

Kazimiera Krakowiak

Rola eurytmii mowy w komunikowaniu się

W doświadczeniu poszczególnych osób i całych społeczeństw ludzi słyszących władanie językiem jest zjawiskiem tak powszechnym i oczywistym, iż wydaje się, że jest ono proste i nie ma potrzeby uświadamiania sobie jego złożoności i podziwiania zachwycającej synchronii między poszczególnymi składnikami procesu językowego komunikowania się ludzi, którą można określić mianem eurytmii lub rytmicznej harmonii mowy. Dopiero doświadczenie zaburzeń mowy, a zwłaszcza zaburzeń powodowanych przez uszkodzenia słuchu, pozwala dostrzec istotę tej właściwości ludzkiego komunikowania się językowego i skutki jej zakłócenia.

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie na rolę synchronii czynności mowy w świetle doświadczenia praktycznego, badań empirycznych oraz refleksji teoretycznej nad komunikowaniem się językowym osób z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami narządu słuchu.

Czy opisywane zjawisko rzeczywiście można określić aryotelesowskim terminem eurytmia, nazywającym estetyczną właściwość tańca i poezji, a polegającą na harmonijnej rytmicznej organizacji ciągu elementów, wzajemnie sobie odpowiadających i przebiegających synchronicznie? W poetyce eurytmia, zwana także eufonią ilościową, oznacza ilościową organizację mowy, czyli rytm w strumieniu fonetycznym (Sierotwiński 1966, s. 85). Według innej słownikowej definicji jest to: „sztuka harmonijnego rytmicznego kształtowania wypowiedzi” (Sławiński 1976, s. 113). Autorka tego hasła słownikowego dodaje, że w wypadku wiersza eurytmia jest „utożsamiana często z zachowywaniem pełnej rytmicznej regularności”. Poetyka bada zjawisko eurytmii metodami właściwymi dla wersologii, analizując budowę sylabiczną wiersza i opisując jego metrum z zastosowaniem kategorii stopy.

Oczywiste jest, że właściwości wiersza muszą opierać się na właściwościach mowy naturalnej, wiersz bowiem jest tylko pewną odmianą tekstu, celowo uformowaną, a walory artystyczne jego formy i treści wynikają z mistrzowskiego i oryginalnego

nalnego wykorzystania „zwykłych” środków językowych. Mówiąc zaś o eurytmii w wierszu, ma się na myśli przede wszystkim jego postać mówioną. A zatem to, co można określić mianem eurytmii, dotyczy nie tylko wiersza, ale każdego rodzaju wypowiedzi, nie tylko tekstów artystycznych, ale wszystkich ludzkich zachowań językowych komunikacyjnych, zwanych tradycyjnie „żywym słowem”. A także zapewne tych, które określa się mianem mowy wewnętrznej, czyli akomunikacyjnego, bezgłosowego „mówienia sobie” o własnym postrzeganiu świata i odniesieniu się do niego. Trzeba jednak rozumieć to pojęcie szerzej niż w tradycyjnej poetyce, obejmując nim całokształt rytmicznej temporalnej organizacji ciągu mowy i uwzględniając wszystkie poziomy językowej organizacji wypowiedzi, poczynając od płaszczyzny fonologicznej (która ze swej istoty jest spółgłoskowo-samogłoskowa, czyli sylabiczna), poprzez morfonologiczne, morfologiczne i syntaktyczne układy jednostek nacechowanych funkcjami znaczeniowymi w strukturach gramatycznych oraz leksykalno-frazeologiczne układy jednostek semantycznych, aż po strukturę sensu z jego warstwą ikonizno-wyobrażeniową oraz transcendentną, abstrakcyjną, symboliczną. Tak rozumiana eurytmia czynności mowy dotyczy zarówno czynności umysłowych (i odpowiadających im czynności neuropsychicznych), których wytworem jest „tekst pomyślany”, czyli treść psychiczna – myśl „przygotowywana” przez osobę mówiącą wraz z intencją jej wypowiedzenia, jak i czynności fonacyjno-artykulacyjnych, których wytworem jest ciąg foniczny, spółgłoskowo-samogłoskowy, czyli kontinuum sylab, charakteryzujące się różnicowaniem fonologicznym i prozodycznym swoich jednostek. Wszystkie te czynności wykonujemy jednocześnie, synchronicznie, w ramach czasowych ściśle określonych, tj. we właściwym tempie i w sposób doskonale – tj. zgodnie z normą – rytmicznie zharmonizowany. Synchroniczność i harmonia dotyczą więc nie tylko czynności mówienia w rozumieniu fizjologii czynności narządów mowy, ale całego aktu mowy rozumianego jako integralne działanie osoby komunikującej się z drugą osobą.

