniego chłopca zaobserwowano okazjonalne posługiwanie się głoskami przedniojęzykowo-zębowymi [s, z, c, dz], jednak nie można stwierdzić, że są one utrwalone. Dodatkowo warstwę brzmieniową wyrazów wypełnia nadmierna obecność palatalizacji (zmiękczeń). Niekiedy chłopiec wymawiał głoski dentalizowane w sposób międzyzębowy. Wyodrębniono także regularne substytucje (zamiany) rozwojowe: /ż:z/, /ż:ś/, /r:l/. Kolejnym zjawiskiem mieszczącym się w normie było dokonywanie uproszczeń grup spółgłoskowych, elizji, metatez, kontaminacji i neologizmów, dzięki którym dziecko stale rozwija swój warsztat językowy. Do nietypowych realizacji zaliczają się wymiany głosek: /w:b/, /f:p/, /ś:t/, /p:k/, /s:ch/. Interpretacja przekazu chłopca była w niektórych momentach utrudniona, z powodu licznych deformacji głosek i wyrazów. W zakresie rozwoju umiejętności gramatycznych zaobserwowano poprawne posługiwanie się przypadkami: mianownikiem, dopełniaczem, biernikiem, narzędnikiem i miejscownikiem. Niekiedy tworzone wypowiedzi zawierały błędy związku zgody i rzędu, charakterystyczne na tym etapie rozwojowym. Składnię chłopca stanowiły przeważnie zdania pojedyncze rozwinięte oraz konstrukcje złożone współrzędnie – głównie łącznie. Badany próbował tworzyć wypowiedzi typu podrzędnego za pomocą nadmiernego stosowania zaimka *to*. Szyk składniowy rozpoczął się zwykle od spójników: *i*, *ale*, zaimków wskazujących: *takimi*, *to* oraz partykuły: *no*. Komunikaty były tworzone w czasie teraźniejszym, przeszłym i przyszłym. W wypowiedziach dziecka pojawiały się dopełnienia, przysłówki i wyrażenia przyimkowe. Konstrukcje składniowe zawierały czasowniki głównie w 1 i 3 osobie liczby pojedynczej. Chłopiec sporadycznie stosował określenia osób i przedmiotów, posługując się liczebnikami i zaimkami. Po przekroczeniu czwartego roku życia zaobserwowano nadal utrzymującą się tendencję do zmiękczenia głosek. Nietypowe wymiany fonologiczne dotyczyły także głosek: /l:n/, /f:p/, /d:b/, /k':c'/, /s:ch/.

Przedmiotem analizy była również ocena sprawności systemowych niesłyszącej matki. W mowie kobiety zaobserwowano regularne substytucje głosek: /k:t/, /k:c/, /k:ch/, /c:s/, /c':s'/, /g:d/. Badana dokonywała uproszczeń grup spółgłoskowych i elizji. W niektórych wariantach wymowa głosek zębowych przypominała seplenienie międzyzębowe. Do zaobserwowanych wad wymowy należy też rotacyzm uwularny. Jakość głosu kobiety została oceniona jako monotonna, matowa, o słabej dźwięczności. W płaszczyźnie syntaktycznej pojawiały się błędy o charakterze fleksyjno-skła-

dniowym. Do najczęściej występujących należą zakłócenia związku rządu. Czasami kobieta stosowała błędną formę koniugacyjną czasownika, występującą w postaci bezokolicznika. Niekiedy podczas tworzenia wypowiedzi używała niepełnych form wyrażen przyimkowych. Pomimo błędnych realizacji gramatycznych, w mowie badanej pojawiały się przydawki, dopełnienia i okoliczniki. Konstrukcje składniowe były tworzone w czasie przeszłym, teraźniejszym i przyszłym. Kobieta stosowała tryb oznajmujący i przypuszczający.

Porównując analizę kompetencji językowej słyszącego chłopca i jego niesłyszącej matki można wyodrębnić łączące je punkty. Pierwszym z nich jest występowanie tych samych substytucji fonologicznych w zakresie głosek przedniojęzykowo-zębowych. U badanego dziecka w wieku czterech lat tendencja do zmiękczenia powinna ustąpić, natomiast w jego mowie wskazane zamiany wciąż są obecne. Być może wynika to z naśladownictwa sposobu artykulacji matki, która także dokonywała palatalizacji, zarówno w obrębie szeregu syczącego, jak i szumiącego. Do wspólnych substytutów należą też głoski: [t], [ch] i [n]. Idąc dalej, zauważono podobieństwo w zakresie deformowania dźwięków dentalizowanych – zwłaszcza [s] i [c] – zarówno u dziecka, jak i u matki. W efekcie wytworzone brzmienie przypominało realizację międzyzębową. Biorąc pod uwagę pozostałe obszary diagnostyczne rozwoju mowy chłopca można stwierdzić, że obecność zaobserwowanych zjawisk językowych mieści się w normie rozwojowej. Jakość mowy dziecka na przestrzeni całego procesu badawczego polepszyła się, szczególnie pod względem wyrazistości artykulacji. Informacje udzielone w trakcie wywiadu z niesłyszącą matką pozwoliły na zrozumienie perspektywy badanej, dotyczącej wartości i funkcjonalności praktykowanego sposobu komunikacji z dzieckiem. Kobieta jest świadoma własnych ograniczeń językowych, spowodowanych uszkodzeniem słuchu. W związku z tym stara się zapewnić słyszącemu chłopcu odpowiednią stymulację lingwistyczną. W wolnym czasie matka ogląda z synem książeczki, podejmując w trakcie próby czytania i opowiadania. Ponadto jej intencją jest nauka dziecka posługiwania się kodem języka migowego, który w przyszłości będzie niezbędnym narzędziem komunikacji między nimi oraz społecznym środowiskiem osób niesłyszących. Przeprowadzona analiza językoznawcza umożliwiła udzielenie odpowiedzi na postawione pytanie badawcze. Diagnoza wykazała pewne zależności między rozwojem mowy słyszącego chłopca a towarzyszącym mu w tym procesie udziale niesłyszącego rodzica. Objawiają się one głównie w płaszczyźnie fonetyczno-fonologicznej. Jednakże badany chłopiec wciąż jest na etapie perilingwalnym, co oznacza, że proces akwizycji języka nie został jeszcze zakończony. Na co dzień dziecko jest otoczone środowiskiem słyszących osób – w postaci grupy przedszkolnej i mieszkających z rodziną dziadków. Dzięki temu stymulacja bodźcami fonicznymi przebiega systematycznie, co jest istotnym wsparciem w pełnieniu roli rodzica przez niesłyszącą osobę.