Na pozór wydawać się może, że funkcja eurytmii wynika wyłącznie z jej wartości estetycznej. W rzeczywistości jej rola jest o wiele większa i dotyczy wszystkich funkcji tekstu, które można opisywać zgodnie z tradycją opartą na teorii Bühlera i Jakobsona (1960) lub na inne sposoby. W istocie stanowi ona warunek komunikatywności wypowiedzi, a więc jej przydatności w społecznej wymianie znaczeń: intencji i sensu. Zgodna z normą eurytmia wypowiedzi jest bowiem warunkiem synchronii czynności językowych rozmówców w czasie dialogu. Jest jednym z ważnych czynników warunkujących swobodną, skuteczną i satysfakcjonującą rozmowę.

Na czym polega jej rola? Zdolność obydwu rozmówców do zsynchronizowanego wykonywania czynności komunikowania się językowego (mówienia i rozumienia) polega na tym, że bardzo szybki proces budowania wypowiedzi i mówienia przez jednego rozmówcę odbywa się dokładnie w takim czasie, jaki jest potrzebny drugiemu na usłyszenie i zrozumienie tej wypowiedzi. Osoby władające tym samym językiem potrafią bardzo szybko przetwarzać informację w kierunku od intencji (sensu, myśli) do realizacji słowno-fonetycznej (wypowiedzi) oraz w kierunku odwrotnym – od wypowiedzi do zawartego w niej sensu, czyli intencji nadawcy.

Z punktu widzenia ludzi słyszących jest to zjawisko tak oczywiste, że nie zdajemy sobie sprawy z jego ważności. Nie zastanawiamy się, jak to się dzieje, że człowiek potrafi w ciągu sekundy wyartykułować lub zidentyfikować co najmniej 30 fonemów, czyli zbudować i wypowiedzieć lub odebrać i zrozumieć strukturę składniową składającą się z 4–7 wyrazów. W istocie jednak ta wspólna ludziom zdolność jest podstawą ich łączności psychicznej, wzajemnego dostępu do treści psychicznych, które mogą błyskawicznie wymieniać. Dopiero kiedy spotykamy się z problemem głuchoty, ujawnia się doniosłość tej ludzkiej zdolności. Osoba z uszkodzeniem słuchu wprawdzie zwykle częściowo słyszy dźwięki, ale nie jest w stanie odbierać i identyfikować wszystkich dźwięków mowy. Właśnie dlatego nie potrafi przetwarzać zawartej w nich informacji natychmiast, w czasie ich słuchania. Dysponuje odpowiednimi zdolnościami intelektualnymi, żeby informacje przetwarzać, żeby identyfikować intencje rozmówcy i rozumieć sens jego wypowiedzi, ale nie jest w stanie zaktualizować tych zdolności w takim samym czasie co ludzie słyszący. Musi bowiem wykorzystywać dodatkowe informacje przekazywane gestem i mimiką, domyślać się i wnioskować, wykorzystując kontekst i własną o nim wiedzę, albo pytać i domagać się powtórzeń. To właśnie ta niezdolność do synchronizacji czynności mówienia i odbierania, będąca konsekwencją ograniczenia wrażliwości słuchowej, jest przyczyną dyskomfortu w czasie rozmowy osoby słyszącej i niesłyszącej. To właśnie to ograniczenie stawia ludzi z uszkodzeniami słuchu w podwójnie niekorzystnej sytuacji. Po pierwsze, dociera do nich mniej informacji. Po drugie, są postrzegani jako mniej sprawni intelektualnie, mniej „bystrzy”. Istotnie owo specyficzne ograniczenie „bystrości” jest faktem. Jednakże nie jest ono bynajmniej skutkiem ograniczenia sprawności umysłowej ani zdolności lingwistycznych, ale pochodną spowolnienia procesu komunikowania się. Proces ten bowiem wymaga czynności dodatkowych, kompensujących ograniczenie słyszenia lub nawet zastępujących słuchanie. Niepełnosprawność słuchowo-językowa polega więc na ograniczeniu dostępu do osób i do wartości kultury na skutek ograniczenia możliwości sprawnej wymiany znaczeń w synchronicznie zharmonizowanej rozmowie (w toku eurytmicznego dyskursu).

Korzenie trudności, na jakie napotyka osoba niesłysząca od urodzenia, tkwią głęboko. Sięgają one samych podstaw procesu rozwoju języka dziecka. Dziecko słyszące osiąga kompetencje i sprawności wystarczające do rozmawiania w języku ojczystym z osobami najbliższymi w rodzinie w trzecim roku życia. W szóstym–siódmym roku życia jest już w stanie sprawnie rozmawiać z osobami obcymi. Zanim osiągnie te kompetencje i sprawności, uczy się komunikowania się z innymi ludźmi. Proces ten rozpoczyna się w życiu płodowym, a szczególną intensywność osiąga w ciągu dwóch pierwszych lat życia. Potem trwa jeszcze wiele lat, ale wtedy polega głównie na doskonaleniu kompetencji i sprawności. Warunkiem rozwoju kompetencji i sprawności językowych dziecka jest „zanurzenie w strumieniu aktów komunikowania się”, tj. ustawiczne obcowanie z ludźmi mówiącymi. Dzięki temu zanurzeniu dziecko stopniowo opanowuje „normę eurytmiczności mowy” i przystosowuje się do zasad dialogu przyjętych w danym środowisku językowym. Dziecko niesłyszące nie jest w stanie osiągnąć tych sa-

mych etapów rozwoju umiejętności komunikowania się przy użyciu języka fonicznego w tym samym czasie co dziecko słyszące.

Dla niesłyszących prowadzenie rozmów z innymi osobami i dyskurs wewnętrzny są tak samo ważne jak dla wszystkich innych ludzi. Od najwcześniejszego dzieciństwa dziecko z uszkodzeniem słuchu dąży do kontaktu z matką oraz innymi osobami bliskimi i do komunikowania się z nimi. Na pozór wydaje się, że problem polega tylko na tym, iż dziecko nie słyszy dźwięków, wobec czego działania proteptyczne, terapeutyczne i rehabilitacyjne zwykle zmierzają do jak najlepszego udostępnienia mu samych dźwięków i do nauczania go korzystania z nich. Na ogół zakłada się, że dziecko może nauczyć się mówić dzięki stopniowemu poznawaniu wyrazów. Dźwięki mowy traktowane są przy tym tak, jakby to one były wyrazami, bytami autonomicznymi, znakami, funkcjonującymi każdy z osobna i niezależnie od siebie. W istocie jednak dźwięki mowy uzyskują pełne znaczenie dopiero wówczas, gdy występują w strumieniu żywej mowy. Żeby zrozumieć istotę trudności dziecka z uszkodzeniem słuchu w opanowywaniu języka, czyli uczeniu się czynności językowych, trzeba jasno uświadomić sobie, czym jest strumień żywej mowy. Wydawać by się mogło, że chodzi tu wyłącznie o tzw. ciąg foniczny, kontinuum złożone z segmentów fonetycznych – głosek. Ciąg foniczny jest tylko zewnętrzną postacią strumienia mowy, jego szatą, zjawiskiem fizycznym podpadającym pod zmysły. Nieporównywalnie ważniejszy z psycholingwistycznego i logopedycznego punktu widzenia jest ukryty pod strumieniem fonicznym strumień intencji i sensu. Dla dziecka z uszkodzeniem słuchu brzemienno w konsekwencje jest fakt, iż to właśnie w strukturze ciągu fonicznego zawiera się klucz do szyfru kodowania znaczeń, a mianowicie tajemniczy fenomen – nie tylko fonetyczny, ale także w szerokim rozumieniu lingwistyczny – sylaba. Badania lingwistyczne, koncentrujące się na składni i semantyce tekstów, nie doceniają roli sylaby w ludzkich czynnościach językowych. Natomiast badania fonetyczne zatrzymują się z pokorą przed tajemnicą sylaby – niepozornego dźwięku artykułowanego, dostępnego już niemowlęciu, ale ukrywającego przed badaczami swoją istotę.