Przedstawiona w niniejszym artykule problematyka wymaga dalszych badań – każde z nich dostarcza nowych danych oraz pozwala spojrzeć wielopłaszczyznowo

na opisywany fragment rzeczywistości językowej, tworzonej przez dwie różnorodne pod względem języka i kultury grupy. Można powiedzieć, że wiedza ta jest pewnego rodzaju kluczem, otwierającym wspólne drzwi dla społeczności osób słyszących i niesłyszących – zarówno w wymiarze codziennym, społecznym, jak i zawodowym.

Bibliografia

Bartnikowska U., *Głusi jako rodzice*, [w:] *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2010

Bartnikowska U., Mickiewicz M., *Savoir vivre społeczności Głuchych jako element akcentujący odmienną kulturę: badania etnograficzne*, „Niepełnosprawność” 2015, Nr 17

Brackenbury T., Ryan T., Messenheimer T., *Incidental Word Learning in a Hearing Child of Deaf Adults*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” 2006, t. XI

Cieszyńska J., Korendo M., *Rozwój mowy*, [w:] *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne, 2007

Czajkowska-Kisil M., *Głusi, ich język i kultura – zarys problematyki*, [w:] *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, red. Rutkowski P., Łozińska S., Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2014

Grabias S., *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” 1997, t. X

Jagoszewska I., *Relacje w rodzinie CODA*, „Wychowanie w Rodzinie” 2015, t. XI

Kaczmarek L., *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, 1953

Klein H. B., *Some phonological characteristics of the speech of normal-hearing children of deaf parents*, „Journal of Speech and Hearing Research” 1985, t. XXVIII

Kocoń M., *Wyzwania rodzicielskie i komunikacyjne głuchych matek słyszących dzieci (KODA)*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, red. Miś L., 2019, t. XXIV, Nr 2

Kruszewski T., *Etnografia i jej wybrane zastosowania w badaniach bibliologicznych*, „Przegląd Biblioteczny” 2008, Nr 3

Możdżyńska M., *Codziennosc słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, [w:] *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*, red. Humeniuk M., Paszenda I., 2017, t. I

Plutecka K., *Drogi edukacyjne dzieci słyszących rodziców głuchych*, [w:] *Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej – praktyka edukacyjna i rewalidacyjna*, red. Żółkowska T., Ostapiuk B., Wlazło M., Szczecin, Print Group Daniel Krzanowski, 2010

Szczepankowski B., *Język migowy. Pierwsza pomoc medyczna*, Warszawa, Centrum Edukacji Medycznej, 1996

Szczepankowski B., *Język migowy*, [w:] *Niesłyszący-głusi-głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999

Tomaszewski P., Kotowska K., Krzysztofiak P., *Uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości u g/Głuchych*, [w:] *Edukacja niesłyszących – wczoraj, dziś i jutro*, red. Woźnicka E., Łódź, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, 2017

Włodarczak A., *Kompetencje językowe – język foniczny a język migowy*, [w:] *Głuchy pacjent. Wyzwania i potrzeby*, Konin, Psychoskok, 2018

Wrześniewska-Pietrzak M., *Język, kultura i tożsamość z perspektywy społeczności g/Głuchych*, [w:] *Aksjologiczne wyznaczniki tożsamości w wypowiedziach głuchych i czasopiśmie środowiskowym „Świat Ciszy”*, Poznań, Rys, 2017

Netografia

Carbaugh D., *Ethnography of communication*, Research Gate, https://www.researchgate.net/publication/33675167_Ethnography_of_Communication, [dostęp z dnia: 10.07.2021]

Toohey E. N., *Phonological Development in Hearing Children of Deaf Parents*, Honors Scholar Theses, http://digitalcommons.uconn.edu/srhonors_theses/153, [dostęp z dnia: 12.07.2021]

Zaborniak-Sobczak M., Perenc L., *Wiedza językowa słyszących dzieci niesłyszących rodziców. Studium przypadku*, Research Gate, https://www.researchgate.net/publication/331312322_Linguistic_competence_of_hearing_children_of_deaf_parents_Case_study, [dostęp z dnia: 12.07.2021]

Raporty

Czajkowska-Kisil M., Klimczewska A., *CODA – inność nierozpoznana. Słyszące dzieci – niesłyszący rodzice*, Pakiet informacyjny dla szkół i poradni, Raport Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 2016