Nie wchodząc na szeroki obszar lingwistycznych dociekań dotyczących sylaby, należy stwierdzić, że doświadczenia z różnymi grupami osób z uszkodzeniami słuchu udowadniają tezę, że zdolność opanowania języka fonicznego opiera się na zdolności sprawnego i bardzo szybkiego rozpoznawania sylab w szybko płynącym strumieniu mowy oraz na zdolności do ich prawidłowej realizacji. Jeśli dziecko z uszkodzeniem słuchu – mimo uszkodzenia lub dzięki protezom i rehabilitacji – jest w stanie szybko i trafnie rozpoznawać sylaby, jest też w stanie nauczyć się mówić. To dostęp do sylab stanowi bowiem o dostępie do strumienia znaczeń. Stwierdzona doświadczalnie rola sylaby wynika z jej dwoistego charakteru:

- sylaba jest jednostką rytmiczno-melodycznej organizacji wypowiedzi,
- sylaba skupia w sobie wszystkie cechy umożliwiające różnicowanie w nadawaniu (wypowiadaniu) i odróżnianie w odbieraniu poszczególnych słów w wypowiedzeniach.

W budowie sylab zawarty jest klucz do kodu językowego. Różnice między nimi, czyli ich cechy diakrytyczne (dystynktywne i delimitacyjne) pozwalają na wyodrębnianie i rozpoznawanie jednostek znaczących.

Oczywiste jest, że aby nauczyć się władać językiem, nie wystarczy tylko słyszeć głos. Trzeba mieć dostęp do wszystkich jednostek biorących udział w językowym kodowaniu znaczeń. Rozważając rolę sylab w tym procesie, należy podkreślić, że wewnętrzna struktura słów, czyli znaków językowych, i ich ciągów, czyli wypowiedzeń, jest złożona, a jednocześnie bardzo precyzyjna i ściśle uporządkowana na kilku spójnie funkcjonujących poziomach: fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym oraz leksykalno-semantycznym i frazeologicznym. Jest ona oparta na strukturze czynności językowych, które angażują wszystkie funkcje zmysłowe i umysłowe człowieka. Fizyczna postać znaków jest człowiekowi dostępna w sposób polisensoryczny, co oznacza, że każdy jej element ma aspekt motoryczny (ruchowy), kinestetyczny, dotykowy, słuchowy i wzrokowy. Główną właściwością elementów fizycznej postaci znaków językowych jest trwałość i jednoznaczność ich cech pierwszorzędnych (relevantnych, ważnych) oraz obfitość cech wzbogacających (redundantnych, nadmiarowych). Warstwa znaczenia natomiast jest połączona siecią precyzyjnie określonych związków zarówno z osobistym doświadczeniem człowieka, jak też z doświadczeniem narodu i całej ludzkości, która swój dorobek kulturowy utrwala w języku i w utworach językowych. Podstawą poznawania języka przez dziecko jest ścisła integracja czynności zmysłowych i umysłowych, która umożliwia zarówno niezwykłą szybkość procesów percepcji, jak i niezawodną samokontrolę mówienia.

Tajemnica łatwej rozpoznawalności znaków językowych oraz możliwości samokontroli ich realizowania tkwi w ściśle określonej, niewielkiej liczbie jednostek składowych z poziomu wyrażania, czyli nic nie znaczących wzorców głosek – fonemów. Jest ich tak mało, że każdy człowiek może z łatwością opanować cały ich repertuar, a jednocześnie tak wiele, że można z nich zbudować ogromną liczbę jednostek znaczących (morfemów), a z nich wielką liczbę wyrazów (słów) i niepoliczalną ilość wypowiedzi (tekstów). Kilkadziesiąt prostych wzorców wykonawczo-percepcyjnych pozwala nam na zakodowanie całej naszej wiedzy o świecie i o sobie samych. Cała sztuka polega na doskonałej automatyzacji ich realizowania w trakcie mówienia i niezwykłej szybkości ich identyfikowania w trakcie odbierania. Zdziwiająca szybkość naszych czynności językowych jest możliwa dzięki ekonomii systemu fonologicznego i jego niezawodności, którą gwarantuje oparcie go na bardzo małej liczbie fizycznych cech dźwięków, które muszą być uchwycone zmysłowo. Mała liczba zautomatyzowanych czynności artykulacyjnych, będących źródłem kilkudziesięciu modelowych jednostek fonemowych jest w pełni wystarczająca dzięki możliwości tworzenia ich kombinacji, których repertuar jest ściśle określony przez pełny zbiór sylab języka.

Organizacja sylabiczna języka jest możliwa dzięki istnieniu dwóch typów wzorców fonemowych: samogłosek i spółgłosek. Na samogłoskach oparta jest organizacja prozodyczna wypowiedzi (akcent i rytm oraz intonacja, a także – bardzo ważna

dla organizacji czynności językowych struktura czasowa strumienia mowy – ilo-czas), a spółgłoski umożliwiają różnicowanie sylab, co jest podstawą przypisywania im znaczeń. To samogłoski organizują eurytmie wypowiedzi, a spółgłoski niosą za-wartą w nich informację. Sprawne odbieranie i wytwarzanie jednych i drugich umożliwia dziecku interioryzację (uwewnętrznienie) języka narodowego, którym posługują się ludzie słyszający w jego środowisku. Dziecko słyszące osiąga to dzięki doskonałej wrażliwości słuchu, którą ludzie tracą z wiekiem, gdy nie jest już ko-nieczna. Przy zastosowaniu tradycyjnych metod surdopedagogiki osoby niesłyszące nie mają dostępu do sylab. Niektóre z tych metod (np. metoda daktylograficzna i inne metody nadmiernie skoncentrowane na pisemnej postaci słów, a także metody wykorzystujące znaki języka migowego) utrudniają opanowanie sylabicznej struktury strumienia mowy, ponieważ ich stosowanie zaburza eurytmie mowy. Z kolei metody audytywno-werbalne, oparte na założeniu, że „każde dziecko może nauczyć się słuchać i mówić” (Löwe 1999), nierealistycznie projektują możliwości słuchowe dzieci z najgłębszymi uszkodzeniami i wskutek tego nie dają im szansy rzeczywiste-go opanowania umiejętności precyzyjnego rozpoznawania sylab. W świetle wie-dzy o rozwoju mowy ograniczanie dostępu do sylab trzeba uznać za błąd w sztuce pedagogicznej.

Okazuje się jednak, że dziecko z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu może osiągnąć umiejętność szybkiego i precyzyjnego odróżniania sylab. Warun-kiem osiągnięcia tej umiejętności jest korzystanie z pomocy osoby słyszającej mówią-cej (osób słyszających mówiących) płynnie z fonogestami (Krakowiak 1995, 2003; Krakowiak, Sękowska 1996; Krakowiak, Leszka 2000). Poprawne stosowanie fonog-estów pozwala bowiem zachowywać prawidłową eurytmie czynności mowy, a jed-nocześnie udostępniać dziecku niesłyszącemu wszystkie sylaby w szybko płynącym strumieniu mowy.

Badania eksperymentalne i rozważania teoretyczne dotyczące metody fonog-estów dobitnie potwierdzają realność fonemu jako bytu psychicznego. Fonem zaś realizowany jest zawsze jako samogłoska lub spółgłoska w sylabie. Umysłowy mo-del głoski nie jest tylko odbiciem lub modelem bytu akustycznego, ani też jakiegoś bytu „światłnego”, dostępnego dla wzroku (Fleetwood, Metzger 1998, zob. również: Krakowiak 2001), ale stanowi model złożonych i zintegrowanych czynności języ-kowych człowieka, w skład których wchodzi komponenty sensoryczne i motorycz-ne, a także komponenty logiczno-kategorialne oraz semantyczne i syntaktyczne. W tak rozumianym fonemie – modelu głoski – przecinają się linie wszystkich języ-kowych czynności człowieka. Tak pojęte wzorce jednostek ciągu mowy – spółgło-skowe lub samogłoskowe – są kluczami do identyfikacji sylab. Sylaby zaś porząd-kują mówienie na wszystkich poziomach organizacji tej czynności. Ciągi, a w isto-cie zestroje akcentowe i melodyczne sylab, realizują wszystkie funkcje języka w aktach „żywej” mowy.

W świetle badań nad mową z fonogestami fonemy – umysłowe modele głosek – można więc zdefiniować jako elementarną jednostkę procesu językowego kodowa-

nia znaczeń. Można bowiem przypuszczać, że są one modelami elementarnych procedur integrowania czynności psychicznych, wchodzących w skład złożonej czynności kodowania treści psychicznych w postaci znaków językowych, czyli złożonej czynności werbalizacji ludzkiego doświadczenia.

Cechy tak pojętego wzorca spółgłoski lub samogłoski można rozpatrywać w aspekcie społecznym, jako modele typowe, funkcjonujące w umysłach większości osób („w normie”) oraz w aspekcie indywidualnym, tj. jako modele funkcjonujące w umysłach konkretnych osób, zwłaszcza takich, u których mamy do czynienia ze szczególnym rodzajem ograniczenia wrażliwości na bodźce zmysłowe lub nietypowym układem koordynacji polisensorycznych czynności percepcyjnych. Już na poziomie systemu fonologicznego języka zachodzi tajemnicza rozbieżność, a jednocześnie ścisła więź między językiem osobowym (językiem jednostki) i językiem jako systemem społecznym. Dlatego właśnie tak trudno zaakceptować „abstrakcyjny”, lingwistyczny model fonemu, jako zbiór ściśle określonych cech. Doświadczenie skłania raczej do takiego jego pojmowania, jak chcieli twórcy tego pojęcia, Jan Baudouin de Courtenay i Mikołaj Kruszewski, tj. jako byt psychiczny – umysłowy model głoski.

Umysłowe modele fizycznej postaci znaków w różnych umysłach nie muszą być identyczne, ale muszą być na tyle wzajemnie odpowiednie (ekwiwalentne), aby pozwalały na bardzo szybką i trafną identyfikację samych znaków w strumieniu mowy, co jest warunkiem sprawnego ich używania w komunikowaniu się ludzi. Aby umysłowy model bytu realnego, jakim jest głoska, był skuteczny przy wykonywaniu czynności językowych, musi być prawdziwy, tj. musi konsekwentnie odzwierciedlać jej cechy ważne dla tych czynności, czyli te, które umożliwiają precyzyjne różnicowanie w wymowie i odróżnianie w odbiorze jednostek znaczących (morfemów). Określone cechy głoski – akustyczne, audytywne, artykulacyjne, kinestetyczne i wizualne – są ważne ze względu na ich przydatność w pełnieniu przez nią funkcji jednostki językowej.

Dzięki tej właściwości ludzkiego funkcjonowania językowego zastosowanie fonogestów otwiera realne szanse opanowania języka w mowie przez osoby niesłyszące, które dotychczas były skazane na życie w milczeniu, czyli na kalectwo określane mianem głuchoniemoty. Opanowanie umiejętności posługiwania się językiem w mowie pozwala na opanowanie umiejętności posługiwania się nim także w piśmie, a przede wszystkim na opanowanie umiejętności czytania, która jest warunkiem uzyskania dostępu do dóbr kultury duchowej. Opanowanie języka w mowie i piśmie daje niesłyszącym szanse uzyskania wykształcenia na poziomie wyższym, zdobycia zawodu zgodnego z zainteresowaniami oraz rzeczywistego uczestnictwa w życiu społecznym i rozwijania potencjału własnego człowieczeństwa.

Doświadczenia zdobyte w badaniach nad metodą fonogestów potwierdzają fakt, że głębokie uszkodzenie słuchu stanowi dla językoznawców, psychologów i pedagogów (teoretyków i praktyków) wyzwanie i sprawdzian prawdziwości tez teoretycznych oraz skuteczności rozwiązań glottodycznych. Teza Nadieжды S. Jewczyk

(2000), że badania nad nią otwierają perspektywę rozwoju nowej nauki stosowanej – lingwistyki percepcyjnej, której celem jest odnalezienie czynników, przy pomocy których można byłoby sterować procesem uczenia się języka przez osoby niesłyszące, może być uzupełniona optymistycznym stwierdzeniem, że czynniki te w pewnym stopniu już znamy. Jednym z nich jest eurytmia czynności mowy. Doświadczenia zdobyte w pracy z dziećmi niesłyszącymi potwierdzają słuszność intuicji poznawczej badaczy metrum wiersza, którzy dostrzegali w nim zjawisko bardzo ważne z humanistycznego punktu widzenia. Dzisiaj możemy stwierdzić, że zjawiska, które próbowali opisywać z nastawieniem na różnorakie cele (np. na zastosowanie w operze przy łączeniu tekstu libretta z muzyką, jak czynił to Józef Elsner), są znacznie bardziej złożone i ważniejsze, niż mogli wówczas przeczuwać. Twórcy teorii wiersza nie mogli bowiem przewidywać zastosowania ich refleksji w terapii logopedycznej. Ale współczesna metodyka wychowania językowego niesłyszących może i powinna odwoływać się do ich dokonań. Istniejące potrzeby związane z działaniami praktycznymi w dziedzinie językowego wychowania niesłyszących domagają się kontynuacji i pogłębiania badań nad eurytmią czynności językowych człowieka oraz nad sylabą zarówno z zastosowaniem metod właściwych dla akustyki mowy, jak i metod neuropsychologii i naurolingwistyki, uwzględniających procesy integracji czynności centralnego układu nerwowego.

Bibliografia

- Fleetwood E., Metzger M. (1998), *Cued Language Structure: An Analysis of Cued American English Based on Linguistic Principles (Struktura języka fonogestowego: analiza języka angielskiego amerykańskiego oparta na pryncypiach lingwistycznych)*, Silver Spring: Calliope Press
- Jakobson R. (1960), *Poetyka w świetle językoznawstwa*. „Pamiętnik Literacki” 51. [Przedruk w: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, T. II, Kraków 1972]
- Jewczyk N.S. (2000), *Pierzejptiwnajna baza jazyka pri normie i patologii slucha (Baza percepcyjna języka w przypadku sluchu normalnego i jego patologii)*, Mińsk
- Krakowiak K. (1996), *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, *Komunikacja Językowa i jej Zaburzenia*, T. 9, Lublin
- Krakowiak K. (2001), *Czy istnieje fonogestowa polszczyzna?*, „Audiofonologia” XX, s. 51–72
- Krakowiak K. (2003), *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami sluchu*, Stalowa Wola
- Krakowiak K., Leszka J. (2000), *Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących*, „Audiofonologia” XVII, s. 11–32
- Krakowiak K., Sękowska J. (1996), *Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Warszawa
- Löwe A. (1999), *Każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić*, Poznań
- Sierotwiński S. (1966), *Słownik terminów literackich. Teoria i nauki pomocnicze literatury*, wyd. 2, Wrocław–Warszawa–Kraków
- Sławiński J. (red.) (1976), *Słownik terminów literackich*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk