

ZAGADNIENIA MOWY
I MYŚLENIA

NOWA LOGOPEDIA, TOM 1



ZAGADNIENIA MOWY I MYŚLENIA

pod redakcją
Mirośława Michalika
oraz
Anny Siudak



Collegium Columbinum
Kraków

Recenzent tomu
prof. dr hab. Anna Zofia Kowalska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie

Rada Naukowa Serii
Jagoda Cieszyńska, Marta Korendo, Zdzisława Orłowska-Popek,
Danuta Pluta-Wojciechowska, Teodozja Rittel, Anna Skoczek,
Ewa Zawisza Masłyk, Tomasz Zyss

Rada Redakcyjna Serii
Mirosław Michalik, Anna Siudak

Redakcja merytoryczna
Mirosław Michalik, Anna Siudak

Rysunek na okładce
Aleksander Józefczyk

Projekt okładki
Agnieszka Walecka-Rynduch

Redaktor Wydawnictwa
Elżbieta Białoń

Redaktor techniczny
Krzysztof M. Szwaczka

Wydanie publikacji dofinansował
Małopolski Oddział Polskiego Towarzystwa Logopedycznego

© Małopolski Oddział
Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, Kraków 2010
© Collegium Columbinum, Kraków 2010

Wydawca
Collegium Columbinum
31-831 Kraków, ul. Fatimska 10
tel./fax: (+48) 12 641-42-54
32-720 Nowy Wiśnicz, ul. Zamkowa 10 (*Palais Valdolfo*)
tel./fax: (+48) 14 685-54-65
www.columbinum.com.pl
i-ksiegarnia@columbinum.com.pl
columbinum@columbinum.com.pl



ISBN 978-83-7624-029-9

ISSN 2299-9426

SPIS TREŚCI

Wstęp (Miroslaw Michalik, Anna Siudak)	7
Część I	
Nowa Logopedia. Zagadnienia mowy i myślenia – teksty pokonferencyjne	13
Miroslaw Michalik, Anna Siudak	
<i>Nowa Logopedia</i> a zagadnienia mowy i myślenia	15
Jagoda Cieszyńska-Rożek	
Diagnoza funkcji lewej półkuli mózgu i jej wpływ na programowanie terapii dzieci w wieku przedszkolnym	23
Miroslaw Michalik	
Między językiem, myśleniem a rzeczywistością – budowanie kompetencji gramatyczno-leksykalnej dziecka podejrzanego o upośledzenie intelektualne. Studium przypadku	31
Anna Skoczek	
Myślenie przyczynowo-skutkowe u dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego (SLI)	51
Edyta Saran-Pasoń	
Kształtowanie się systemu fonetyczno-fonologicznego u dzieci jedno- i dwujęzycznych w wieku od 3. do 5. roku życia	71
Karina Bik	
Stymulacja funkcji lewej półkuli mózgu w terapii dzieci z obniżoną sprawnością intelektualną	85
Marta Korendo	
Zaburzenia lewopółkulowe u dzieci z zespołem Aspergera	95
Zdzisława Orłowska-Popek	
Praca nad budowaniem systemu językowego u niesłyszących dzieci z implantem ślimakowym	105
Danuta Pluta-Wojciechowska	
Czynności pokarmowe jako przedmiot diagnozy i terapii logopedycznej	115

Część II

Związek mowy i myślenia w diagnozie i terapii logopedycznej ... 125

Halina Pawłowska-Jaroń

Dziecko z Płodowym Zespołem Alkoholowym.

Specyfika mowy i myślenia 127

Ewa Bradlińska

Myślenie i mowa w zaburzeniach afatycznych 135

Małgorzata Krajewska

Dziecko z zaburzonym słuchem fonemowym –

problem diagnozy i terapii 149

Anna Hetman

Wpływ uwagi słuchowej na kształtowanie sprawności językowych

i myślenia 161

Marta Marszałek

Rozumienie znaczeń słów przez dzieci z zespołem Downa.

Analiza przykładów 175

Anna Siudak

Konceptualizacja świata poprzez metaforę.

Analiza wypowiedzi niesłyszącego chłopca 185

Paulina Wójcik

Kompetencja leksykalna a obrazowanie myśli słowami

przez osoby dwujęzyczne 209

Rafał Młyński

Obraz rodziny w wypowiedziach bilingwalnego chłopca 219

Magdalena Miła

Programowanie języka dziecka alalicznego.

Terapia przez zabawę 233

O publikacjach Wydawnictwa Collegium Columbinum 244

WSTĘP

Oddaną do rąk czytelników publikację, będącą pierwszym tomem serii *Nowa Logopedia*, traktować należy jako forum wymiany myśli małopolskich logopedów – członków i sympatyków Małopolskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Logopedycznego. Prezentowany zbiór artykułów zatytułowany *Nowa Logopedia. Zagadnienia mowy i myślenia*, wydany staraniem Oddziału, jest pokłosiem noszącej ten sam tytuł, I Ogólnopolskiej Konferencji Logopedycznej, która odbyła się 16 listopada 2009 roku w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

Nowa Logopedia to nie tylko tytuł konferencji czy też naukowego periodyku będącego głosem tych, dla których diagnoza i terapia zaburzeń mowy zakreśla szeroki kontekst psychologiczny i humanistyczny. *Nowa Logopedia* to sposób rozumienia osoby dotkniętej zaburzeniem komunikacji językowej; osoby ograniczanej biologią, lecz mającej prawo do tego, by być pełnoprawnym członkiem rzeczywistości kulturowej. To wreszcie wyraz określonej logopedycznej postawy pojmowanej jako pełnia czynności diagnostycznych, terapeutycznych i prognostycznych. *Nowa Logopedia* jest zatem zarówno kierunkiem badań i praktyk logopedycznych, jak i grupą logopedów przyjmujących określoną postawę terapeutyczną.

Niniejszy zbiór studiów został podzielony na dwie części. Pierwszą stanowi swoiste sprawozdanie z I Ogólnopolskiej Konferencji Logopedycznej. Zamieszczono w niej artykuły zawierające treści wygłaszane przez referentów. Drugą część tworzą teksty napisane głównie przez młodych, nierzadko debiutujących na niwie nauki logopedów – początkujących wykładowców i doktorantów krakowskich uczelni: Uniwersytetu Pedagogicznego i Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorzy, związani z ośrodkami akademickimi, są jednocześnie logopedami-praktykami. Pragnąc podzielić się swymi doświadczeniami na temat pracy z osobami z zaburzeniami komunikacji językowej, prezentują refleksje mające przede wszystkim wartość praktyczną. Dlatego też artykuły kierowane są nie tylko do logopedów oraz przedstawicieli środowisk naukowych zajmujących się ich kształceniem, ale także do nauczycieli, psychologów, rodziców oraz wszystkich, którzy stykają się z problemami zaburzeń mowy i myślenia.

CZEŚĆ I – ZAGADNIENIA MOWY I MYŚLENIA – TEKSTY POKONFERENCYJNE¹

Fundamentalnym dla postępowania terapeutycznego w zaburzeniach mowy składnikiem jest diagnoza. O możliwościach i sposobach badania funkcji lewopółkulowych, kluczowych dla nabywania języka, traktuje artykuł **Jagody Cieszyńskiej-Rożek** *Diagnoza funkcji lewej półkuli mózgu i jej wpływ na programowanie terapii dzieci w wieku przedszkolnym*. Jak wynika z doniesień współczesnych badań, lewopółkulowe umiejętności psychiczne determinują nie tylko nabywanie mowy, ale – w świetle filozofii humanistycznej – warunkują także myślenie, a poprzez nie – interpretację rzeczywistości. Dowodem na wzajemne uwarunkowania tych korelatów są przytoczone przez **Mirosława Michalika** studia z zakresu terapii dziecka z upośledzeniem intelektualnym. Autor artykułu *Między językiem, myśleniem a rzeczywistością – budowanie kompetencji gramatyczno-leksykalnej dziecka podejrzanego o upośledzenie intelektualne. Studium przypadku* w oparciu o doświadczenia w terapii z dziećmi z głębokimi zaburzeniami komunikacji, dokonał modyfikacji trójkąta semantycznego Ogdena i Richarda, wykazując wzajemne, bezpośrednie oddziaływania pomiędzy myśleniem, językiem a percepcją rzeczywistości. Także badania przeprowadzone przez **Annę Skoczek** wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym ze specyficznymi zaburzeniami rozwojowymi języka (SLI) wykazały istotny związek pomiędzy sposobem mówienia a umiejętnością precyzowania myśli. Wyniki tych badań zawarte zostały w studium *Myślenie przyczynowo-skutkowe u dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego (SLI)*. O problemach w przyswajaniu podsystemów językowych w przypadku bilingwizmu pisze **Edyta Saran-Pasoń** w artykule *Kształtowanie się systemu fonetyczno-fonologicznego u dzieci jedno- i dwujęzycznych w wieku od 3. do 5. roku życia*. Autorka, wykorzystując wieloletnie doświadczenie w pracy z dziećmi dwujęzycznymi, opisuje badania porównawcze w sposobie nabywania systemu fonetyczno-fonologicznego przez dzieci dwujęzyczne, dla których jeden z języków jest dominujący, oraz u dzieci korzystających z obu systemów językowych w takim samym stopniu.

Podstawą działań terapeutyczno-prognostycznych jest przekonanie, że rzeczywistość determinuje język – a zatem działania terapeutyczne warunkują rozwój mowy i myślenia u osób z zaburzeniami komunikacji. Przekonanie to stało się inspiracją do stworzenia metody, która zoptymalizowałaby działania terapeutyczne. Symultaniczno-sekwencyjna na-

¹ Z uwagi na powiązania tematyczne artykuły zawarte w pierwszej części tomu nie są odwzorowaniem kolejności referatów wygłoszonych podczas I Ogólnopolskiej Konferencji Małopolskiego Oddziału PTL.

uka czytania, uwzględniająca neurologiczne, psychiczne oraz językowe podłoże komunikacji, skupia się na holistycznej stymulacji rozwoju intelektualnego, językowego oraz społecznego. Metodyka postępowania oraz skutki terapii opartej na symultaniczno-sekwencyjnej nauce czytania z dziećmi z głębokimi zaburzeniami języka zawarta jest w artykułach **Kariny Bik** *Stymulacja funkcji lewej półkuli mózgu w terapii dzieci z obniżoną sprawnością intelektualną*, **Marty Korendo** *Zaburzenia lewopółkulowe u dzieci z zespołem Aspergera* oraz **Zdzisławy Orłowskiej-Popek** *Praca nad budowaniem systemu językowego u niesłyszących dzieci z implantem ślimakowym*.

Pierwszą część tomu zamykają rozważania o organicznych zaburzeniach zakłócających prawidłowy rozwój mowy. Wykazane zależności między filo- i ontogenetycznym rozwojem narządu mowy oraz wykorzystywane naturalne możliwości narządu żucia do tworzenia systemu fonetyczno-fonologicznego języka mają fundamentalne znaczenie dla rozwijania sprawności językowych. *Czynności pokarmowe jako przedmiot diagnozy i terapii logopedycznej* **Danuty Pluty-Wojciechowskiej** to także wskazówki dotyczące logopedycznego postępowania w przypadku zaburzeń funkcji pokarmowych, będących jednym z determinantów rozwoju mowy, w tym sprawności artykulacyjnej

CZĘŚĆ II – ZWIĄZEK MOWY I MYŚLENIA W DIAGNOZIE I TERAPII LOGOPEDYCZNEJ

Druga część tomu uzupełnia badania poświęcone tematyce mowy i myślenia. O zaburzeniach mowy i sprawności psychicznych wynikających z uszkodzeń neurologicznych traktują badania dotyczące FAS oraz afazji. **Halina Pawłowska-Jaroń** w studium *Dziecko z Płodowym Zespołem Alkoholowym. Specyfika mowy i myślenia* wykazuje destrukcyjny wpływ FAS na kształtowanie się mowy, sprawności intelektualnych oraz społecznych u dzieci, których matki na skutek spożywanego w ciąży alkoholu spowodowały patologiczne zmiany anatomiczne i funkcjonalne poszczególnych części OUN. Natomiast o zależnościach neuropsychologicznych języka i myślenia w patomechanizmie występującym po uszkodzeniu struktur mózgowych odpowiedzialnych za język traktuje artykuł *Myślenie i mowa w zaburzeniach afatycznych* **Ewy Bradlińskiej**.

O skutecznej stymulacji sensorycznej, głównie poprzez zmysł słuchu, i jej wpływie dla niwelowania skutków deprywacji sensorycznej traktują artykuły **Małgorzaty Krajewskiej** *Dziecko z zaburzonym słuchem fonemowym – problem diagnozy i terapii* oraz **Anny Hetman** *Wpływ uwagi słuchowej na kształtowanie sprawności językowych i myślenia*. Pierwszy z tekstów dotyczy diagnozy słuchu fonemowego oraz jego wpływu na

kształtowanie się sprawności komunikacyjnej rozpatrywanej w odniesieniu do procesów poznawczych – takich jak odbiór mowy. Drugi natomiast prezentuje audio-psycho-lingwistyczną metodę stymulacji, tzw. Metodę Tomatisa, która nie tylko ocenia zdolność słuchową, lecz także wykorzystując dźwięki o wysokiej częstotliwości stymuluje zaburzone ośrodki odpowiedzialne za percepcję bodźców słuchowych.

Kształtowanie umiejętności językowych odbywa się w aspekcie generowania mowy oraz jej rozumienia. Stymulacja umiejętności psychicznych warunkujących zdolności językowe jest sprawą bezdyskusyjną. Jednak należy pamiętać o pojawiającym się w tej korelacji specyficznym sprzężeniu zwrotnym – również ćwiczenia językowe usprawniają procesy psychiczne, a zatem także myślenie. Badania przytoczone przez **Martę Marszałek** w artykule *Rozumienie znaczeń słów przez dzieci z zespołem Downa. Analiza przykładów* dowodzą, że konieczne jest odkrycie znaczenia słów, by ćwiczone pojęcia stały się elementem rzeczywistości. Tezę tę przenoszą na wyższy poziom organizacji językowej badania **Anny Siudak**, która w artykule *Konceptualizacja świata poprzez metaforę. Analiza wypowiedzi niesłyszącego chłopca* dokonując rozważań nad psychogenetycznymi oraz neurologicznymi determinantami abstrakcyjnego myślenia oraz posiłkując się precyzyjnymi analizami wypowiedzi badanego, obala pogląd, jakoby osoby niesłyszące nie rozumiały znaczeń niedosłownych. Badania własne autorki wykazały, iż odpowiednia stymulacja, zapewniająca bazowe zdolności mentalne, umożliwi stopniową interioryzację znaczeń przenośnych.

Z uwagi na przekonanie o świecie ukrytym poza słowami, metodologiczne pola logopedii coraz częściej zasilają badania prowadzone na gruncie bilingwizmu. Dzięki różnicom pomiędzy językami uświadamiamy sobie własne zakorzenienie językowo-kulturowe, a zatem także – mentalne. Inspirowane tymi rozważaniami badania **Pauliny Wójcik** stały się substratem studium *Kompetencja leksykalna a obrazowanie myśli słowami przez osoby dwujęzyczne*. Z kolei bilingwizm jako zjawisko determinujące kształt językowego obrazu świata omawia **Rafał Młyński** w tekście *Obraz rodziny w wypowiedziach bilingwalnego chłopca*.

Tom zamyka opracowanie **Magdaleny Mili** *Programowanie języka dziecka alalicznego. Terapia przez zabawę*, w którym zaprezentowano oryginalną strategię postępowania logopedycznego mającą służyć budowaniu kompetencji językowej u dzieci alalicznych.

Mamy nadzieję, iż oddany w Państwa ręce tom przyczyni się do pogłębienia wiedzy na temat relacji zachodzących między mową a myśleniem; relacji zakłócanej specyfiką funkcjonowania osób dotkniętych

zaburzeniami komunikacji językowej. Wierzymy, iż zaprezentowane teksty pomogą w organizowaniu skuteczniejszych działań terapeutycznych w duchu *Nowej Logopedii*.

Dziękujemy Autorom artykułów, naszym Nauczycielom i Współpracownikom za dzielenie się swą wiedzą i doświadczeniem. W szczególny sposób wyrażamy wdzięczność Pani Profesor dr hab. Annie Kowalskiej za recenzję, wiedzę, czas i życzliwość. Jej merytoryczne wskazówki i zrozumienie zaważyły na wartości książki.

Mirosław Michalik
Anna Siudak

CZEŚĆ I

NOWA LOGOPEDIA ZAGADNIENIA MOWY I MYŚLENIA – TEKSTY POKONFERENCYJNE

Mirosław Michalik
Anna Siudak

NOWA LOGOPEDIA A ZAGADNIENIA MOWY I MYŚLENIA

W centrum zainteresowań *Nowej Logopedii* – zaproponowanej postawy terapeutycznej pojmowanej jako pełnia czynności diagnostycznych, terapeutycznych i prognostycznych – znajdują się zagadnienia oscylujące między mową a myśleniem. W naszym ujęciu mowa, będąca „zespołem czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego” (Grabias 2002: 11), jest determinowana biologicznymi funkcjami ludzkiego organizmu. Mamy tu na myśli szczególnie trzy zespoły układów strukturalno-czynnościowych: układ nerwowy, spełniający rolę sterowniczo-kontrolującą, układy pozamózgowe, spełniające rolę wykonawczą (układ oddechowy, fonacyjny, artykulacyjny i mięśniowy), układ zmysłów, szczególnie słuchu, będących sprawnościami percepcyjnymi umożliwiającymi przyswojenie języka przez dziecko (Mazur, Klimarczyk, Rudy, Nyka 2006: 113). Zgodnie z paradygmatem strukturalistycznym mowę (*language*), w obrębie której wyróżnia się zachowania indywidualne, czyli mówienie (*parole*), oraz zachowania wspólne danej grupie społecznej, czyli język (*langue*), traktujemy na płaszczyźnie lingwistycznej jako twór nadrzędny (Saussure de 2002). Z nurtu generatywnego przyjmujemy dążenie do opisu mechanizmów mowy, zakładając, iż język, mówienie, zasady gramatyki są konkretnymi obiektami podlegającymi badaniu i opisowi (Tajsner 2006: 93). Kognitywizm inspirowany *Nową Logopedią* między innymi przeświadczeniem o zindywidualizowanym i poznawczym aspekcie mowy, która umożliwia dotarcie za jej pośrednictwem do natury użytkowników języka – ich przekonań, wartości, myśli i odczuć (Taylor 2007).

Przyjmując zaproponowane przez medycynę wyróżnienie kluczowego dla nas pojęcia jako struktury wielopiętrowej, będącej następstwem rozwoju filogenetycznego układu nerwowego, uznajemy istnienie mowy:

1. limbicznej – związanej z układem limbicznym (odgrywającym ważną rolę w biologicznym przetrwaniu organizmu) a będącej filogenetycznie najstarszym poziomem komunikowania się. Mowa ta jest związana z motoryką, będącą w tym aspekcie motywacyjno-dążeniowym, narzędziem przekazującym emocje. Ta forma

- aktywności uzewnętrznia się w mimice, gestach, napięciu mięśni i wyrazie oczu, czyli w tzw. komunikacji pozawerbalnej;
2. werbalnej – determinowanej funkcjami ośrodków umiejscowionych na poziomie kory mózgowej dwóch półkul mózgowych odpowiedzialnych za mówienie, rozumienie mowy oraz wykorzystywanie pojęć w komunikowaniu się i rozumieniu rzeczywistości pozajęzykowej. Jest ona zależna także od pamięci, funkcjonowania zmysłów, aparatu wykonawczego oraz tonusu mięśniowego. Mowa werbalna posiłkuje się mową limbiczną;
 3. wewnętrznej – najściślej związanej z myśleniem, wykorzystującej skojarzenia, obrazy wirtualne, skróty, elementy mowy werbalnej. Jest ona trudna, o ile nie niemożliwa do odczytania przez inne osoby (za: Mazur, Klimarczyk, Rudy, Nyka 2006: 113).

Dla nas przedmiotem szczególnej uwagi jest **mowa werbalna**. Wynika to głównie z jej najbardziej obiektywnego i namacalnego sposobu istnienia, co ma skutki diagnostyczne i terapeutyczne, oraz z faktu, iż większość zaburzeń komunikacji językowej wiąże się bezpośrednio z funkcjonowaniem struktur i zmysłów, które ten rodzaj mowy konstytuują.

Oprócz mowy przedmiotem zainteresowania *Nowej Logopedii* jest myślenie. Rozwój badań nad procesami myślenia do czasów współczesnych opierał się na dychotomii różnicującej mózg od myśli. Ujmowanie procesów psychicznych w oderwaniu od uwarunkowań neurologicznych skutkowało fenomenologicznym pojmowaniem myślenia – rozumianego jako swoisty akt duchowy. W XIX w., gdy w nauce dominował asocjacionizm, proces myślenia rozpatrywano w kontekście pomniejszych mechanizmów – *asocjacji*, nie traktując ich jako holistycznej czynności psychicznej, lecz jako łączenie ze sobą skojarzeń o różnym stopniu złożoności. Procesy te odbywały się na zasadzie podobieństwa bądź przyległości¹. W duchu tych dociekań powstawały quasi-matematyczne modele myślowe, których celem było hierarchizowanie mechanizmów kojarzeniowych – od najsilniejszych do słabszych wyobrażeń (Łuria 1976: 348-349). I choć metodologia ta poniosła klęskę z uwagi na brak w procesach schematyzacji uwzględnienia modalności psychicznej, na gruncie jej rozważań kognitywizm zaproponował termin „prototyp”, będący myślowym reprezentantem pojęcia realizowanego językowo.

¹ Typologizacja skojarzeń myślowych odpowiada teorii znaku językowego Ferdinanda de Saussure’a, który zwrócił uwagę na dwojakie właściwości elementów języka, dzięki którym z jednej strony znaki łączone są z innymi znakami na zasadzie przyległości – w sposób skojarzeniowy, automatyczny, z drugiej zaś – podobieństwa; są to znaki asocjacyjne i decydują o paradygmatycznym charakterze języka (Saussure 2002: 147-148). Tożsamość taksonomii myślowej i językowej dowodzi językowego charakteru myśli.

Modelowe opracowanie myślenia zostało całkowicie odrzucone na początku XX w. przez uczonych z tzw. szkoły würzburgskiej, dla których proces ten polegał na ujmowaniu relacji abstrahujących nawet od konkretnych wyobrażeń czy pojęć. Najważniejszym dokonaniem niemieckich uczonych było wyodrębnienie myślenia od pozostałych funkcji psychicznych i nadanie mu miana aktu autonomicznego (Łuria 1976: 347). Wraz z nadejściem XX w., kiedy to naukę zdominowała psychoanaliza Freuda, rozważania nad ludzkim myśleniem zogniskowały się na psychologii postaci, co doprowadziło do wielu nienaukowych teorii. Do rozwoju naukowej myśli dotyczącej procesu myślowego przyczyniły się znacznie badania Piageta, który wykazał rozwój inteligencji na podstawie obserwacji umiejętności dzieci od narodzenia do 2. roku życia (zob. Piaget 1966: 34-372; por. też Marmuszewski 1999: 79-90). Historia powiązań myśli (to jest: funkcji) z mózgiem (czyli: strukturą) związana jest dopiero ze współczesnym paradygmatem naukowym – neuropsychologią, który termin *myślenie* utożsamiał z *poznaniem* (Pąchalska 2007: 20). Jak podkreśla Łuria, badania te przyczyniły się do wyodrębnienia części składowych obejmujących: myślenie konkretno-obrazowe, werbalno-logiczne oraz dyskursywne (1976: 349), przy czym na uwagę zasługuje fakt, że dwa z komponentów znajdują się w punkcie styczonym z procesami językowymi.

Mowa i myślenie jako złożone formy aktywności ludzkiej zaczęły być rozpatrywane we wzajemnej relacji do siebie już u zarania cywilizacji europejskiej. W epistemologicznym subiektywizmie i relatywizmie eleatów oraz stoików zawarte było przeświadczenie o zindywidualizowanej percepcji rzeczywistości. Otwierało to możliwość postrzegania zjawiska jej eksploracji w kategoriach procesu będącego udziałem jednostki myślącej o świecie. Arystoteles, rozwijając poglądy swych poprzedników na temat umowności w nauce o poznaniu, zaproponował trójdzielny model: język – myślenie – rzeczywistość. Stagiryta twierdził, iż między językiem a rzeczywistością pośredniczy ludzkie myślenie (Heinz 1978: 30, 462).

W średniowieczu, w obrębie nurtu określanego jako *grammatica speculativa* udowodniano istnienie zgodności między rzeczywistością, myśleniem i językiem. Zadaniem gramatyki spekulatywnej było określenie zasad regulujących związki między znakiem (językiem), ludzkim umysłem a rzeczą – desygnatem. Rozwijana była zatem, głównie za sprawą Rogera Bacona i Williama Ockhama, semantyka logiczna o zabarwieniu psychologicznym (Lyons 1975: 25; Prechtel 2007: 39).

W czasach nowożytnych, negując średniowieczną metafizykę i stawiając w centrum zainteresowań człowieka, podkreślano sprawczą rolę

umysłowości ludzkiej oraz – w związku z odkryciem języków narodowych oraz języków cywilizacji pozaeuropejskich – uzmysłowiono sobie fakt istnienia różnorodnych, często skrajnie odmiennych sposobów uzewewnętrzniania mowy. Przyjęto, za sprawą Johanna Gottfrieda Herdera, iż język jest naturalnym wytworem psychiki ludzkiej na danym etapie jej ewolucji w ramach danej społeczności (za: Heinz 1978: 108). Później teza ta została rozwinięta między innymi przez Wilhelma von Humboldta i Ernsta Cassirera.

U progu strukturalizmu Charles Kay Ogden i Ivor Armstrong Richards, zastanawiając się nad istotą semantyki, doszli do wniosku, że relacje znaczeniowe są funkcją trzech aspektów: językowego, psychologicznego i logicznego. Tym samym znaczenie to potrójna relacja między: symbolem (językiem) i myślą, myślą i rzeczą (rzeczywistością), symbolem (językiem) i rzeczą (rzeczywistością) (Grzegorzczakowa 2001: 15; Heinz 1978: 249).

Współcześnie jedną z płaszczyzn integrujących refleksję na temat mowy i myślenia jest logopedia. Zaburzenia mogące wystąpić na każdym z trzech pięter mowy: mowie limbicznej, werbalnej i wewnętrznej, mają związek bezpośredni lub pośredni z myśleniem. Zaburzenia mowy limbicznej, obserwowane głównie w chorobach afektywnych, na przykład w depresji, psychozach schizofrenicznych, objawiają się trudnościami w wyrażaniu emocji i zakłóceniami pamięci emocjonalnej oraz kontekstowej. Zaburzenia mowy werbalnej, będące skutkiem niewykształcenia sprawności percepcyjnych, realizacyjnych lub rozbicia systemu językowego, szczególnie w pierwszym przypadku są uzależnione od poziomu operacji myślowych, czyli funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego. Nie mniej kluczowa jest także zależność między rozbitym systemem językowym w afazji a sprawnościami intelektualnymi pacjenta. Z kolei zakłócenia mowy wewnętrznej, w zależności od zaburzeń psychicznych, objawiają się: spowolnieniem toku myślenia, zakłóceniami treści myślenia, ferowaniem nadmiernie negatywnych ocen (w depresji) lub przyspieszonym tokiem myślenia, goniwą myślą, słowotokiem (w maniach) albo natłokiem myśli, zubożeniem myślenia, rozkojarzeniem (w schizofrenii) (Grabias 2002: 38-41; Mazur, Klimarczyk, Rudy, Nyka 2006: 114-116). Zaburzenia mowy limbicznej oraz mowy wewnętrznej są problemami psychiatrii i neuropsychologii. Zakłócenia mowy werbalnej to w głównej mierze problem logopedyczny. Wychodząc z tego założenia podkreślamy, iż przedmiotem zainteresowań *Nowej Logopedii* są głównie zaburzenia mowy werbalnej, czyli mówienia będącego realizacją systemu językowego.

Teoria *Nowej Logopedii* czerpie z Arystotelesowskiego przeświadczenia o ludzkim myśleniu jako tworze pośredniczącym między językiem a rzeczywistością, rozwijanego przez średniowiecznych gramatyków spekulatywnych oraz strukturalistycznych semantyków. W szczególny sposób stara się rozwijać tezę Johanna G. Herdera o języku i rozumie jako formie aktywności. Zgodnie z tym poglądem język to związany celem intencjonalny obraz świata, który powstał, by czynić świat przejrzystym i możliwym do przyswojenia przez człowieka. Rolą myśli w tworzeniu znaków językowych jest wyodrębnianie z kontinuum wrażeń zmysłowych określonych segmentów, czyli podzielnych jednostek przedmiotowych. Tym samym ludzką aktywność sprowadzić można do równocześnie zachodzących procesów myślowych i językowych. Prócz poglądów Herdera inspirujące dla *Nowej Logopedii* są przemyślenia Wilhelma von Humboldta dotyczące języka jako formującego myślenie organu. W tym duchu należy na język patrzeć w kategoriach rezerwuaru poglądów na świat (*ergon*) oraz procesu formotwórczego, w ramach którego jest realizowane konstytuujące rzeczywistość wykonanie (*energeia*). Za Humboldtem twierdzimy, iż myślenie jest możliwe tylko w języku i przez język. Dlatego można powiedzieć, że mowa otwiera przed człowiekiem świat jako przestrzeń znaczącą. W związku z powyższym inspiracje *Nowej Logopedii* są zbieżne z poglądami na mowę, myślenie i rzeczywistość rozwijanymi współcześnie przez lingwistykę kulturową, lingwistykę ekologiczną i, patrząc najszerszej, filozofię humanistyczną (Anusiewicz 1995; Humboldt 2001, 2002; Prechtel 2007; Wąsik 2007).

Łącznikiem między teorią a praktyką *Nowej Logopedii* jest realizm pierwotny (ucieleśniony) – nurt filozoficzny spleciony z lingwistyką kognitywną. Spośród założeń tej koncepcji w centrum naszych zainteresowań leży teza o ucieleśnionym umyśle. Zgodnie z nią umysłowość człowieka jest determinowana działaniem ludzkiego organizmu, przede wszystkim ośrodkowego układu nerwowego. Język zaś to wynik interakcji między neurologicznie określanymi zdolnościami poznawczymi człowieka a kontekstem (Bierwiazzonek 2006; Damasio 1999; Lakoff, Johnson 1988).

Praktyka *Nowej Logopedii* jest tożsama z osiągnięciami tzw. *Szkoły Krakowskiej*, skupiającej logopedów naukowo związanych z prof. Jagodą Cieszyńską w Katedrze Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie oraz w gabinetach i poradniach logopedycznych Małopolski. Nie byłoby jednak *Nowej Logopedii* i *Szkoły Krakowskiej*, gdyby nie ponadstuletnie doświadczenia Krakowa w zakresie prowadzenia terapii logopedycznej. Próby jej zorganizowania w tym mieście sięgają roku 1900, kiedy to miesięcznik „Zdrowie”

zdał sprawozdanie z przedsięwzięcia dra Stanisława Domańskiego, neurologa i radcy miejskiego, mającego za zadanie rejestrację jękających się uczniów, celem udzielenia im właściwej pomocy. Wysłani za granicę nauczyciele zostali tam zapoznani z metodami terapii tego rodzaju zaburzenia komunikacji językowej. Dwa lata później zorganizowano już w Krakowie pod kierownictwem Wojciecha Guzdko pierwszy pięcioletni kurs logopedyczny dla nauczycieli. Z kolei w 1926 r. w Klinice Neuropsychiatrycznej prof. Jana Piltza otwarto Poradnię Zaburzeń Mowy, kierowaną przez Aleksandrę Mitrinowicz. Tuż po wojnie powstało kilka specjalistycznych placówek służących pomocą logopedyczną dzieciom i dorosłym. Ich współorganizatorką była uczennica Aleksandry Mitrinowicz, dr Janina Kuligowa. Już w 1945 r. pracowała w Międzyszkolnej Poradni Zaburzeń Mowy oraz w Poradni Wad Wymowy i Miejskiego Ośrodka Zdrowia, zaś od 1953 r. prowadziła Gabinet Foniatryczny w Klinice Laryngologicznej Akademii Medycznej. Z kolei w 1956 r. dzięki jej staraniom otwarto Zakład Leczniczo-Wychowawczy dla Dzieci Afatycznych. Lata późniejsze to okres rozwoju nowych placówek służących pomocą osobom z trudnościami porozumiewania się oraz ciąglego samodoskonalenia warsztatu logopedycznego praktyków zajmujących się terapią zaburzeń komunikacji językowej. Na uwagę zasługuje działalność mgr Waławy Zuziowej – długoletniego dyrektora Specjalnego Ośrodka dla Dzieci Niestyszających mieszczącego się przy ul. Spadochroniarzy oraz organizatora Zespołu Diagnostyki i Terapii, kierowanego później przez prof. Jagodę Cieszyńską.

Ówczesne osiągnięcia praktyczne małopolskiej logopedii nie byłyby możliwe bez naukowego dorobku prof. Marii Zarębinskiej (badania nad rozwojem mowy dziecka i afazją) oraz prof. Stefana Szumana (studia nad rozwojem myślenia, języka i mowy). Ci wybitni naukowcy związani byli z krakowską Wyższą Szkołą Pedagogiczną, obecnym Uniwersytetem Pedagogicznym (Michalik 2004).

Obecnie praca diagnostyczna i terapeutyczna w duchu *Nowej Logopedii* opiera się przede wszystkim na: rozwijaniu psychofizycznych umiejętności warunkujących nabywanie mowy, zasadach organizujących programowanie systemu językowego, symultaniczno-sekwencyjnej wczesnej nauce czytania. Przeciwwstawiając się biologizującemu i redukcjonistycznemu traktowaniu człowieka, *Nowa Logopedia* propaguje określone postępowanie logoterapeutyczne. Logoterapia to całościowe oddziaływanie na dziecko i jego rodzinę poprzez słowo; to terapia słowem, realizowana przez świadomych logopedów dzięki doświadczeniu, empatii i intuicji. Logoterapia to rozwijający się akt bycia logopedy z człowiekiem (Cieszyńska 2009; Frankl 2009).

Logopedzi współtworzący *Nową Logopedię* zarówno poprzez działania praktyczne, jak i refleksję teoretyczną, dają wyraz swej wierze w nierozzerwalny związek mowy i myślenia. Związek pomagający zorganizować terapię logopedyczną i narzucający określony wymiar terapeutyczny, w centrum którego jest człowiek myślący, mówiący i odkrywający rzeczywistość, mimo towarzyszących mu głębokich zaburzeń komunikacji językowej.

Bibliografia

- Anusiewicz J., 1995, *Lingwistyka kulturowa*, Wrocław.
- Bierwiaczonok B., 2006, *O języku ucieleśnionym*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne III*, red. O. Sokołowska, D. Stanulewicz, Gdańsk, s. 444-479.
- Cieszyńska J., 2009, *Szkoła krakowska*, [w:] <http://www.konferencje-logopedyczne.pl>
- Damasio A., 1999, *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*, Poznań.
- Frankl W., 2009, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa.
- Grabias S., 2002, *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. tenże, Lublin, s. 11-43.
- Grzegorzczak R., 2001, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.
- Heinz A., 1978, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa.
- Humboldt W., 2001, *Rozmaitość języków a rozwój umysłowy ludzkości*, Lublin.
- Humboldt W., 2002, *O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*, Warszawa.
- Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa.
- Lyons J., 1975, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa.
- Łuria A. R., 1976, *Podstawy neuropsychologii*, Warszawa.
- Marmuszewski S., 1999, *Jana Piageta koncepcja rozwoju psychiki dziecka*, [w:] *Rodzaje wiedzy o świecie*, red. P. Madajewski, M. Sikora, Wrocław, s. 79-90.
- Mazur R., Klimarczyk M., Rudy J., Nyka W., 2006, *Wielopiętrowość zaburzeń mowy w praktyce lekarskiej*, „Psychiatria” t. 3, nr 3, s. 112-117.
- Michalik M., *Krakowska szkoła językoznawczej logopedii*, „Konspekt” 2004, nr 20, s. 69-72.
- Pąchalska M., 2007, *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu*, t. 1-2, Warszawa.
- Piaget J., 1966, *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa.

- Prechtl P., 2007, *Wprowadzenie do filozofii języka*, Kraków.
- Saussure de F., 2002, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa.
- Tajsner P., 2006, *Minimalizm: przełom i kontynuacja*, [w:] *Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź, s. 91-107.
- Taylor J.R., 2007, *Gramatyka kognitywna*, Kraków.
- Wąsik E., 2007, *Język – narzędzie czy właściwość człowieka*, Poznań.

DIAGNOZA FUNKCJI LEWEJ PÓLKULI MÓZGU I JEJ WPŁYW NA PROGRAMOWANIE TERAPII DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

STRESZCZENIE

Odwołując się do anatomicznych i biochemicznych różnic między półkulami mózgu, autorka przedstawiła sposoby przetwarzania informacji w strukturach lewej półkuli. W drugiej części artykułu zaproponowała schematy diagnozy logopedycznej funkcji lewopółkulowych oraz postępowania terapeutycznego.

PRZETWARZANIE DANYCH W STRUKTURACH LEWEJ PÓLKULI MÓZGU

Mózg zmienia się pod wpływem kształtowania się funkcji poznawczych; zmiany te dokonywały się w filogenezie (w rozwoju człowieka) i dokonują się w ontogenezie (w przebiegu rozwoju osobniczego). Formowanie się struktur półkul mózgowych, a na ich bazie funkcji poznawczych, jest procesem nieustannych zależności i wzajemnych oddziaływań. Kolejno pojawiające się nowe umiejętności powodowały, i nadal tak się dzieje, przekształcenia strukturalne, dające początek nowym funkcjom, rozwijającym się umiejętnościom. Lewa i prawa półkula mózgu różnią się pod względem anatomicznym, cytoarchitektonicznym i biochemicznym. Odmienność strukturalna i biochemiczna powoduje różnice funkcjonalne w przetwarzaniu danych (zarówno w odbiorze, jak w zapamiętywaniu i przekształcaniu).

Najistotniejsze różnice strukturalne między lewą i prawą półkulą mózgu dotyczą:

- powierzchni część tylnej – jest ona szersza w półkuli lewej;
- długości i kształtu bruzdy Sylwiusza – jest ona ok. jednego centymetra dłuższa i bardziej prosta w stosunku do bruzdy Sylwiusza w prawej półkuli;
- wielkości równiny skroniowej z *planum temporale* i obszaru przetwarzającego język – są one w lewej półkuli większe;
- ilości materii szarej – jest większa w półkuli lewej;

- ilości dopaminy – więcej w półkuli lewej;
- ilości noradrenaliny – mniej w półkuli lewej.

Większa ilość dopaminy w lewej półkuli mózgu wiąże się bezpośrednio z funkcjami językowymi, bowiem neuroprzekaznik ten jest w układzie pozapiramidowym odpowiedzialny za napęd ruchowy, koordynację oraz napięcie mięśni. Układ pozapiramidowy przejmuje i automatyzuje czynności nieświadome, do których należą także ruchy artykulacyjne.

Zwiększenie wydzielania dopaminy ma zasadnicze znaczenie dla przebiegu uczenia się. Zdaniem M. Spitzera, plastyczność kory mózgowej zależy od pobudzenia dopaminowego układu nagrody (2007). Nagrody mające wpływ na zwiększenie motywacji do uczenia się muszą mieć cechę nieregularności występowania i powinny być powiązane ze szczególnym zachowaniem terapeuty. „Człowiek od zawsze uczy się we wspólnocie i wspólna aktywność czy współdziałanie jest prawdopodobnie najważniejszym wzmacniaczem” (Spitzer 2007: 137). Fakty te wyjaśniają brak znaczących efektów terapii logopedycznej prowadzonej z wykorzystaniem programów komputerowych. Uczenie się przez współdziałanie z drugim człowiekiem, oparte na wzajemnym przekazywaniu emocji pozytywnych i przeżywaniu radości z wykonywanych działań, tłumaczy fenomen i skuteczność metody wczesnego czytania. Śmiech, radość, przyjemność płynące ze wspólnego oglądania ilustracji i czytania, zapewnia potężny zastrzyk dopaminy – nie tylko dziecku, ale i uczącemu je dorosłemu. A to właśnie od poziomu tego neuroprzekaznika zależą efekty terapii. Spitzer twierdzi, że „uczymy się zawsze, kiedy doświadczamy czegoś pozytywnego” (2007: 137), ale musi to być związane ze wspólnotą ludzką. Wyniki tych badań mają ogromne znaczenie dla współczesnej edukacji.

W programowaniu terapii dla dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej kluczowym momentem jest przeprowadzenie diagnozy funkcjonowania lewej półkuli mózgu, bowiem przetwarzanie danych językowych uwarunkowane jest sposobem działania lewej półkuli mózgu, która:

- opracowuje informacje sekwencyjnie (linearnie, analitycznie, *krok po kroku*);
- działa według programu *odkrywanie relacji* między elementami;
- pozwala dostrzec różnice (np. między fonemami, znaczeniami, literami);
- porządkuje podczas słuchania mowy, mówienia i czytania kolejność bodźców: głosek w sylabach, sylab w wypowiedzianych słowach, słów w wypowiedzianych frazach, liter w wyrazach, wyrazów w zdaniu;

- porządkuje sekwencyjnie;
- przetwarza reguły (także wszystkie językowe);
- przetwarza czas linearnie;
- odbiera, zapamiętuje i wytwarza informacje językowe;
- przetwarza linearnie teksty czytane (czyta ze zrozumieniem – u uczniów dyslektycznych występuje inny wzorzec czynności elektrycznej lewej półkuli w porównaniu z dziećmi niemającymi trudności w czytaniu) (Budohoska, Grabowska 1994: 57);
- w nauce muzyki – czyta nuty, kontroluje uderzenie i tempo (sekwencje).

Dokonując uogólnienia – zadania lewej półkuli mózgu przedstawiają się następująco:

- przetwarzanie linearne (wszystkie trudności w odbiorze następstwa bodźców są przyczyną zaburzeń komunikacji językowej);
- dokonywanie analizy;
- porządkowanie sekwencyjne;
- edukacja relacji (wnioskowanie o relacjach, odkrycie relacji);
- edukacja korelatów (wnioskowanie o współzależnościach, odkrycie brakującego elementu).

Zadania te tworzą jednocześnie schemat postępowania logopedycznego, wyraźnie wskazującego na konieczność odejścia od stereotypu ćwiczeń logopedycznych rozumianych jedynie jako poprawianie artykulacji. Prawidłowa wymowa urzeczywistnia się w użyciu pełnego systemu językowego, a ten nie może zostać zbudowany bez umiejętności sekwencyjnych, linearnych i hierarchicznych.

Właśnie dlatego, że opracowywanie informacji w lewej półkuli mózgu odbywa się z uwzględnieniem linearnego porządku, jest ona w najwyższym stopniu predestynowana do przetwarzania danych językowych (języka słuchanego, artykułowanego, czytanego i pisanego). „Prawa półkula nigdy nie jest zdolna do przetwarzania informacji językowych tak dobrze jak lewa, nawet jeśli przejmie te funkcje bardzo wcześnie” (Budohoska, Grabowska 1994: 143).

DIAGNOZA FUNKCJI LINEARNYCH

Diagnoza umiejętności linearnych i sekwencyjnych pozwala logopedzie nie tylko skonstruować schemat oddziaływań terapeutycznych, ale stwarza także możliwość wyjaśnienia rodzicom przyczyn trudności językowych obserwowanych u dziecka lub prognozować *zagrożenie dysleksją*. Fakt ten ma ogromne znaczenie psychologiczne, pozwala zdjąć z rodziców poczucie winy za kłopoty dziecka, dając równocześnie obraz kompetencji badającego, umożliwia zrozumienie wagi specjalistycznych

ćwiczeń linearnych i sekwencyjnych prowadzonych w gabinecie logopedycznym i kontynuowanych w domu¹.

Procedura diagnostyczna funkcji lewej półkuli mózgu zawiera takie oto elementy:

- Badanie dominacji stronnej – ręki, oka, ucha i nogi.
- Badanie umiejętności odwzorowywania linearnie uporządkowanych wzorów symbolicznych.
- Badanie umiejętności powtarzania linearnie uporządkowanych dźwięków niewerbalnych.
- Badanie umiejętności powtarzania linearnie uporządkowanych dźwięków językowych.

Przebieg badania dominacji ręki:

- wrzucanie klocków do pudełeczka (klocki i pudełko muszą być umieszczone w linii środkowej przed dzieckiem);
- odkręcanie zakrętki słoika;
- krajanie wałeczka z plasteliny (nóż musi leżeć w linii środkowej trzonkiem skierowanym prostopadłe do dziecka).

Przebieg badania dominacji oka:

- zagłądanie do kalejdoskopu;
- zabawa w fotografa lub filmowca – wykonywanie zdjęcia (zabawkowa kamera filmowa lub aparat fotograficzny);
- oglądanie obrazka przez dziurkę w kartce A4.

Przebieg badania dominacji ucha:

- dziecko stoi przy stoliku, ręce splecione za plecami – muszla, pudełko, zegar leżą w linii środkowej na stoliku przed dzieckiem;
- słuchanie szumu fal – na stoliku duża muszla;
- słuchanie wiadomości wydobywających się z pudełka – w walcowatym pudełku/puszcze dziurka;
- słuchanie tykania zegara.

Przebieg badania dominacji nogi:

- kopanie piłki,
- skakanie na jednej nodze,
- schodzenie ze stopnia.

Każdorazowo stwierdzony brak dominacji stronnej wskazuje na trudności w ustalaniu się lateralizacji funkcji. Warto w tym miejscu jeszcze raz podkreślić negatywny wpływ oburęczności na nabywanie systemu językowego i naukę czytania i pisanie.

¹ Strony, na których można znaleźć informacje o pomocach terapeutycznych: www.we.pl, www.wir-wydawnictwo.com, www.arson.pl i warsztatach metodycznych www.konferencje-logopedyczne.pl

Oburęczne dzieci przejawiają w swoim zachowaniu:

- trudności w koncentracji;
- nadaktywność ruchową (kłopoty z wykonywaniem zadań w jednym miejscu);
- trudności w osiągnięciu prawidłowej artykulacji głosek;
- trudności z zapamiętywaniem słów;
- opóźniony rozwój mowy;
- kłopoty z rozumieniem przekazów słownych w hałasie;
- szybką dekoncentrację podczas słuchania tekstów czytanych;
- zaburzenia uczenia się sekwencji ruchów;
- kłopoty z zasypianiem.

Braku wyboru dominującej ręki nie należy mylić z oburęcznością wymuszoną społecznie. Występuje ona wówczas, gdy osobę leworęczną nauczono poprzez naśladownictwo lub przestawiono na używanie ręki prawej do pisania i jedzenia. Wówczas taka osoba w znaczeniu preferencji mózgowych pozostaje nadal leworęczna, choć wykonuje pewne czynności, warunkowane społecznie, ręką prawą. Należy pamiętać, że asymetria półkulowa nie zmienia się z wiekiem, mogą się zmienić jedynie strategie rozwiązywania zadań (Budohoska, Grabowska 1994).

Dzieci oburęczne są w odmiennej sytuacji, one nigdy nie dokonały wyboru, co oznacza brak ukształtowania się lateralizacji funkcji mózgowych. Taka sytuacja jest bardzo niekorzystna nie tylko dla budowania systemu językowego, ale także dla kształtowania się umiejętności koncentracji na bodźcach wzrokowych i słuchowych, uwagi dowolnej i sprawności manualnej. W konsekwencji oburęczność negatywnie wpływa na efekty uczenia się, na kształtowanie się emocji, zachowań społecznych i obrazu samego siebie.

U osób praworęcznych już w okresie rozwoju prenatalnego następuje redukcja prawego *planum temporale*. Dane te wskazują na bardzo wczesny wybór dominacji stronnej.

U osób leworęcznych obserwuje się brak asymetrii *planum temporale*, często występuje asymetria odwrotna. Dlatego zróżnicowanie funkcjonalne lewej i prawej półkuli jest mniejsze niż u praworęcznych.

W słyszeniu lewousznym dłuższa jest droga, którą pokonują dźwięki od lewego ucha do prawej półkuli mózgowej (o ok. 0,4-0,9 milisekundy). Dzieci słyszące lewousznie narażone są na bloki emocjonalne podczas mówienia, często opuszczają i przestawiają sylaby, nie pamiętają tego, co działo się w przedszkolu czy co było na lekcji. Lewouszność jest często przyczyną niepełności mówienia – 90% jękających przejawia słyszenie lewouszne.

Osoby lewonożne mogą mieć problemy z linearnym przetwarzaniem danych przestrzennych, co bywa przyczyną późniejszych problemów z czytaniem sylab zamkniętych, sylab zawierających litery odwrócone w płaszczyźnie pionowej i poziomej oraz problemów z zapisem ortograficznym.

U osób prawooocznych zwiększona aktywność lewej półkuli podczas oglądania obrazów lub czytania powoduje, że oczy częściej poruszają się w kierunku od lewej do prawej strony, zgodnie z kierunkiem czytania w naszej kulturze. W przypadku lewooczności występuje tendencja odwrotna – w percepcji preferowany jest kierunek od prawej do lewej, co staje się bezpośrednią przyczyną specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu.

Badania neuroobrazowane mózgu pokazały także, iż receptory z lewego nozdrza lepiej rozpoznają zapachy. Ponieważ informacje węchowe nie przechodzą przez skrzyżowane szlaki, fakt ten oznacza dominację lewej półkuli w nazywaniu bodźców zapachowych, co potwierdza wagę tej półkuli mózgu dla zadań językowych.

Dla procesu stymulacji nabywania języka istotne są także informacje, dotyczące nieregularnych pobudzeń ośrodków mowy w lewej półkuli mózgu spowodowanych aktywacją smakowych obszarów korowych.

Badanie umiejętności odwzorowywania linearnie uporządkowanych wzorów symbolicznych

Prawidłowy poziom analizy i syntezy wzrokowej na materiale atematycznym (symbolicznym), uwzględniającym porządek linearny – jest warunkiem przyszłego sukcesu w nauce czytania i pisania. Diagnozę tych funkcji umożliwia już od wieku 2;6 podtest *Analiza i synteza wzrokowa na materiale atematycznym* z testu Snijders Oomen Nonverbal Test. Obliczenie poziomu umysłowego dla tej funkcji pozwala wyjaśnić problemy dziecka, prognozować zagrożenie dysleksją i wyznaczyć etap, od którego rozpocznie się terapia.

Badanie umiejętności powtarzania linearnie uporządkowanych dźwięków niewerbalnych

Przetwarzanie danych językowych zależy bezpośrednio od zdolności do słuchowego odbioru informacji niewerbalnych. Istotna jest umiejętność zapamiętywania i odtwarzania kolejności dźwięków. Warunkuje ona prawidłową percepcję słuchową dźwięków mowy (Cieszyńska 2010). W sytuacji trudności dziecka obserwowanych w tego typu zadaniach terapeuta musi rozpocząć ćwiczenie tych umiejętności, zanim przystąpi do stymulowania sprawności językowych.

Badanie umiejętności powtarzania linearnie uporządkowanych dźwięków językowych

Ostatnim etapem badania sekwencyjnego przetwarzania informacji przez lewą półkulę mózgu jest sprawdzenie poziomu odbioru i zapamiętania dźwięków językowych – pojedynczych sylab otwartych, zamkniętych, dwóch sylab, wyrazów i zdań (Cieszyńska 2010). Wyniki tej części diagnozy porządkują etapy oddziaływań logopedycznych.

PROGRAMOWANIE TERAPII

Wpływ programowanej terapii na strukturę i działanie półkul mózgowych wynika z faktu, iż „mózg jest zmieniany przez każde nowe doświadczenie” (Gazzaniga 1997: 42). Struktury mózgowie warunkują działanie mózgu, ale też działanie mózgu wpływa na powstanie odpowiednich struktur (Blum 1997). Optymalny czas stymulacji przypada na czas do 3. roku życia. Wtedy dochodzi do intensywnego powiększania się i wzrostu specyficznych obszarów centralnego układu nerwowego związanych z kształtowanymi procesami oraz do bezpowrotnej utraty neuronów w tych obszarach, które nie są stymulowane. Ponieważ najczęściej rodzice zgłaszają się do logopedy po ukończeniu przez dziecko 3. roku życia, istotne jest wówczas zintensyfikowanie ćwiczeń, by przygotować dziecko do wyzwań współczesnej szkoły.

Procedura postępowania terapeutycznego uwzględnia:

1. Prymat percepcji języka (program słuchowy oparty na wynikach badań neuroobrazowania).
2. Powtórzenie rozwoju mowy dziecka (słuchanie własnych realizacji – program *Kocham czytać*).
3. Wczesną naukę czytania (budowanie struktury *istmus* w spoidle wielkim).
4. Minimalizację systemu języka (uwzględnienie podejścia glottodydaktycznego i surdologopedycznego).
5. Stymulację lewej półkuli mózgu (program słuchowy, wzrokowy, szeregowania i sekwencje).
6. Dokonanie wyboru dominującej ręki.
7. Stymulację funkcji motorycznych, szczególnie sprawności manualnej i praktyki oralnej w kontekście działań linearnych i sekwencyjnych.

Przedstawiony program terapii odnosi się do wszystkich zaburzeń komunikacji językowej, podejście takie wynika z przyjętego założenia o prymacie umiejętności linearnych, sekwencyjnych i hierarchicznych dla budowania i odbudowywania systemu językowego.

Bibliografia

- Blum D., 1997, *Mózg i pleć. O biologicznych różnicach między kobietami a mężczyznami*, Warszawa.
- Budohoska W., Grabowska A., 1994, *Dwie półkule jeden mózg*, Warszawa.
- Cieszyńska J., 2010, *Symultaniczno-sekwencyjna diagnoza zagrożenia dysleksją i dysleksji*, w druku.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Kraków.
- Coninx F., 1999, *Vom Hoeren zum Wahrnehmen: eine kognitive Leistung*, Kongressbericht Berchtesgaden, Meggen.
- Cybulska-Kłosowicz A., Kossuth M., 2006, *Oddziaływania międzypółkulowe w procesach neuroplastycznych*, „Neuropsychiatria i Neuropsychologia”, 1, s. 15-23.
- Gazzaniga M. S., 1997, *O tajemnicach ludzkiego umysłu. Biologiczne korzenie myślenia, emocji, seksualności, języka i inteligencji*, Warszawa.
- Gut M., 2006, *Jak bardzo plastyczny jest mózg*, „Logopedia” 2 (3), s. 19-40.
- Roth G., 1996, *Schnittstelle Gehirn*, Bern.
- Singer W., 2002, *Der Beobachter im Gehirn*, Frankfurt am Main.
- Snijdres J. Th., Snijders-Oomen N., 1977, *Snijdres-Oomen nicht-verbale Intelligenztestreihe*, Wolters-Noordhoff Groningen.
- Spitzer M., 2007, *Jak uczy się mózg*, Warszawa.
- Szeląg E., 1996., *Różnice indywidualne a mózgowo mechanizmy mowy. Przegląd badań własnych*, „Logopedia”, 23.

Mirosław Michalik
Katedra Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Punkt Wczesnej Interwencji Logopedycznej
w Jastrzębiu Zdroju

MIĘDZY JEZYKIEM, MYŚLENIEM A RZECZYWISTOŚCIĄ – BUDOWANIE KOMPETENCJI GRAMATYCZNO-LEKSYKALNEJ DZIECKA PODEJRZEWANEGO O UPOŚLEDZENIE INTELEKTUALNE STUDIUM PRZYPADKU

*Błędem jest uważanie języka za system komunikacji.
Jego zadaniem jest bowiem wyrażanie myśli, a to coś całkiem odmiennego.*
(Chomsky 2005: 48)

STRESZCZENIE

W artykule, na przykładzie kilkuletniego chłopca podejrzanego o upośledzenie intelektualne, omówiono specyfikę procesu budowania kompetencji lingwistycznej, w szczególności gramatyczno-leksykalnej. Zwrócono uwagę na konieczność usytuowania wspomnianej prymarnej procedury postępowania logopedycznego w przestrzeni, której ramy wyznaczają takie byty jak myślenie, język, rzeczywistość (kultura). Odwołując się do filozoficzno-lingwistycznych rozstrzygnięć Kartezjusza, Ogdena, Richardsa oraz współczesnych kognitywistów, wykazano, iż tzw. ucieleśniony realizm wydaje się inspirującą ramą metodologiczną, pozwalającą skutecznie kształtować system językowy dzieci podejrzanego o niepełnosprawność intelektualną.

WSTĘP

Na początku wojny trzydziestoletniej, 10 listopada 1619 r., młody oficer i adept filozofii René Descartes pod wpływem snów doznał olśnienia intelektualnego. W czasie tej iluminacji Kartezjusz uświadomił sobie możliwość stworzenia spójnej koncepcji intelektualnej, opartej jednolitej teorii umysłowości.

W 1923 r. dwaj semantycy, Charles Kay Ogden i Ivor Armstrong Richards, wydają w Londynie dzieło *The Meaning of Meaning*, w którym, zastanawiając się nad istotą relacji znaczeniowych, dochodzą do wnio-

sku, iż są one wypadkową językowego, psychologicznego i logicznego punktu widzenia.

8 maja 2003 r. na świat przychodzi Kuba.

KARTEZJAŃSKI DUALIZM I JEGO NEGACJA

Kartezjusz, spadkobierca św. Augustyna i rówieśnik Galileusza, „ojciec nowożytnej filozofii”, piewca metodologicznego postulatu jasności, programu powszechnej wiedzy racjonalnej typu matematycznego, sceptycyzmu oraz mechanistycznego pojmowania materii, interesuje nas szczególnie jako wyznawca dualizmu. Postawa ta w wydaniu kartezjańskim za niedopuszczalne uznaje zbliżanie do siebie materii i ducha, filozofii i religii, przyrodoznawstwa i psychologii. Jej podstawą było wyodrębnienie dwóch substancji: myślącej i rozciągłej, czyli duszy i ciała. Substancji praktycznie niestykających się, tworzących dwa odrębne światy. Jedynym bytem, w którym rozciągle, ale wyzute z duszy ciała, oraz świadome, jednak pozbawione rozciągłości dusze się spotykają, jest człowiek. Radykalny dualizm nie pozwolił Kartezjuszowi przypuszczać, iż element duchowy może zmieniać pierwiastek fizyczny i *vice versa*. W duchu interakcjonizmu tłumaczył, że owszem, byty te oddziałują na siebie, ale nie modyfikują się wzajemnie. Miejscem tych interakcji miała być... szyszynka (Aduszkiewicz [red.] 2004: 271-273; Tatarkiewicz 1993, t. II: 51)¹.

Zakreślenie wyraźnej cezury między elementem duchowym, porządkiem myśli a pierwiastkiem fizycznym, światem materialnym, pozwoliło Kartezjuszowi poczynić założenie, iż myśl istnieje – *cogitatio est*. Tym samym człowiek staje się pewny swych myśli. A jeśli one są, to musi być i ktoś, kto myśli. Myśli, więc jest; myślę, więc jestem – *cogito, ergo sum*.

Ponadczasowość, wynikająca z prostoty i rewolucyjności słynnego zdania, nie pozwoliła Kartezjuszowi rozwiązać ostatecznie dualistycznego problemu duszy i ciała. Zmagali się z nim jego następcy, z których

¹ Szyszynka (łac. *corpus pineale*, syn. *glandula pinealis*) – gruczoł wydzielania wewnętrznego, powstały z międzymózgowia i zastępujący zadania tzw. oka ciemieniowego, które zanikło w toku ewolucji. U niektórych gadów, na przykład u hatterii, oko ciemieniowe, znajdujące się pod skórą czaszki, ma w pełni wykształconą soczewkę i siatkówkę. Szyszynka posiada niewielkie rozmiary – długość 5-8 mm, a szerokość 3-5 mm. Gruczoł ten produkuje tzw. *hormon snu*, czyli melatoninę. Jego wydzielanie jest ściśle związane z bodźcami świetlnymi – ich obecność hamuje produkcję tego hormonu (Turlejski 2005: 163). Mistycy nazywają szyszynkę siedzibą duszy. Ezoteryczne szkice podają, że to miejsce w mózgu jest łącznikiem między dwoma światami: fizycznym i duchowym. Uchodziła ona też za najsilniejsze źródło energii, jaką człowiek może posiadać. Wydaje się prawdopodobne, iż właśnie te informacje wykorzystał Kartezjusz, przypisując w swej dualistycznej koncepcji świata i człowieka temu gruczołowi wydzielania wewnętrznego tak doniosłą rolę.

pierwszym był Nicolas Malebranche – twórca „okazjonalizmu” – po-
glądu, zgodnie z którym Bóg „z okazji” zmian zachodzących w materii
czyni modyfikacje w duszy i na odwrót. Inaczej, redukcjonistycznie, do
problemu podszedł Thomas Hobbes, zwolennik materializmu, zakła-
dający, iż poza ciałami nic nie istnieje. Z kolei Benedykt Spinoza za-
gadnienie potraktował jeszcze inaczej. Według niego wszystko jest jed-
nej natury. Duch i materia to dwa przymioty jednej substancji; materia
i myślenie, to cechy czegoś trzeciego – w jego mniemaniu: Boga. Ory-
ginalnie dualizm duszy i ciała interpretował Gottfried Wilhelm Leibniz.
Przyjął on fakt istnienia nieskończonej liczby substancji, ale tego same-
go rodzaju, tzw. monad. Monady, z natury niematerialne, są podobne
do dusz, a cielesność to tylko ich zewnętrzna postać. Monady nie mogą
na siebie oddziaływać; są jakby światem bez okien, harmonijnym, gdyż
uporządkowanym przez Boga – najdoskonalszą monadę (Tatarkiewicz
1993, t. II: 61-83).

Współczesne nawiązania do kartezjańskiego dualizmu sprowadzają
się w zasadzie do jego krytyki. Dzieje się tak na przykład na gruncie
nurtu filozoficznego wykorzystywanego przez lingwistykę kognitywną,
tzw. realizmu pierwotnego, zwanego doświadczeniowym lub ucieleśnio-
nym². Spośród najważniejszych założeń tej koncepcji wymienić należy
trzy tezy: 1) o ucieleśnionym umyśle, 2) o nieświadomości poznawczej,
3) o metaforycznej myśli (Bierwiaczonek 2006: 444). Najbardziej nas
interesująca teza pierwsza jest zaprzeczeniem kartezjańskiego duali-
zmu myśli i materii. Zgodnie z nią umysłowość człowieka jest deter-
minowana działaniem ludzkiego organizmu, przede wszystkim ośro-
dkowego układu nerwowego, określającego zakres jej funkcjonowania,
cechy, możliwości i ograniczenia³. Fundamentem myśli i doświadczeń
jest permanentna interakcja zachodząca między organizmem a światem,
zaś język to z jednej strony przejaw ucieleśnionego umysłu, z drugiej
strony jego wytwór. To także wynik interakcji między neurologicznie
określanymi zdolnościami poznawczymi człowieka a kontekstem (za:
Bierwiaczonek 2006).

Z kolei o relacjach semantycznych zachodzących w procesach po-
rozumiewania się i poznawania rzeczywistości Bogusław Bierwiaczo-
nek pisał: „Z filozofii UR [ucieleśnionego realizmu – M.M.] wynika, że
znaczenie, a więc kluczowa właściwość języka, jest produktem pracy

² W duchu tej filozofii w 1980 r. została wydana słynna książka G. Lakoffa
i M. Johnsona, przetłumaczona na język polski pt. *Metafory w naszym życiu*.

³ Podobne sformułowania znaleźć można w tezach książki A. Damasia *Błąd Karte-
zjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*. Autor pisał w niej m.in.: „Istnienie umysłu jest nie
do pomyślenia, jeśli nie będzie on w jakiś sposób wcielony” (1999: 262).

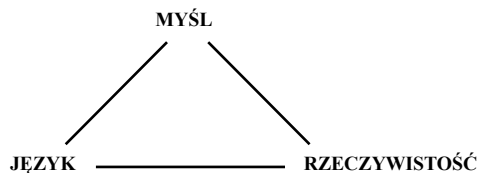
centralnego systemu nerwowego, a co za tym idzie, budowa i sposób funkcjonowania CUN ma zasadniczy wpływ w sensie zarówno stymulowania, jak i ograniczania wyłaniającego się w doświadczeniu ludzkiego fenomenu znaczenia” (2006: 445).

Ucieleśniony realizm – negując dualizm ducha i materii, myśli i ciała – próbuje lokować język, z komponentem semantycznym jako centralnym, w przestrzeni ograniczonej z jednej strony właściwościami układu nerwowego człowieka, z drugiej jego interakcją ze światem, czyli kontekstem. Tego typu dążenia były z powodzeniem czynione znacznie wcześniej.

MIĘDZY JĘZYKIEM, MYŚLENIEM A RZECZYWISTOŚCIĄ

Współczesne kognitywne językoznawstwo skupione jest na kwestiach znaczeniowych. Paradygmat ten wykorzystuje szczególnie najstarsze rozważania semantyczne, zgodnie z którymi znaczenie używanych wyrażeń językowych jest elementem myśli ludzkiej, zbiorem idei odpowiadających rzeczom nazywanym. Nawiązując do Arystotelesa, Epikura, Abelarda, kognitywizm w wariancie skrajnie subiektywistycznym poszedł jeszcze dalej, głosząc, iż znaczenie to nic innego, jak rozumienie przez ludzi wyrażeń. Ludzi współtworzących przestrzeń językowo-kulturową dzięki swej psychice i relacjom społecznym. Psychiczna i społeczna płaszczyzna języka czynią z niego medium pośredniczące między umysłem (psychika) a rzeczywistością (m.in. społeczeństwo). Tym samym język, z płaszczyzną semantyczną jako najważniejszą, jest czymś w rodzaju – jak pisał Helmut Gipper, językoznawca niemiecki – klucza do świata. Jest swoistym pomostem między psychiką człowieka, istoty społecznej nim się posługującej, a światem zewnętrznym. Pośrednikiem, którego nie da się z powodzeniem zastąpić w żaden inny sposób (Anusiewicz 1995: 30; Grzegorzczkova 2001: 14-15).

W duchu zobiiektywizowanej wersji konceptualizmu znaczeniową relację między językiem, człowiekiem a rzeczywistością najpełniej i jednocześnie najprościej oddali semantycy C.K. Ogden i I.A. Richards. Zastanawiając się nad istotą znaczenia, czyli związku pomiędzy oznaczającym i oznaczanym, doszli do wniosku, iż składa się na nie potrójna zależność łącząca: 1) symbol (znak językowy) z myślą, 2) myśl z rzeczą (rzeczywistością), 3) symbol (znak językowy) z rzeczą (rzeczywistością). Powstał tym samym tzw. trójkąt semantyczny Ogdena i Richardsa (za: Heinz 1978: 249; por. także Kardela 1999; Michalik 2009).



Relacja między znakiem językowym a rzeczywistością nie jest bezpośrednia. Bytem pośredniczącym musi być myśl. Z treści „trójkąta semantycznego” wynika, iż zarówno rzeczywistość (kultura), jak i język są wytworami intelektu (myśli)⁴. Potwierdzeniem takiego toku argumentacji w duchu realizmu ucieleśnionego mogą być słowa Claude’a Lévi-Straussa: „język i kultura to dwa równoległe przejawy bardziej fundamentalnej aktywności – tj. umysłu ludzkiego” (1970: 133). Przejawy te uwidaczniają się w pełni, o ile umysł ludzki funkcjonuje bez zarzutu.

KUBA

8 maja 2003 r. rodzi się Kuba. Pomimo podtrzymywanej ciąży i cukrzycy ciążowej występującej od 6. miesiąca⁵, chłopiec urodził się w sposób naturalny, otrzymując 10 punktów w skali Apgar. Waga urodzeniowa wynosiła 4500 g. W czasie akcji porodowej doszło do złamania obojczyka. W związku z hipotonią (osłabionym napięciem mięśniowym), wyjaśnianą dość enigmatycznie perinatalnymi wylewami krwi do mózgu, w piątym miesiącu życia podjęto działania fizjoterapeutyczne. Wtedy też po raz pierwszy wspomniano rodzicom o możliwości wystąpienia opóźnionego i nieharmonijnego rozwoju psychoruchowego ich syna.

W 16. miesiącu życia Kuba został poddany kompleksowej diagnozie medycznej w Klinice Neurologii Wieku Rozwojowego Górnośląskiego Centrum Zdrowia Dziecka i Matki w Katowicach. W badaniu fizykalnym stwierdzono u chłopca małogłowię, a w badaniu neurolo-

⁴ Proces ten można interpretować tak w porządku filogenetycznym (gatunek *homo sapiens*, dzięki rozwojowi zdolności intelektualnych, zaczął posługiwać się językiem, tworząc także kulturę), jak i ontogenetycznym (dziecko, dorastając i stając się coraz sprawniejsze intelektualnie nabywa język, co pozwala mu być uczestnikiem przestrzeni kulturowej).

⁵ Cukrzyca ciążowa to różnego stopnia zaburzenia tolerancji glukozy, które po raz pierwszy pojawiły się lub zostały wykryte w czasie ciąży. Przyczyną cukrzycy ciążowej są metaboliczne i hormonalne zmiany zachodzące w okresie ciąży, prowadzące do insulinooporności. Co ważne, ten rodzaj cukrzycy nie wpływa na rozwój embrionalny płodu, ale może być przyczyną takich powikłań, jak zwiększona ilość płynu owodniowego, obumarcie wewnątrzmaciczne płodu, nadciśnienie tętnicze, nadmierna masa płodu (makrosomia), niedojrzałość płodu czy zaburzenia metaboliczne u płodu po porodzie (za: Szczeklik [red.] 2005).

gicznym potwierdzono hipotonię o charakterze uogólnionym, lecz bez cech zespołu, na przykład mózgowego porażenia dziecięcego. Badanie z wykorzystaniem rezonansu magnetycznego ujawniło poszerzenie przestrzeni płynowych, szczególnie w okolicy prawego płata skroniowego. Przy czym wyraźna asymetria w okolicach skroniowych zrodziła podejrzenie wystąpienia torbieli pajęczynówki. Wtedy też próbowano nieprawidłowościom rozwojowym dziecka przyporządkować którąś z jednostek chorobowych występujących w *Międzynarodowej klasyfikacji chorób i problemów zdrowotnych ICD-10*. Pierwsza z diagnoz mówiła, iż to tzw. *inne zaburzenie układu nerwowego niesklasyfikowane gdzie indziej (G98)*, druga, że mamy do czynienia z *całościowym zaburzeniem rozwojowym (F84)*. Co interesujące, z punktu widzenia dalszego rozwoju chłopca, w *Klasyfikacji ICD-10* pod symbolem F84.4 umieszczono *zaburzenie hiperkinetyczne z towarzyszącym upośledzeniem umysłowym i ruchami stereotypowymi*. Gdyby nie przyporządkowanie tej jednostki chorobowej dzieciom znacznie upośledzonym, właśnie taka diagnoza odpowiadałaby omawianemu przypadkowi najbardziej, gdyż zarówno hiperkineza, jak i niższy iloraz inteligencji występują u Kuby⁶.

W czasie hospitalizacji wykonano też pierwszą próbę badania psychologicznego. Wykorzystano w tym celu *Skalę Rozwoju Psychomotorycznego Brunet-Lezine*⁷, która potwierdziła opóźnienie rozwoju psychoruchowego dziecka. Ocena pacjenta w każdej z czterech badanych sfer (lokomocja i kontrola postawy, koordynacja wzrokowo-ruchowa, mowa i rozwój społeczny) wykazała, iż jego rozwój odpowiada mniej więcej funkcjonowaniu dziecka dziesięciomiesięcznego.

Wiosną 2005 r. niespełna dwuletni Kuba po raz pierwszy trafia do Punktu Wczesnej Interwencji Logopedycznej, gdzie jako wyznawca ucieleśnionego realizmu, w duchu logopedii humanistyczno-egzysten-

⁶ Zgodnie z definicją podawaną przez *Klasyfikację ICD-10*, wymienione *zaburzenie hiperkinetyczne z towarzyszącym upośledzeniem umysłowym i ruchami stereotypowymi* 'obejmuje niedostatecznie zdefiniowaną kategorię zaburzeń o wątpliwej wartości nozologicznej, która jest przeznaczona dla dzieci znacznie upośledzonych umysłowo (I.I. poniżej 34), które mają duże problemy z nadpobudliwością ruchową, uwagą i zachowaniem stereotypowym. Nie jest znany stopień zależności tego zachowania od niskiego I.I. lub uszkodzenia mózgu' (za: <http://stary1.portalmed.pl/finn2/klasyfikacje/index.stm?klas=icd10>).

⁷ Skala składa się z dziesięciu prób przypadających na każdy kolejny miesiąc z pierwszych dziesięciu miesięcy życia oraz z dziesięciu prób przypadających na kolejne kwartały, czyli dwunasty, piętnasty miesiąc życia, i tak dalej, aż do trzydziestego. Skala podzielona jest na cztery sfery: lokomocję i kontrolę postawy; koordynację wzrokowo-ruchową; mowę; kontakty społeczne. Struktura skali umożliwia zarówno określenie wieku rozwoju w każdej z tych sfer osobno, wykreślenie profilu rozwoju, jak i obliczenie cząstkowego ilorazu rozwoju oraz pełnego ilorazu inteligencji.

cyjnej, rozpocząłem proces umiejscawiania chłopca w przestrzeni zamkniętej między językiem, myśleniem a rzeczywistością.

PUNKT WYJŚCIA

Terapia logopedyczna została rozpoczęta, gdy Kuba miał 22 miesiące. Początkowo spotkania odbywały się dwa razy w tygodniu, w wymiarze 45 minut każde. Zgodnie z *Monachijską funkcjonalną diagnostyką rozwojową* Theodora Hellbrügge'a oraz z *Kartami diagnozy* Jagody Cieszyńskiej i Marty Korendo dziecko w tym wieku powinno:

1. W zakresie motoryki dużej – stać trzy sekundy na jednej nodze, przytrzymując się jedną ręką; stawiać pięć kroków na palcach, nie trzymając się; podskakiwać raz w miejscu, nie upadając; podejmować próby samodzielnego rozbierania się.
2. W zakresie rozwoju małej motoryki i sprawności manualnej – wkładać dwie zapalki do pudełka, zmieniając ich położenie o 90°; przez dwie sekundy trzymać po dwie kostki w każdej ręce⁸; rysować płaską spiralę; odkręcać lub zakręcać butelki; kręcić korbą zabawki-katarynki; nawlekać koraliki; budować wieżę z 5-6 klocków; budować mostek z 3 klocków; „grać” na instrumentach.
3. W zakresie rozwoju spostrzegania wzrokowego – umieszczać klocki w kształcie kwadratu, trójkąta i dużego koła w otworach; umieszczać klocki w otworach różniących się kształtem; umieszczać klocki w otworach zróżnicowanych pod względem wielkości; budować szereg z pięciu kostek według wzoru; dobierać części obrazka do całości; dobierać identyczne obrazki; dobierać pary zabawek; dobierać pary: przedmiot i odpowiadający mu rysunek.
4. W zakresie rozwoju zachowań społecznych i emocji – pojmować odrębność „ja”; interesować się rówieśnikami i bawić się z nimi na przykład w „berka”; używać języka w kontaktach społecznych; wyrażać, niekoniecznie werbalnie, emocje inne niż radość, zadowolenie, złość, smutek, strach, nieśmiałość, wstyd; przez krótki czas (ok. 15 min.) pozostawać samo u znajomych; wyrzucać samodzielnie śmieci do kosza; spontanicznie wchodzić w rolę opiekuna lalki lub maskotki; próbować pocieszać, gdy ktoś jest smutny.
5. W zakresie rozwoju samodzielności – zjadać łyżką część zawartości talerza⁹; mieszać łyżeczką w filizance; wycierać sobie pobieżnie ręce; zdejmować rozpiętą kurtkę; zdejmować podkoszulkę.

⁸ Należy w tym celu wykorzystać cztery drewniane kostki o długości krawędzi 3 cm.

⁹ W próbie tej brudzenie jest dozwolone.

6. W zakresie rozwoju spostrzegania słuchowego – identyfikować i różnicować nowe wyrażenia dźwiękonaśladowcze; identyfikować i różnicować słowa; identyfikować i różnicować melodie oraz słowa piosenek;
7. W zakresie rozwoju mowy – łączyć wyrazy w wypowiedzi dwuwyrazowe dzięki pojawieniu się początków fleksji; rozumieć polecenia typu: połóż, przynieś, podaj; zapytane, nazywać przedmiot; odmówić werbalnie wykonania polecenia; używać (oprócz 3 os. lp., także w znaczeniu 1 os. lp.) formy 2 os. lp. trybu rozkazującego.

W momencie rozpoczęcia terapii opóźnienie psychoruchowe Kuby, wyjąwszy rozwój mowy i percepcji słuchowej, wynosiło od ośmiu do dziesięciu miesięcy. W zakresie poszczególnych sfer rozwojowych Kuba wykazywał następujące umiejętności:

1. Rozwój motoryki dużej – chłopiec pewnie chodził trzymany za jedną rękę; stał swobodnie przynajmniej przez dwie sekundy; rozpoczynał samodzielne chodzenie. Wskazywało to na 12.-14. miesiąc rozwoju dziecka.
2. Rozwój małej motoryki i sprawności manualnej – chwycił małe przedmioty zgiętym palcem wskazującym i kciukiem; przesuwał samochodzik na kółkach tam i z powrotem; przewracał (nie zawsze z powodzeniem) kartki w książce z obrazkami; wrzucał przedmioty do pojemnika; podejmował próby rysowania; nieporadnie posługiwał się łyżką. Umiejętności te są adekwatne dla dzieci w wieku od 11. do 14. miesiąca życia.
3. Rozwój spostrzegania wzrokowego – pokazywał obrazki w książce; sprawdzał scenę wspólnej uwagi i podążał za gestem wskazywania¹⁰; kontrolował wzrokiem czynności wykonywane przy użyciu narzędzi (kredki, łyżki, grzebienia). Nabywanie tych umiejętności wskazywało na 12.-16. miesiąc rozwoju dziecka.
4. Rozwój zachowań społecznych i emocji – na prośbę podawał przedmiot; naśladował gesty, na przykład klaskanie; pieścił za-

¹⁰ Sceny (pola, sytuacje, epizody, formaty) wspólnej uwagi są pewnego rodzaju interakcjami społecznymi, w których przez jakiś czas dorosły i dziecko (logopeda i uczeń lub pacjent) wspólnie zwracają uwagę na dany przedmiot i na to, że partner interakcji zwraca uwagę na ten przedmiot. Z jednej strony sceny wspólnej uwagi to nie tylko zdarzenia percepcyjne, gdyż zawierają jedynie podzbiór bytów należących do świata spostrzeżeniowego dziecka. Z drugiej strony nie są jedynie zdarzeniami językowymi, ponieważ zawierają więcej elementów niż te, które są implikowane bezpośrednio symbolami językowymi (Tomasello 2002: 132-133). Dalej za Tomasellem można stwierdzić, iż „sceny wspólnej uwagi rozgrywają się na (...) gruncie społecznie podzielanej rzeczywistości, pomiędzy bardziej rozległym światem percepcyjnym a węższym światem językowym” (2002, 133).

- bawkę-przytulankę; toczył piłkę w kierunku badającego lub bliższej osoby; wyrażał, najczęściej niewerbalnie, emocje takie, jak: radość, zadowolenie, złość, smutek, strach, nieśmiałość, wstyd. Wskazuje to na 11.-15. miesiąc życia.
5. Rozwój samodzielności – współpracował przy ubieraniu; sam zdejmował sobie rozwiązane buty; próbował trzymać kubek podczas picia; nieporadnie prowadził napelnioną łyżkę do buzi, rozlewając jej zawartość. Sprawności te odpowiadają rozwojowi dziecka jedenasto-, czternastomiesięcznego.
 6. Rozwój spostrzegania słuchowego – rozumiał emocjonalne zabarwienie wypowiedzi rodziców czy terapeutów; poruszał się w rytm muzyki; rozumiał poparte gestem niektóre polecenia słowne. Umiejętności te sugerują, iż wiek rozwoju dziecka oceniany na podstawie umiejętności spostrzegania słuchowego wynosił ok. 12 miesięcy. Z innych umiejętności adekwatnych dla tego wieku w tym zakresie nie stwierdzono jednak rozpoznawania wyrażen dźwiękonaśladowczych i prostych wyrazów oraz wskazywania na polecenie desygnatów nazw na obrazkach.
 7. Rozwój mowy – naśladował, powtarzał oraz samodzielnie wokalizował sylaby, sporadycznie wypowiadał pojedyncze onomatopeje mające znaczenie, używał w sposób adekwatny słowa „mama”; rozpoznawał niektóre wyrażenia dźwiękonaśladowcze. Większość z tych umiejętności sugeruje, iż rozwój mowy Kuby był charakterystyczny dla dzieci rocznych. Jednakże utrzymujące się gaworzenie oraz ogólna znikoma aktywność werbalna dziecka wskazywały, iż opóźnienie rozwoju mowy jest jeszcze głębsze.

Reasumując: opóźnienie psychoruchowe dziecka w zakresie sfer innych niż percepcja słuchowa i mowa wynosiło przeciętnie ok. 9 miesięcy. Percepcja słuchowa, będąca jedną z głównych determinant rozwoju mowy, oraz sam rozwój aktywności werbalnej, były opóźnione ok. 12 miesięcy.

PIERWSZY ROK TERAPII

Diagnozy medyczne, wynik badania *Skalą Rozwoju Psychomotorycznego Brunet-Lezine* oraz stwierdzone tzw. opóźnienie psychoruchowe nakazywały traktować Kubę jako dziecko potencjalnie niepełnosprawne intelektualnie. Doświadczenia zdobyte w pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo oraz ocena rozwoju poszczególnych sfer aktywności dziecka zgodnie z wykorzystaniem *Monachijskiej funkcjonalnej diagnostyki*

rozwojowej T. Hellbrügge'a oraz *Kart diagnozy* J. Cieszyńskiej i M. Kordero wskazywały, iż w przyszłości chłopiec może funkcjonować jak dziecko upośledzone w stopniu umiarkowanym. Oczywiście, założona hipoteza diagnostyczna, w związku z brakiem pewności prognostycznych, nigdy nie została przedstawiona rodzicom dziecka. Stosując się do zasady prezentacji pozytywnej pacjenta, używając specjalistycznego języka w wersji zrozumiałej dla rodziców¹¹, potwierdziłem, iż u dziecka występuje opóźnienie rozwoju psychofizycznych umiejętności warunkujących nabywanie systemu językowego. Powiedziałem też otwarcie o znacznym opóźnieniu rozwoju mowy. Zwróciłem także uwagę, że niepodjęcie zdecydowanych, intensywnych i specjalistycznych zajęć rewalidacyjnych na pewno zahamuje rozwój ich dziecka, mogąc przyczynić się do większej niż należy przypuszczać obecnie niepełnosprawności intelektualnej.

Logopedyczna typologia zaburzeń mowy Stanisława Grabiasa, **oligofazję** lokuje wśród zaburzeń mowy związanych z niewykształconymi sprawnościami percepcyjnymi. Współcześnie coraz częściej oligofazję interpretuje się łącznie z takimi zaburzeniami, jak alalia, dyslalia, głuchota i niedosłuch. Wymienione zaburzenia są skutkiem niewykształcenia sprawności percepcyjnych, będących bądź procesami biologicznymi (percepcyjnymi lub realizacyjnymi, między innymi słuchu fizycznego i fonemowego, mobilnego mózgu z wydolną pamięcią, prawidłowo funkcjonującego obwodowego układu nerwowego, mięśni), bądź czynnościami umysłu (realizacyjnymi, na przykład sprawności systemowej, dzięki której zachodzi umiejętność budowania zdań gramatycznie poprawnych, oraz sprawności komunikacyjnej pozwalającej posługiwać się językiem w sytuacjach społecznych) (Grabias 2001: 37-38).

Elementem wspólnym dla wszystkich zaburzeń będących wynikiem niewykształcenia sprawności percepcyjnych jest jedna procedura postępowania logopedycznego, czyli „(...) całokształt zabiegów logopedycznych (terapeutycznych) stosowanych w określonym postępowaniu” (tamże). W przypadku alalii, niedosłuchu i głuchoty oraz oligofazji jest nią budowanie kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej (Grabias 1996: 79-90)¹².

¹¹ Pisała o tym J. Cieszyńska w artykule pt. *Logoterapia w przypadku głębokich zaburzeń komunikacji językowej* (2006).

¹² K o m p e t e n c j a j ę z y k o w a t o „nieświadomiona wiedza na temat zasad budowania zdań gramatycznie poprawnych”. O kształcie i poziomie przyswojenia tej wiedzy decydują: inwentarz fonemów, morfemów leksykalnych i gramatycznych obecnych w umyśle człowieka oraz znajomość reguł morfonologicznych, morfologicznych i składniowych, pozwalająca owe zdania gramatycznie poprawne budować.

1. Budowanie kompetencji językowej. Najważniejszą strategią postępowania logopedycznego, służącą zbudowaniu kompetencji językowej, jest programowanie językowe, czyli wyposażanie dziecka w system językowy. Przy przyjęciu założenia, iż język jest w znacznym stopniu wynikiem aktywności neuronowej, jego opanowanie musi być wynikiem procesu rutynizacji. „Rutynizacja, zwana także automatyzacją lub tworzeniem nawyku poznawczego – jak podaje B. Bierwiazczonek – to proces tworzenia jednostek językowych na skutek dużej ilości powtórzeń” (2006: 448). Proces ten jest dowodem dynamicznej natury języka i jego zależności od aktów używania go. Dlatego przyjęto za cytowanym autorem, iż kompetencja językowa „nie jest niczym innym jak zrutynizowanymi aktami poszczególnych form werbalnej komunikacji” (tamże)¹³. Wszystkie formy językowe ćwiczone być powinny zatem przez powtórzenia, realizując tym samym schemat: powtarzanie–rozumienie (wskazywanie)-nazywanie (samodzielne odczytywanie), zaproponowany i zweryfikowany w praktyce logopedycznej przez J. Cieszyńską (2000).

Mając na względzie fakt, iż kompetencja językowa małego dziecka, podejrzanego o upośledzenie umysłowe, ma być gramatyką języka mówionego, należy wykorzystywać rozwiązania stosowane w glottodydaktyce. Jak stwierdza zajmująca się budowaniem systemu językowego dzieci niesłyszących Zdzisława Orłowska-Popek, „musimy posługiwać się minimum komunikacyjnym. Minimalizacja dotyczy zasobu znaków językowych, funkcjonujących na różnych poziomach organizacji języka i zbioru reguł gramatycznych organizujących te znaki” (2009: 36).

Na najniższym poziomie systemu językowego – płaszczyźnie fonetyczno-fonologicznej – najważniejszą strategią jest wywoływanie głosek zgodnie z Jakobsonowskim poglądem na temat narastania opozycji fon-

Kompetencja komunikacyjna z kolei to wiedza na temat zasad użycia systemu językowego w określonej społeczności. Jej składowymi są sprawności: społeczna, sytuacyjna, pragmatyczna. Natomiast *Kompetencja kulturowa* jest determinowaną językowo wiedzą na temat zjawisk rzeczywistości (Grabias 2001: 37).

¹³ Rutynizacja na poziomie neuronowym zachodzi dzięki wzmocnieniom połączeń synaptycznych. Każdorazowe jednoczesne wystąpienie aktywności pre- i postsynaptycznej w danej grupie komórek daje większe prawdopodobieństwo ich współaktywności w przyszłości. Idąc dalej, można powiedzieć, iż chodzi o dłuższe utrzymywanie się długotrwałego wzmocnienia synaptycznego, tzw. LTP (*long term potentiation*). Wzrasta dzięki temu siła połączeń między neuronami w sieci neuronowej, zwana wagą synaptyczną. Zmiana wag połączeń synaptycznych jest podstawą procesów uczenia się i pamięci (za: Bierwiazczonek 2006: 461).

logicznych, począwszy od prymarnych, skończywszy na sekundarnych (Jakobson, Halle 1964)¹⁴.

Trudniejsze jest programowanie języka na płaszczyźnie morfologicznej. Mimo iż w znacznym stopniu większość dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jest w stanie przyswoić sobie paradygmaty fleksyjne przez naśladownictwo¹⁵, należy się opowiedzieć za programowaniem u nich tego aspektu języka. Wynika to przede wszystkim z faktu, iż wczesne nabycie fleksji ułatwia takim dzieciom szybsze, zinterioryzowane opanowanie reguł składniowych. Tym samym dzieci takie nie ponoszą ewidentnych strat, które w późniejszym wieku (już ok. 6. roku życia) są nie do zniwelowania. Zakładając na wstępie terapii, iż Kuba może być upośledzony intelektualnie w stopniu umiarkowanym, programowanie fleksji było strategią obligatoryjną.

Ucząc Kubę fleksji nominalnej, zacząłem od mianownika rzeczownika w liczbie pojedynczej. Kolejnymi przypadkami, których naukę wdrożyłem w pierwszym roku terapii, były: dopełniacz i biernik¹⁶. Równoległe próbowałem wprowadzać mianownik liczby mnogiej. Kolejne przypadki, często w sytuacji małych dzieci, sfunkcjonalizowane dopiero w dalszych latach nauki, to: miejscownik, narzędnik, celownik. Jeżeli chodzi o kategorię werbalną – czasownik – rozpocząłem od ontogenetycznie najwcześniejszej trzeciej osoby liczby pojedynczej, którą łączyłem z kilkoma rzeczownikami w mianowniku liczby pojedynczej, na przykład *lala pije, miś pije, kot pije*¹⁷. Kolejną, trudną do uzyskania formą czasownika jest osoba pierwsza liczby pojedynczej. Jej wystąpienie to wynik postępującego procesu samoświadomości dziecka niepełnosprawnego intelektualnie. U Kuby mówienie o sobie w osobie 1. zostało sfunkcjonalizowane dopiero w piątym roku życia. Wcześniej, co jest zgodne z kierunkiem rozwoju mowy, mówił o sobie w os. 3. lp.

Wprowadzając prymarne przymiotniki, na przykład *duży – mały*, starałem się je łączyć z rzeczownikami tak, aby wyróżnić trzy rodzaje gramatyczne – *duży kot, duża piłka, duże auto*. Tego typu ćwiczenia przygotowywały chłopca do rozwijania umiejętności syntaktycznych.

¹⁴ Strategia ta jest adekwatna nie tylko w stosunku do dzieci upośledzonych, ale także tych wszystkich, u których trzeba programować język, czyli niesłyszących, alalicznych, autystycznych oraz dotkniętych dyzartrią o podłożu mózgowego porażenia dziecięcego.

¹⁵ Mam tu na myśli dzieci upośledzone w stopniu lekkim.

¹⁶ Ten ostatni został utrwalony dopiero po dwóch latach nauki.

¹⁷ Używanie tylko jednego rzeczownika w połączeniu z danym czasownikiem może sugerować dziecku wyjątkowość i niepowtarzalność danej czynności w relacji do innych rzeczowników.

Z terapeutycznego punktu widzenia ważną częścią mowy są przyimki. Ich rozumienie i używanie pozwala dziecku niepełnosprawnemu intelektualnie lepiej sytuować się w przestrzeni, w stosunku do przedmiotów i – co ważniejsze – innych osób. Ćwiczenia z Kubą zaczynałem wykorzystując konkretne przedmioty, na przykład klocki i miseczki, od następujących przyimków: *w*, *na*, *obok*¹⁸, *pod*. Lubianą przez chłopca formą kształcenia umiejętności rozumienia i używania przyimków była naprzemienna zabawa w ustawianie osób w relacji przestrzennej do jakiegoś konkretnego przedmiotu, na przykład krzesła.

Budowanie kompetencji językowej obejmuje również pracę nad systemem leksykalnym. W tym zakresie należy wykorzystywać także osiągnięcia uzyskane w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Podstawowy zasób słownictwa, frekwencyjnie opracowany na potrzeby obcokrajowców, powinien być weryfikowany konkretnymi doświadczeniami dziecka niepełnosprawnego intelektualnie (Grabias 1992). Niezbędne jest poznanie przez logopedę życia prywatnego dziecka i jego opiekunów oraz systemu wartości, w którym jest ono wychowywane¹⁹.

Poszerzając zasób leksykalny dziecka podejrzanego o niepełnosprawność intelektualną, nie należy zapominać o problemie **rozumienia** komunikatów słownych. Bez rozumienia nie ma nazywania, dlatego tak ważne jest adekwatne przyporządkowywanie przez małego użytkownika języka treści leksemów desygnatom. Początkowo służy temu zadawanie tzw. pytań prymarnych: *kto?*, *co?*, *co robi?*, *jaki?*, *jaka?* *gdzie?* (Orłowska-Popek 2009: 37)²⁰. Pytania takie implikują odpowiedzi w formie prymarnych części mowy: rzeczowników, czasowników, przymiotników i przyimków. Jeżeli nie pojawiają się werbalne reakcje na pytania, logopeda sam konstruuje reakcje na tak inicjowane dialogi (por. Warchała 1991). Dzięki takiej strategii rozpoczynamy automatycznie proces budowania kompetencji komunikacyjnej.

2. Budowanie kompetencji komunikacyjnej. Kompetencja komunikacyjna jest determinowana kompetencją językową – najpierw musi być zbudowany w umyśle dziecka system językowy, a następnie uczy się ono zasad funkcjonowania tego systemu w sytuacjach komunikacyjnych. Budowanie kompetencji komunikacyjnej małego dziecka podejrzanego o upośledzenie intelektualne to nic innego jak nieustanne zawiązywa-

¹⁸ W przypadku przyimka *obok* należy zwrócić uwagę na fakt, iż często jest on zastępowany potocznym odpowiednikiem *koło*. Jeżeli otoczenie dziecka używa właśnie takiej formy, należy ten fakultatywny wariant wybrać na początku terapii.

¹⁹ Por. J. Cieszyńska 2006: 563.

²⁰ By przeciwdziałać częstym echolaliom, korzystne jest stosowanie na dalszych etapach kształcenia tzw. pytań odwróconych, na przykład *Co robi pies? Szczeka. Kto szczeka? Pies.*

nie i podtrzymywanie interakcji między nim a logopedą. Interakcja ta to środek skuteczniejszego nauczania języka, gdyż nabywanie reguł językowych zachodzi poprzez konfrontację z materiałem językowym oraz nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów społecznych (Stalmaszczyk 2006: 74).

Z trzech sprawności składających się na kompetencję komunikacyjną: społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej, ta ostatnia na początkowym etapie wyposażania dziecka w zinterioryzowane reguły komunikowania jest prymarna. Poprzez uzmysłowienie dziecku, iż za pomocą języka może zmieniać rzeczywistość pozajęzykową i osiągać swe cele, uzyskujemy ważny aspekt procesu terapeutycznego – rozbudzamy motywację do mówienia. Jest sprawą bezdyskusyjną, iż aspektu *illokucyjnego* wypowiedzi najskuteczniej nauczymy poprzez pokazanie dziecku jego skutku – *perlokucji*. Najbardziej nadaje się do tego czasownik w trybie rozkazującym: *daj*²¹. Wiele przemawia za tym, aby był to pierwszy wyraz w budowanym systemie leksykalnym dziecka z niewykształconymi sprawnościami percepcyjnymi. W momencie rozpoczęcia terapii u Kuby nie występował ten czasownik.

Połączenie lokucyjnego czasownika *daj* z nazwą odbiorcy komunikatu, na przykład *mama (tata) daj*²² zapoznaje dziecko ze społecznym i sytuacyjnym aspektem komunikowania się. Użycie nazw osób najbliższych dziecku jest pierwszym etapem wyposażania go w wiedzę na temat językowo wyrażanych relacji społecznych, zachodzących we wspólnocie (sprawność społeczna). Świadczy także o umiejętności wykorzystywania języka we współtworzonych przez grupę społeczną sytuacjach interakcyjnych (sprawność sytuacyjna).

3. Budowanie kompetencji kulturowej. Język to struktura pozwalająca człowiekowi myśleć, rozumieć, poznawać, porozumiewać się. Wymienione procesy to wyższe czynności psychiczne, które nie są w pełni osiągalne dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Między językiem a myśleniem dochodzi do sprzężenia zwrotnego – im wyższy poziom przyswojenia kompetencji językowej i komunikacyjnej, tym precyzyjniej przebiegają procesy intelektualne, i odwrotnie – odpowiedni poziom rozwoju intelektualnego gwarantuje pełniejsze przyswojenie języka.

Kształcenie kompetencji kulturowej dzieci niepełnosprawnych intelektualnie przebiega dwutorowo. Z jednej strony poprzez rozwijanie

²¹ Często w pierwszym okresie nauki, w związku z trudnościami artykulacyjnymi, dzieci używają zredukowanej fonetycznie formy „da”.

²² Oczywiście, dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej, analogicznie do ich prawidłowo rozwijających się rówieśników, nie używają formy wołacza: *mamo, tato*. Funkcję tę spełnia mianownik.

wspomnianych wyższych czynności psychicznych, z drugiej – sprawności językowej i komunikacyjnej. Mając na względzie fakt, iż kompetencja kulturowa jest wiedzą językową, punktem, w którym muszą się połączyć te dwie drogi, jest system językowy.

Pierwszym etapem budowania kompetencji kulturowej dziecka podejrzanego o niepełnosprawność intelektualną jest rytualizacja ustalonych konwencji. Rytuały te, początkowo niejęzykowe, ale od razu związane z kolistą koncepcją czasu obrzędowo-przyrodniczego, opierać muszą się na emocjonalnych strategiach prawopółkulowych. Dalszy etap, czyli nazywanie pewnych rytualnych zabiegów, to załączek budowanego Językowego Obrazu Świata i Kultury (Dąbrowska, Anusiewicz [red.] 2000).

Budując kompetencję kulturową, nie należy zapominać, jak istotne jest stymulowanie małego dziecka podejrzanego o upośledzenie elementami rzeczywistości. Jeśli przyjmiemy, iż kultura „to sposoby konceptualizacji, kategoryzacji i doświadczania świata” (Anusiewicz 1995: 8), wówczas każdy kierowany przez dorosłego kontakt dziecka z rzeczywistością jest *de facto* konceptualizacją, kategoryzowaniem i doświadczaniem wielkiego świata, kultury.

Istotnym komponentem kompetencji kulturowej są wartości. Spośród elementarnych, a więc takich, które dziecku powinien przekazać logopeda, są: czas, praca, poświęcenie, oddanie, zaufanie, ciepło oraz radość ze wspólnego przebywania.

Celem procesu budowania kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej jest osiągnięcie stanu, w którym dziecko niepełnosprawne intelektualnie będzie w jak najpełniejszym stopniu kojarzyło bodźce dźwiękowe z ich znaczeniem. Jedną ze strategii postępowania logopedycznego służącą temu dążeniu jest wczesna nauka czytania metodą symultaniczno-sekwencyjną J. Cieszyńskiej (2001). W przypadku Kuby działania mające wyposażyć go w umiejętność czytania zostały podjęte już na samym początku terapii. Założono przy tym, iż czytanie, będąc celem samym w sobie, jest też doskonałym ćwiczeniem dla rozwijającego się mózgowia, szczególnie półkul mózgowych oraz łączącego je spoidła wielkiego. Prócz ćwiczeń sprowadzających się do ścisłej realizacji programu „Kocham czytać” J. Cieszyńskiej, stosowano następujące strategie: rozpoznawanie (wskazywanie palcem) samogłosek i wyrażeń dźwiękonaśladowczych, dobieranie podpisów do zdjęć członków rodziny, dobieranie podpisów do desygnatów, dobieranie podpisów do obrazków.

Kolejną strategią, swoistym akceleratorem rozwoju małego dziecka podejrzanego o upośledzenie, jest usprawnienie psychofizycznych umiejętności warunkujących nabywanie języka (Cieszyńska 2001).

Pierwszy rok terapii Kuby wypełniły w tym zakresie działania takie, jak: klasyfikowanie na materiale atematycznym (m.in. rozdzielanie klocków według kolorów, wielkości, kształtów), naśladowanie (odtworzenie sekwencji), zapamiętywanie obrazków pokazywanych symultanicznie i sekwencyjnie, i innych.

Po roku terapii Kuba znalazł znaczenie konkretnych rzeczowników, kilkunastu czasowników oraz kilku prymarnych przymiotników. Ciągłe nie rozumiał przyimków oraz przymiotników będących nazwami kolorów. W zakresie artykulacji był realizowany prymarny i sekundarny wokalizm oraz sekundarny konsonantyzm. Reszta spółgłosek była substytuowana lub – w przypadku głosek detalizowanych – deformowana interdentalnie. W zakresie nauki czytania chłopiec rozpoznawał i nazywał samogłoski oraz sylaby otwarte z grafemem „P”²³.

DRUGI I TRZECI ROK TERAPII

W kwietniu 2006 r. niespełna trzyletni Kuba po roku terapii logopedycznej został poddany badaniu psychologicznemu. Wykorzystano w tym celu ponownie *Skalę Rozwoju Psychomotorycznego Brunet-Lezine*. U trzydziestopięcioletniego chłopca poziom rozwoju poszczególnych sfer przedstawiał się następująco: postawa i lokomocja – 30. m.ż., koordynacja wzrokowo-ruchowa i manipulacja 22. m.ż., mowa 20. m.ż., reakcje społeczne – 18. m.ż. Ponadto stwierdzono cechy pobudliwości psychoruchowej, zakłócenia koncentracji uwagi, utrzymujące się zabawy stereotypowe oraz odruch ręką–usta.

Jesienią tego samego roku próbę zbadania chłopca *Międzynarodową Skalą Wykonaniową Leitera* podjęła prof. J. Cieszyńska. Kuba nie wykazał jednak samodzielnej aktywności, wykonał za to jedną próbę z testu S.O.N., badającą umiejętność dokonania analizy i syntezy wzrokowej na materiale tematycznym. Poziom tej sprawności był zgodny z wiekiem życia dziecka.

Wymiana spostrzeżeń i doświadczeń z prof. Cieszyńską utwierdziła mnie w przekonaniu, iż Kuba będzie najprawdopodobniej dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie w stopniu umiarkowanym. Ciągły brak pewności prognostycznej nie upoważniał mnie jednakże do dzielenia się hipotezami diagnostycznymi z rodziną chłopca.

Dzięki zintensyfikowaniu zajęć logopedycznych, w większym wymiarze mógł być realizowany zarysowany na wstępie program służący budo-

²³ Program budowania kompetencji lingwistycznej małego dziecka podejrzewanego o upośledzenie intelektualne dokładnie przedstawiam w pracy *Językowa integracja niepełnosprawnych intelektualnie. Procedura i wczesne strategie postępowania logopedycznego*, w druku.

waniu kompetencji językowej chłopca. Po utrwaleniu mianownika i dopełniacza rzeczowników w l.p., kładłem nacisk na biernik oraz mianownik l.mn. Próbowałem też zinterioryzować 1. os. czasownika l.p., wprowadzono czas przeszły. Budowanie tych umiejętności gramatycznych odbywało się z wykorzystaniem subkodu pisanego języka. Między innymi dzięki temu Kuba zaczął łączyć rzeczownik i czasownikiem, tworząc zdanie.

Ponadto w dalszym ciągu ćwiczono: dobieranie przedmiotów do przedmiotów (identycznych, w drugim etapie różnych), dobieranie obrazków do przedmiotów (obrazek misia do zabawki misia itd.), dobieranie obrazków do obrazków (piłka do innej piłki, auto do innego auta), dobieranie podpisów do przedmiotów, dobieranie podpisów do obrazków, dobieranie podpisów do zdjęć członków rodziny.

By przeciwdziałać częstym echolaliom, ćwiczyłem rozumienie pytań (nauczyciel zadaje pytania do obrazków i udziela odpowiedzi – na przykład *Co zrobił pies? Pies zjadł kość. Jaka była kość? Twarda*) oraz stosowano w dalszym ciągu pytania odwrócone²⁴.

Równolegle rozwijałem psychofizyczne umiejętności warunkujące nabywanie systemu językowego, np.: pamięć i koncentrację (poszukiwanie ukrytej piłeczki pod miseczką – trzy miseczki lub kubki o różnych kolorach, pod którymi ukrywano kolorową piłeczkę), zapamiętywanie obrazków (układano 6, 8, 10 obrazków, nazywano je, odwracano i pytano: *gdzie jest ...?*), naśladowanie sekwencji słuchowych i ruchowych, naśladowanie wzorów z klocków, zapamiętywanie wzorów z klocków, czyli odtwarzanie wzorów z pamięci (dwie, trzy figury), kontynuowanie sekwencji (dwuelementowej) ułożonych klocków (czerwony, zielony, czerwony..., duży, mały, duży...) i obrazków tematycznych, kategoryzacje atematyczne według koloru, wielkości, kształtu, kategoryzacje tematyczne.

W celu rozwijania pamięci słuchowej oraz myślenia przyczynowo-skutkowego polecałem wykonywać dwuczłonowe polecenia oraz układać i opowiadać historyjki obrazkowe.

Po niecałych trzech latach pracy niespełna pięcioletni Kuba zgłosił się na psychologiczne badanie kontrolne do prof. Cieszyńskiej. Konkluzja z tego spotkania brzmiała:

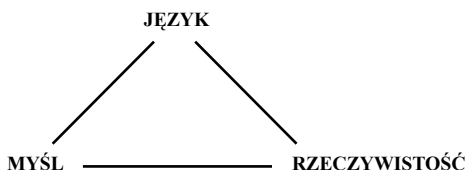
„Wynik badania Międzynarodową Skalą Wykonaniową Leitera mieści się (uwzględniając odchylenie standardowe) na granicy inteligencji niższej niż przeciętna a lekkim upośledzeniem umysłowym”. Założona przeze mnie prognoza przyszłej sprawności intelektualnej chłopca okazała się błędna.

²⁴ Ćwiczenia rozumienia pytań i poszukiwania odpowiedzi były prowadzone metodami: komunikacyjnymi (pytania do obrazków, historyjek obrazkowych) oraz surdologicznymi (stawianie pytań do tekstu).

PODSUMOWANIE

Gdyby Kartezjusz, entuzjasta dualizmu ducha i materii, intelektu i mózgu, pracował z osobami dotkniętymi głębokimi zaburzeniami komunikacji językowej, można przypuszczać, iż poddałby krytyce swoją doktrynę. Człowiek jest najlepszym przykładem, iż fizykalność i jej duchowe wytwory wzajemnie na siebie oddziałują. Funkcjonowanie człowieka dotkniętego głębokim zaburzeniem komunikacji językowej pozwala owe mechanizmy wzajemnej implikacji obserwować i rozumieć. Umysłowość człowieka, jego intelekt, są w znacznym stopniu determinowane działaniem ludzkiego organizmu, głównie ośrodkowego układu nerwowego. Na szczęście, organizm ludzki wchodzi w nieustanne interakcje z kontekstem, którego najważniejszym składnikiem może być drugi człowiek.

Gdyby C.K. Ogden i I.A. Richards, twórcy trójkąta semantycznego, z którego wynika, iż zarówno kultura, jak i język są wytworami intelektu, budowali kompetencje językowe dzieci z niewykształconymi sprawnościami percepcyjnymi, mogliby pomyśleć, iż to język powinien być zwornikiem łączącym bezpośrednio umysłowość z rzeczywistością. Być może mogliby pokusić się o następującą modyfikację swego schematu:



Rozwiązanie takie znajduje natychmiastowe implikacje w szeroko rozumianym procesie kształcenia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Rozwijanie u nich umiejętności językowych automatycznie przyczynia się z jednej strony do wzrostu sprawności intelektualnych, z drugiej pozwala na pełniejszą eksplorację rzeczywistości.

Stanowisko to pokrywa się z przekonaniem, iż język nie jest tylko systemem komunikacji. Jego zadaniem jest także wyrażanie myśli.

Gdyby w wieloletnim procesie terapii logopedycznej Kuba nie został umiejscowiony w przestrzeni, której granice są wyznaczone takimi bytami, jak język, myślenie i rzeczywistość, nie miałby żadnych szans na przezwycięzenie biologicznego determinizmu.

Bibliografia

- Aduszkiewicz A. (red.), 2004, *Słownik filozofii*, Warszawa.
- Anusiewicz J., 1995, *Lingwistyka kulturowa*, Wrocław.
- Bierwiaczonek B., 2006, *O języku ucieleśnionym*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne III*, red. O. Sokołowska, D. Stanulewicz, Gdańsk, s. 444-479.
- Chomsky N., 2005, *O naturze i języku*, Poznań.
- Cieszyńska J., 2000, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowłym i przedszkolnym*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2001, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2006, *Logoterapia w przypadku głębokich zaburzeń komunikacji językowej*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis” 31, *Studia Logopaedica I*, Kraków, s. 558-568.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2008, *Karty diagnozy. 10 etapów rozwoju dziecka od 4. do 36. miesiąca życia*, Kraków.
- Damasio A., 1999, *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*, Poznań.
- Grabias S., 1992, *Zasady minimalizacji zasobów leksykalnych dla potrzeb glottodydaktyki. Podstawowy zasób słów*, [w:] *Język polski jako język obcy*, red. tenże, Lublin, s. 93-102.
- Grabias S., 1996, *Typologie zaburzeń mowy. Narastanie refleksji logopedycznej*, „Logopedia” 23, 79, s. 79-90.
- Grabias S., 2001, *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. tenże, Lublin, s. 11-43.
- Grzegorzczkowska R., 2001, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.
- Heinz A., 1978, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa.
- Hellbrügge T. (red.), 1995, *Monachijska funkcjonalna diagnostyka rozwojowa. Drugi i trzeci rok życia*, Kraków.
- Jakobson R., Halle M., 1964, *Podstawy języka*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Kardela H., 1999, *Ogdena i Richardsa trójkąt uzupełniony, czyli co bada gramatyka kognitywna*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, s. 15-37, Lublin.
- Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa.

- Lévi-Strauss C., 1970, *Antropologia strukturalna*, Warszawa.
- Michalik M., 2009, *Metafizyczny wymiar procesu budowania kompetencji lingwistycznej – preliminaria*, [w:] *Zagadnienia funkcjonowania z ograniczoną sprawnością*, red. J. Rottermund, Kraków, s. 127-138.
- Michalik M., „*Gramatyka wewnętrzna*” a kompetencja składniowa osób upośledzonych umysłowo, w druku.
- Michalik M., *Językowa integracja niepełnosprawnych intelektualnie. Procedura i wczesne strategie postępowania logopedycznego*, w druku.
- Orłowska-Popek Z., 2009, *Kształtowanie się systemu językowego u dzieci z implantem ślimakowym*, „*Biuletyn Logopedyczny*” 1, s. 35-39.
- Szczeklik A. (red.), 2005, *Choroby wewnętrzne*, Kraków.
- Stalmaszczyk P., 2006, *Koncepcje „języka” i „gramatyki” w gramatyce generatywnej i w semantyce pojęciowej*, [w:] *Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, red. tenże, Łódź, s. 74-90.
- Tatarkiewicz W., 1993, *Historia filozofii*, t. II, Warszawa.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, Warszawa.
- Turlejski K., 2005, *Ewolucja mózgu ssaków*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górski, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa, s. 147-170.
- Warchala J., (1991), *Dialog potoczny a tekst*, Katowice.

Anna Skoczek
Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”
w Krakowie

MYŚLENIE PRZYCZYNOWO-SKUTKOWE U DZIECI ZE SPECYFICZNYMI ZABURZENIAMI ROZWOJU JĘZYKOWEGO (SLI)

STRESZCZENIE

Zagadnienie myślenia przyczynowo-skutkowego u dzieci w wieku przedszkolnym poddawane jest wieloaspektowym analizom, weryfikacjom i interpretacjom. Stawia przed badaczami problemu wiele pytań; ich liczba wzrasta, jeśli diagnozie poddawane są te procesy zachodzące u dzieci, u których występują deficyty językowe. Artykuł stanowi próbę zaprezentowania umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego u 6-letnich dzieci z **SLI** (specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego). Przeprowadzone analizy pokazują, jak bariera językowa, trudności w nabywaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej, wpływają na jakość udzielanych odpowiedzi. Język nie stanowi dostatecznego narzędzia do prezentacji rozumowania, jego zaburzenia często nie pozwalają na interpretowanie rzeczywistości. Zrozumienie istoty problemów dzieci z **SLI**, odzwierciedlonych między innymi w odpowiedziach na pytanie *dłaczego?* oraz zadaniach układania i interpretowania historyjki obrazkowej, pozwoli na bardziej obiektywną ocenę ich możliwości intelektualnych oraz dostosowanie programu terapii do możliwości i potrzeb opisywanych dzieci.

W ujęciu profesora Z. Klemensiewicza, *norma językowa* to społeczny nakaz takiego, a nie innego zachowania językowego obwarowany groźbą sankcji (1982). Co grozi tym, którzy tej normy nie przestrzegają, nie mogą jej bowiem sprostac? Sankcje są różne, począwszy od wyśmiania, wykluczenia z grupy, pozbawienia możliwości pełnienia pewnych ról społecznych, aż po najbardziej dotkliwą – niezrozumienie. Z tych zinterioryzowanych odnotowujemy strach przed ośmieszeniem własnej osoby, lęk przed odrzuceniem, obawę przed zlekceważeniem ze strony środowiska. Z czasem sankcje te prowadzą do izolacji, zaburzeń w psychice czy osobowości. Rzutują także na ocenę i postrzeganie osobnika,

którego mowa odbiega od przyjętej powszechnie normy. Na podstawie zewnętrznych objawów – w tym wypadku zaburzonej mowy – nierzadko wysuwamy wnioski o poziomie inteligencji czy deficycie w zakresie myślenia. Są one o tyle uzasadnione, że mowa bardzo ściśle wiąże się z procesami myślenia. Pewne osiągnięcia poznawcze są blisko związane z funkcjonowaniem językowym.

Rozwój i prawidłowe funkcjonowanie takich struktur, jak między innymi:

- właściwie działający słuch (fizyczny, fonemowy, fonetyczny, prozodyczny),
- prawidłowo działający aparat oddechowy, fonacyjny i artykulacyjny,
- sprawnie działający CUN, zapewniający mobilność mózgu oraz wydolną pamięć,
- bez zakłóceń funkcjonujący OUN oraz
- sprawnie działający narząd wzroku, uczestniczący w tworzeniu pojęć językowych,

decydują o pojawieniu się, a następnie rozwoju i doskonaleniu mowy. Wspomniane struktury stanowią podstawę dla tworzenia się kompetencji językowej i komunikacyjnej. Niewątpliwie najbardziej doniosłą rolę odgrywa sprawnie funkcjonujący CUN, implikujący rozwój mowy.

Z badań psychologicznych wynika, że wewnętrzne warunki rozumowania, a więc dostrzegania związku między przyczyną a następującym po niej skutkiem, organizują się u dziecka stosunkowo wcześniej, bo już w wieku poniemowlęcym. Wtedy pojawia się forma rozumowania określana jako **wnioskowanie potoczne**. Ten rodzaj wnioskowania nie wykracza poza „aktywizację schematów reakcji już wytworzonych, które ustalają związki między pewną kategorią bodźców i ruchów lub zabiegów, jakich te bodźce nie mogłyby spontanicznie wywołać” (Oderon 1967: 68-69).

Wyższe formy rozumowania, ujmowania relacji: przyczyna – skutek, odnoszące się do słów, wyobrażeń i pojęć, rozwijają się później, wolniej i zależą od stopnia opanowania przez dziecko języka. Badania J. Piageta (1992) pokazują, że jeszcze przed ukończeniem drugiego roku życia dziecko, będąc w stadium sensoryczno-motorycznym myślenia, łączy dwa obserwowane przez siebie zjawiska: własne działanie z rezultatem tego działania; dostrzega też i utrzuca związek, jaki powstaje między jego działaniem a zachowaniem innych osób. Dla rozwoju myślenia dziecka istotnym jest odkrycie stałości przedmiotów; uświadamia ono sobie, że istnieją one nadal nawet wtedy, gdy są czasowo niewidzialne. Jednakże związki, jakie ustala dziecko między zjawiskami, nie mają

jeszcze charakteru przyczynowego, stanowią jedynie przygotowanie do przyczynowo-skutkowego łączenia zjawisk w przyszłości, dlatego myślenie dziecka w tym okresie Piaget nazywa przedprzyczynowym. Ten typ myślenia będzie – zdaniem Piageta – towarzyszył dziecku przez cały wiek przedszkolny (do 7. roku życia), w kolejnych stadiach rozwoju. Punktem odniesienia w ocenie obserwowanych zjawisk jest dla dziecka w wieku przedszkolnym jego własne doświadczenie. Wysoki poziom egocentryzmu w myśleniu i mowie znajduje odzwierciedlenie w transdukcji¹. Dziecko zwraca uwagę przede wszystkim na same fakty, mniej zaś skupia się na zależnościach zachodzących między nimi czy też wyjaśnianiu ich odbiorcy. W swoich wypowiedziach łączy wszystko ze wszystkim, co sprawia, że nie zawsze są one zrozumiałe dla otoczenia. Niespójność wypowiedzi dziecięcych wynika także z faktu, iż próbują one wszystko odnosić do siebie. Dopiero po ukończeniu 7. roku życia, po wejściu w stadium operacji konkretnych, dziecko staje się zdolne do umysłowego manipulowania wewnętrznymi reprezentacjami, które utworzyło we wcześniejszym – przedoperacyjnym – stadium. Nie tylko więc potrafi myśleć i pamiętać o przedmiotach, ale może też dokonywać na tych myślach i wspomnieniach operacji umysłowych.

Etapizacja rozwoju myślenia zaproponowana przez Piageta nie wytrzymuje weryfikacji empirycznej. Wielu badaczy twierdzi, że w swej koncepcji nie doceniał on umysłowych możliwości dzieci, które potrafią zrobić więcej rzeczy w młodszym wieku, niż sądził Piaget. Myślenie przyczynowo-skutkowe pojawia się – zdaniem współczesnych psychologów (S. Szuman, J.P. Galpierin, D.B. Elkonin) – już w wieku przedszkolnym, choć nie u wszystkich dzieci w tym samym czasie. Już w trzecim roku życia dziecko potrafi przewidywać skutki działań i interesuje się przyczynami. Natomiast czterolatek jest w stanie ujmować związki przyczynowe, jeśli dostępne są jego bezpośredniej obserwacji. Zdaniem A.A. Wiengier, kierunki w rozwoju myślenia przyczynowo-skutkowego u dzieci przedszkolnych rysują się następująco:

- od wyodrębniania zewnętrznych przyczyn zjawisk do ujmowania przyczyn wewnętrznych,
- od globalnego pojmowania przyczyny do analitycznego jej wyjaśnienia,
- od dostrzegania jednostkowych przyczyn i zjawisk do odkrywania praw, które nimi rządzą (za: Bieleń 1983).

¹ Transdukcja – w odróżnieniu od indukcji czy dedukcji polega na przechodzeniu od szczegółu do szczegółu, bez zdawania sobie sprawy z logicznej konieczności.

Wieloletnie obserwacje wskazują na źródło pomyłki Piageta w ocenie możliwości dokonywania operacji myślowych przez dzieci. Otóż okazuje się, że dzieci czasem nie radzą sobie tak dobrze, jakby mogły, ponieważ **nie rozumieją zadań lub otrzymywanych poleceń**. Percepcja mowy u dziecka ma charakter zgeneralizowany, a jej rozumienie jest sytuacyjne. Wiele dzieci – nawet tych stojących już u progu szkoły – nie ma nawet wyobrażenia o tym, że istnieją odrębne słowa, że strumień mowy może być podzielony na takie jednostki. Zdolność reagowania na polecenia słowne początkowo jest ograniczona. Kiedy dziecko interpretuje to, co do niego mówimy, pozostaje pod wpływem co najmniej trzech czynników (i różnych, zachodzących między nimi interakcji):

- **swojej wiedzy językowej**. Wiedza językowa małego dziecka jest uboższa lub jest ono mniej pewne siebie pod tym względem, a więc więcej wagi przykładą do niewerbalnych rodzajów informacji, które są dla niego pewniejszym gruntem (być może różnica ta pojawia się tylko wtedy – lub zwłaszcza wtedy – gdy język dziecka jest nieadekwatny);
- **swojej oceny tego, jakie są nasze intencje** (sygnalizowane przez nasze niewerbalne zachowanie), oraz
- **sposobu, w jaki przedstawiałoby sobie fizyczną stronę sytuacji, gdyby nas w ogóle tam nie było** (Donaldson 1986: 88).

Dziecko najpierw nadaje sens sytuacjom (być może szczególnie tym, które są nośnikiem jakiejś ludzkiej intencji), aby ułatwić sobie nadawanie sensu temu, co się do niego mówi. Pamiętać należy, że sygnały kontekstowe, traktowane przez dorosłych jako nieistotne, wcale nie muszą być takimi dla dzieci. Interpretacje językowe dokonywane przez małe dzieci pozostają pod przemożnym wpływem kontekstu; na ogół dzieci nie potrafią z należytą uwagą odnieść się do samych słów. Dziecko nie jest w stanie skrupulatnie śledzić wypowiedzi jako takich, a przynajmniej jest to dla niego bardzo trudne.

Kiedy instrukcje stają się jawniejsze, poparte dodatkowo niewerbalnymi aspektami komunikacji, dzieci potrafią funkcjonować w sposób, do którego, według Piageta, nie powinny jeszcze być zdolne. Niebagatelne znaczenie ma również pamięć; to często trudności z zapamiętaniem przesłanek, a nie nieumiejętność wnioskowania, są przyczyną popełnianych błędów.

Zarówno sama teoria Piageta, jak i jej dyskusja dowodzą niezbicie związku myślenia z mową. Mowa rozwija się równoległe z poznawaniem, które jest uzależnione od treści. Mowa jest jednym ze składników działania, pomaga dziecku w działaniu, to znaczy, że jest bezpośrednio

związana z różnymi formami aktywności dziecka. Proces przyswajania mowy, jej doskonalenie daje dziecku z czasem „gotowe schematy ujmowania różnych związków logicznych, rzeczowych czy przyczynowych, ułatwiając przechodzenie od synpraktycznego (związanego z działaniem) do słowno-logicznego rozumowania” (Borowiec 2007, s. 51).

Z badań Przetacznikowej (1996) wynika, że rejestrowane w spontanicznych wypowiedziach dzieci w wieku od dwu do sześciu lat zdania, wyrażające realne związki przyczynowo-skutkowe zachodzące między dwoma faktami lub procesami, wykazują tendencję wzrostową wraz z wiekiem, osiągając około 40% wszystkich zdań przyczynowych w piątym i szóstym roku życia. Z analiz autorki wynika, że argumentowanie jest bardzo wczesną formą myślenia dziecięcego. I chociaż uwaga dziecka przedszkolnego koncentruje się na konkretnych faktach, zdarzeniach czy czynnościach, wypowiedzi dowodzą, iż posiada ono zdolność uogólniania i wyprowadzania samodzielnych wniosków. Jednakże istnieje duże zróżnicowanie indywidualne w tym zakresie.

Umiejętność dostrzegania związku między przyczyną a skutkiem, w dużej mierze zależy od środowiska rodzinnego, w którym wzrasta dziecko, od jakości i ilości bodźców działających w różnych sytuacjach, od sposobu zaznajamiania go z relacjami przyczynowymi. Sprzyjające, właściwie zorganizowane warunki ułatwiają wykrycie tych zależności.

Czynnikiem istotnie modyfikującym umiejętność argumentowania, czyli prezentowania myślenia przyczynowo-skutkowego w wypowiedziach, są niewątpliwie **zaburzenia mowy dziecka**. U dzieci w wieku przedszkolnym jednym z diagnozowanych zaburzeń mowy jest istotnie niższy poziom sprawności językowej i komunikacyjnej, towarzyszący **SLI – specyficznym zaburzeniom rozwoju językowego**.

Kompetencja językowa, wyróżniona po raz pierwszy przez Noama Chomskiego, oznacza znajomość języka, która pozwala jego użytkownikowi tworzyć nieskończenie wiele poprawnych w danym języku zdań i odrzucać zdania niepoprawne. Autor odróżnił *kompetencję językową* od *wykonania językowego*, chociaż kompetencja językowa może być większa niż wykonanie językowe. W odróżnieniu od kompetencji językowej, kompetencja komunikacyjna oznacza umiejętność porozumiewania się z innymi użytkownikami języka, umiejętność realizacji celu rozmowy.

Blank (za: Białecka-Pikul 2002) wyróżnia u dzieci cztery etapy rozwoju sprawności komunikacyjnej:

- zbieranie i kojarzenie doświadczeń,
- selektywna analiza doświadczeń,
- reorganizacja doświadczeń,
- wnioskowanie na podstawie doświadczeń.

Ostatni z wymienionych poziomów charakteryzuje wypowiedzi oraz wymagania o najwyższej złożoności. Wymaga on rozumienia związków przyczynowych, wnioskowania i rozwiązywania problemów, co przejawia się między innymi w poprawnych odpowiedziach na pytania *dlaczego?*

Dzieci w wieku przedszkolnym, będące na tym etapie rozwoju sprawności komunikacyjnej, swobodnie uzasadniają przedstawiony wniosek, który jest rozwiązaniem zadania, wymagającego rozumienia skomplikowanych zależności przyczynowo-skutkowych.

Niestety, nie dla wszystkich dzieci możliwe jest naturalne, spontaniczne przechodzenie wszystkich etapów rozwoju kompetencji komunikacyjnej, nie wszystkie osiągają „automatycznie” sprawność i kompetencję językową. Są wśród nich takie, u których stwierdza się „specyficzne zaburzenie rozwoju językowego” (**SLI**), charakteryzujące się tym, że kompetencje nie wykształcają się u nich w stopniu wystarczającym do prawidłowej realizacji wypowiedzi. **SLI** definiowane jest jako „niewłaściwe przyswajanie mowy u dzieci, u których nie rozpoznano uszkodzenia w budowie mózgu, utraty słuchu, znacznego upośledzenia zdolności uczenia się i które nie zostały pozbawione kontaktu z otoczeniem (...)” (Jastrzębowska 2000, s. 72). **SLI** jest zaburzeniem, które wskazuje na to, iż dziecko ma znaczne trudności językowe. Traktuje się je jako pierwotny deficyt lingwistyczny, albowiem obserwowane trudności językowe nie są wtórne wobec innych ograniczeń zdolności poznawczych, lecz odzwierciedlają nieprawidłowy rozwój modułu wyspecjalizowanego w procesach językowych (Jastrzębowska 2000).

Specyficzne zaburzenia językowe nie są zaburzeniem jednolitym. Obejmują dzieci, które:

- nie rozumieją języka, których wypowiedzi są krótkie i w większości niezrozumiałe,
- mówią dużo, używają rozwiniętych, wyraźnie artykułowanych zwrotów, lecz rzadko reagują prawidłowo na próbę nawiązania z nimi rozmowy,
- w większości rozumieją, co się do nich mówi, lecz mają ograniczoną zdolność formułowania nawet prostych wypowiedzi,
- potrafią mówić wyraźnie, gdy używają pojedynczych słów, lecz są zupełnie niezrozumiałe, gdy budują dłuższe wypowiedzi.

Dzieci z **SLI** różnią się od siebie pod względem tego, jaki obszar języka sprawia im największe problemy, oraz tym, jak wielki jest w ich wypadku rozróżnienie między zdolnością rozumienia a zdolnością produkcji mowy (Leonard 2006). Próbę systematyzacji diagnozowanych u dzieci

zaburzeń językowych stanowi klasyfikacja autorstwa Rapin i Allen (za: Leonard 2006: 41). Autorki wyodrębniają trzy kategorie **SLI**:

1. **Zespół deficytu fonologiczno-składniowego**. Dzieci zaklasyfikowane do tej grupy wykazują niewielkie problemy z rozumieniem języka, natomiast znacznie poważniejsze deficyty produkcji mowy (głównie w zakresie morfoskładni i fonologii).
2. **Zespół deficytu leksykalno-semantycznego**, którego najbardziej charakterystyczną cechą są trudności ze znajdowaniem słów. Podstawowa trudność – znalezienie adekwatnego słowa – sprawia, że zdolność formułowania zdań jest upośledzona.
3. **Agnozja słuchowo-werbalna**, zwana także **głuchotą słowną**. Do tej grupy należą dzieci, u których użycie języka jest najbardziej ograniczone, prawdopodobnie ze względu na skutek poważnego deficytu rozumienia mowy.

SLI są – zdaniem psychologów – „symptomem zaburzeń procesu rozwojowego”. Zaburzenia w nabywaniu kompetencji i rozwoju sprawności językowych mogą się przejawiać bowiem na przykład brakiem rozwoju, zahamowaniem rozwoju, regresem do wcześniejszych etapów rozwojowych czy też utratą wcześniej już nabytych sprawności. Mogą również przejawiać się postępującym obniżaniem się poziomu rozwoju mowy. Próbę odpowiedzi na pytanie dotyczące związku myślenia z zaburzeniami mowy o charakterze **SLI**, może stanowić analiza odpowiedzi udzielanych przez dzieci na pytania: *dlaczego?* Formalnymi wykładnikami związku przyczynowego w języku polskim są spójniki *bo*, *ponieważ*, *gdyż*, *dlatego że*, *dzięki temu, że*, *bowiem*. Pojawiają się one w aktach argumentowania.

Bo jest najwcześniej i najczęściej stosowanym przez dzieci spójnikiem, wyrażającym zależność przyczynową. Jak pisze L. Geppertowa (1996) „pierwsze użycie przez dziecko spójnika *bo* występuje (...) w odpowiedzi na pytanie dorosłego *dlaczego?*. Posługując się podziałem zaproponowanym przez Piageta, Geppertowa wyróżniła następujące typy związków, wyrażane za pomocą spójnika *bo*:

1. Związek motywująco-uzasadniający, w tym:
 - z motywacją psychologiczną
 - z motywacją niepsychologiczną.
2. Związek przyczynowo-wyjaśniający.
3. Związek dowodząco-logiczny (1996: 305).

Myślenie **motywująco-uzasadniające** pojawia się u dzieci – twierdzi Przetacznikowa – we wczesnych etapach rozwoju. Uwaga dziecka koncentruje się co prawda na konkretnych faktach, zdarzeniach, czyn-

nościach i zamierzeniach, nie oznacza to bynajmniej, iż jest to myślenie alogiczne. Dzieci w wieku przedszkolnym, przez pierwszych siedem lat życia, budują koncepcję przyczynowości psychologicznej. W argumentowaniu zależności, z którymi się zetknęły w praktycznym działaniu, wskazują na istotne **przyczyny realne**. Trudności sprawia im jeszcze wyjaśnienie zjawisk dlań nieznanych. Relację przyczynowości zastępuje wówczas tłumaczenie magiczne, niekiedy zupełnie irracjonalne. Narzędziem doświadczenia umysłowego, a zarazem środkiem ekspresji tegoż jest język, zawierający gotowe schematy syntaktyczne.

Mowa jest jedną z funkcji psychomotorycznych, dlatego też z jednej strony rozwój tej czynności uzależniony jest od rozwoju pozostałych czynności poznawczych i wykonawczych, z drugiej zaś ma też wpływ na ich rozwój. Materiał językowy, uzyskany w trakcie rozmów kierowanych z dziećmi, u których zdiagnozowano **SLI**, zawiera różnorodny zbiór struktur składniowych wyrażających relację przyczynowo-skutkową. Zadaniem dzieci było udzielenie odpowiedzi na pytanie *dłaczego?* Każdorazowo 30 pytań rozpoczynających się od sformułowania *dłaczego...* kierowano do ośmiorga biorących udział w badaniu dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka.

Prezentowane wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym można scharakteryzować następująco:

1. Zdania przyczynowe, wiązane za pomocą spójnika *bo*

a/ wskazujące na dostrzeżenie rzeczywistego związku przyczynowo-skutkowego:

– nie zawsze poprawne *pod względem artykulacyjnym*, np.:

Dłaczego nie wolno bawić się zapalkami?

bo można się popazyć

możą popalyc se / popalyc dom

Dłaczego kładziemy się spać?

natego bys wyspanym

zeby usnąć

Najczęściej występującymi u badanych dzieci zaburzeniami mowy są: parasygmatyzm, rotacyzm, lambdacyzm, ubezdźwięcznianie, substytucje głosek zwarto-szczelinowych szczelinowymi, brak głosek miękkich (płaszczyzna paradygmatyczna). Na płaszczyźnie syntagmatycznej odnotowano: elizje, metatezy, występowanie sylaby początkowej w roli całego wyrazu. Odnotowane zaburzenia artykulacji potwierdzają

istniejące w literaturze przedmiotu opisy zachowań werbalnych dzieci z **SLI**. Trudności w ekspresji werbalnej, dominujące w zaburzeniach o charakterze ekspresywno-receptywnym (Herzyk 1992), mogą przyjąć postać niewyraźnej artykulacji, w której podstawowym zaburzeniem są trudności w kontroli ruchowej narządów artykulacyjnych. Dzieci z dominacją objawów ekspresywnych dysponują na ogół pełnym inwentarzem fonemów; ograniczenia dotyczą fonemów najpóźniej opanowywanych w naturalnym rozwoju dziecka. Wśród wadliwych artykulacji najczęściej pojawia się nieprawidłowa artykulacja głoski [r] oraz głosek z zakresu trzech szeregów głosek dentalizowanych. Zaburzenia praktyki i kinestezji artykulacyjnej, które nierzadko towarzyszą specyficznym zaburzeniom języka, skutkują trudnościami artykulacyjnymi. Wspomniane, zaobserwowane u badanych dzieci, ubezdźwięcznianie, wynika z utrudnień w wyborze jednego z dwóch członów opozycji fonologicznej (tu: dźwięczna : bezdźwięczna).

Uszkodzenie związków przyległości (syntagmatycznych) skutkuje w wypowiedziach najczęściej metatezą, dotyczącą głosek, sylab w wyrazie czy wyrazów w wypowiedzi. Epentezy, asymilacje, dysymilacje oraz uproszczenia grup spółgłoskowych, podobnie jak braki w nagłosie, śródgłosie czy wygłosie, to równie często obserwowane zjawiska w wypowiedziach dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka. Zaburzenia artykulacji są typowe i częste; na tyle częste, że specjaliści twierdzą, iż „odsetek błędów popełnianych przez normalnie rozwijające się dzieci w żadnym momencie ich rozwoju nie dorównuje odsetkowi błędów popełnianych przez dzieci z **SLI**” (Leonard 2006: 56).

– *pod względem fleksyjnym:*

Dlaczego nie kąpiemy się w ubraniu?

bo nie można, tylko wszystko tseba zdemnonć

Dlaczego ptaki odlatują na zimę do ciepłych krajów?

bo nie cą umać [umrzeć – tłum. autora]

chcąją jedzonka

Dlaczego ludzie nie mogą fruwać?

bo nie mają ksydł.

Widoczne są trudności w odmianie wyrazów, często występuje analogiczne wyrównanie tematu, mylenie liczby, rodzaju, osoby i czasu. W słowniku czynnym dzieci ze zdiagnozowanym **SLI**, wśród wyrazów nazywających, dominują rzeczowniki, zdecydowanie mniej jest czasowników, przymiotników, liczebników, natomiast przysłówki – podobnie jak przymyki, spójniki czy zaimki – pojawiają się sporadycznie lub wca-

le. Dzieci, mając nawet 6-7 lat posługują się wyrazami z własnego słownika, chętnie stosują wyrażenia onomatopieczne, unikając „trudnych” słów, uciekają się do reduplikowania sylab, uproszczeń; stosują niekiedy „próbna” artykulację, dzielą słowa na sylaby, mówią cicho, a w szczególnych przypadkach braku możliwości werbalnej realizacji zaplanowanej wypowiedzi – prezentują zachowania awerbalne w postaci na przykład gestów, migów. Dzieci z **SLI** mają poważne ograniczenia w zakresie gramatyki. Jak dowodzą badania językoznawcze są one pozbawione trwałego fundamentu, na którym mogłyby się oprzeć. Nie potrafią korzystać z jednej dziedziny języka przy budowaniu drugiej (Leonard 2006).

Trudności dzieci z **SLI** z produkcją i rozumieniem struktur gramatycznych wynikają najprawdopodobniej z niepełnej znajomości określonych reguł, zasad i ograniczeń. Za większość ich problemów odpowiedzialny jest – twierdzi Leonard (2006) – niezwykle powolny rozwój kategorii funkcjonalnych. Problemy z czasem i zgodą mogą utrzymywać się w wieku szkolnym, a nawet w dorosłości. Kłopoty z gramatyką to sedno problemów dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka o charakterze receptywno-ekspresywnym.

W zaburzeniach o tym charakterze dominują trudności w percepcji słuchowej dźwięków werbalnych, prowadzące do zniekształcania wzorców wyrazów. U dzieci dysponujących większym zasobem słów obserwuje się także zaburzenia ekspresji, wyrażające się uszkodzeniami związków syntagmatycznych, substytucje wyrazowe formalne (przez podobieństwo brzmienia) lub znaczeniowe, reakcje predykatywne. Najczęściej dzieci mają trudności z adekwatnym pod względem znaczeniowym i formalnym zastosowaniem nieznanymi, niezrozumiałymi słów. Także tych o skomplikowanej strukturze. Mimo wielokrotnych powtórzeń – proces zapamiętywania znaczenia, ale i poprawnego brzmienia, słów, fraz czy zdań jest bardzo wolny (Paluch, Drewniak-Wołosz, Mikosza 2003). To także powód, dla którego opisywane dzieci mają trudności ze zrozumieniem pytań i poleceń o skomplikowanej strukturze logiczno-gramatycznej. Nie rozumiejąc ich – nie udzielają odpowiedzi lub udzielają w sposób nie zawsze adekwatny, niepełny, niepoprawny pod względem gramatycznym.

– *pod względem składniowym:*

Dlaczego ptaki budują gniazda?

jes małe dzieci

Dlaczego czeszemy włosy?

być ładna

łanie wyglondać

Dzieci, udzielając odpowiedzi na pytanie, nie budują pełnych zdań, często czasowniki występują w bezokoliczniku; w wypowiedziach zdaniach odnotowywano szyk przestawny, pomijanie spójników i przyimków. Błędy składniowe wskazują także na brak rozumienia wyrażen określających stosunki przestrzenne i czasowe. Badania porównawcze pokazują, że gramatyka dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka zawiera bardziej ograniczony zbiór reguł składniowych niż gramatyka młodszych, prawidłowo rozwijających się dzieci. Cechą charakterystyczną wypowiedzi dzieci z SLI jest to, iż zawierają mniejszą liczbę zdań składowych, niż wypowiedzi dzieci będących w tym samym wieku, bez zdiagnozowanych zaburzeń. Rapin i Allen mówią o tego typu zaburzeniach jako o trudnościach fonologiczno-syntaktycznych.

Zredukowanej ekspresji werbalnej towarzyszą błędy artykulacyjne, parafazje i styl telegraficzny w budowie zdań. Ponadto u dzieci zaburzone jest nazywanie. Nasilone kłopoty z nazywaniem wraz z występującymi równoległe trudnościami w znajdowaniu potrzebnych słów na przykład w narracji, wskazują na trudności leksykalno-syntaktyczne.

Jednym z charakterystycznych objawów są w tej postaci SLI trudności w formułowaniu zdań (mogą występować tzw. zdania puste informacyjnie, z dużą liczbą wtrąceń – u jednej z badanych dziewczynek często pojawia się na przykład „słuchaj” adresowane do badającego).

b) sugerujące, iż dziecko nie zna rzeczywistego związku przyczynowo-skutkowego między zjawiskami:

Dlaczego w lecie nie jeździsz na sankach?

bo jes lut

bo jes zimno

Dlaczego wędliny trzymamy w lodówce?

bo mući tak być

bo może być cola zimna

bo som zimne

bo lobi myśka kupy

bo się roztopią

Dlaczego po burzy jest tęcza?

bo jeć bażo miło

bo bazo ciepło

bo tak dzieci lubią tęczę

bo jest kololowa

bo ona wychodzi na poje

Dlaczego ludzie uczą się czytać?

zeby iść do pana Jezusa

bo mama często chce kupić książki...

Wśród pytań sprawiających badanym dzieciom najwięcej trudności z udzieleniem prawidłowej odpowiedzi, świadczącej o dostrzeganiu związku przyczynowo-skutkowego, znalazły się te, które dotyczyły:

- przyczyny zdarzeń zachodzących w świecie przyrody (*dlaczego jesień jest kolorowa?, dlaczego ptaki odlatują na zimę do ciepłych krajów?, dlaczego niektóre zwierzęta zasypiają na zimę?, dlaczego po burzy jest tęcza?, dlaczego rano robi się jasno za oknem?*),
- przyczyny ludzkich zachowań (*dlaczego wieczorem przebierasz się w piżamę?, dlaczego rano nie jesz drugiego dania?, dlaczego myjesz ręce przed każdym posiłkiem?, dlaczego ludzie myją zęby?, dlaczego się uśmiechamy?, dlaczego rodzice chodzą do pracy?, dlaczego dzieci chodzą do szkoły?*)

Wśród udzielonych odpowiedzi **141** stanowią logicznie poprawne, natomiast nieprawidłowych odpowiedzi odnotowano **98**; w **3** przypadkach dzieci nie udzieliły żadnej odpowiedzi, stwierdzając *nie wiem*.

Zaburzony rozwój mowy u dzieci z **SLI** jest na ogół sprzężony z nieprawidłowościami w rozwoju innych sprawności. W kształtowaniu się procesów poznawczych i języka mamy bowiem do czynienia z licznymi wzajemnymi powiązaniem. Pierwotne zaburzenia w zakresie percepcji mogą utrudniać kształtowanie się / nabywanie języka. Należy o tym wspomnieć, gdyż właśnie te nieprawidłowości mogą tłumaczyć popełniane w odpowiedziach błędy. Obserwuje się u dzieci z zaburzeniami języka między innymi nasilone trudności w zakresie pamięci słuchowej².

Dziecko z **SLI** cechuje ponadto wzmoczona męczliwość i zaburzenia koncentracji uwagi; uwaga mimowolna długo dominuje nad dowolną. Ograniczenia w opanowywaniu podstaw systemu językowego są przyczyną, dla której dzieci dłużej niż rówieśnicy pozostają na poziomie myślenia konkretno-wyobrażeniowego.

² Aby poddać analizie logicznej usłyszane pytanie, należy przede wszystkim utrzymać w pamięci sekwencję usłyszanych słów! Niezwykle ważnym typem operacji jest poznanie przez dziecko, następnie utrwalenie, organizacji sekwencyjno-czasowej języka. Umiejętność zapamiętania i odtworzenia sekwencji sylab, wyrazów i zdań pozwoli następnie dziecku różnicować zdarzenia w perspektywie czasowej organizacji sekwencyjno-czasowej języka. Umiejętność zapamiętania i odtworzenia sekwencji sylab, wyrazów i zdań pozwoli następnie dziecku różnicować zdarzenia w perspektywie czasowej.

Mają także obniżone możliwości dokonywania operacji klasyfikowania, porównywania, abstrahowania, myślenia przez analogię czy myślenia przyczynowo-skutkowego (Paluch, Drewniak-Wołosz, Mikosza 2003). Trudności w rozumieniu pełnych wypowiedzi oraz zespół wspomnianych niespecyficzných objawów towarzyszących decydują o jakości udzielanych odpowiedzi. Nawet przy dobrym poziomie funkcjonowania intelektualnego pojawiają się u badanych trudności z udzielaniem poprawnych pod względem logicznym odpowiedzi.

W wielu przypadkach dzieci nie rozumieją wyrażen określających stosunki przestrzenne i czasowe, podobnie jak nie rozumieją pojęć abstrakcyjnych czy uogólniających (Kordyl 1968, 1996). Nasilony charakter trudności w tych aspektach odzwierciedlają niżej prezentowane zachowania werbalne, uzyskiwane w oczekiwaniu odpowiedzi na zadane pytanie.

c) rozpoczynające się od spójnika *bo*, lecz niezawierające żadnej argumentacji;

dzieci odpowiadały niekiedy: „nie wiem” lub kończyły wypowiedź – po chwili milczenia – na wspomnianym słowie *bo*

Dlaczego dokarmiamy zwierzęta leśne zimą?

bo...

Dlaczego rano robi się jasno za oknem?

bo...

Dlaczego rano nie jesz drugiego dania?

bo nie

Dlaczego dzieci muszą pić mleko?

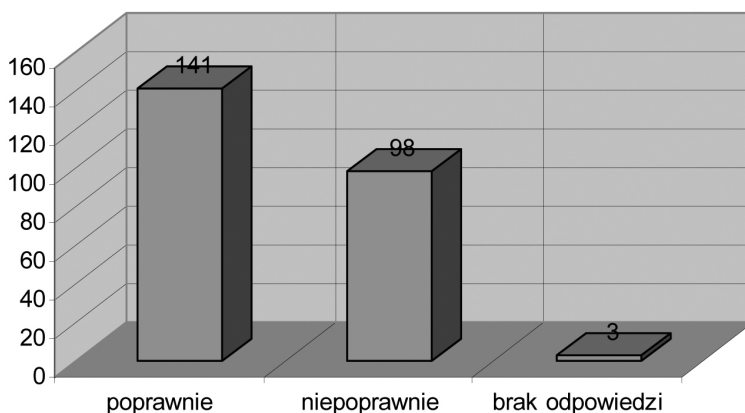
bo... nie wiem

Dlaczego Tatuś / Mamusia chodzą do pracy?

bo tam sobie tam.

Odnotowane proporcje: wypowiedzi poprawnych pod względem logicznym do tych niepoprawnych, a także tych nieniosących w sobie żadnej odpowiedzi, przedstawia poniższy wykres:

Poprawność logiczna



W analizowanych wypowiedziach dzieci z **SLI** argumentacja rozpoczynająca się od spójnika *bo* pojawia się najczęściej, bowiem aż **114** razy. Wskaźnik zespolenia *bo*, pojawiający się zdecydowanie najczęściej, wprowadza z jednej strony monotonię, z drugiej zaś świadczy o naśladowaniu mowy otoczenia. *Bo* nagminnie występuje przecież w potocznych wypowiedziach dorosłych! Nie bez znaczenia jest również fakt, iż *bo*, jako sylaba otwarta, to spójnik łatwy w realizacji. Dzieciom z **SLI** łatwiej powtórzyć (czy wypowiedzieć samodzielnie) sylabę otwartą niż zamkniętą, łatwiej sylabę niż wyraz.

2. Zdania przyczynowe, wiązane za pomocą spójnika *żeby*

Tych zdań w analizowanych wypowiedziach jest zdecydowanie mniej. Na ośmioro udzielających odpowiedzi dzieci z **SLI** tylko u trojga pojawił się spójnik *żeby* (w sumie użyty został **32** razy), przy czym u jednego z badanych odnotowano tylko jednokrotne użycie tego.

3. Zdania przyczynowe, wiązane za pomocą spójnika *dlatego* (w deformacji *na tego*) – odnotowano ich 13.

4. Wypowiedzenia będące próbą udzielenia odpowiedzi na zadane pytanie *dlatego?*, niezawierające jednak żadnego spójnika (79 odpowiedzi)

Dlaczego bałwanki nie lubią słońca?

loztopią się

Dlaczego rano nie jesz drugiego dania?

po obiedzie

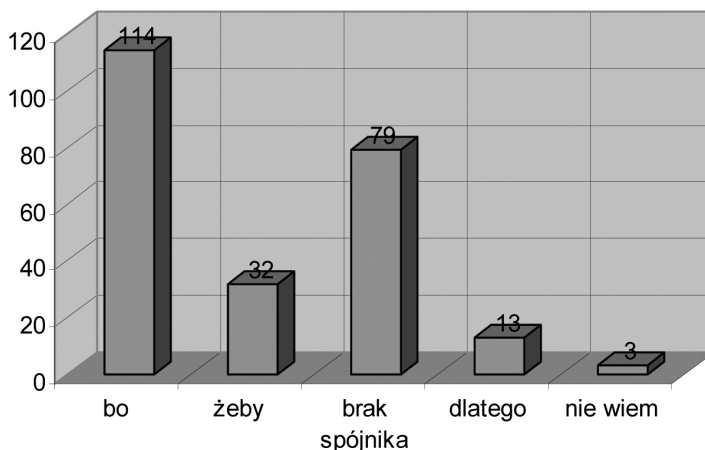
jesce nie zlobiła

Dlaczego jesień jest kolorowa?

spadają listki

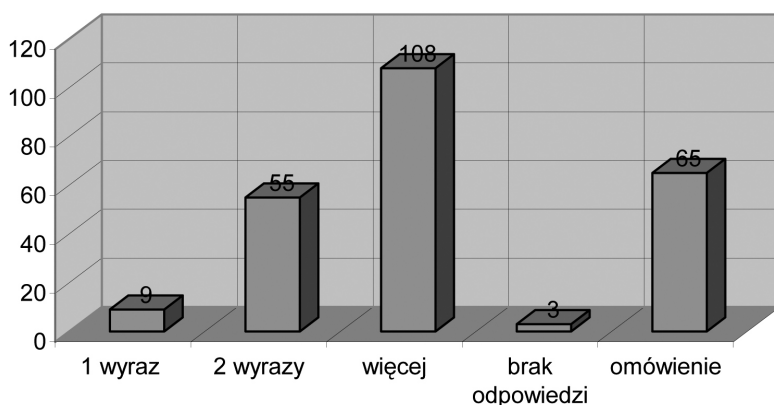
Frekwencję używanych przez dzieci spójników w odpowiedzi na pytanie *dlaczego?* prezentuje poniższy wykres:

Frekwencja spójników



Analiza odpowiedzi udzielonych przez dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka wskazuje także na trudności komunikacyjne znajdujące swoje odzwierciedlenie między innymi w długości wypowiedzi (liczby słów w wypowiedzi). Dzieci, argumentując swoje stanowisko w odpowiedzi na pytanie *dlaczego?*, ograniczały się do zdań pojedynczych prostych; najliczniej reprezentowaną grupę stanowią wypowiedzi 3-6 elementowe (**108** odpowiedzi), często odnotowywanymi są także te dwuwyrazowe (**55** odpowiedzi). Odpowiedzi jednowyrazowych pojawiło się **9**, natomiast nietypowe – na tle pozostałych badanych dzieci – były odpowiedzi jednej z dziewczynek; aż **30** razy (czyli na wszystkie zadawane jej pytania) odpowiadała stosując omówienie. Przyjmowało ono postać *logorhei* o cechach „sałatki słownej”. Na przykład na pytanie: *Dlaczego musimy myć zęby?* dziecko odpowiada: *Żeby one były czyste, żeby nie spadły im ząbki, żeby nie były chore, bo wiesz, ja nie mogę do dentysty, bo to mnie bardzo boli i musimy mieć dobre...;* tylko reakcja osoby badającej, przyjmująca postać zadawania następnego pytania, powodowała, iż dziewczynka przerywała swój monolog. Sytuacja powtarzała się przy wszystkich adresowanych do dziecka pytaniach.

Długość wypowiedzi



Dla uzupełnienia wiedzy o procesach myślowych dzieci z zaburzeniami języka przeprowadzono dodatkowe badania, polegające na układaniu, a następnie opowiadaniu historyjki obrazkowej. Historyjki, złożone z czterech lub pięciu elementów, korespondujące z doświadczeniami badanych dzieci w wieku przedszkolnym, wniosły nową wiedzę do badań, wygenerowały też wiele pytań i hipotez odnoszących się do ogółu procesów poznawczych. W zdecydowanej większości przypadków dzieci samodzielnie i poprawnie układały kolejne elementy historyjek, dostrzegając następstwo czasowe zdarzeń, przechodząc od przyczyny do skutku; tylko w przypadku jednego dziecka (w wieku 6 lat i 4 miesiące) zaobserwowano, że pięcioelementową historyjkę ułożyło finalnie poprawnie, ale rozpoczynając jej układanie od ostatniego obrazka.

Trudności diagnozowanych rozpoczynały się w momencie opowiadania obserwowanych na obrazkach zdarzeń. Nie bacząc na ułożone kolejno elementy, dzieci często nie potrafiły zwerbalizować istniejących związków przyczynowo-skutkowych. Niepokój budziły pozbawione logiki wypowiedzi; sugerowały one zupełny brak rozumienia przebiegających w czasie sytuacji, nieznaną pewnych faktów, brak elementarnej wiedzy z zakresu zjawisk zachodzących w przyrodzie czy w codziennym życiu. Na 25 odnotowanych wypowiedzi, w 8. przypadkach zaobserwowano zupełny brak logiki. Czy to rzeczywiście nieumiejętność logicznego myślenia? A może tylko umiejętności językowe nie nadążają za poprawnym myśleniem? Czym charakteryzują się wypowiedzi dzieci odnotowane podczas opowiadania historyjek? Zwrócono uwagę na **długość wypowiedzi**. Jak obrazuje poniższe zestawienie, preferowane były zdania pojedyncze proste, znacznie rzadziej sześciolatki

budowały zdania złożone. Wypowiedź kilkudzaniową odnotowano trzykrotnie, pojawiały się też próby opisu w formie jednowyrazowej. Jak twierdzi Leonard, „największych trudności nastęcza dzieciom z **SLI** sfera wykonania. Dzieci te używają w swoich opowieściach mniejszej liczby słów, zdań oraz zdań podrzędnych” (2006: 23). W kontaktach z dorosłymi (a do takich należy sytuacja badania), dzieci z **SLI** rzadziej niż ich rówieśnicy inicjują rozmowy i częściej ograniczają swój udział do wypowiedzi potwierdzających wcześniejszy komunikat lub potwierdzających zrozumienie komunikatu rozmówcy.

Opowiadanie historyjki obrazkowej
(ilość odnotowanych wypowiedzi)

Omówienia, kilka zdań	Zdanie złożone podrzędnie	Zdanie złożone współrzędnie	Zdanie pojedyncze	Pojedyncze wyrazy
3	-	6	13	3

Tylko 10 (na 25) wypowiedzi było poprawnych pod względem gramatycznym, stylistycznym. Wśród błędów odnotowano przede wszystkim:

- **mylenie liczby** („tu jest dziewczynki”, „on skakali sobie”),
- **mylenie rodzaju** („dziewczynki pobiegli”),
- **brak przyimków** („jajo się wykluło” zam. „z jaja się wykluło”),
- **powtórzenia** („tasek z jajka, tasek tedy”, „Kubuś wtedy ciał poba-wić się z Kubusiem, tasek z Kubusiem”),
- **substytucje wyrazowe** („łapie” zam. „trzyma”),
- **zaburzony szyk wyrazów w zdaniu** („kapustę czynieśli i mar-chewkę dzieci”, „lesnicy bandazem noge owija”),
- **niedokończenie wypowiedzi – skróty myślowe** („urośla” – pyta-nie podpowiadające: „co urosło?” – „kwiatet”),
- **neologizmy, zniekształcenia** („upekło” zam. „pękło”, „sinicy” zam. „leśniczy”),
- **wyliczanie elementów znajdujących się na obrazku jako próba opisu tegoż** („jes śnieg, a tu sa rybki”, „tasek, Kubuś, zęski, ocy, nos, buzia i usta, ublanie, a tu som uska”, „a tu ma zęski, a tu ma oko, a tu ma ublanko”).

Ostatni z zademonstrowanych przykładów może budzić zdziwienie; sześciolatek dziecko dostrzega na obrazku śnieg i rybki, niewystępujące w rzeczywistości na ilustracji. Ale to nie jedyna taka sytuacja, dlatego warto przyjrzeć się temu zagadnieniu. W kilku przypadkach dzieci albo

miały wątpliwości co do widocznego na obrazku przedmiotu, o czym świadczyły pytania typu: *co to? kamień?* (chodziło o jajko), albo bez wahania nazywały zupełnie nieadekwatnie to, co widniało tuż przed nimi; na przykład „**tsyma Prosiacka**”, „**tsyma liście i prosiacka**” (ilustracja przedstawia Kubusia Puchatka trzymającego jajko), wspomniany już uprzednio **śnieg** lub **rybki**; błędy dotyczyły także zupełnie nieistniejących na obrazku elementów, jak choćby „**zęski**” *de facto* niezaznaczone na rysunku.

Można podejrzewać, że u wspomnianych dzieci z SLI występują pierwotne zniekształcenia w zakresie percepcji, które być może utrudniają kształtowanie się języka.

Narząd wzroku uczestniczy bowiem w takich procesach, jak:

- odbiór, odczytywanie ruchów artykulacyjnych (wspomaga tym samym dekodowanie języka),
- interpretowanie mowy ciała,
- współtworzenie pojęć językowych.

Prawidłowa percepcja wzrokowa odgrywa doniosłą rolę w nabywaniu kompetencji językowej, a także komunikacyjnej. Brak możliwości operowania danymi określonej modalności odbija się na ujmowaniu stosunków czasowych bądź przestrzennych, zaburzając przebieg myślenia i postać odpowiednich struktur językowych (Knobloch-Gala, 1997: 25).

Zaburzenia percepcji wzrokowej korespondują z takimi zjawiskami w mowie, jak:

- uboga mowa czynna i bierna
- ubogi słownik i słownictwo
- przewaga mowy konkretnej nad symboliczną, ubóstwo pojęć abstrakcyjnych
- ograniczona mowa opisowa oraz – wynikające z poprzednio wspomnianych
- porozumiewanie się w ograniczonym stopniu.

Analizie poddano także poprawność pod względem logicznego rozumowania podczas dokonywania opisu zdarzeń; dostrzeżono taką w 17. wypowiedziach, natomiast 8 sformułowań pozbawionych było logiki (spodziewanej przez dorosłego (!); można założyć, że dzieci prezentowały na przykład myślenie przez analogię, utarte schematy werbalne, zapamiętane zwroty itd.)

Dla pełniejszego obrazu wypada wspomnieć, że mówienie, jako czynność używania języka, jest również stymulujące zarówno dla dal-

sze go rozwoju języka, jak i dla procesów poznawczych. U dziecka, które osiąga wiek szkolny, język bierze udział w wielu czynnościach umysłowych. „Jeśli symbole językowe są słabo kontrolowane, to musi to mieć konsekwencje dla poznania” (Knobloch-Gala, 1997).

Badane sześciolatki, udzielając odpowiedzi na stawiane im pytania, podejmując próby dostrzeżenia następstwa czasowego i przyczynowo-skutkowego w prezentowanych im historyjkach obrazkowych, pozwoliły na dokonanie oceny sposobu interpretowania przez nie rzeczywistości, zademonstrowały także deficyty językowe, z jakimi borykają się na co dzień. By dostrzec i poprawnie werbalizować związki przyczynowo-skutkowe, dzieciom potrzebna jest różnorodna wiedza: wiedza o rzeczywistości oraz wiedza językowa (przyswojone i utrwalone schematy składniowe wyrażające kluczową dla nas relację). Zaburzenia językowe stanowią istotną przeszkodę w przyswajaniu kształtu zdania przyczynowego, utrudniając tym samym eksplorację rzeczywistości. Niemniej jednak dzieci w większości analizowanych przypadków podejmują **próby** wyjaśnienia zdarzeń, stanów rzeczy, zjawisk. Aby jednak osiągnąć powodzenie w naszym systemie szkolnym, dzieci muszą nauczyć się skupiać na samym języku i myśleniu (w oderwaniu od działania i obrazu), muszą stać się zdolne do kierowania własnymi procesami myślowymi w refleksyjny sposób. Muszą nauczyć się nie tylko po prostu mówić, ale decydować, co powiedzieć; nie po prostu interpretować, ale oceniać możliwe interpretacje. Podstawowym systemem symbolicznym dostępnym dla dziecka w wieku przedszkolnym jest język mówiony. Pierwszy krok więc, to uwolnienie języka od powiązania go ze zdarzeniami. Dzieci, które rozpoczynając naukę w szkole mają już ten krok za sobą lub przynajmniej poczyniły pewien ruch w pożądanym kierunku, zyskują od razu ogromną przewagę.

Poszerzana w trakcie intensywnej terapii logopedycznej wiedza językowa pomoże dzieciom z **SLI** w stopniowym przechodzeniu do logiczno-słownych form rozumowania, podniesie stopień racjonalności ich wypowiedzi. I mimo iż większość dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka nie osiąga pełnej sprawności w posługiwaniu się mową, a następnie pismem, warto w toku terapii wykorzystywać naturalną u dzieci uporczywą chęć dochodzenia do źródeł, przyczyn wszystkiego, co je otacza i co się wokół nich dzieje.

Bibliografia

- Białecka-Pikul M., 2002, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Kraków
- Bieleń B., 1983, *Rozwój myślenia dzieci 6-7 letnich*, Warszawa
- Borowiec H., 2007, *Relacja przyczynowości w języku sześciolatek*, „Logopedia” 36.
- Donaldson M., 1986, *Myślenie dzieci*, Warszawa
- Geppertowa L.L., 1996, *Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określanymi przez przyimki i spójniki*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa
- Herzyk A., 1992, *Afazja i mutyzm dziecięcy. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii*, Lublin
- Jastrzębowska G., 2000, *Istota i klasyfikacje opóźnień w rozwoju mowy – przegląd stanowisk*, „Logopedia” 28
- Klemensiewicz Z., 1982, *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*, Warszawa
- Knobloch-Gala A., 1997, *Patologia rozwoju procesów poznawczych u dzieci a ich rozwój językowy*, [w:] *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej – diagnoza i postępowanie usprawniające*, oprac. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowska, Warszawa
- Kordyl Z., 1996, *Mowa dzieci afatycznych*, „Logopedia” 23.
- Kordyl Z., 1968, *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, Warszawa
- Leonard L. B., 2006, *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk
- Oderon P., 1967, *Czynności umysłowe*, [w:] *Inteligencja*, red. P. Oderon, J. Piaget, B. Inhelder, P. Greco, Warszawa
- Paluch A., Drewniak-Wołosz E., Mikosza L., 2003, *Afa – skala. Jak badać mowę dziecka afatycznego?*, Kraków
- Piaget J., 1992, *Mowa i myślenie u dziecka*, Warszawa
- Przetacznikowa M., 1996, *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa

Edyta Saran-Pasoń
Studia Doktoranckie
Wydziału Humanistycznego
Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

KSZTAŁTOWANIE SIĘ SYSTEMU FONETYCZNO-FONOLOGICZNEGO U DZIECI JEDNO- I DWUJĘZYCZNYCH W WIEKU OD 3. DO 5. ROKU ŻYCIA

STRESZCZENIE

Głównym celem artykułu jest prezentacja wyników badań nad kształtowaniem się systemu fonetyczno-fonologicznego u dzieci dwujęzycznych w wieku przedszkolnym. Podstawową grupę badawczą stanowią dzieci z dwujęzycznością sukcesywną i równoległą. Porównanie rozwoju mowy w obu tych grupach pozwoliło na wskazanie pewnych zjawisk językowych, charakterystycznych dla dzieci, które od urodzenia stykają się z dwoma systemami fonetyczno-fonologicznymi. To grupa, u której nabywanie kompetencji językowej, przebiega zdecydowanie wolniej w porównaniu z przedszkolakami z dwujęzycznością sukcesywną. Jak wykazały badania kompetencji językowej dzieci z bilingwizmem równoległym, dłużej utrzymują się w ich mowie substytucje i zdecydowanie częściej występują wady wymowy. Porównanie dzieci jedno- i dwujęzycznych pod względem zakończonego procesu rozwoju mowy na poziomie fonetyczno-fonologicznym wypada zdecydowanie niekorzystnie dla dzieci bilingwalnych. Autorka artykułu zwraca uwagę na rolę rodziców z małżeństw mieszanych w oddzielaniu systemów obu języków w procesie komunikacji z dzieckiem. Brak konsekwencji w strategii jeden język – jeden użytkownik utrudnia dziecku poprawną realizację wypowiedzi w obu językach. Problemy z przyswojeniem systemu fonetyczno-fonologicznego języka, w którym dziecko będzie musiało nabywać wiedzę, u dzieci dwujęzycznych może być przyczyną wielu trudności szkolnych.

KSZTAŁTOWANIE SIĘ SYSTEMU FONETYCZNO-FONOLOGICZNEGO

Formowanie się systemu fonetyczno-fonologicznego, opisane przez Marię Zarębinę (1965), jest bardzo ważnym punktem odniesienia w badaniach nad rozwojem językowym u dzieci przedszkolnych. Świadomość pewnych etapów i procesów w rozwoju tego systemu, pozwala

wskazać na zjawiska nietypowe lub nieodpowiednie dla wieku badanego dziecka. Maria Zarębina zauważa, że już w pierwszym roku życia dziecka „powstaje nowa funkcja dźwięku mowy przez jej fonologiczną wartość” (1965: 11). Z punktu widzenia niniejszych rozważań ważnym jest również połączenie dwóch zjawisk: nauki chodzenia z pojawieniem się mowy. Pozwala to na potwierdzenie tezy o związku rozwoju dużej motoryki z doskonaleniem produkcji słownej. W pierwszym roku życia dziecka ujawnia się także inny ważny mechanizm w nabywaniu sprawności fonetycznej realizacji mowy. Dziecko uczy się przez opozycje, a zatem ich rozpoznawanie jest podstawą poprawnej realizacji dźwiękowej formy wyrazu. W okresie między 12. a 18. miesiącem życia dziecka istotne dla późniejszych porównań są substytucje, kiedy to [a] prymarne zastępuje [o] sekundarne. Utrzymywanie się tego zjawiska u dzieci jednojęzycznych w wieku lat trzech czy nawet czterech lub u dzieci dwujęzycznych może wskazywać na duże opóźnienia w nabywaniu kompetencji językowych.

W tym okresie za zgodne z etapem rozwojowym uznaje się pojawienie [k], [g], [x] jako głosek. W tym kontekście utrzymująca się w wieku czterech czy pięciu lat substytucja głoski [k] przez [t], może być odczytana jako dowód niezakończzonego procesu formowania się systemu fonetyczno-fonologicznego. Charakterystyczny dla tego okresu jest brak zróżnicowania szczelinowych : zwarto-szczelinowych, zębowych : dziąsłowych : środkowojęzykowych, niepalatalnych : palatalnych. Te zjawiska są przyczyną określania tego typu mowy jako dziecięcej. To wrażenie pogłębia zastępowanie przez lekko zmiękczone [sʹ] trzech szeregów głosek: miękkich, szumiących, syczących. Wzmożenie elementu środkowojęzykowego charakterystyczne jest dla całego okresu formowania się systemu fonologicznego od 9. miesiąca do 2. roku 3. miesiąca życia dziecka. To zjawisko bardzo długo utrzymuje się w mowie dzieci dwujęzycznych. Równie powszechne są redukcje grup spółgłoskowych w nagłosie. Pojawiają się one szczególnie często przy trudniejszych zbitkach (*pcola* czy *cola* jako realizacja wyrazu *pszczoła*).

Powyżej 18. miesiąca życia dziecka, aż do ukończenia dwóch lat, szczególnie istotna staje się głoska [r]. Początkowo jest ona substytuowana przez [j], [ɫ], [l]. Jeżeli pojawią się inne substytucje lub fonetyczne deformacje w realizacji tej głoski, należy uznać takie realizacje za niezgodne z systemem fonetyczno-fonologicznym naszego języka. Kolejny etap to stabilizacja substytucji, gdyż spośród trzech głosek ustala się tylko jeden substytut. Jest to głoska [l]. Jak twierdzi M. Zarębina, już pod koniec pierwszego kwartału 3. roku powinna pojawić się stała opozycja [r] : [l] (1965: 31).

Substytucje utrzymują się w systemie fonologicznym dziecka aż do ukończenia 3. roku życia. Wymiana spółgłosek i samogłosek odbywa się zgodnie z zasadą, że element późniejszy jest zastępowany przez prymarny. Długo utrzymuje się zastępstwo dźwiękowych przez zębowe. Podczas badania zjawisk fonologicznych w języku dzieci przedszkolnych jedno- i dwujęzycznych moją uwagę przykuło zagadnienie długości realizacji głosek. Według M. Zarębiny wszystkie samogłoski w systemie języka polskiego powinny być jednakowej długości. Tylko w wykrzyknikach, wołaczach i onomatopejach występują głoski długie obok krótkich. Ta ostatnia zasada nie sprawdzała się w wypowiedziach dzieci dwujęzycznych. Przedłużanie głosek występowało w normalnym toku narracyjnym i nie było związane z nacechowaniem emocjonalnym wyrazu czy wypowiedzi. Było wynikiem przeniesienia tej cechy fonologicznej z języka angielskiego. Przedłużanie samogłosek w wypowiedziach w języku polskim nie wpływało na różnicowanie fonemów.

Na etapowość w rozwoju mowy dziecka zwracają uwagę również Jagoda Cieszyńska i Marta Korendo (2007). W swojej książce charakteryzują między innymi rozwój języka u dzieci od pierwszego do szóstego roku życia. Podobnie jak M. Zarębina, wskazują w grupie dwulatków na wiele zjawisk językowych, takich jak: metatezy, upodobnienia, uproszczenia, na pierwszym miejscu stawiając, ze względu na powszechność, substytucje. Jako jedną z przyczyn tych trudności artykulacyjnych autorki wymieniają niedojrzałość funkcjonalną narządów mowy. Dla mnie, ze względu na zaobserwowaną u dzieci dwujęzycznych substytucję trzech szeregów głosek (zębowych, dźwiękowych i środkowojęzycznych), cenne są uwagi dotyczące głosek dźwiękowych. Ich realizację uniemożliwia zarówno brak umiejętności szybkiej zmiany miejsca artykulacji, jak i słabo wykształcone ruchy warg i języka. Naturalna skłonność do unoszenia środkowej części języka przyczynia się do zmiękczenia większości głosek. Przy prawidłowo rozwijającej się mowie ten typ substytucji głoskowej powinien zanikać około trzeciego roku życia. To twierdzenie jest bardzo ważnym punktem odniesienia podczas oceniania poziomu rozwoju języka u dzieci jedno- i dwujęzycznych w wieku przedszkolnym. U trzylatków zmniejsza się znacznie ilość uproszczeń oraz substytucji. Rozwój systemu fonetyczno-fonologicznego nadal trwa, ale głoski powinny uzyskiwać coraz doskonalszą realizację. W tym okresie życia dziecka z repertuaru fonemów polskich może brakować jedynie szeregu dźwiękowych. Powinny się one pojawić pod koniec czwartego roku. Może temu towarzyszyć poprawna realizacja [r]. Mowa dziecka czteroletniego, prawidłowo rozwijającego się, jest wyraźna, zrozumiała dla odbiorców nie tylko dzięki poprawnej realizacji poszczególnych fone-

mów, ale również zredukowanej obecności metatez i uproszczeń. Mogą wystąpić nieliczne substytucje dotyczące niektórych głosek dźwiękowych (Cieszyńska, Korendo 2007).

Rozwojowi systemu fonetyczno-fonologicznego może towarzyszyć pojawienie się wad wymowy. Dla ich omówienia posłużę się klasyfikacją J. Cieszyńskiej (2003). Do najczęściej występujących wad wymowy zalicza ona:

1. seplenienie międzyzębowe,
2. seplenienie boczne,
3. seplenienie boczne miękkie,
4. funkcjonalne nosowanie otwarte,
5. funkcjonalne nosowanie zamknięte,
6. wymowa bezdźwięczna
7. wadliwe (poza systemowe) realizacje [r] realizowane przez zwarcie krtoniowe, wibracje warg lub policzków) (2003: 28).

Powyższy podział wynika z definicji, według której za wadę wymowy uznajemy zastępowanie głoski, której dziecko nie potrafi wymówić, przez inny dźwięk, istniejący poza systemem języka polskiego. A zatem wada wymowy dotyczy deformacji głosek (Cieszyńska 2003: 10).

DWUJĘZYCZNOŚĆ

Dwujęzyczność to problem coraz częściej obecny w pracach polskich naukowców. Im wyraźniej wpisujemy się w struktury Unii Europejskiej, nie tylko w aspekcie politycznym, ale przede wszystkim gospodarczym czy kulturowym, tym bardziej nas to zjawisko dotyczy. Na przyczynę awansu pojęcia dwujęzyczności wskazuje J. Cieszyńska, która pisze: „Język angielski jawi się jako współczesny odpowiednik średniowiecznej łaciny, umożliwiającą podejmowanie studiów, praktyk czy wreszcie pracy w różnych zakątkach Europy” (2006: 33). Takie są z pewnością powody wzrostu popularności uczenia się języka angielskiego przez coraz młodsze pokolenia Polaków. Dzieci są w tym dopingowane i wspomagane przez rodziców, którzy chcą w ten sposób zapewnić im lepszy życiowy start. Wzrost liczby osób dwujęzycznych w polskim społeczeństwie jest również spowodowany migracją obywateli Unii Europejskiej, którzy przyjeżdżają do Polski, by tu studiować, pracować czy też poznawać odmienną kulturę państwa postkomunistycznego. Migracja młodzieży w ramach struktur unijnych i pozaunijnych jest przyczyną wzrostu w Polsce liczby małżeństw narodowościowo mieszanych. Dzieci przychodzące na świat w takich związkach wzrastają w dwujęzyczności równoczesnej.

Dwujęzyczność to bogate i skomplikowane zjawisko, dlatego na użytek tej pracy trzeba uściślić kontekst, w jakim rozważany będzie problem bilingwizmu. Cieszyńska ukazuje dwujęzyczność z perspektywy polskich emigrantów. Emigrację rozważa jako proces historyczny, filozoficzny i psychologiczny; określa ją jako: „bolesne doświadczenie w życiu jednostki” (2006: 11). Bolesne, gdyż związane z utratą uprzywilejowanej pozycji rodziców – emigrantów w kształtowaniu języka ich dzieci. Z perspektywy wielu badaczy ukazuje problem dwujęzyczności Ida Kurcz (2007). W swojej książce zamieszcza szereg artykułów obcojęzycznych autorów, w których prezentowane są poglądy na temat psychologicznych i poznawczych aspektów bilingwizmu. Z punktu widzenia filologa, pedagoga i matki opisuje dwujęzyczność Bogumiła Baumgartner. Koncentruje się ona na zaletach tego zjawiska, prezentując je jako rozwijające świadomość metajęzykową i kulturową u dzieci bilingwalnych. Trzeba jednak pamiętać, że to pozytywne wartościowanie dwujęzyczności wynika z idealnej sytuacji, w jakiej znajduje się autorka książki. Jako germanistka może świadomie kontrolować i wspierać proces nabywania drugiego języka przez swoje dzieci. Nie grozi jej również utrata autorytetu z powodu gorszego niż otoczenie użytkowania L2¹. Te różnice w wartościowaniu dwujęzyczności wynikają przede wszystkim z odmienności sytuacyjnych i społecznych, w jakich znajdują się opisywane grupy badawcze. I tu dotykamy źródła różnorodności ujęć problemu dwujęzyczności. By móc pokusić się o wnioski, sądy uogólniające, trzeba szukać wspólnego mianownika dla obserwowanej czy badanej grupy. Cieszyńska, sięgając do definicji słownikowej, za osobę dwujęzyczną uważa tę, która używa dwóch języków równocześnie (2006: 25). Przytacza także opinię K. Wróblewskiej-Pawlak (2004), która za „dwujęzyczne uważa te osoby, które w sposób naturalny przyswoiły dwa języki” (2004: 25).

Różne są rodzaje dwujęzyczności i strategie jej nabywania. Ida Kurcz (2007: 21) wyróżnia dwa typy: **równoczesną**, jeśli L2 jest nabywany przez dziecko przed 3. rokiem życia, i **sukcesywną**, jeśli proces nabywania L2 rozpoczyna się po trzecim roku życia, czyli w przypadku harmonijnie rozwijającego się dziecka, gdy opanowuje ono poprawność artykulacyjną większości głosek z systemu L1. Lipińska (2003) przytacza możliwość ujęcia bilingwizmu w trzech odmianach, jako **współrzędne-go**, **złożonego** i **podporządkowanego**. Podstawą podziału jest relacja

¹ Symbole L1, L2, L3... stosowane są w literaturze dotyczącej dwujęzyczności, a wywodzą się z języka angielskiego: symbol L1 (od *language*) używany jest dla określenia pierwszego nabywanego języka, natomiast L2, L3 i tak dalej dla kolejnych. Wyjaśnienie za: I. Kurcz (2007: 17).

znaczeń w obu językach. Dwujęzyczność współrzędna występuje, gdy języki L1 i L2 są nabywane w różnych środowiskach, przez co oba kody są rozdzielane. W bilingwizmie złożonym użytkownik obu języków posługuje się nimi wymiennie z taką samą biegłością. Bilingwizm podporządkowany występuje w sytuacji, gdy L2 jest nabywany poprzez L1.

Ciekawy w kontekście sytuacji językowej badanych dzieci jest podział podany przez A.S. Nalborczyk (2003), zgodnie z którym wyróżnia się bilingwizm **symetryczny**, gdy oba języki traktowane są jako równorzędne, oraz **asymetryczny**, na który wskazuje niższy status jednego z języków. Ida Kurcz (2007) wymienia cztery strategie nabywania drugiego języka:

- a) strategia osoby – występuje, gdy jedna osoba mówi do dziecka w L1, a druga tylko w L2. Mechanizm ten występuje przy dwujęzyczności równoczesnej,
- b) strategia miejsca – gdy jeden język L1 jest używany w domu, a drugi, czyli L2, w przedszkolu czy w szkole,
- c) strategia czasu – gdy dla posługiwania się przez wszystkich domowników jednym językiem (L2) wyznaczone są określone pory dnia,
- d) strategia przemian – podobna do strategii czasu, z tą różnicą, że czas przeznaczony na wyłączne posługiwanie się L1 czy L2 jest dłuższy, na przykład obejmuje jeden rok. W obu tych strategiach dwujęzyczność może być równoczesna lub sukcesywna.

Bardzo ważnymi pojęciami przy opisie dwujęzyczności są: *submersja* i *immersja*. Ta pierwsza oznacza wchłonięcie jednego języka przez drugi – L2 przesłania L1. Dzieje się to w określonych warunkach. Submersję przypisuje się zazwyczaj dzieciom emigrantów, które w domu posługują się L1, a w szkole muszą komunikować się i uczyć w L2, którym to językiem poprawnie posługują się wszyscy koledzy szkolni. Z kolei immersja oznacza zanurzenie i jest utożsamiana ze wzbogacającą dwujęzycznością. Muszą jednak być spełnione określone warunki. W kontekście immersji L1 to język dobrze opanowany przez dziecko w domu, jest językiem większości i ma wysoki prestiż społeczny, podtrzymywany przez nauczycieli w szkole. Dziecko samo musi cenić swój L1. Rodzice winni wspierać dziecko zarówno w poszanowaniu L1, jak i nauce L2. Zjawiska submersji i immersji są o tyle interesujące, że pewne ich mechanizmy można zaobserwować u dzieci z dwujęzycznością równoczesną i sukcesywną. Co jednak ważniejsze, przeciwdziałanie skutkom submersji pozwoliło na sformułowanie bardzo ważnych wniosków. W procesie nabywania systemu językowego najważniejsze jest,

by dziecko rozwinęło swój potencjał w jakimkolwiek języku i dopiero wówczas można mu wprowadzić drugi język. To wniosek szczególnie ważny dla rodziców, którzy w dobrej wierze, wychodząc naprzeciw wymogom współczesnego świata, chcieliby wspomóc rozwój drugiego języka u swoich dzieci. Jeżeli proces nabywania L2 rozpocznie się w momencie niezakończonego kształtowania się języka L1, szczególnie na poziomie fonetyczno-fonologicznym, dziecko może stanąć wobec trudności językowych, przekraczających jego możliwości.

To prześledzenie relacji L1 i L2 ma duże znaczenie w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym. Na tym etapie, w polskim systemie szkolnym, dziecko styka się z językiem na poziomie rozumienia i mówienia. Ale etap nauki przedszkolnej to także przygotowanie do uczenia się języka w szkole poprzez czytanie i pisanie. Jagoda Cieszyńska (2006), powołując się na badania J.J. Smolicz (2000), formułuje konkluzję, że umiejętności językowe zdobywane w języku ojczystym winny poprzedzać przyswajanie ich w L2. „Jeśli dziecko posługuje się w domu dwoma językami (dwujęzyczne małżeństwo), konieczne jest nauczenie standardowych form języka etnicznego i większości przed rozpoczęciem nauki form pisanych obu języków” (Cieszyńska: 2006: 44). Jeżeli odniesiemy tę zasadę do kształtowania się systemu fonetyczno-fonologicznego u dziecka dwujęzycznego i uwzględnimy twierdzenie, że dziecko pisze tak, jak mówi, to wydaje się oczywiste, że do czasu ukończenia edukacji przedszkolnej, czyli w warunkach polskiego systemu do ukończenia piątego roku życia, dziecko powinno opanować w języku L1 poprawną realizację fonetyczną swoich wypowiedzi.

Wobec powyższych zagadnień interesującym wydało mi się zbadanie kompetencji językowych dzieci jedno- i dwujęzycznych w okresie kształtowania się u nich systemu fonetyczno-fonologicznego, a zatem w wieku od 3. do 5. lat. Podstawową grupę badawczą stanowią dzieci, które łączy środowisko przedszkolne, różni natomiast zarówno typ dwujęzyczności, jak i stosowane strategie przyswajania L2.

Wszystkie dzieci z podstawowej grupy badawczej uczęszczają do prywatnego, polsko-angielskiego przedszkola. Głównym założeniem tej placówki jest nauczanie języka angielskiego poprzez lekcje z *native speakerami*, naukę piosenek w języku angielskim, wprowadzenie rytualnych, powtarzalnych formuł językowych w ustalonych porach dnia (powitanie, przedstawianie się, określanie pogody, przygotowanie do drugiego śniadania). Dbą się również, by prezentowane były dzieciom obyczaje, tradycje i obrzędy pochodzące z różnych krajów, szczególnie tych, z którymi związane są kulturowo dzieci dwujęzyczne.

Grupa nie jest jednorodna. Większość stanowią dzieci polskich rodziców. Zdarza się jednak, że w tych rodzinach dziadkowie należą do polonii amerykańskiej i wnukowie mają z nimi kontakt dzięki wyjazdom zagranicznym bądź odwiedzinom dziadków czy innych członków rodziny w Polsce. Mniejszą grupę stanowią dzieci dwujęzyczne, których obydwój lub jedno z rodziców pochodzi z innego kraju (USA, Anglii, Holandii). W grupie badawczej dzieci dwujęzycznych, oprócz tych, których jeden z rodziców jest obcokrajowcem, znalazła się dziewczynka, której oboje rodzice są Amerykanami, a powodem kilkuletniego pobytu w Polsce jest charakter pracy ojca.

U dzieci uczęszczających do polsko-angielskiego przedszkola badałam rozwój systemu fonetyczno-fonologicznego. Jak pisze I. Kurcz, „metody odnoszące się do fonologii L2 niczym nie różnią się od metod badania fonologii L1. Zasady, na których opierają się te metody, mają charakter uniwersalny. Badania tego składnika języka polegają na sprawdzeniu, czy badany w swej percepcji i produkcji dźwięków danego języka stosuje się do przyjętej w tym języku charakterystyki fonetycznej jego poszczególnych fonemów. Jest to dziedzina najtrudniejsza do opanowania na drodze uczenia się” (2007: 21).

W moich badaniach koncentruję się na kształtowaniu się systemu fonetyczno-fonologicznego w języku polskim u dzieci, które nabywają dwujęzyczność sukcesywnie i równolegle. Szczególnie interesująca jest druga grupa, gdyż można zaobserwować u niej wpływ systemu L1 na L2 lub odwrotnie, szukając powiązań tego procesu z różnego typu czynnikami.

Teza o uzupełniającym się wpływie nabywanych umiejętności językowych, szczególnie we wstępnej fazie tego procesu, jest dość rozpowszechniona w różnych teoriach naukowych. Na ich podstawie wyróżnia się dwie fazy w rozwoju systemu fonologicznego dzieci dwujęzycznych. „Faza pierwsza polega na początkowym stworzeniu uśrednionego systemu łączącego cechy obydwu fonologii, który następnie różnicuje się na dwa odrębne systemy. Następnie układ ten powoli zaczyna się różnicować w dwa systemy, oddzielne dla każdego języka. U osób dwujęzycznych początkowo istnieje wspólna grupa fonemów, która następnie dzieli się na dwa subsystemy, odrębne dla każdego języka, ale działające w ramach jednego ogólniejszego systemu fonologicznego” (Bogdanowicz, Smoleń 2004: 67). Badania własne cytowanych wyżej autorek dowiodły, że dzieci dwujęzyczne wypadają słabiej przy wykonywaniu ćwiczeń, które służą do badania kompetencji fonologicznej. Na przykład zdecydowanie gorzej niż dzieci jednojęzyczne wykonywały ćwiczenia różnicowania głosek.

Podobny obraz dają badania kształtowania się systemu fonetyczno-fonologicznego u dzieci dwujęzycznych z polsko-angielskiego przedszkola. Analiza języka trzylatków wykazała pewne opóźnienia względem normy wiekowej. U trójki spośród dziesięciorga dzieci stwierdzono brak w systemie głosek tylnojęzykowych [k], [g], których pojawienie się M. Zarębina przypisuje 18. miesiącowi życia dziecka. Na 10. badanych trzylatków tylko jedno dziecko potrafi poprawnie realizować szereg głosek dźwiękowych i tylko ono w wieku trzech lat ma zakończony proces kształtowania się systemu fonetyczno-fonologicznego. U reszty utrzymuje się substytucja dźwiękowych przez zębowe lub dochodzi do mieszania szeregów zębowych, środkowejęzykowych i dźwiękowych.

Wyniki badań ujawniły dużą liczbę wad wymowy, przypadającą na daną grupę wiekową. Przy czym, zgodnie z sugestią J. Cieszyńskiej (2003), za wadliwe uznajemy tylko te realizacje głosek, które odbiegają od systemu języka polskiego. A zatem substytucja rozwojowa dźwiękowych przez zębowe nie jest uznawana za wadę wymowy, lecz za typowe zjawisko w rozwoju języka. W badanej grupie przedszkolnej ponad połowa dzieci (60%) posiada różnego typu wady wymowy.

Porównując trzyosobową grupę trzylatków z dwujęzycznością równoległą z małżeństw mieszanych z dziećmi z rodzin polskich, które nabywają język angielski w środowisku przedszkolnym, zauważamy różnicę w kształtowaniu się ich systemów fonologicznych. U dzieci z rodzin dwu- lub obcojęzycznych uwidacznia się więcej zjawisk fonetycznych. Podstawowym jest długo utrzymujące się mieszanie różnych szeregów głosek. Występują także realizacje fonemów typowych dla języka angielskiego, a nieobecnych w polskim systemie. W tej grupie wszystkie dzieci mają wadę wymowy.

Można by to uznać za przypadek, gdyby nie fakt, że podobna sytuacja występuje w analogicznej grupie czterolatków. Nadal utrzymują się w ich systemie fonetycznym realizacje spoza systemu języka polskiego. W jednym przypadku obserwujemy zahamowanie rozwoju języka L1. Trudno oczywiście jednoznacznie stwierdzić, że przyczyną opóźnień w rozwoju mowy jest dwujęzyczność sukcesywna. Źródła zahamowań w rozwoju języka można bowiem upatrywać w zaburzeniach funkcjonalnych mózgu. Z pewnością jednak w przypadku występowania u dziecka dysfunkcji językowych, postawienie go w sytuacji nabywania równoległego dwóch systemów, wywołuje submersję (wprowadzenie L2 przesłania, utrudnia nabywanie L1). Omówione zjawiska w sposób syntetyczny ukazuje poniższa tabela.

Tabela 1. Zjawiska fonetyczne w mowie dzieci dwujęzycznych

	Liczba dzieci ogółem	Liczba dzieci, u których występują:			
		substytucje	elizje	uproszczenia	wady wymowy
Dzieci 3-5 lat, z dwujęzycznością sukcesywną	32	24	2	13	9
		75%	6%	41%	28%
Dzieci 3-5 lat, z dwujęzycznością równoległą	9	9	8	8	8
		100%	89%	89%	89%

Procentowe ujęcie danych ukazuje duże dysproporcje w opanowaniu system fonetycznego języka polskiego w zależności od momentu rozpoczęcia nabywania drugiego języka. U dzieci z dwujęzycznością równoległą występuje zdecydowanie więcej zjawisk językowych wskazujących na niższą sprawność realizacyjną. Szczególnie duża różnica między dziećmi z dwujęzycznością sukcesywną, a równoległą ujawnia się w obecności i częstotliwości występowania w ich wypowiedziach elizji. U dzieci z dwujęzycznością sukcesywną to zjawisko marginalne, natomiast w drugiej grupie opuszczanie głosek w trakcie realizacji wyrazów zdarza się bardzo często. Obie grupy są również wyraźnie zróżnicowane, jeżeli chodzi o wady wymowy. Tylko jedno z badanych dzieci realizuje wszystkie głoski zgodnie z polskim systemem fonetycznym. U reszty dzieci z dwujęzycznością równoległą występuje seplenienie międzyzębowe. Częste występowanie tej właśnie wady jest być może wynikiem powszechności międzyzębowej realizacji głosek w języku angielskim.

Badanie obejmowało także analizę tempa formowania się systemu fonetycznego u dzieci z obu grup nabywania L2. Na podstawie analizy porównawczej w grupie dzieci czteroletnich z dwujęzycznością równoległą i sukcesywną, u tych ostatnich można zaobserwować postęp w rozwoju systemu fonetycznego języka polskiego. Na dziesięcioro dzieci już troje ma zakończony rozwój w tym systemie języka. Szereg głosek środkowojęzykowych jest realizowany przez wszystkie dzieci. Lepsza jest również sytuacja realizacji dźwiękowych. Już nie 100%, jak to było u trzylatków, ale trochę ponad połowa dzieci substytuuje szereg dźwiękowych przez głoski zębowe.

Mniej liczna jest również grupa z wadami wymowy. U dzieci z dwujęzycznością równoległą nadal utrzymuje się seplenienie międzyzębowe. Zestawiając obie grupy czteroletków, można wnioskować,

że u dzieci z rodzin polskich, które nabywają język angielski jako drugi w przedszkolu, daje się zauważyć postęp w rozwoju systemu fonetycznego języka polskiego. Tymczasem dzieci z bilingwizmem równoległym nadal borykają się z większością problemów realizacyjnych dźwiękowej formy języka. Sumaryczny zestaw tych wyników pokazuje tabela nr 2.

Tabela 2. Odsetek dzieci z zakończonym procesem rozwoju mowy

Dzieci z dwujęzycznością sukcesywną

Wiek lat	Liczba dzieci		[%]
	ogółem	z zakończonym rozwojem mowy	
3	10	1	10%
4	10	2	20%
5	12	3	25%
	32	6	19%

Dzieci z dwujęzycznością równoległą

Wiek lat	Liczba dzieci		[%]
	ogółem	z zakończonym rozwojem mowy	
3	4	0	0%
4	3	0	0%
5	2	0	0%
	9	0	0%

Analiza procesu nabywania sprawności fonetycznej u dzieci z dwujęzycznością sukcesywną wykazuje postęp w rozwoju języka. Wraz ze wzrostem kategorii wiekowej przybywa dzieci z zakończonym rozwojem mowy. Tego poziomu sprawności językowej w dziedzinie realizacji języka nie osiąga żadne dziecko, któremu od najmłodszych lat przyszło się zmagać z dwoma podsystemami fonetyczno-fonologicznymi równocześnie.

Podczas badania kształtowania się systemu fonetyczno-fonologicznego sięgnęłam do grupy porównawczej, by ukazać różnice tego procesu u dzieci jedno- i dwujęzycznych.

Tabela 3. Odsetek czterolatków jedno- i dwujęzycznych z zakończonym rozwojem mowy

Dzieci	Liczba dzieci		
	ogółem	z zakończonym rozwojem mowy	z wadami wymowy
jednojęzyczne	23	8	6
		35%	26%
dwujęzyczne	13	2	6
		15%	46%

Powyższa tabela zawiera wyniki badań czterolatków, spośród których pierwszą grupę stanowią dzieci jednojęzyczne z jednego z krakowskich przedszkoli, a drugą przedszkolaki z dwujęzycznością sukcesywną i równoległą. Grupa wiekowa została wybrana nieprzypadkowo. Jeżeli uznaliśmy cztery lata za okres rozwoju, w którym powinien stabilizować się fonetyczny poziom języka, to widać wyraźnie, że większe szanse na osiągnięcie tego stanu mają dzieci jednojęzyczne. W grupie dwujęzycznej zjawiskiem utrudniającym ten proces jest duża liczba wad wymowy. Prawie połowa dzieci musi zmagać się z tym problemem.

Ważnym czynnikiem wpływającym na tempo i jakość kształtowania się polskiego systemu fonetycznego u dzieci dwujęzycznych jest sposób komunikowania się z rodzicami. Nie zawsze w rodzinach mieszanym kulturowo i językowo bywa zachowana zasada „jeden na jeden”, czyli porozumiewania się z rodzicem, czy bardziej rodzica z dzieckiem, w jego ojczystym języku. W grupie badanych dzieci uczęszczających do polsko-angielskiego przedszkola, mamy do czynienia z dwiema przeciwnymi sytuacjami. Mama Holenderka rozmawia ze swoimi dziećmi po polsku. Sama pochodzi z rodziny dwujęzycznej, gdyż jej matka, czyli babcia dzieci, jest Polką. Jej język polski nie może stanowić dla dzieci wzorca na poziomie systemu fonetycznego, gdyż wzrastając w Holandii, przez większość czasu posługiwała się językiem swojej pierwszej ojczyzny i nie nastąpiło u niej oddzielenie podsystemów fonetycznych obu języków. Inny przypadek zaburzenia zasady „jeden na jeden” to porozumiewanie się matki Polki ze swoim synem po angielsku, w obawie, że nie opanuje on wystarczająco dobrze języka swojego ojca i amerykańskich dziadków. O roli matki w procesie przyswajania języka ojczystego pisze J. Cieszyńska w książce *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo* (2006). Jeżeli przyjmujemy, że język ojczysty to ten nabywany jako pierwszy w naturalnym środowisku, to w sytuacji zachwiania jednoznaczności wzorców i komunikatów u dziecka może

wystąpić nie tylko zaburzenie w realizacji dźwiękowej mowy polskiej, ale i zaburzenie w poczuciu tożsamości.

Z badań w grupie podstawowej wynika, że lepiej radzą sobie z językiem polskim te dzieci, które w domu otrzymują wzorzec językowy „jeden na jeden”, a zatem wtedy, gdy każdy z rodziców zwraca się do dziecka w swoim ojczystym języku. Im wyraźniejsze oddzielenie kodów (czy to w wyniku strategii osoby czy miejsca), tym szybciej dziecko osiąga zdolność oddzielania podsystemów fonetyczno-fonologicznych w obu językach. Przykładem tego jest porównanie realizacji językowych dziewczynki, której obydwójce rodzice są Amerykanami, ale we wczesnym dzieciństwie zajmowała się nią polska niania, i chłopca pochodzącego z małżeństwa mieszanego (mama Polka, tata Amerykanin). W momencie badania dzieci przebywały w Polsce dopiero dwa lata. Obydwójce urodzili się w Ameryce. W domu chłopca mama Polka zwracała się do niego po angielsku, tłumacząc to obawą przed utratą przez dziecko języka taty i dziadków amerykańskich w czasie przebywania w Polsce. W przypadku dziewczynki była stosowana konsekwentna strategia miejsca. W domu z przyczyn oczywistych porozumiewała się z rodzicami w ich wspólnym języku ojczystym, natomiast w przedszkolu wychowawczynie kładły nacisk na porozumiewanie się w języku polskim. Porównanie kompetencji dzieci wykazało wyraźną przewagę dziewczynki w opanowaniu języka na poziomie fonetycznym.

Prowadzone przeze mnie badania miały na celu ukazanie poziomu rozwoju systemu fonetyczno-fonologicznego u dzieci w wieku przedszkolnym. Szczególnie wyróżnioną grupą stały się dzieci dwujęzyczne. Dbłość o prawidłowy rozwój fonetycznych realizacji językowych, zarówno u dzieci jednojęzycznych, jak i bilingwalnych, jest spowodowana wynikami badań i doświadczeń terapeutycznych, na podstawie których J. Cieszyńska stwierdza, że „do pełnego, prawidłowego opanowania umiejętności transponowania mowy na pismo, dziecko może dojść jedynie po całkowitym przyswojeniu systemu fonetyczno-fonologicznego” (2003: 13). Biorąc zatem pod uwagę obniżenie progu szkolnego, obejmującego nauką szkolną dzieci w wieku 5. lat, wyniki ukazujące stan rozwoju języka dzieci na poziomie umiejętności fonetyczno-fonologicznym mogą niepokoić. Jest to jednak przyczynek do wnikliwszego przyjrzenia się temu zagadnieniu, nie tylko przez terapeutów mowy, ale i rodziców oraz inne instytucje i środowiska edukacyjne.

Bibliografia

- Cieszyńska J., 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo?*, Kraków.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Baumgartner B., 2008, *Przeżyć dwujęzyczność. Jak wychować dziecko dwujęzyczne*, Gdańsk.
- Bogdanowicz M., Smoleń M., 2004, *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, Gdańsk.
- Kurcz I., (red.), 2007, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Nalborczyk A.S., 2003, *Zachowanie językowe imigrantów arabskich w Austrii*, Warszawa.
- Smolicz J. J., 2000, *Współkultury Australii*, Warszawa.
- Wróblewska-Pawlak K., 2004, *Język. Tożsamość – Imigracja*, Warszawa.
- Zarębina M., 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Karina Bik

Zespół Szkolno-Przedszkolny w Tomicach

Zespół Szkół Specjalnych w Wadowicach

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy

w Kalwarii Zebrzydowskiej

Stowarzyszenie Rodziców i Opiekunów Dzieci Niepełnosprawnych

„Dać Szansę” w Wadowicach

STYMULACJA FUNKCJI LEWEJ PÓŁKULI MÓZGU W TERAPII DZIECI Z OBNIŻONĄ SPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

STRESZCZENIE

W artykule autorka przedstawia terapię logopedyczną prowadzoną w oparciu o symultaniczno-sekwencyjną metodę czytania, która wykorzystuje wiedzę o sekwencyjnych zdolnościach lewej półkuli mózgowej i równocześnie korzysta z symultanicznych prawopółkulowych sposobów przetwarzania bodźców. Zastosowana metoda pozwoliła na skuteczne budowanie kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej dzieci z wieloma zaburzeniami rozwojowymi.

WSTĘP

Człowiek jest istotą obdarzoną zdolnością do zachowań językowych. Kontaktuje się ze światem dzięki pośrednictwu języka. Język jest jednak czymś więcej niż tylko „narzędziem komunikacji”. „Nauka mówienia to oswajanie i poznawanie świata samego i świata takiego, jakim go napotykamy (...). Językowa wykładnia świata poprzedza zawsze wszelką myśl i wszelkie poznanie” (Gadamer 1997: 50-51)

Teza Ortona–Lenneberga, będąca podwaliną dla przyjętej metody postępowania logopedycznego, głosi:

- w ontogenezie półkula lewa stopniowo staje się dominująca w regulacji funkcji językowej;
- ze wzrostem specjalizacji językowej półkuli lewej wiąże się szybszy rozwój czynności mowy, a tym samym czynności poznawczych oraz intelektualnych;
- nabywanie umiejętności językowych zależy od stopnia specjalizacji półkuli lewej (Herzyk 1993: 68).

Zgodziwszy się z tą tezą, należy równocześnie stwierdzić, że w sytuacji trudności w rozwojowym kształtowaniu się dominacji lewej półkuli

dla funkcji językowych, trzeba jak najwcześniej w terapii rozwijać przy należne jej sprawności.

METODA I JEJ WDRAŻANIE

Podstawową metodą terapeutyczną, którą stosuję w pracy, jest symultaniczno-sekwencyjna metoda wczesnej nauki czytania Jagody Cieszyńskiej, wykorzystująca wiedzę o sekwencyjnych zdolnościach lewej półkuli mózgowej i symultanicznych, prawopółkulowych sposobach przetwarzania bodźców. Moje doświadczenia zdobyte w pracy tą metodą dowodzą, że stwarza ona możliwości stymulowania funkcji lewej półkuli u dzieci przetwarzających język w półkuli prawej oraz u dzieci, które z powodu uszkodzeń struktury mózgu mają trudności w nabywaniu umiejętności komunikowania się z innymi.

Sens pracy logopedycznej wdrażającej omawianą metodę urzeczywistnia się nie tyle w obliczu naukowych uzasadnień, ile w sytuacji reakcji dzieci, poddawanych oddziaływaniom terapeutycznym. Nie mniej ważne od naukowych też są wypowiedzi dzieci, z którymi prowadzę terapię logopedyczną z zastosowaniem metody wczesnej nauki czytania. Przykładowo:

- trzyletni autystyczny Dominik po kilku miesiącach terapii zaczął wskazywać desygnaty na polecenie, a niedługo później też nazywać osoby, rzeczy i czynności. Wchodził wówczas do gabinetu, patrzył na sylaby, mówił *literki* i nawiązywał kontakt wzrokowy ze mną;
- czteroletnia Julia, dziewczynka z zaburzeniami rozwoju o charakterze autystycznym – podczas rozmowy, sprawdzania jej umiejętności językowych w dialogu, pytała: *Kiedy będą sylabki?* lub mówiła: *Karina, czytamy!*;
- ośmioletni autystyczny Piotruś, chcąc zmobilizować niemówiącą koleżankę, sam napisał samogłoskę A i zwrócił się do dziewczynki z poleceniem: *Przeczytaj A*;
- Julka, ośmioletnia dziewczynka z czterokończynowym porażeniem mózgowym, mimo iż jeszcze nie czytała samodzielnie samogłosek i wyrazów dźwiękonaśladowczych, zanim je powtórzyła, wrywała kartkę z mojej ręki i bawiła się w czytanie, jak czynią to małe zdrowe dzieci;
- Dawid, dziesięcioletni chłopiec z uszkodzeniem mózgu polegającym na agenezji ciała modzelowatego¹, po 8 latach nieprzerwanej

¹ Agenezja ciała modzelowatego (spoidła wielkiego) jest wadą w budowie mózgu. Wyraża się ona w braku największego pasma włókien nerwowych łączących obie półkule. Spoidłu wielkiemu przypisuje się znaczącą rolę w kształtowaniu funkcji psychicznych na wyższym poziomie oraz funkcji skupienia uwagi (por. Neil Martin 2001: 164-166). Od szybkiego i pełnego przesyłania informacji między półkulami zależą więc między innymi takie czynności psychiczne jak czytanie i pisanie (por. Cieszyńska 2001: 38).

i żmudnej pracy tą właśnie metodą, dziś mówi: *Mamusiu chodź, poczytamy sobie.*

Każde z tych dzieci na poziomie swoich umiejętności językowych, komunikacyjnych i pragmatycznych wyraziło, jak ważny jest dla nich materiał, na którym pracujemy.

EGZEMPLIFIKACJE

Julia – ośmioipółletnia dziewczynka z czterokończynowym porażeniem spastycznym. Stwierdzono u niej upośledzenie w stopniu znacznym; nie chodzi, siedzi z podparciem, z nieco lepiej rozwiniętą motoryką małą (sprawniejsza lewa ręka). Mowa dziewczynki zaczęła się rozwijać dopiero w momencie wprowadzenia wczesnej nauki czytania metodą symultaniczno-sekwencyjną.

Praca z Julią z wykorzystaniem metody J. Cieszyńskiej rozpoczęła się 3 lata temu. Wówczas ćwiczyłam z dzieckiem przez 5 miesięcy, a przez kolejne 5 miesięcy zajęcia prowadziła wolontariuszka. W pierwszym roku pracy Julia zaczęła wymawiać samogłoski, sekwencje tych samych samogłosek i kilka pierwszych sylab. Nauczyła się słów: *mama, baba, tata, jaja* ‘jajko’, *ta* ‘tak’, *pa, am*. Na tym etapie, z przyczyn niezależnych od terapeutów i rodziców, terapię przerwano. Przez kolejny rok dziewczynka korzystała z pomocy innego logopedy. Nie kontynuowano pracy metodą wczesnego czytania. W tym czasie język Julii nie rozwijał się. Spotkałyśmy się ponownie we wrześniu 2008 r. Julia prezentowała ten sam, co przed rokiem, poziom umiejętności językowych. Pracujący z nią pedagog specjalny poinformował mnie, że poszukuje dla dziewczynki metody komunikacji alternatywnej. Terapia, którą prowadziłam, trwała 8 miesięcy (45 minut w tygodniu), z miesięczną przerwą w czasie roku szkolnego. Zakończyła się z początkiem czerwca 2009 r. Postanowiłam kontynuować pracę metodą wczesnego czytania, by umożliwić Julii werbalne porozumiewanie się z bliskimi. Kolejne etapy nauki obejmowały: powtarzanie sekwencji różnych samogłosek, naukę powtarzania sylab. W tym czasie nie rezygnowałam też z pracy nad rozpoznawaniem samogłosek, a następnie nad ich odczytywaniem. Wypowiadane sylaby dały początek pierwszym słowom jednosylabowym oraz słowom zbudowanym z dwóch różnych sylab.

W przypadku Julii wczesne czytanie zostało wykorzystane jako metoda budowania systemu językowego oraz metoda rozwoju percepcji wzrokowej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, pamięci symultanicznej i sekwencyjnej oraz spostrzegania słuchowego. Prowadzona nauka czy-

tania wraz z równocześnie wykonywanymi ćwiczeniami ogólnorozwojowymi, przyniosły następujące wyniki:

- dziewczynka nauczyła się naśladować sekwencje samogłosek, sylaby ze spółgłoskami M, P, B, L, T, D, F, W, S, N, J, H, zaczęła powtarzać sekwencje różnych sylab;
- w czynnym słowniku Julki pojawiły się słowa:
 - nazwy zabawek – *lala, auto, miś, pi* ‘piłka’
 - nazwy osób – *mama, tata, baba, Julia, Emilia, pani*
 - nazwy jedzenia i picia – *jajo, che* ‘chleb’, *pit* ‘picie’, *woda, lody*
 - wyrazy dźwiękonaśladowcze – *tu, iha, ii, be, me, hau, fu, śy-‘sy’, miau*
 - inne rzeczowniki – *dom, pole*
 - zaimki – *ja, moje, moja, tu*
 - partykuły – *nie, ta* ‘tak’
 - nazwy czynności i stanów – *pada, da* ‘daj’, *ma, nie ma, je, pije, bada, bawi, lata, śpi, si-* ‘sika’, *myje, lepi, pali*
- dziewczynka zaczęła odpowiadać na pytania: *кто? co? co robi?*
- w zakresie fleksji nominalnej powtarza formy dopełniacza, ale jeszcze samodzielnie ich nie używa: na przykład *nie ma taty, nie ma mamy, nie ma loda*.

Przykład Julii pokazuje, że „brak języka skazuje człowieka na orientację namiastkową, w dużej mierze biologiczną. Stwarza sytuację, w której człowiek pozostaje we własnym, wyizolowanym świecie” (Grabias 2002: 18). Utwierdza w przekonaniu, iż „nienazwane nie istnieje”. Świat bez słów jest również światem bez woli i pragnień. Kiedy zaczęliśmy pracować, mama dziewczynki pytana o to, co Julka lubi jeść, odpowiadała, że dziecku wszystko jedno, co będzie jadło. Pytana o to, czym Julia lubi się bawić, odpowiadała, że nie wie, ponieważ córka nigdy o nic nie prosi. W miarę upływu czasu, podczas naszych kolejnych spotkań, mama opisywała sytuacje, w których Julia wyrażała werbalnie swoją wolę: *Julia tu* – kiedy chciała pozostać przed telewizorem. *Julia loda* – poprosiła o loda. Dziewczynka zaczęła też opisywać otaczającą ją rzeczywistość w prostych zdaniach – *Mama je; Julia śpi; Pada*. Najbardziej jednak ucieszyła mnie wiadomość o tym, że dziewczynka próbuje uczyć się języka również od najbliższych. Siostra nauczyła ją imienia bohaterki filmu dla dziewczynek. *Hana Motana* – powtarzała z radością Julia na ostatnim naszym spotkaniu.

Dawid ma dzisiaj 10 lat. Przyszedł na świat w trzydziestym czwartym tygodniu życia płodowego, ważąc 2140 gramów. Noworodek był re-

animowany, podawano wysokie parametry tlenu. Pierwsze tygodnie życia dziecko spędziło w szpitalu. Stwierdzono zmiany w budowie mózgu (agenezję ciała modzelowatego), wzmożone napięcie kończyn dolnych, obniżone napięcie mięśniowe w górnych partiach ciała oraz niedorozwój układu chrzęstno-kostnego. W czwartym miesiącu życia wykryto u chłopca niedosłuch (próg słuchu dla ucha prawego mieścił się na poziomie 60 dB, dla ucha lewego wynosił 70 dB). Wówczas wyposażono Dawida w aparaty słuchowe.

Rozwój motoryczny chłopca przebiegał z dużym opóźnieniem. Samodzielnie trzymał główkę w 15. miesiącu, pełzał po ukończeniu dwóch lat. Mając cztery lata, podejmował pierwsze próby raczkowania. Dziś chłopiec jeździ na wózku inwalidzkim. Funkcje pokarmowe kształtowały się również z dużym opóźnieniem. Do czwartego roku życia dziecko karmione było przy pomocy gastrostomii².

Dawid od pierwszych miesięcy życia był rehabilitowany ruchowo. Pod koniec drugiego roku życia został objęty terapią logopedyczną przez Zespół Diagnostyki i Terapii działający przy Ośrodku dla Dzieci Niesłyszących w Krakowie, w którym wdrażano metodę wczesnej nauki czytania. Od szóstego roku życia chłopca terapia prowadzona jest w jego domu rodzinnym tą samą metodą, w ramach czterech godzin nauczania indywidualnego tygodniowo.

Metoda J. Cieszyńskiej była wykorzystywana w celu budowania systemu językowego. W związku z uszkodzeniem słuchu chłopca, spełniała ważne zadanie stymulowania rozwoju fonetyczno-fonologicznej struktury języka. Aby móc skutecznie uczyć języka dziecko z uszkodzonym słuchem, trzeba dostarczyć mu dodatkowe cechy różnicujące głoski (Cieszyńska 2001). Wczesne czytanie przez cały czas pełniło rolę stymulacji rozwoju funkcji symultanicznych – prawopółkulowych (czytanie samogłosek, wyrazów dźwiękonaśladowczych, słów wprowadzanych do czytania globalnego) i sekwencyjnych – lewopółkulowych (odczytywanie sekwencji samogłosek i wyrazów dźwiękonaśladowczych, odczytywanie sylab i sekwencji sylab).

Obecnie Dawid czyta samodzielnie słowa 3-, 4-sylabowe (zbudowane z sylab otwartych). Odczytuje 3-sylabowe pseudosłowa³. Z pomocą czyta proste zdania i teksty zbudowane z sylab otwartych. Udzielana mu

² Gastrostomia jest rodzajem przetoki żołądkowo-skrónej wytworzonej w celu odżywiania chorych, u których spożywanie pokarmów przez usta jest utrudnione lub niemożliwe (por. Zdrowie publiczne, Uniwersytet Medyczny w Lublinie www.zdrowiepubliczne.pl).

³ Pseudosłowa to sekwencje przypadkowo zestawionych sylab, np. MAKA, PITULE, IPAM itd.

pomoc polega na hamowaniu aktywności prawej półkuli podczas dokonywania syntezy sylab. Rozpoczęliśmy pracę nad nauką sylab zamkniętych.

Bardzo ważną rolę w przyswajaniu sylab odegrały wizualizacje. Ten prawopółkulowy kod, poprzez wielokrotne wspólne powtórzenia, pomagał tworzyć w pamięci chłopca związek obrazu z ruchem i dźwiękiem. Rozpoznawanie, a później również samodzielne odczytywanie sylab, ułatwiały także lewopółkulowe relacje – przywoływana była wielokrotnie powtarzana całość – *BE* robi baranek. *KI KI* – mówi zajaczek. W późniejszym etapie wystarczyła chłopcu jedynie sugestia, na przykład *Kto tak mówił? Gdzie to było?*

Rozpoznawaniu, a później również nazywaniu (samodzielnemu odczytywaniu) głosek i sylab wielokrotnie towarzyszyło odwoływanie się do wizualizacji tych elementów języka. Takie postępowanie umożliwiałało podejmowanie przez dziecko własnej aktywności i osiąganie sukcesu, a to utrzymywało ślady pamięciowe, wzbudzało motywację i budowało wiarę we własne możliwości (Cieszyńska 2006: 59). W miarę utrwalania poszczególnych sylab stopniowo ograniczałam udzielanie pomocy, by możliwe stało się całkowite jej wyeliminowanie. Obecnie Dawid bardzo często samodzielnie przywołuje wizualizacje, zanim odczyta sylabę. W ten sposób sam sobie pomaga w czytaniu.

Chłopiec bardzo długo miał trudność z nauką czytania sylab o różnych cechach fonologicznych. Prawidłowo je rozpoznawał i odczytywał w paradygmatach, ale podczas próby przejścia do kolejnego etapu – odczytywania w większych zestawach – często mylił spółgłoskę lub samogłoskę. Wówczas pomocna okazała się praca w oparciu o paradygmaty sylab z różnymi spółgłoskami i tą samą samogłoską. Wykorzystane zostały metody prawopółkulowe, na przykład materiał był odśpiewywany lub uczony na pamięć w ustalonym ciągu. Z kolei umiejętność odczytywania zestawów samogłoska + sylaba otwarta z inną samogłoską oraz sekwencji sylab ćwiczyliśmy poprzez układanie zestawów według wzoru, a później z pamięci.

Współdziałanie półkul mózgowych oparte jest na strategicznym i selektywnym blokowaniu aktywności jednej półkuli przez drugą, co zapewnia optymalne warunki do prawidłowego przebiegu zlateralizowanych procesów poznawczych i emocjonalnych (por. Herzyk 2004: 152-153). Blokowanie aktywności jednej półkuli przez drugą dotyczy zatem także czynności językowych (Cieszyńska 2006: 36).

By wdrażać te założenia, ćwiczyliśmy odczytywanie sekwencji sylab w pseudosłowach. Strategia ta hamuje niepożądaną w tym przypadku aktywność prawej półkuli mózgu. Czytając pseudosłowa, budujemy go-

towość dziecka do dokonywania syntezy nowych słów i zapobiegamy domyślaniu się ich znaczenia.

Przeżywanie emocji jest procesem zależnym od obu półkul mózgowych. Emocje negatywne wiążą się z aktywnością prawej półkuli, pozytywne zaś z działaniem lewej (por. Grabowska 2006: 412). Wiedza o lateralizacji emocji pozwala rozumieć, dlaczego Dawid kilka lat temu podczas zajęć płakał, złościł się, mówił, że jest smutny. Obecnie, gdy w znaczącym stopniu udało się pobudzić funkcje lewej półkuli, wydaje się częściej radosny i uśmiechnięty.

Aby umożliwić chłopcu nabywanie systemu językowego, prowadziłam całościową i wielozmysłową stymulację mózgu. Temu celowi służą również następujące ćwiczenia ogólnorozwojowe:

- ćwiczenia sprawności manualnej i koordynacji wzrokowo-ruchowej – bardzo często łączone z nauką czytania. Dawid pisał sylaby po śladzie, nawlekał na sznurek kartoniki z sylabami, wycinał, łączył elementy;
- ćwiczenia klasyfikowania, np.:
 - budowanie zbiorów,
 - uzupełnianie brakującego elementu w zbiorze,
 - wykluczanie ze zbioru po wykryciu zasady zbudowania klasy,
 - dobieranie par obrazków (co do czego pasuje?).

Ćwiczeniom tym często towarzyszyły podpisy. Dziecko uczyło się uzasadniania poprzez powtarzanie zdań. W ten sposób ćwiczyło też pamięć symultaniczną i sekwencyjną.

- Ćwiczenia szeregowania:
 - naśladowanie ciągów tematycznych,
 - kontynuowanie szeregów,
 - uzupełnianie szeregów;
- ćwiczenia sekwencji ruchowych:
 - zapamiętywanie sekwencji ruchów pokazanych przez terapeutę,
 - naśladowanie sekwencji uderzeń w szereg klocków,
 - naśladowanie sekwencji znanych czynności;
- ćwiczenia sekwencji wzrokowych i słuchowych – realizowane poprzez układanie, rysowanie, kolorowanie, pisanie. Odbywały się według zasady: naśladowanie, kontynuowanie, uzupełnianie. Uwzględniały materiał tematyczny, a tematyczny i symboliczny oraz stopień trudności – sekwencje składające się początkowo z dwóch, później trzech i, na końcu, czterech elementów. Wybór materiału do ćwiczeń sekwencji był również uzależniony od tego, czego w danym momencie się uczyliśmy (np. sekwencje nazw

kolorów, pojęcia *mniejszy – większy* itp.). Taka organizacja pracy umożliwiała częste i wielokrotne powtarzanie;

- ćwiczenia pamięci symultanicznej i sekwencyjnej – wykonywane z użyciem pomocy typu *memo* (tematycznych i symbolicznych), zestawów figur geometrycznych, słów i sylab;
- ćwiczenia myślenia przyczynowo-skutkowego:
 - dobieranie par obrazków,
 - układanie historyjek obrazkowych z większą liczbą elementów (3, 4, 5),
 - wykrywanie błędu w ułożonej historyjce.

Historyjkom obrazkowym najczęściej towarzyszyły podpisy. Dla Dawida były to dwa rodzaje zadań: 1) takie, które odczytywał częściowo sekwencyjnie i częściowo symultanicznie, oraz 2) odczytywane sekwencyjnie. Pierwsze pełnią rolę symultanicznego kodu, który umożliwia zapamiętywanie zdań i kształtuje umiejętność narracji, drugie zaś służą treningowi czytania sylabami.

- Ćwiczenia pojemności pamięci:
 - odtwarzanie z pamięci wzoru ułożonego przez terapeutę,
 - zapamiętywanie i powtarzanie z pamięci coraz dłuższych sekwencji zdania;
- ćwiczenia analizy i syntezy wzrokowej:
 - układanie wzorów tematycznych i a tematycznych z figur geometrycznych, kolorowych liczmanów,
 - wykrywanie przez dziecko różnic w odwzorowanym przez terapeutę wzorze,
 - układanie mozaik z dwukolorowych kwadratów,
 - dopasowywanie brakujących elementów na ilustracji sytuacyjnej,
 - składanie obrazka z części.

Podczas ćwiczeń analizy i syntezy dążymy do tego, aby dziecko odchodziło od kierowania się kolorem i kształtem (te cechy przetwarza prawa półkula mózgowa). Robimy to poprzez włączanie materiału czarno-białego i symbolicznego. Tym samym kierujemy uwagę dziecka na znaczenia.

Mając na względzie tezę, iż „żadne dziecko nie rodzi się niezdolne do zachowań językowych, ale nie wszystkie dzieci mają jednakowe szanse na poznanie języka” (Cieszyńska 2001: 41), oraz świadomość tego, jak dużej ilości powtórzeń podczas nauki potrzebuje Dawid, wiem, że sto-

pień osiągniętego rozwoju zawdzięcza konsekwentnie stosowanej metodzie, którą realizowali kolejno pracujący z chłopcem terapeuci.

Darek – szesnastoletni chłopiec, upośledzony w stopniu lekkim. W kolejno wystawianych opiniach stwierdzano, że nie opanował znajomości liter, nie czyta, nie dokonuje syntezy dźwiękowej nawet prostych wyrazów. Ostatni opis umiejętności chłopca przekazywał informacje o tym, że „rozpoznaje około połowę liter alfabetu, a z pamięci odtwarza nieliczne. Nadal nie czyta samodzielnie”.

Diagnoza umiejętności Darka pozwoliła ustalić, że poprowadzenie terapii wymaga intensywnych ćwiczeń w zakresie:

- analizy i syntezy wzrokowej, uwzględniających kształtowanie umiejętności porządkowania od strony lewej do prawej, odnajdywania różnic oraz ćwiczeń odwracania wzorów (chłopiec mylił litery podobne kształtem i odwrócone P:B:D, L:J, M:W, L:Ł);
- pamięci sekwencyjnej (sekwencje słuchowe). Chłopiec dobrze radził sobie z kontynuowaniem, uzupełnianiem i powtarzaniem z pamięci sekwencji wzrokowych i ruchowych, jednak z trudem zapamiętywał nawet dwuelementowe sekwencje dźwięków, słów i sylab;
- oduczenia głoskowania, które blokowało możliwość skutecznego ćwiczenia umiejętności czytania;
- rozwoju słuchu fonemowego;
- zakończenia rozwoju mowy w płaszczyźnie fonetycznej (substytucje głosek š, ž, č).

Symultaniczno-sekwencyjne czytanie posłużyło tu jako metoda reedukacji umiejętności czytania oraz metoda pracy nad artykulacją. Podczas 7. miesięcy terapii (45 minut w tygodniu) udało się zrealizować z chłopcem program czytania do etapu sylab zamkniętych i pierwszych sylab zbudowanych w oparciu o schemat spółgłoska + samogłoska + spółgłoska. Darek bardzo wolno, ale samodzielnie i ze zrozumieniem odczytywał proste teksty. Udało się wyeliminować substytucje podczas czytania oraz rozmowy.

Darek jest jednym z wielu dzieci, które w porę nie nauczyły się czytać, ponieważ podano im niewłaściwy klucz do świata pisma. Przykład ten pokazuje, że dzieci przetwarzające bodźce językowe w prawej półkuli nie poradzą sobie z nauką czytania prowadzoną metodą głoskową. Wybór odpowiedniej metody czytania i wystarczająca stymulacja funkcji lewej półkuli mózgowej mogą pomóc tym dzieciom w opanowaniu języka w jego wersji pisanej.

PODSUMOWANIE

Brak wystarczającej stymulacji funkcji lewej półkuli mózgu znacząco utrudnia rozwój językowy dziecka z obniżoną sprawnością intelektualną, a tym samym ogranicza rozwój wszystkich funkcji poznawczych. Julia nie mogła uczyć się języka dopóty, dopóki nie zaczęto ćwiczyć z nią sekwencji. Darek nie mógł uczyć się czytać, ponieważ nie uzyskał odpowiedniej pomocy w zakresie usprawniania pamięci sekwencyjnej oraz umiejętności analizy i syntezy wzrokowej. Dawid zaś rozwija się językowo dzięki intensywnej stymulacji funkcji lewej półkuli.

Reasumując: w terapii dzieci z obniżoną sprawnością intelektualną trzeba opierać się na globalnym odbiorze świata, poprzez wykorzystanie prawopółkulowych metod pracy, ale równocześnie należy prowadzić ćwiczenia stymulujące lewą półkulę mózgową.

Bibliografia

- Cieszyńska J., 2001, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2006, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Kraków.
- Gadamer H.G, 1997, *Rozum, słowo, dzieje*, Warszawa.
- Grabias S., 2002, *Perspektywy opisu zaburzeń mowy [w:] tenże, Zaburzenia mowy. Mowa. Teoria. Praktyka*, Lublin, s. 11-43.
- Grabowska A., 2006, *Asymetria półkul mózgowych*, [w:] red. T. Górską, A. Grabowska, J. Zagrodzka, *Mózg a zachowanie*, Warszawa, s. 400-459.
- Herzyk A., 1993, *Mózgowa organizacja języka w ontogenezie*, „Audiofoniologia”, t. V, s. 55-74.
- Herzyk A., 2004, *Neuropsychologiczna analiza zaburzeń emocjonalnych*, „Logopedia” nr 33, s. 132-155.
- Martin Neil G., 2001, *Neuropsychologia*, Warszawa.

Marta Korendo
Katedra Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

ZABURZENIA LEWOPÓŁKULOWE U DZIECI Z ZESPOŁEM ASPERGERA

STRESZCZENIE

Autorka przedstawia objawy uszkodzeń strukturalnych i funkcjonalnych lewej półkuli mózgu. Omawia skutki tych uszkodzeń w zachowaniach językowych, a w konsekwencji także społecznych i emocjonalnych dzieci z zespołem Aspergera. Wykazuje skutki tych dysfunkcji dla rozwoju poznawczego. Wiedza na temat istoty zachowań i reakcji dzieci ze spektrum autyzmu pozwala konstruować skuteczne programy terapeutyczne i przygotowywać dzieci do prawidłowego funkcjonowania w szkole oraz w społeczeństwie.

Wczesne problemy z funkcjonowaniem lewej półkuli mózgu obserwujemy w wielu zaburzeniach rozwojowych, w tym także w zespole Aspergera. Przyczyny tych trudności nie zostały jeszcze do końca zbadane, ale dotychczasowe doniesienia badawcze wskazują, że jednym z powodów zaburzeń ze spektrum autyzmu może być zarówno uszkodzenie struktury, jak i funkcji mózgu. Bez względu na przyczyny, dysfunkcje lewej półkuli mózgu zawsze prowadzą do problemów z odbiorem i tworzeniem przekazów językowych. Brak prawidłowo działających mechanizmów lewopółkulowych należy jednak widzieć w szerszym kontekście trudności poznawczych i sposobów działania. Zaburzenia sekwencyjności – podstawowego programu przetwarzania bodźców przez lewą półkulę mózgu – dotyczą każdej sfery funkcjonowania dziecka, która wymaga sprawności porządkowania „po kolei”. Jedną z tych sfer może być **ruch** – zaburzenia sekwencji ruchowych mogą w konsekwencji powodować:

- opóźnienie rozwoju motorycznego w zakresie praktyki oralnej oraz małej i dużej motoryki. Opóźnienia te obserwujemy podczas rozwoju dziecka na wczesnych etapach życia (problemy z nauką chodzenia, posługiwaniem się narzędziami, koordynacją ruchową), ale utrzymują się też często na dalszych etapach, objawiając się obniżoną sprawnością ruchową. Najczęściej w przypadku zespołu Aspergera mamy do czynienia z nieprawidłowym rozwojem ma-

nualnym, co jest jednym z powodów niechęci dzieci do rysowania, a w wieku szkolnym – do pisania. Proces budowania sprawności manualnej dziecka z zespołem Aspergera jest długotrwały, dlatego ćwiczenia doskonalące tę umiejętność trzeba wykonywać systematycznie od początku terapii;

- problemy z czynnościami samoobsługowymi, wynikające z trudności z sekwencyjnym ich ułożeniem. Ma to zwykle ścisły związek z koniecznością wykonania (powtórzenia) sekwencji ruchów. Z tego powodu dzieci z zespołem Aspergera przez długi czas wykazują opóźnienia w zakresie samoobsługi, co dodatkowo zwiększa ich niesamodzielność;
- trudności z jazdą na rowerze – jest to czynność diagnostyczna ze względu na popularność tej formy aktywności u dzieci. Prawie każdy trzylatek posiada rowerek i jest zachęcany, aby z niego korzystać. Z tego powodu łatwo zaobserwować występujące u dziecka dysfunkcje sekwencyjne i koordynacyjne w zakresie ruchowym oraz sposoby reagowania na propozycję tej zabawy. Dzieci z zespołem Aspergera bardzo często radykalnie odmawiają podjęcia takich prób, a sposób ich reakcji jest odmienny niż na przykład w dysleksji, kiedy dzieci często próbują jeździć, ale robią to zwykle nieporadnie;
- kłopoty z naśladowaniem sekwencji ruchów (niechęć do rysowania) – lewopółkulowe kłopoty z zachowaniem odpowiedniej kolejności dotyczą wszelkich ruchów, które warunkują wykonywanie czynności złożonych. Do takich należą także ruchy manualne, odpowiadające za precyzyjne wykonanie czynności takich, jak: rysowanie, pisanie, wycinanie, lepienie. Reakcje dzieci z zespołem Aspergera są zwykle impulsywne, a formy protestu radykalne. Zdecydowanie unikają zadań, które sprawiają im trudności;
- problemy z artykulacją – sekwencyjność ruchów jest ważną składową poprawnej artykulacji. Sprawność praktyki oralnej w zakresie następstwa ruchów wyznacza poziom prawidłowej wymowy, a brak tej sprawności może powodować opóźnienia rozwoju języka lub pojawianie się wad wymowy.

Kolejną sferą, w której sprawności sekwencyjne mogą być zaburzone, jest **sluch** – zaburzenia sekwencji słuchowych mogą być przyczyną:

- opóźnień rozwoju mowy – do problemu tego mogą przyczynić się kłopoty zarówno z identyfikacją, różnicowaniem i zapamiętywaniem dźwięków mowy (np. kiedy język mówiony przetwarzany jest przez struktury prawej półkuli mózgu), jak i linearnym upo-

- rządkowaniem elementów języka odbieranych drogą słuchową. Jako konsekwencję tych zaburzeń możemy obserwować nieprawidłowe kształtowanie się systemu fonetyczno-fonologicznego (także pozanormatywne realizacje dźwięków mowy), trudności z budowaniem wyrazów z sylab, kłopoty z tworzeniem zdań, zarówno w zakresie prawidłowości składniowych, jak i fleksyjnych;
- wad wymowy – ich powody zostały omówione powyżej;
 - trudności ze słuchaniem i rozumieniem mowy – zarówno tekstu mówionego, jak i czytanego. Rozumienie języka zależy między innymi od umiejętności linearnego uporządkowania elementów językowych. W przypadku zaburzeń lewopółkulowych kolejność odbioru nie zawsze jest tożsama z kolejnością nadawania. Powoduje to brak rozumienia zarówno tekstu czytanego, który ze względu na swoją odmienność gramatyczną i leksykalną od mowy jest w odbiorze bardzo trudny, jak i dłuższych, złożonych wypowiedzi ustnych;
 - rozumienie z konsytuacji i kontekstu – posiadające intencję komunikacji dzieci z zespołem Aspergera mają także intuicyjną potrzebę rozumienia kierowanych do nich komunikatów. Aby tę potrzebę zaspokoić, w sytuacji braku odpowiednich kompetencji językowych, sięgają one po mechanizmy kompensacyjne, między innymi po rozumienie z kontekstu i konsytuacji. Mechanizmy te powodują przekonanie rodziców, że dziecko rozumie przekazy słowne – skoro prośzone o buty, podaje je, a na polecenie wrzucania klocków do pudełka reaguje poprawnie. Uwadze opiekunów umykają jednak gesty i kontekst (wskazanie palcem, wypowiedzianie polecenia z jednoczesnym rozpoczynaniem czynności lub w miejscu jednoznacznie wskazującym na jej charakter).

Trzecią sferą zaburzoną na skutek uszkodzeń lewej półkuli mózgu jest **spostrzeganie wzrokowe**. Nieprawidłowości w zakresie analizy i syntezy sekwencji wzrokowych mogą powodować:

- trudności z rozumieniem treści obrazków – dotyczy to obrazków przedstawiających przedmioty, ale przede wszystkim – sytuacje. Problem wynika głównie z dominacji procesów analitycznych – z całego obrazka dziecko potrafi spostrzec jedynie jeden drobny element i na nim skupić uwagę. W przypadku obrazków sytuacyjnych dzieci z zespołem Aspergera nie potrafią ujmować relacji elementów na obrazkach, stąd nie dokonują właściwej syntezy przedstawionej treści;
- kłopoty z rozumieniem znaczenia symbolicznego – trudności te wynikają przede wszystkim z deficytów językowych. Dzieci z ze-

społem Aspergera cechuje często dosłowne rozumienie słów oraz zdań. Nie jest więc zwykle możliwe nazywanie czegoś inaczej, niż dziecko to widzi (klocek nie może być stolikiem, pisak nie może być walcem), albo odczytywanie znaczeń przenośnych, symbolicznych. Dotyczy to także symbolicznego przedstawienia graficznego materiału tematycznego;

- problemy z ujęciem relacji na obrazku (składanie z części, historyjki obrazkowe) – zaburzenia funkcjonowania lewej półkuli w konsekwencji prowadzą do zaburzeń rozumienia relacji. Podczas układania całości z części dziecko musi dostrzec wzajemny układ elementów, a nie spostrzegać globalnie, całościowo, jednostkowo. Podobne umiejętności konieczne są podczas odkrywania zależności w historyjkach obrazkowych. Problemy z zauważaniem relacji oznaczają kłopoty ze spostrzeganiem wzajemnych powiązań, zależności. Bez tej umiejętności świat może jawić się jako zbiór odrębnych, jednostkowych elementów, bez reguł i porządku;
- problemy z nauką czytania – zwykle dzieci z zespołem Aspergera uczą się czytać szybko. Znane jest nawet zjawisko hiperleksji, kiedy technika czytania znacznie wyprzedza rozumienie tekstów. Niekiedy jednak trudności z nauką czytania spowodowane są opóźnionymi umiejętnościami symbolizacji oraz trudnościami w ustalaniu relacji. W takich sytuacjach dochodzi do zaburzeń zarówno nabywania techniki czytania, jak i rozumienia treści;
- problemy z nauką pisania – obniżony poziom umiejętności manualnych przyczynia się do niechęci dzieci z zespołem Aspergera do zadań typu rysowanie i pisanie. Przyczyny tego faktu leżą także w odmiennym postrzeganiu wzrokowym, w przewadze wzrokowych procesów analitycznych nad syntezą. Problem ten musi znaleźć się pod ścisłą kontrolą terapeuty, ponieważ proces wypracowywania u dziecka z zespołem Aspergera umiejętności manualnych jest długotrwały, a wypracowanie gotowości do nauki pisania wymaga ze strony dziecka wielu żmudnych ćwiczeń;
- trudności z linearnym uporządkowaniem znaków – zaburzenia sekwencyjności lewej półkuli mózgu często ujawniają się poprzez trudności w linearnym porządkowaniu, między innymi znaków. Podobnie jak dzieci dyslektyczne, dzieci z zespołem Aspergera mogą dokonywać przestawień oraz odwróceń liter, sylab, wyrazów czy też dłuższych fragmentów tekstu.

Trudności z sekwencyjnym opracowywaniem materiału dotyczą również wyższych **struktur językowych**. W związku z tym obserwujemy u charakteryzowanych dzieci także:

- trudności z porządkowaniem czasowym: przedtem/teraz/potem, na początku/na końcu – objawiają się one przede wszystkim na poziomie organizacji informacji czasowych. Brak linearnego uporządkowania wydarzeń skutkuje zamykaniem się dzieci w teraźniejszości, w obszarze „tu i teraz”. W tej sytuacji dzieciom trudno jest budować prawdziwy obraz otaczającego je świata, w którym poszczególne wydarzenia tworzą ciąg czasowy oraz uporządkowany zbiór doświadczeń, pozwalających tworzyć reguły, między innymi społeczne;
- kłopoty z opanowaniem językowego opisu relacji przestrzennych (przyimków) – wpisują się konsekwentnie w zbiór trudności z zauważaniem i opisywaniem relacji. Przestrzeń jest tylko jednym z wymiarów, w którym relacje warunkują prawidłowe poznanie. Relacje czasowe są bardzo trudne dla osób z zaburzeniami lewopółkulowymi, ponieważ wymagają pierwotnego linearnego uporządkowania zdarzeń;
- problemy z myśleniem przyczynowo-skutkowym – występują bardzo często, podobnie jak z rozumieniem i nazywaniem relacji czasowych, są one wynikiem trudności z linearnym porządkowaniem zdarzeń. Ustalenie przyczyny i skutku jest możliwe wówczas, kiedy wiadomo, co było najpierw, a co potem;
- brak rozumienia poleceń wielocłonowych – jak wiele poprzednich, trudności te wynikają także z zaburzeń sekwencyjności. Wielocłonowe polecenia wymagają umiejętności ułożenia (zaplanowania) poszczególnych działań w odpowiedniej kolejności oraz zdolności ich zapamiętania. Brak tych sprawności skutkuje najczęściej pominięciem niektórych koniecznych czynności;
- czytanie bez rozumienia – w przypadku zespołu Aspergera często obserwujemy zjawisko hiperleksji. Nie jest to jednak jedyny wariant trudności z nauką czytania, równie często są one związane z niską zdolnością myślenia symbolicznego.

Uszkodzenie struktury lub zaburzenie funkcji lewej półkuli prowadzi bardzo często do utrwalenia się przewagi mechanizmów prawopółkulowych. Wiele z nich bezpośrednio lub pośrednio dotyczy zjawisk językowych. W zespole Aspergera dziecko zwykle prawidłowo osiąga etap etykietowania rzeczywistości – posługuje się rzeczownikami w mianowniku. Nazywa otaczającą je przestrzeń oraz osoby z najbliż-

szego otoczenia, dotyczy to jednak tylko bezpośrednich doświadczeń dziecka, ogranicza się zwykle do obszaru „tu i teraz”. Trudności pojawiają się na etapie budowania syntagmy, kiedy dziecko próbuje zestawić linearnie elementy systemu językowego – sylaby, słowa, końcówki fleksyjne, informacje.

Oto przykład wypowiedzi pięcioletniego Patryka, obrazujący problem chłopca z linearnym porządkowaniem informacji:

P: Jak mają na imię chłopcy, z którymi się bawisz?

O: Ja nie wiem, jak się nazywają. Kiedyś bawiłem bardzo tak ładnie w wesołym miasteczku, ale kiedyś było zamknięte, więc i przejechaliśmy taką kolejką z tatą, a z mamą nie, bo mama nas nie widziała.

W niektórych sytuacjach dzieci z zespołem Aspergera potrafią stwarzać pozory budowania zdań lub dłuższych wypowiedzi poprzez odtwarzanie „nagranych” tekstów. Pozwala na to szczególne uwrażliwienie na prawopółkulowe aspekty intonacyjne. Wykorzystując tę wrażliwość, dziecko może naśladować prozodię dorosłych, wiernie odtwarzając ich wypowiedzi lub realizację. W ten sposób wiele dzieci z zespołem Aspergera recytowało długie wierszyki bez najmniejszego rozumienia ich treści. Słuchając tych recytacji, można odnieść wrażenie, że dziecko doskonale wie, o czym mówi – właściwie akcentuje odpowiednie słowa, intonacyjnie realizuje interpunkcję, moduluje poprawnie głos. Dopiero proste pytania i polecenia pokazują prawdziwy poziom odczytania tekstów.

Z powodu trudności w abstrahowaniu i rozumieniu reguł językowych, system językowy dzieci z uszkodzeniami lewopółkulowymi wykazuje określone, typowe zaburzenia. Jednym z nich jest silne usztywnienie wypowiedzi. Wiele konstrukcji językowych zostaje zapamiętanych jako nierozzerwalne całości.

Oto przykłady schematycznych wypowiedzi dzieci z zespołem Aspergera:

- **Jaś, 3 lata**

P: Co jadłeś dzisiaj na śniadanie?

O: Kulki z mlekiem (*zawsze ta sama odpowiedź*)

P: Czy bawiłeś się w przedszkolu?

O: Autkami. (*zawsze ta sama odpowiedź*)

- **Patryk, 5 lat**

P: Jaką zupę lubisz najbardziej?

O: Hiszpańską zupę pomidorową (*hasło z reklamy*)

Sztywność zachowań językowych wynika bezpośrednio z lewopółkulowych deficytów w zakresie tworzenia złożonych form sekwencyjnych. Do takich form należy między innymi zdanie, zbudowanie którego wymaga od dziecka umiejętności wyboru określonych elementów ze zbioru możliwości, jakimi dysponuje użytkownik systemu językowego oraz zdolności ułożenia tych elementów w linearnym porządku. Zaburzenie umiejętności zarówno wyboru (np. ze zbiorów leksemów należących do różnych pól semantycznych lub zbiorów końcówek fleksyjnych), jak i linearnego porządkowania powoduje, że dzieci posługują się skostniałymi wypowiedziami, powtarzają całe frazy, odtwarzają z pamięci zapamiętane zdania. Na mniejszą skalę te same trudności obserwować można w przypadku dysleksji, choć elastyczność wypowiedzi jest u osób dyslektycznych znacznie większa.

Te same przyczyny tkwią u podstaw trudności z budową dłuższych wypowiedzi, gdyż procesem ich konstruowania rządzą te same mechanizmy. Należą do nich – wybór i linearność. Zaburzenie tych mechanizmów powoduje omówione już powyżej „skojarzeniowe” tworzenie wypowiedzi, charakteryzujące się nagłą zmianą tematów, brakiem logiczności wyводу, brakiem zachowania ciągłości chronologicznej lub porządku przyczynowo-skutkowego.

Kolejnym obszarem, w którym uwidaczniają się zaburzenia lewopółkulowe, jest umiejętność konstruowania i prowadzenia **dialogu**. Pozostaje to w bezpośrednim związku ze sprawnością w zakresie odpowiedzi na pytania oraz zadawania pytań. Problem ten jest niezwykle wielowymiarowy, zawiera bowiem zarówno aspekt językowy (systemowy), jak i psychologiczny – intencjonalny. Pomijając jednak problem intencji, który nie leży w obszarze tematyki tego artykułu, trzeba zauważyć, że dzieci ze spektrum autyzmu bardzo często mają problemy z naprzemiennością ról w dialogu; podczas rozmów wygłaszają monologi na interesujące je tematy, czasami pozbawione logicznej konstrukcji.

Opisując problemy lewopółkulowe dzieci z zespołem Aspergera, należy wspomnieć jeszcze o zaburzeniach w rozumieniu oraz wyrażaniu **relacji**. Kłopoty z relacjami obserwujemy u osób z omawianym zespołem na wielu płaszczyznach. Podstawą tych trudności są deficyty językowe. Już na wczesnym etapie rozwoju widać problemy językowe z używaniem słów o znaczeniu relacyjnym. Do takich słów należą na przykład wyrazy *mama*, *babcia*, *brat* itp. Dzieci z zespołem Aspergera używają tych słów bez rozumienia, że ‘mama’ to tylko jedna osoba, pozostająca w określonej relacji do dziecka. Stąd sytuacje, kiedy dziecko nazywa *mamą* wiele kobiet w podobnym wieku.

Trudności z posługiwaniem się słownictwem o znaczeniu relacyjnym to tylko jeden z wielu językowych wymiarów problemów w zakresie rozumienia i nazywania relacji. Oprócz tego u dzieci z zespołem Aspergera wyróżniamy także:

- opuszczanie przyimków – system przyimkowy kształtuje się w autyzmie długo i w efekcie jest dużo uboższy niż u dzieci prawidłowo rozwijających się. Ponieważ osoby z zespołem Aspergera długo nie rozumieją wyrażań przyimkowych, w swoich wypowiedziach często redukują te elementy, jako nieposiadające samodzielnego, konkretnego znaczenia. Opuszczanie przyimków dotyczy zarówno wypowiedzi ustnych, jak i pisemnych;
- opuszczanie spójników – wynika z takich samych przyczyn, jak problemy opisane powyżej, w związku z czym dzieci wypowiadają i piszą głównie zdania pojedyncze, a zakres zdań złożonych jest bardzo ograniczony;
- kłopoty z rozumieniem i wyrażaniem relacji przyczynowo-skutkowych – jak już wspomniałam, są rezultatem między innymi zaburzeń porządku linearnego, a więc ustaleniem, co było najpierw (przyczyna), a co później (skutek);
- trudności z językowym rozumieniem i formułowaniem relacji typu: wyższy/niższy, dalej/blżej, więcej/mniej, lepszy/gorszy – osoby z zespołem Aspergera długo nie rozumieją relacji tzw. gradualnych, wyrażających stopień nasilenia nazywanego zjawiska. Oczywiście konsekwencją jest brak tych elementów językowych w wypowiedziach.

Ogólnie więc można powiedzieć, że najpoważniejszym deficytem rozwojowym powstałym w wyniku uszkodzeń struktury lub funkcji lewej półkuli mózgu są problemy z budowaniem prawidłowego systemu językowego. W związku z tym dzieci z zespołem Aspergera wykazują w swoich zachowaniach:

- brak rozumienia poleceń
- brak rozumienia reguł formułowanych językowo
- trudności z rozumieniem i akceptowaniem norm społecznych
- problemy z rozumieniem emocji – swoich i innych ludzi.

Wymienione powyżej trudności mogą wtórnie obniżać możliwości poznawcze omawianych dzieci, bowiem zdobywanie wiedzy na temat świata i ludzi odbywa się głównie poprzez język. Z tego właśnie powodu stymulacja mechanizmów lewopółkulowych to podstawowy cel oddziaływań terapeutycznych w zespole Aspergera. Pozwala wpływać na

funkcje poznawcze oraz językowe, a tym samym regulować zachowanie i emocje dzieci ze spektrum autyzmu.

Bibliografia

- Affolter F., 1997, *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*, Warszawa.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Kraków.
- Frith U. (red.), 2005, *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa.
- Maciarz A., Bidasiewicz M., 2000, *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*, Kraków.
- Pisula E., 2000, *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa.
- Pisula E., 2003, *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek*, Gdańsk.
- Pisula E., 2005, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk.
- Pisula E., D. Danielewicz (red.), 2005, *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*, Kraków.
- Rynkiewicz A., 2009, *Zespół Aspergera*, Gdańsk.
- Spitzer M., 2008, *Jak uczy się mózg?*, Warszawa.
- Szatmari P., 2007, *Uwięziony umysł*, Kraków.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa.
- Wianecka E., 2008, *Manualne Torowanie Głosek (MTG)*, Kraków.

Zdzisława Orłowska-Popek
Katedra Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Zespół Diagnostyki i Terapii w SOSW dla Dzieci Nieślyszących,
w Krakowie

PRACA NAD BUDOWANIEM SYSTEMU JĘZYKOWEGO U NIEŚLYSZĄCYCH DZIECI Z IMPLANTEM ŚLIMAKOWYM

STRESZCZENIE

Artykuł podejmuje temat kształtowania systemu językowego dzieci z implantem ślimakowym. Przedstawia program terapii oparty na symultaniczno-sekwencyjnej metodzie czytania, opracowanej przez J. Cieszyńską. Opisuje programowanie języka dla nieślyszących dzieci z implantem. Strategie postępowania logopedycznego obejmują budowanie kompetencji językowej w obrębie systemów fonetyczno-fonologicznego, semantycznego i syntaktycznego. Dzięki tworzeniu kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej, co jest procedurą postępowania logopedycznego w przypadku niedosłuchu i głuchoty, nieślyszący nabywa umiejętność werbalnego komunikowania się z otoczeniem.

Żyjemy w świecie, który przyzwyczaja nas do korzystania z wielu udogodnień w codziennym życiu. Także osoby nieślyszące dzięki zdobyczom techniki i zaawansowanym badaniom neurobiologicznym, mogą mieć nadzieję na lepsze funkcjonowanie w świecie ślyszących. Ludzkie narzędzia komunikacji, czyli język i mowa dźwiękowa, mogą się bez przeszkód rozwijać między innymi dzięki prawidłowo funkcjonującemu narządowi słuchu. Osoby nieślyszące są pozbawione sprawności percepcyjnej jaką warunkuje słuch fizyczny. W zależności od stopnia uszkodzenia słuchu, kompetencje nie wykształcają się lub wykształcają się w stopniu niewystarczającym do sprawnego funkcjonowania językowego (Grabias 2001). Wobec tego implant ślimakowy będący elektroniczną protezą słuchu, dzięki której osoby głuche i z głębokim uszkodzeniem słuchu mogą odbierać wrażenia słuchowe, może wspomóc proces nabywania języka. Współczesność oferuje implantowanie coraz młodszych dzieci. To bardzo ważne w perspektywie rozwoju językowego nieślyszącego dziecka; im wcześniej rozpocznie ono terapię, tym większe ma szanse na opanowanie systemu językowego.

Terapeuta osoby niesłyszącej powinien pamiętać o tym, że sama percepcja dźwięków mowy za pomocą implantu ślimakowego nie jest warunkiem wystarczającym do opanowania rozumienia mowy drogą słuchową. Struktura rehabilitacji musi być dostosowana do indywidualnych potrzeb pacjenta. Efektywny rozwój mowy będzie mógł nastąpić dzięki zaspokojeniu potrzeby pełnego odbioru słuchowego, zwłaszcza w przypadku dzieci będących w trakcie rozwoju języka. Ograniczenie dopływu bodźców dźwiękowych u niemowlęcia prowadzi do zahamowania rozwoju funkcji poznawczych, a w rezultacie pełnego rozwoju dziecka. Najbardziej boleśnie fakt ten dotyka dzieci z wrodzoną głęboką utratą słuchu. Z kolei osoby, które utraciły słuch, kiedy ich mowa już była ukształtowana, nie są narażone na zaburzenia rozwojowe mowy, natomiast dotyka ich problem utraty spontanicznego i prostego, charakterystycznego dla osób słyszących, sposobu kontaktowania się z otoczeniem. W stosunku do pacjenta z postlingwalną utratą słuchu należy podjąć takie działania, które nauczą go na nowo „słyszeć”, gdyż odbiór dźwięków poprzez implant jest odmienny od słyszenia przez nieuszkodzony system słuchowy, a także odmienny w stosunku do wzmocnienia dźwięków przez aparat słuchowy. Dla wielu osób z głuchotą postlingwalną (w tej grupie znajdują się także dzieci, które utraciły słuch po opanowaniu mowy) korzystających z implantów, podstawowe etapy rehabilitacji mogą okazać się wystarczające. Wówczas chodzi o to, by pacjent przyzwyczaił się do nowych wrażeń dźwiękowych wywołanych przez bodźce elektryczne i zestawiał je z wcześniej odbieranymi wrażeniami słuchowymi mającymi określone znaczenie.

Niesłyszące dzieci, u których proces uczenia się mowy i języka został zahamowany, wymagają bardziej intensywnego podejścia, które ma być terapią ułatwiającą pracę nad nabywaniem kompetencji językowej. Dokonanie wszczepu implantu ślimakowego stwarza możliwość wykrywania, różnicowania, identyfikacji (utożsamiania), rozpoznawania i rozumienia dźwięków mowy. Pacjenci z głuchotą potrzebują czegoś więcej niż tylko wprowadzenia do świata dźwięków. Muszą oni nauczyć się kojarzyć bodźce dźwiękowe z ich znaczeniem.

Praca z niesłyszącymi dziećmi wymaga długotrwałych, systematycznych ćwiczeń, według specjalnie dla każdego dziecka indywidualnie skonstruowanego programu. Mając na uwadze dane na temat rozwoju dziecka, w tym także rozwoju mowy, terapeuta nie może zapomnieć o kolejnych etapach nabywania języka. Już w życiu płodowym mózg odbiera i rejestruje różne dźwięki, także dźwięki mowy. Od chwili narodzin prawidłowo rozwijające się dziecko odbiera dźwięki i głosem komunikuje swoje potrzeby. J. Cieszyńska zwraca uwagę, że „dziecko

słyszące buduje strukturę fonemową języka swego otoczenia dzięki ciągłemu kontaktowi słuchowemu oraz dzięki własnym realizacjom” (2000: 105). Umysłowa sprawność percepcyjna i realizacyjna osoby niesłyszącej musi być formowana poprzez specjalne oddziaływania. Najważniejszym ćwiczeniem dla dziecka niesłyszącego jest słuchanie własnych realizacji. Urzeczywistnia się to poprzez czytanie, które pozwala dziecku nauczyć się naśladować dźwięki, słuchać i odczuwać transformacje kinestetyczno-sensoryczne. Czytanie prowadzone jest metodą symultaniczno-sekwencyjną J. Cieszyńskiej (2006). Metoda wykorzystuje specjalnie skonstruowane strategie ułatwiające proces kształtowania się sprawności systemowej; buduje także strategie ćwiczące pozostałe sprawności komunikacji językowej: sprawność pragmatyczną, sytuacyjną oraz społeczną. Zaczynając terapię dziecka niesłyszącego należy zwracać uwagę na pragmatyczny aspekt języka (Cieszyńska 2000). Przejawia się on w zaspokajaniu potrzeb małego pacjenta. Interakcja dziecko – logopeda może przynieść dziecku wymierne korzyści. Z kolei pierwsze słowa wypowiedziane przez niesłyszącego malucha staną się motywacją nie tylko dla niego, ale także dla rodziny do podjęcia i kontynuowania intensywnych ćwiczeń, wielu powtórzeń zadań prezentowanych przez logopedę na zajęciach. Rozwój poznawczy dziecka zależy bowiem od ilości i jakości dostarczanych mu bodźców. Aby bariera między logopedą a uczącym się została przełamana, wskazane jest, aby na zajęciach była stosowana zasada naprzemienności ról. Ponadto logopeda powinien mówić do dziecka z emocjami, które wyraźnie rysują się na twarzy, powinien mówić całym ciałem, pochylając się nad dzieckiem. Aby podkreślić równorzędność ról, konieczne jest siedzenie obok dziecka. Logopeda musi mówić powoli, melodyjnie, z nasilonym akcentem i wzniesieniem głosu przy końcu frazy – taki sposób mówienia słyszymy u matek małych słyszących dzieci. Wypowiedzi powinny być krótkie. Ważne jest, aby ustalić pewne konwencje, które będą się powtarzały na kolejnych zajęciach, będą one przewidywalne i stałe, dzięki czemu dziecko poczuje się bezpiecznie.

Rozpoczynając terapię dziecka z implantem, stosujemy szczególnie sposób komunikacji językowej. Budujemy wypowiedzi tak, aby dostarczyć jak najwięcej informacji na temat struktury języka. Musimy posługiwać się minimum komunikacyjnym. Minimalizacja dotyczy zasobu znaków językowych, funkcjonujących na różnych poziomach organizacji języka i zbioru reguł gramatycznych organizujących te znaki. *M i n i m u m l e k s y k a l n e* powinno mieć wzgląd na opis świata istniejący wokół dziecka. Podczas wyboru wyrazów należy uwzględniać kryterium sytuacyjne, frekwencyjne i znaczeniowe (Grabias 1993). Logopeda musi

tak opisywać rzeczywistość, aby dziecko mogło zapoznawać się ze znaczeniami leksemów w prosty sposób. Ważna jest duża ilość powtórzeń. Dzięki temu, że pewne leksemy i konstrukcje odnoszą się zawsze do tych samych osób, przedmiotów czy opisywanych sytuacji, dziecko zapamiętuje określenia i włącza je do swojego słownika. Minimum, które budujemy dla każdego dziecka, powinno być wykorzystywane zarówno w mowie, jak i piśmie.

Dlatego też wskazane jest zachowanie następujących etapów nauki czytania:

1. od samogłosek i wyrażen dźwiękonaśladowczych do prymarnych sylab,
2. od sylaby otwartej do pierwszego słowa,
3. od pierwszych słów do wypowiedzi wielocłonowych,
4. od wypowiedzi wielocłonowych do minimalnego zasobu leksykalnego (Cieszyńska 2000).

Zgodnie z tym, co pisze J. Cieszyńska, „system fonologiczny nabywa dziecko niesłyszące w trakcie nauki: powtarzania, rozumienia (wskazywania) i samodzielnego odczytywania sylab. System semantyczny poznaje dziecko poprzez: powtarzanie, rozumienie (wskazywanie) i czytanie wyrazów oraz nazywanie przedmiotów, ich cech i zjawisk. System syntaktyczny poznaje dziecko przez: czytanie tekstów oraz samodzielne ich budowanie” (2000: 113). Metoda wczesnej nauki czytania opiera się na tekstach tworzonych podczas rozmowy prowadzonej z dzieckiem. Dzięki tym ćwiczeniom niesłyszące dziecko zdobywa umiejętność posługiwania się pełnym systemem języka. Niebagatelną rolę w tym procesie odgrywa zapis, który w odróżnieniu od ulotnego realizującego się w czasie języka mówionego, posiada cechę stałości. Roman Jakobson pisał, że „decydująca różnica między słuchaczami a czytelnikami i między czynnością mówienia a pisania polega na transpozycji czasowej sekwencji wyrazów na znaki przestrzenne, która silnie osłabia jednokierunkowy (linearny) charakter strumienia mowy. Podczas gdy słuchacz dokonuje syntezy sekwencji, gdy jej elementy już znikły, dla czytelnika *verba manent* i może on wrócić od elementów późniejszych do wcześniejszych” (1989: 72).

Pierwsze umiejętności językowe niesłyszącego dziecka stają się podstawą do budowania kolejnych. Logopeda powinien pamiętać o odpowiedniej ilości powtórzeń nowych wyrazów i zwrotów. Nie można dostarczać zbyt wielu informacji jednocześnie. Wypowiedzi kierowane do dziecka ujmowane są w odpowiednie, w danym etapie ćwiczone struktury gramatyczne. Na zajęciach powinny się pojawiać pytania, zaczynając

od prymarnych: *kto?*, *co?*, *co robi?*, *gdzie?* Jeśli dziecko nie odpowiada, logopeda musi zbudować odpowiedź, która będzie zrozumiała dla niesłyszącego malucha, czyli skorzysta z leksemów, fraz, konstrukcji ćwiczonych w danym momencie. Wobec tego na początku naszej wspólnej drogi do języka odpowiedziami na pytania: *kto?*, *co?*, *co robi?* będą wyrażenia dźwiękonaśladowcze czy pojedyncze rzeczowniki w mianowniku liczby pojedynczej, bądź prymarne czasowniki w formie trzeciej osoby liczby pojedynczej. Natomiast odpowiadając na pytanie *gdzie?*, w centrum uwagi znajdzie się zaimek wskazujący *tu*, który nie może się pojawić bez wyraźnego gestu wskazywania palcem na dany element rzeczywistości¹.

U osoby niesłyszącej trzeba budować zarówno system języka, jak i reguły jego użycia. W pierwszym etapie czytania uczący się poznaje samogłoski tzw. prymarne, które są zapisywane drukiem na kartonikach o wymiarach 10 x 15cm i łączone z obrazkami sytuacyjnymi, na przykład *A* z obrazkiem śpiącego dziecka, *U* z obrazkiem wznoszącego się samolotu, *I* to jednocześnie dźwięk, który wydaje świnka, więc ta samogłoska jest łączona z figurką, pluszową zabawką lub obrazkiem zwierzątka. Logopeda prezentuje graficzny obraz głoski, jednocześnie ją wypowiadając, wizualizując² i motywując dziecko do powtarzania. Podobnie postępujemy z samogłoskami sekundarnymi: *E*, *O*, *Y*. Samogłosce *E* towarzyszy sytuacja płaczącego dziecka czy też obrazek, na którym dziecko płacze. Obraz graficzny *O* jest łączony z emocją zdziwienia bądź sytuacją wskazywania osoby czy przedmiotu. W momencie wypowiedzania

¹ Według M. Tomasello w dziewiątym miesiącu życia dzieci zaczynają przejawiać wiele nowych zachowań, które świadczą o zdecydowanej zmianie w ich sposobie pojmowania świata. Wtedy właśnie pojawia się bardzo ważny dla rozwoju społecznego i poznawczego gest wskazywania palcem. Zmiany, które zachodzą u dziecka w dziewiątym miesiącu życia nazywane są niekiedy „rewolucją dziewiątego miesiąca”. Tomasello zwraca uwagę na to, iż „konstrukcje językowe są szczególnym rodzajem symboli językowych i uczenie się ich, czyli uczenie się złożonych całości symbolicznych, skonwencjonalizowanych w procesie historycznym w taki sposób, by spełniały złożone funkcje komunikacyjne, wskazuje dzieciom aspekty ich doświadczenia, których inaczej mogłyby nie zauważyć (np. dzielenie świata na zdarzenia i uczestników; rozpatrywanie zdarzeń z różnych perspektyw, które są w różnym stopniu związane z bieżącą sceną wspólnej uwagi; tworzenie konstrukcji abstrakcyjnych, za pomocą których można rozpatrywać każde zjawisko pojawiające się w doświadczeniu w terminach właściwie każdego innego zjawiska)” (2002: 213).

² Gesty wizualizacyjne to odpowiednio dobrane ruchy dłoni i palców służące rozróżnieniu głosek niewizualnych lub podobnych do siebie. Wskazują one miejsce lub sposób artykulacji powtarzanych lub odczytywanych dźwięków. O ich roli pisze J. Cieszyńska w książce *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków 2003. Gesty wizualizacyjne zostały opisane w pracy J. Cieszyńskiej *Metody wywoływania głosek*, Kraków 2003.

usta logopedy powinny układać się w owalny kształt. Z kolei samogłoska *Y* musi być łączona z ruchem rąk ku górze. Prezentując obraz graficzny tej samogłoski, możemy go łączyć z ilustracją skaczącego pajaca. Wprowadzając wyrażenia dźwiękonaśladowcze, wypowiadając je, zapisujemy je jednocześnie drukiem na kartonikach i takimi sylabami podpisujemy figurki lub obrazki zwierzątek, także wykonywane przez nas czy też przedstawione na obrazkach czynności. Zadaniem dziecka jest powtórzenie odpowiednich sylab i wskazanie obrazka lub figurki zwierzątka po usłyszeniu sylaby wypowiedzianej przez logopedę (etap rozumienia). Kolejnym stadium jest samodzielne odczytywanie onomatopei. Tak więc w pierwszym etapie nauki czytania pojawią się:

- samogłoski,
- wyrażenia dźwiękonaśladowcze.

Opisaną procedurę postępowania logopedycznego zachowamy, ćwicząc rozpoznawanie globalne wyrazów nazywających (prymarnych rzeczowników i czasowników) w drugim etapie nauki czytania³. Podczas ćwiczeń ogólnorozwojowych w tym czasie konieczne jest zwrócenie uwagi dziecka na wskazywanie palcem i w trakcie tej czynności wypowiadanie zaimka *tu*. W wypowiedziach logopedy kierowanych do dziecka i opisujących świat powinny się znaleźć wyrazy emocjonalne (wykrzykniki).

W trzecim etapie dziecko odczytuje już wyrażenia dźwiękonaśladowcze, niektóre rzeczowniki i czasowniki oraz łączy wyrazy z osobą, przedmiotem i czynnością. Sytuacja niesłyszącego malucha zaczyna się zmieniać. Do tej pory znaczenia były rozpoznawane przez działanie, teraz to znaczenie staje się bodźcem do działania (Cieszyńska, Fabisiak 2000). Na zajęciach z dzieckiem tak programujemy język i jego reguły, że w rezultacie w słowniku dziecka:

- wzrasta liczba czasowników,
- pojawiają się inne części mowy, głównie przymiotniki,
- wyrażenia dźwiękonaśladowcze zastępowane są słownictwem używanym przez dorosłych.

Minimum komunikacyjne w trzecim etapie uwzględnia już fleksję rzeczownika – oprócz mianownika, logopeda zapoznaje dziecko z formami dopełniacza i biernika w liczbie pojedynczej. Co do fleksji werbalnej, to ciągle przedstawiamy dziecku czasowniki w 3. osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego. Fleksję rzeczownika wprowadzamy dzięki

³ Na temat metody symultaniczno-sekwencyjnej J. Cieszyńskiej można przeczytać w książce *Kocham uczyć czytać*, Kraków 2006.

użyciu rzeczowników w konstrukcjach zdaniowych. Pierwsze zdania uwzględniają połączenie rzeczownika w mianowniku i czasownika w 3. os. l. poj. Są to konstrukcje typu Nnom-V:

OLA JE. OLA ŚPI. OLA PIJE.

W tych zdaniach podmiot pozostawał ten sam, zmieniała się natomiast czynność przez niego wykonywana. Musimy jednak dziecko zapoznać także z konstrukcjami, w których czynność jest ta sama, natomiast zmienia się jej wykonawca, np.:

TATA JE. OLA JE. KOT JE.

Kolejne zdania (V-Ngen) – pozwalają na użycie rzeczownika w dopełniaczu.

NIE MA LALI. NIE MA MISIA. NIE MA BUŁKI.

Aby wprowadzić biernik należy wykorzystać następujące schematy zdaniowe Nnom-V-Nacc:

OLA MA LALĘ. MAMA JE BUŁKĘ. ADAM PIJE HERBATĘ. OLA MYJE GŁOWĘ. OLA LUBI ZUPĘ.

Niełatwy jest proces wyłuskiwania znaczeń, trudno też dziecku zapamiętać zmieniające się końcówki fleksyjne, dlatego logopeda musi przygotować dużo takich zdań, w których zostaną wykorzystane leksemy już przez dziecko poznane. Jednak, aby usprawnić ten proces, do zapisu zdań powinny zostać wykorzystane kolory: rzeczowniki zostaną zapisane na czarno, a zmieniające się końcówki fleksyjne na czerwono, podobnie jak czasowniki. Budując zdania, nie wolno zapominać o pytaniach, które otwierają miejsca konotacyjne dla poszczególnych elementów. W tym etapie logopeda powinien także wprowadzić prymarne przymiotniki: *DUŻY, MAŁY, WESOŁY, SMUTNY*. Aby dziecko łatwiej odkryło ich znaczenie, należy je podawać w parach kontrastowych i łącznie z rzeczownikami w trzech rodzajach (*DUŻY MIŚ, DUŻA LALA, DUŻE AUTO; MAŁY MIŚ, MAŁA LALA, MAŁE AUTO*). Ponadto poszczególne końcówki rodzajowe powinny zostać wyodrębnione czerwonym kolorem.

Dopiero w czwartym etapie stanie się możliwe uzupełnienie fleksji nominalnej o pozostałe przypadki, jednak w określonej kolejności. Po bierniku będzie ćwiczony miejscownik, potem narzędnik i na końcu celownik. Jest to związane z coraz większymi umiejętnościami dziecka w zakresie rozumienia i używania przyimków. Słownik w tym etapie poszerzy się o liczebniki, przyimki, spójniki i zaimki. Teksty tworzone dla dziecka mogą być już o wiele bardziej rozbudowane. Muszą one bowiem uwzględniać wszystkie ćwiczone części mowy. Wraz z nimi

do użycia wejdą kolejne pytania: *kim?*, *czym?*, *komu?*, *czemu?*, *ile?*, *który?*, *która?*, *które?* Pojawią się następujące schematy zdań pojedynczych:

Nnom-V-na-Nloc, na przykład *PIŁKA LEŻY NA STOLE*.

Nnom-V-w-Nloc, na przykład *OLA ŚPI W ŁÓŻKU*.

Nnom-V-do-Nloc, na przykład *ADAM IDZIE DO DOMU*.

Nnom-V-o-Nloc, na przykład *ADAM CZYTA O PIŁCE*.

Nnom-V-Nacc-o-Nloc, na przykład *ADAM CZYTA BAJKĘ O PIŁCE*.

Nnom-V-z-Ninstr, na przykład *TATA IDZIE Z OŁĄ. OLA BAWI SIĘ Z ADAMEM*.

Nnom-V-Nacc-z-Ninstr, na przykład *ADAM JE CHLEB Z SEREM. OLA PIJE WODEĘ Z SOKIEM*.

Nnom-V-Nacc-Ndat, na przykład *OLA DAJE JABŁKO LALI*.

Dzięki spójnikom możliwe będzie tworzenie zdań złożonych, na początku współrzędnych ze spójnikiem łącznym *i*, a następnie także podrzędnych. Prymarną konstrukcją podrzędnie złożoną powinny być zdania przyczynowe ze spójnikiem *bo*, np.:

OLA ŚPI I KOT ŚPI. MAMA JE I ELA JE.

OLA JEST WESOŁA, BO JEDZIE DO BABCI.

Także podczas zapisywania tych konstrukcji wskazane jest jeszcze różnicowanie kolorami części mowy i zmieniających się końcówek fleksyjnych: przyimki zostaną zapisane na zielono, podobnie jak końcówki fleksyjne rzeczowników budujących wyrażenia przyimkowe. Pozostałe zapisy będą wyglądały tak, jak w poprzednim etapie.

Umiejętności językowe osoby niesłyszącej powinny w pewnym momencie pozwolić na wprowadzenie fleksji werbalnej. Jako pierwsze zostaną użyte formy czasu przeszłego trzeciej osoby liczby pojedynczej, a następnie kategoria osoby i tryb rozkazujący. Po ich utrwaleniu dopiero kolejno możliwe będzie zastosowanie form czasu przyszłego złożonego i prostego. W związku z tym konieczne będzie także formułowanie pytań: *co robił?*, *co robiła?*, *co robiło?*, *co zrobił?*, *co zrobiła?*, *co zrobiło?*, *co będzie robił?*, *co będzie robiła?*, *co będzie robiło?*, *co zrobi?* W miarę ćwiczeń pojawi się możliwość wprowadzenia pozostałych kategorii gramatycznych czasownika. W procesie terapii logopeda powinien stopniowo, zaczynając od łatwych, wprowadzać coraz trudniejsze konstrukcje językowe, ponieważ, jak pisze S. Grabias należy „uczyć realnie istniejących wypowiedzi stosowanych przez członków danej społeczności do chwili, aż system językowy ukształtuje się w umyśle dziecka” (1993: 49). Bez takiego sposobu pracy z niesłyszącymi nie będzie możliwa ich werbalna komunikacja z otoczeniem.

Bibliografia

- Bokus B., Shugar G.W., 2007, *Psychologia języka dziecka*, Gdańsk.
- Cieszyńska J., 2000, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków.
- Cieszyńska J., Fabisiak A., 2000, *Kształtowanie systemu językowego dziecka niesłyszącego w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym. Rozwój mowy Julii*, [w:] *Rewalidacja małego dziecka z wadą słuchu w rodzinie*, red. U. Eckert, A. Stecewicz, Szczecin.
- Cieszyńska J., 2001, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2006, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Kraków.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Grabias S., 1993, *Minimalizacja systemu językowego dla potrzeb glottodydaktyki i logopedii*, [w:] *Opuscula Logopaedica In honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin, s. 49.
- Grabias S., 2001, *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin, s. 11-43.
- Heidegger M., 2000, *W drodze do języka*, Kraków.
- Jakobson R. 1989, *W poszukiwaniu istoty języka*, t. 1, 2, Warszawa.
- Shugar G., Smoczyńska M. (red.), 1980, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa.
- M. Tomasello, 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa.
- Zarębina M., 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław.
- Zarębina M., 1994, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, Gdańsk.

Danuta Pluta-Wojciechowska
Katedra Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

CZYNNOŚCI POKARMOWE JAKO PRZEDMIOT DIAGNOZY I TERAPII LOGOPEDYCZNEJ

STRESZCZENIE

Autorka przedstawia przegląd zagadnień dotyczących logopedycznego postępowania w przypadku diagnozy i terapii czynności pokarmowych. Pierwsza część opracowania dotyczy podstaw logopedycznego badania i terapii tych czynności, a kolejna wskazuje na istotne problemy związane z diagnozą ich przebiegu. W ostatniej części przedstawiono ogólne ramy związane z logopedycznym programowaniem i prowadzeniem terapii czynności pokarmowych. Przygotowany materiał jest rekonesansem problematyki dotyczącej diagnozy i terapii czynności pokarmowych występujących u dzieci od urodzenia.

WPROWADZENIE

Przygotowane opracowanie jest próbą uporządkowania problematyki związanej z logopedycznym postępowaniem w przypadku zaburzeń czynności pokarmowych, rozumianych jako jeden z istotnym determinantów rozwoju mowy, w tym sprawności artykulacyjnej. Niniejsze opracowanie nie wyczerpuje problemu i jest raczej wprowadzeniem do zagadnień związanych z diagnozą i terapią czynności pokarmowych niż ostatecznym wzorcem postępowania logopedycznego.

W ujęciu logopedycznym, jakie prezentuje S. Grabias (1997), warunki komunikacji językowej określone są w kategoriach kompetencji (językowej, komunikacyjnej i kulturowej) oraz sprawności o charakterze biologicznym (procesy percepcyjne i realizacyjne) i umysłowym (komunikacyjne sprawności umysłowe). Z kolei perspektywa neurologiczna skłania do wymienienia następujących warunków optymalnego rozwoju mowy: prawidłowe dojrzewanie ośrodkowego układu nerwowego, właściwa koordynacja nerwowo-mięśniowa narządów artykulacyjnych i mechanizmów oddychania, prawidłowe ukształtowanie narządów artykulacyjnych, sprawne działanie analizatora słuchowego, wzrokowego i kinestetycznego, odpowiednie warunki środowiskowe, prawidłowy rozwój fizyczny, ruchowy i psychiczny (Dilling-Ostrowska 1984).

Zarówno, jedno jak i drugie spojrzenie wskazuje na znaczenie strony wykonawczej, w której profiluje się, pierwotne w stosunku do mowy, funkcje biologiczne związane z kompleksem ustno-twarzowym, w szczególności dotyczące przyjmowania pokarmów i oddychania.

Jean Piaget, komentując rozwój mowy i jej znaczenie dla ogólnego rozwoju dziecka, w dobitny sposób podkreślił, że „mowa otwiera przed dzieckiem drzwi, które wcześniej dla niego były zamknięte”. Rozwijając metaforę wielkiego uczonego możemy powiedzieć, że dla otwarcia drzwi oznaczonych napisem „mowa” potrzeba wielu kluczy. Jednym z nich jest prawidłowy przebieg rozwoju czynności pokarmowych jako jednych z istotnych niewerbalnych czynności kompleksu ustno-twarzowego, które mają znaczenie w konstytuowaniu się ogólnej dojrzałości i rozwoju dziecka. Należy jednak podkreślić, że nie rozwijają się w izolacji. Analizując przebieg ich rozwoju, dostrzegamy związki pomiędzy rozwojem czynności pokarmowych a rozwojem poznawczym, ruchowym i społecznym (Hellbrügge, Lajosi, Menara, Schamberger, Rautenstrauch 1994; Hellbrügge 1995; Cieszyńska, Korendo 2008), a także rozwojem innych czynności kompleksu ustno-twarzowego (Diedrich 2000; Karłowska 2008).

PODSTAWY BADANIA I TERAPII CZYNNOŚCI POKARMOWYCH

Jakie jest zatem miejsce badania poziomu rozwoju czynności pokarmowych w postępowaniu logopedycznym? Analizując różne etapy takiego postępowania, dostrzegamy co najmniej dwa istotne aspekty analizy, a mianowicie: w pytaniu o etiologię występujących zaburzeń mowy, na przykład w kontekście dyslalii funkcjonalnej (Mierzejewska, Emiluta-Rozya 1997) oraz w badaniu i programowaniu wczesnej interwencji logopedycznej (np. u dzieci z uszkodzeniami i dysfunkcjami układu nerwowego, wadami twarzoczaszki), gdzie rozwój czynności pokarmowych traktuje się jako jeden z istotnych fundamentów rozwoju mowy, a także czynnik określający jakość życia dzieci dotkniętych różnymi wadami mającymi związek z przebiegiem podstawowych czynności biologicznych.

Biorąc pod uwagę etapy postępowania logopedycznego, można wymienić listę najważniejszych problemów wymagających rozstrzygnięć, a związanych z badaniem i terapią czynności pokarmowych. Takie rozważania mogą stać się podstawą określenia paradygmatu diagnozy i terapii logopedycznej związanej z modyfikacją czynności pokarmowych. Poniżej przedstawiam listę szczególnie ważnych problemów do rozważenia:

w aspekcie diagnozowania czynności pokarmowych:

- określenie listy czynności pokarmowych będących przedmiotem oceny,

- określenie warunków i paradygmatu ich badania,
- określenie kryteriów oceny czynności pokarmowych;

w aspekcie programowania terapii logopedycznej nastawionej na modyfikację czynności pokarmowych:

- wyznaczanie celów terapii,
- prognozowanie efektywności terapii na podstawie analizy patomechanizmu zaburzonych czynności pokarmowych, metod terapii logopedycznej, co wiąże się w szczególności z określeniem cech organizmu dziecka warunkujących prawidłowy lub zbliżony do normy przebieg czynności pokarmowych,
- powiązanie terapii logopedycznej z wielospecjalistycznym leczeniem i rehabilitacją dziecka;

w aspekcie prowadzenia terapii zaburzonych czynności pokarmowych:

- wybór strategii postępowania i zasad modyfikowania przebiegu czynności pokarmowych w zależności od warunków indywidualnych, czyli dostosowanie różnych sposobów prowadzenia terapii do istniejących warunków anatomiczno-czynnościowych i patomechanizmu, co łączy się z różnym wykorzystaniem instrumentów terapii, a więc intencjonalnymi zmianami w obrębie takich parametrów, jak pozycja dziecka, manipulacje mechaniczne, zmiany rodzaju smoczka itp., rodzaj techniki karmienia itp.,
- wykorzystanie metod wspomagających, na przykład masaże usprawniające, kontrola ułożenia żuchwy, układanie głowy do snu itp.,
- wyznaczenie metod i narzędzi terapii,
- zasady postępowania terapeutycznego,
- sposób kontroli efektywności terapii.

Dla wyznaczenia paradygmatu diagnozy i terapii czynności pokarmowych konieczne wydaje się jednak wcześniejsze rozważenie następujących zagadnień:

- jaki jest profil zainteresowania czynnościami pokarmowymi w logopedii w porównaniu z innymi naukami?,
- jakie czynności pokarmowe są przedmiotem zainteresowania logopedii?,
- jaka jest struktura czynności pokarmowych oraz sekwencja i kalendarz ich rozwoju?,
- rozwój czynności pokarmowych a inne obszary rozwoju dziecka,
- kryteria oceny czynności pokarmowych,

- powiązanie wyników diagnozy czynności pokarmowych z wynikami badania innych czynności kompleksu ustno-twarzowego, w tym mowy.

Rozwój czynności pokarmowych jest przedmiotem zainteresowania innych dyscyplin naukowych, takich jak ortodoncja i pediatria. W ortodoncji podkreśla się, że rozwój narządu żucia można oceniać przez:

- rozrost, czyli zwiększanie się rozmiarów szczęki i żuchwy,
- różnicowanie, czyli tworzenie się zawiązków zębów, zmiana proporcji twarzy i łuków zębowych,
- dojrzewanie, czyli doskonalenie funkcji jamy ustnej, w tym pobierania pokarmów, mowy, wrażliwości na wrażenia czuciowych (Pisulska-Otremba 1995; Karłowska 2008).

Z kolei w pediatrii zainteresowanie lekarzy skupia się przede wszystkim na ustaleniu odpowiedniej diety oraz dostosowaniu sposobu przyjmowania pokarmów do ogólnych warunków dojrzewania i rozwoju dziecka, co koresponduje także z perspektywą neurologiczną, w której szczególnie istotne są takie parametry jak dojrzałość układu nerwowego, poziom koordynacji oddechowej, napięcie mięśniowe itd.

Przystępując do rozważań na temat ontogenezy czynności pokarmowych, należy podkreślić, że nie są one jedynymi w obrębie kompleksu ustno-twarzowego. Występują na tle i w powiązaniu z następującymi innymi czynnościami tego obszaru, a mianowicie:

- odruchowe reakcje oralne,
- oddychanie fizjologiczne oraz oddychanie podczas zwiększonego wysiłku fizycznego i mówienia,
- statyka narządu żucia podczas snu,
- autozabawy orofacjalne,
- mimika twarzy,
- inne czynności o charakterze fizjologicznym, takie jak ziewanie, chrząkanie, kaszel, chrapanie, kichanie,
- niepokarmowe ssanie i odgryzanie, czyli parafunkcje,
- mowa, jako najmłodsza funkcja wykształcona w filogenezie (Strzałko 1985: 146-147; Stęślicka 1974), a tym samym najbardziej narażona na zaburzenia.

Można zatem powiedzieć, że mowa jest jedną z wielu, ale nie jedyną funkcją kompleksu ustno-twarzowego. Z pewnością jest funkcją niezwykle ważną ze względu na jej znaczenie dla rozwoju człowieka w filii i ontogenezie, ale nie izolowaną. Wręcz przeciwnie, mowa rozwija się w powiązaniu z rozwojem innych czynności poznawczych, ale także w powiązaniu z rozwojem innych czynności kompleksu ustno-twarzowego. Wśród czynników wpływających na rozwój aktywności pokarmo-

wej w pierwszym roku życia należy wymienić następujące:

- ogólny stan zdrowia dziecka,
- jakość kostno-mięśniowych struktur kompleksu ustno-twarzowego determinowana ewentualnym wystąpieniem wad rozwojowych, na przykład rozszczep, makroglosja, mikroglosja, ankyloglosja,
- poziom dojrzałości ośrodkowego układu nerwowego (OUN),
- jakość napięcia mięśniowego,
- wydolność oddechowa,
- fizjologiczne zmiany w obrębie narządu żucia.

Analizując z kolei istotę rozwoju czynności pokarmowych, wśród wielu można wymienić następujące cechy charakterystyczne:

- linearność przebiegu przyjmowania pokarmu: od warg w kierunku tylnej części jamy ustnej i do przełyku,
- uaktywnianie jamy ustnej od przodu do tyłu, na przykład od połykania typu niemowlęcego z językiem pomiędzy dziąsłami do połykania dojrzałego z językiem ułożonym za szyjkami górnych zębów siecznych,
- zmiany ilościowe i jakościowe czynności pokarmowych,
- doskonalenie się współwystępujących ze sobą czynności pokarmowych oraz wycofywanie się niektórych (np. wraz z wiekiem i dojrzewaniem dziecka powinno być wycofywane ssanie),
- sekwencyjność rozwoju, co wiąże się z uznaniem prymarności i sekundarności rozwoju poszczególnych czynności pokarmowych,
- wprowadzanie nowego sposobu przyjmowania pokarmów wiąże się najczęściej z nową konsystencją pokarmu (np. biskopt, papka) i zaangażowaniem innych niż dotychczas elementów narządu żucia, a zatem na zmianie rodzaju operacji ruchowych w obrębie narządu żucia i sposobie koordynacji oddechowej,
- wprowadzanie nowych sposobów przyjmowania pokarmów warunkowane jest w szczególności dojrzałością OUN, poziomem rozwoju fizycznego i psychomotorycznego dziecka.

Spżywanie pokarmów wiąże się z różnymi czynnościami, wśród których można wymienić następujące: ssanie naturalne i ssanie sztuczne, ściąganie pokarmu z łyżeczki, żucie, picie z kubeczka, odgryzanie, rozpuszczanie pokarmów, picie z rurki koktajlowej, zlizywanie pokarmu z warg i z przedmiotów, wciąganie pokarmu za pomocą warg, zbieranie pokarmu za pomocą warg, połykanie.

Czy wszystkie z wymienionych czynności pokarmowych można uznać za równie ważne i istotne dla rozwoju sprawności artykulacyjnej? Z pewnością nie. Przystępując do określenia prototypowych (czyli

najbardziej typowych, reprezentacyjnych, najistotniejszych) czynności związanych z przyjmowaniem pokarmów, należy wskazać na wstępie jakie są etapy przyjmowania pokarmu. Według mnie są one następujące:

I. Wprowadzanie pokarmu do jamy ustnej

- wydzielanie śliny na widok pokarmu,
- transport pokarmu do jamy ustnej, czyli podawanie i porcjowanie pokarmu.

II. Przygotowanie pokarmu do przełknięcia przebiegające w różnych formach

- mieszanie ze śliną przyjmowanych płynów,
- rozmiękczenie, rozpuszczanie pokarmów,
- żucie.

III. Przełykanie

- faza ustna,
- faza gardłowa,
- faza przełykowa.

Wymieniona sekwencja przebiegu przyjmowania pokarmu jest podporządkowana nadrzędnej cesze ludzkiego układu pokarmowego, a mianowicie możliwości przełknięcia jedynie płynnej lub papkowatej konsystencji pokarmu. Stąd też konieczność przygotowania pokarmu do przełknięcia przebiegająca w różnych formach. Analiza literatury przedmiotu oraz własne doświadczenia skłaniają do zaliczenia do prototypowych czynności pokarmowych następujących: przełykanie, ssanie, ściąganie pokarmu z łyżeczki, odgryzanie, żucie, picie z kubeczka.

Po rozpatrzeniu istoty i struktury przebiegu poszczególnych czynności okazuje się, że angażują one w różnym stopniu i zakresie różne partie kompleksu ustno-twarzowego (mięśnie warg, języka, podniebienia, policzków, mięśnie determinujące żucie i przełykanie itd.) i są związane z rozwojem koordynacji oddechowej, co, zwróćmy uwagę, odgrywa zasadniczą rolę w tworzeniu dźwięków mowy (Mackiewicz 2001: 87-92; tenże: 2002; Pluta-Wojciechowska 2010, w druku). Ogólne prawa rozwoju czynności pokarmowych można także określić w postaci antynomii:

- od poszukiwania piersi matki i ssania do samodzielnego żucia pokarmów,
- od przyjmowania płynu do żucia pokarmu twardego,
- od zewnętrznego porcjowania do porcjowania samodzielnego,
- od użycia warg, języka i palców jako narzędzi wprowadzających

pokarmu do jamy ustnej do wykorzystania narzędzi stworzonych przez człowieka jako transporterów pokarmu (łyżka, widelec, rurka koktajlowa, kubeczek itp.),

- od wspierania czynności pokarmowych przez dorosłego do samodzielności,
- a ogólnie – od czynności prymarnych do sekundarnych.

LOGOPEDYCZNA OCENA CZYNNOŚCI POKARMOWYCH

Przyjmując, że aktualny stan rozwoju jest związany i wynika z okresu wcześniejszego, co jest istotne dla diagnozy i określenia prognoz, ocena czynności pokarmowych konkretnego dziecka prowadzona przez logopedę powinna zawierać następujące podstawowe elementy:

- ocena dotychczasowej sekwencji rozwojowej czynności pokarmowych,
- ocena aktualnych sposobów przyjmowania pokarmów,
- ocena rozwoju psychomotorycznego,
- strukturalno-czynnościowe warunki przebiegu czynności pokarmowych,
- poziom dojrzałości neuromotorycznej,
- ogólny stan zdrowia dziecka.

Proponuję, aby w ocenie prototypowych czynności pokarmowych wykorzystywać następujące kryteria:

- pozycja dziecka w trakcie karmienia oraz położenie głowy w stosunku do podłoża i kręgosłupa,
- rodzaj stosowanych do karmienia przyrządów i ich cechy,
- sposób trzymania transportera pokarmu przez dorosłego/dziecko,
- ułożenie transportera pokarmu w stosunku do głowy dziecka,
- miejsce ulokowania transportera pokarmu w jamie ustnej,
- cechy pokarmu (konsystencja i architektura),
- porcjowanie pokarmu,
- tempo podaży pokarmu,
- sposób przygotowania gałki pokarmowej,
- układ i ruch warg, języka oraz żuchwy podczas badanej czynności pokarmowej, w tym podczas połykania,
- rodzaj napięcia mięśniowego w obrębie kompleksu ustno-twarzowego towarzyszący badanej czynności pokarmowej, w tym podczas połykania,
- struktura przebiegu badanej czynności pokarmowej w aspekcie zgodności z normą oraz zgodności z regulacjami stosowanymi ze

względu na charakter wady wraz z rejestracją ewentualnie występujących zakłóceń, często o charakterze nieliniowym,

- sposób i koordynacja oddychania podczas przyjmowania pokarmów.

LOGOPEDYCZNE PROGRAMOWANIE I PROWADZENIE TERAPII CZYNNOŚCI POKARMOWYCH

Programowanie terapii logopedycznej wymaga w szczególności analizy patomechanizmu oraz odpowiedzi na pytania dotyczące następujących problemów:

- czy wszystkie nienormatywne cechy czynności pokarmowych jesteśmy w stanie zmienić za pomocą terapii logopedycznej w istniejących warunkach indywidualnych?,
- które z czynności pokarmowych możemy zmodyfikować i doprowadzić do uzyskania normatywnego modelu karmienia?,
- które z czynności pokarmowych jesteśmy w stanie zmienić w taki sposób, aby uzyskać wzorzec karmienia zbliżony do normatywnego (uzyskujemy wtedy model karmienia mniej szkodliwy niż stwierdzony u dziecka)?,
- których z cech czynności pokarmowych nie jesteśmy w stanie zmienić w istniejących warunkach indywidualnych (ze względu na budowę narządu żucia, rodzaj napięcia mięśniowego itp.), gdyż wymagane jest najpierw zastosowanie innych niż logopedyczne metod postępowania, na przykład operacja chirurgiczna, uzyskanie sprawności mięśni, dojrzałość układu nerwowego itp.

Ustalenie szczegółowego programu terapii powinno uwzględniać sferę najbliższego rozwoju wraz z analizą następujących parametrów:

- warunki strukturalno-czynnościowe czynności pokarmowych,
- poziom dojrzałości OUN,
- przebieg dotychczasowego leczenia i rehabilitacji dziecka,
- poziom rozwoju psychomotorycznego,
- prognozy dotyczące efektywności terapii,
- powiązanie terapii logopedycznej z wielospecjalistycznym leczeniem i rehabilitacją dziecka,
- wykorzystanie różnych instrumentów terapii zgodnie z warunkami indywidualnymi, czyli wybór strategii postępowania,
- wykorzystanie metod wspomagających, na przykład kontrola łożenia żuchwy, masaż kompleksu ustno-twarzowego itp.

ZAKOŃCZENIE

Nakreślony w opracowaniu szkic problemów związanych z diagnozą i terapią czynności pokarmowych jest próbą pewnego uporządkowania tej problematyki w logopedii, która, stawiając przed logopedą nowe zadania związane z koniecznością modyfikacji zaburzonych sposobów przyjmowania pokarmów, jednocześnie powinna dążyć do opracowania szczegółowych rozwiązań w zakresie kompleksowego rozpoznania, programowania i prowadzenia terapii. Zarysowany przegląd problematyki służyć ma wskazaniu na złożoność omawianej problematyki oraz na jej liczne powiązania z innymi dziedzinami wiedzy – z ortodontcją, neurologią, pediatrią, chirurgią, a nawet psychologią. Mam nadzieję, że przedstawiony materiał może być przydatny w opracowaniu szczegółowego paradygmatu diagnozy i terapii czynności pokarmowych, jak również nakreśleniu programu kształcenia logopedycznego dotyczącego analizowanego zagadnienia.

Bibliografia

- Cieszyńska J., Korendo M., 2008, *Karty diagnozy*, Kraków.
- Diedrich P. (red.), 2000, *Ortodoncja II*, Wrocław.
- Dilling-Ostrowska E., 1984, *Rozwój i zaburzenia mowy u dzieci w zależności od stopnia dojrzałości układu nerwowego*, [w:] *Zaburzenia mowy u dzieci*, red. J. Szumska, Warszawa, s. 18-31.
- Grabias S., 1997, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia”, X, 9-36.
- Hellbrügge T., (red.), 1995, *Monachijska Funkcjonalna Diagnostyka Rozwojowa. Drugi i trzeci rok życia*, Kraków.
- Hellbrügge T., Lajosi F., Menara D., Schamberger R., Rautenstrauch T., 1994, *Monachijska Funkcjonalna Diagnostyka Rozwojowa. Pierwszy rok życia*, Kraków.
- Karłowska I. (red.), 2008, *Zarys współczesnej ortodontcji*, Warszawa.
- Mackiewicz B., 2002, *Dysglosja jako jeden z objawów zespołu oddecho-wo-połykowego*, Gdańsk.
- Mackiewicz B., 2001, *Odzworowanie czynności pokarmowych w ruchach artykulacyjnych*, „Logopedia”, nr 29, s. 87-92.
- Mierzejewska H., Emiluta-Rozya D., 1997, *Projekt zestawienia form zaburzeń mowy*, „Audiofonologia”, X, s. 37-48.
- Pisulska-Otremba A., 1995, *Rozwój narządu żucia*, [w:] *Ortopedia szczękowa. Zasady i praktyka*, red. F. Łabiszewska-Jaruzelska, Warszawa.
- Pluta-Wojciechowska D., 2008, *Projekt standardu postępowania logopedycznego w przypadku izolowanej wady rozszczepu podniebienia*, „Logopedia” (w druku).

- Pluta-Wojciechowska D., 2010, *Czynność połykania jako przedmiot diagnozy i terapii logopedycznej*, [w:] *Nowa logopedia. Szkoła krakowska*, red. J. Cieszyńska, M. Korendo, Z. Orłowska-Popek, Kraków (w druku).
- Stęślicka W, 1974, *Ewolucja mowy w filogenezie człowieka*, „*Studia Linguistica*”, t. I.
- Strzałko J., 1985, *Naczelne – najbliżsi krewni człowieka*, [w:] *Antropologia*, red. A. Malinowski, J. Strzałko, Warszawa–Poznań, s. 146-147.

CZEŚĆ II

ZWIĄZEK MOWY I MYŚLENIA W DIAGNOZIE I TERAPII LOGOPEDYCZNEJ

Halina Pawłowska-Jaroń
Katedra Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

DZIECKO Z PŁODOWYM ZESPOŁEM ALKOHOLOWYM SPECYFIKA MOWY I MYŚLENIA

STRESZCZENIE

Autorka prezentuje Płodowy Zespół Alkoholowy i zespoły pokrewne (*Alkohol Related Neurodevelopmental Disorder, FAE – Fetal Alcohol Effects*) jako zaburzenia rozwojowe, w obrazie których istotne miejsce zajmują trudności w komunikowaniu się, zarówno werbalnym, jak i pozawerbalnym. Wskazując kolejno na patologiczne zmiany anatomiczne i funkcjonalne poszczególnych części OUN, zwraca uwagę na językowe aspekty zaburzonego rozwoju dziecka z FAS. Zaburzenia dotyczą percepcji wzrokowej i słuchowej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, orientacji przestrzennej, rozumienia pojęć matematycznych, pamięci – słaba pamięć, zwłaszcza krótkotrwała, zakłóca normalne funkcjonowanie dziecka w życiu codziennym, zaburzona pamięć długotrwała powoduje, że proces uczenia się staje się żmudnym i mało efektywnym. Brak poczucia czasu, brak rozumienia abstrakcyjnych pojęć dotyczących przemijania, następstwa zdarzeń, utrudnia również dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych między elementami rzeczywistości, w której dziecko żyje.

Płodowy Zespół Alkoholowy (*Fetal Alcohol Syndrome – FAS*) to zaburzenie występujące u dzieci matek spożywających alkohol podczas ciąży. Oznacza zespół wad wrodzonych, somatycznych oraz neurologicznych. Wady te obejmują specyficzny wygląd twarzy, zaburzenia wzrostu, szeroko rozumiane dysfunkcje mózgu (Klecka 2007). Rodzaj i skala defektów i zaburzeń, jakie niesie ze sobą picie alkoholu podczas ciąży, uzależniony jest od okresu ciąży, w którym płód miał kontakt z *teratogenem*¹.

¹ Teratogen (czynnik teratogeny) – czynniki pochodzące ze środowiska zewnętrznego, działające na organizm kobiety i płodu, wywołujące wady wrodzone u płodu. Płód, na który działał teratogen, narażony jest na:

- śmierć,
- anomalie rozwojowe,
- opóźnienia wzrostu,
- zaburzenia funkcjonowania.

Alkohol jest jedynym poznanym teratogenem, który powoduje wszystkie wymienione zagrożenia.

Pełnoobjawowy Płodowy Zespół Alkoholowy występuje z częstotliwością 1:800 żywych urodzeń, głównie w przypadku wysokiego stężenia alkoholu etylowego we krwi matki w pierwszym trymestrze ciąży. Istotnym problemem jest fakt, że liczba dzieci posiadająca inne zaburzenia spowodowane pićem alkoholu przez ciężarne kobiety jest około dziesięciokrotnie większa.

Mówiąc o innych zaburzeniach, mam na myśli częściowy *FAS* – *Partial Fetal Alcohol Syndrome* (*pFAS*, *Alkoholowy Efekt Płodowy FAE* – *Fetal Alcohol Effects*), który niesie w swoim obrazie niektóre charakterystyczne cechy wyglądu twarzy określane przy pełnoobjawowym *FAS*, ponadto wystąpienie chociaż jednego objawu *FAS*, uszkodzenie mózgu, trudności w uczeniu się czy opóźnienie wzrostu (Raczyński 2007: 1). Objawy występujące przy *pFAS* są mniej natężone, dlatego też takie dzieci trudniej zdiagnozować, a to właśnie dzieci z tym zaburzeniem jest najwięcej. Problemy pojawiają się, kiedy dziecko z częściowym zaburzeniem jest traktowane jak zdrowe. W chwili, kiedy nie jest ono w stanie sprostać wymaganiom społecznym, dochodzi do zaburzeń zachowania.

Kolejne możliwe konsekwencje nadużycia przez matkę alkoholu niosą w swoim obrazie Zaburzenia Neurorozwojowe Spowodowane Alkoholem (*ARND* – *Alcohol Related Neurodevelopmental Disorder*). Termin ten używany jest do opisu nieprawidłowości neurologicznych opisywanych w przebiegu *FAS* (Raczyński 2007: 3), głównie w przypadku obecności patologii ośrodkowego układu nerwowego. Najczęściej pojawiające się skutki to nadpobudliwość, impulsywność, trudności w uczeniu się na podstawie doświadczeń, ciągłe powtarzanie błędów (Klecka 2007). Do stwierdzenia występowania zespołu zaburzeń rozwoju układu nerwowego nie jest konieczne stwierdzenie anomalii fizycznych.

Problemy dzieci z funkcjonowaniem psychicznym i zachowaniem są konsekwencją trwałego uszkodzenia mózgu narażonego na wpływ alkoholu w okresie prenatalnym. Barbara Maciejewska (2008) podaje, iż trwałe uszkodzenie mózgu odbywa się poprzez:

1. Śmierć komórek mózgowych – dzieci z płodowym zespołem alkoholowym mają mniejsze mózgi, rodzą się z mniejszą liczbą komórek nerwowych.
2. Migracje komórek mózgowych do niewłaściwych obszarów. Zjawisko migracji trwa do około piątego miesiąca życia płodowego. Nieprawidłowości w migracji są przyczyną „bałaganu” w głowie dziecka, ponieważ neurony nie trafiają do tych obszarów mózgu, w których powinny podjąć swoją pracę.
3. Tworzenie się niewłaściwych połączeń między neuronami, co ma znaczny wpływ na sposób, w jaki dziecko odbiera świat. Jeżeli

w czasie wspomnianych wyżej migracji dojdzie do nieprawidłowych zmian w korze mózgowej, utworzą się ektopie, czyli nieprawidłowe skupiska neuronów, odpowiedzialne na przykład za dysleksję u chłopców (różnice te przede wszystkim dotyczą *planum temporale*)².

Rejonami mózgu najbardziej narażonymi na uszkodzenia przez alkohol są:

Ciało modzelowate oddzielające prawą półkulę mózgową od lewej. To spoidło wielkie mózgu, które jest łącznikiem pomiędzy dwiema asymetrycznymi pod względem strukturalnym i funkcjonalnym półkulami: lewą i prawą. Lewa półkula mózgu pracuje w sposób analityczny – od szczegółu do ogółu. Dominuje ona w takich dziedzinach działalności umysłowej, jak: mowa, czytanie, pisanie, analiza, logiczne myślenie, sekwencyjność, dosłowne rozumienie mowy, zdolności matematyczne. Prawa półkula, zwana również intuicyjną, jest półkulą dominującą w zupełnie innej sferze działalności umysłowej, np.: wizualizacja, synteza, przestrzenność, metaforyczność, emocjonalność, muzykalność, uzdolnienia plastyczne (Cieszyńska, Korendo 2007). Osoby z pełnoobjawowym FAS mogą również prezentować *agenезję ciała modzelowatego*³. W bardziej optymistycznych przypadkach dochodzi tylko do niedorozwoju ciała modzelowatego ze względu na spożywanie alkoholu w czasie ciąży (Lorenc, Kwolek 2005). Dlatego też dzieci te mają trudności z odróżnianiem strony lewej od prawej. Informacje do ich mózgu przepływają powoli i nieskutecznie, co tłumaczy fakt, że w ich funkcjonowaniu działanie poprzedza refleksję.

Mózdzek, odpowiedzialny za funkcje motoryczne, czyli koordynację ruchów i utrzymanie równowagi ciała. Struktura ta dostaje informacje z wielu ośrodków mózgu, szybko je analizuje i odpowiednio moduluje, aby ruchy były płynne i dokładne. Decyduje, które mięśnie mają się kurczyć, a których odruch rozciągania ma być zahamowany, z jaką siłą, etc. Mózdzek także stale kontroluje przebieg ruchu i wprowadza do niego automatyczne poprawki. Jeżeli ulegnie uszkodzeniu trudne staje się schodzenie po schodach, skakanie na jednej nodze czy utrzymywanie równowagi (Pąchalska 2007).

² *Planum temporale* – trójkątna struktura, będąca częścią górnej powierzchni płata skroniowego, zlokalizowana z tyłu od zakrętu Heschla, wewnątrz bruzdy bocznej. Określa się ją jako substrat lewopółkulowej lateralizacji języka. U osób zdrowych występuje asymetria półkulowa tej struktury, zaznaczona już u płodów: lewe *planum temporale* jest większe niż prawe. U dyslektyków obserwuje się patologiczną symetrię tych obszarów lub odwrotną asymetrię.

³ Agenезja – całkowity lub częściowy brak ciała modzelowatego.

Zwoje podstawy, odpowiedzialne za pamięć i procesy poznawcze. Filtrują one informacje i usuwają z pamięci te nieistotne. Dzięki temu w mózgu tworzy się miejsce na rzeczy ważne. Dzieci z FAS mają poważne kłopoty z pamięcią, co świadczy o tym, że ich zwoje podstawy pracują wolniej.

Hipokamp, czyli centrum uczenia się i zapamiętywania w mózgu. Odgrywa dużą rolę w procesach uczenia się, ponieważ to w nim następuje przenoszenie wspomnień z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej⁴.

Płaty czołowe, odpowiadające za funkcje wykonawcze, kontrolę impulsów i osąd. Jak podaje D. Hryniewicz (2007a), w wyniku działania małych cząstek alkoholu na płaty czołowe dziecka, osłabieniu ulegają takie funkcje wykonawcze, jak:

- zachowania społeczne – niski poziom radzenia sobie w sytuacjach społecznych;
- rozwiązywanie problemów – brak możliwości, niezdolność rozwiązania problemu;
- przymus zachowań seksualnych – brak kontroli nad popędem seksualnym;
- planowanie – brak umiejętności „nauki na przyszłość”, nieumiejętność wyciągania wniosków z wcześniejszych zachowań;
- poczucie czasu – nierozumienie abstrakcyjnych pojęć czasu;
- porządkowanie informacji – trudności z gromadzeniem informacji;
- pamięć – słaba pamięć, zwłaszcza krótkotrwała, niepozwalająca normalnie funkcjonować w codziennym życiu;
- samokontrola – potrzebny nadzór innej osoby;
- regulacje słowne – przymus głośnego mówienia, a przez to znalezienie się w centrum zainteresowania;
- zaburzone funkcje motoryczne;
- chwiejność emocjonalna – mała stabilność nastroju;
- motywacje – potrzeba motywacji z zewnątrz.

Wśród sprawności, które dzieci rozwijają, na plan pierwszy wysuwają się sprawności językowe. Johan Huizinga pisał: „Weźmy na przykład mowę, to pierwsze i najwyższe narzędzie, jakie kształtuje sobie człowiek, żeby móc się porozumiewać, nauczać, rozkazywać” (1985: 16).

⁴ Pamięć krótkotrwała – (ang. *short-term memory*, STM) – przechowuje niewielkie ilości informacji przez krótki okres (bez dokonywania powtórek wewnętrznych czas ten szacuje się na kilka do kilkunastu sekund), pamięć długotrwała – (z ang. *long-term memory*, LTM) – stanowi trwały magazyn śladów pamięciowych o teoretycznie nieograniczonej pojemności i czasie przechowywania – por. M. Pąchalska (2007: 98).

Podobnie jak inne zespoły związane z anomaliami budowy czaszki, zaburzeniami słuchu i niedorozwojem umysłowym⁵, FAS charakteryzuje się także patologicznym rozwojem mowy. Zaburzenia słuchu są formą *deprywacji sensorycznej*⁶. Jeśli występują w okresie wczesnego dzieciństwa, mogą spowodować trwałe zaburzenia słuchu, rozwoju mowy i rozwoju umysłowego. Zaburzenia słyszenia mogą manifestować się u dzieci z FAS/FAE jako trudność w rozumieniu potocznej mowy, w różnicowaniu fonemów, wychwytywaniu i zamianie sekwencji dźwięków. Przy osłabieniu pamięci krótkotrwałej pojawiają się problemy wynikające z trudności zapamiętania i zrozumienia sensu – dziecko czyta zdanie i zanim zrozumie, już zapomina. Jeśli przyswajanie bodźców drogą wzrokową i słuchową jest zaburzone, do mózgu dociera mniej informacji. Mając problemy z przetwarzaniem informacji, dziecko napotyka na wiele trudności, m.in.: nieświadomość tego, co dzieje się wokół, niezrozumienie sytuacji, kłopoty w nabywaniu i doskonaleniu umiejętności czytania, niemożność rozumienia pojęć matematycznych, niezdolność do uczenia się z książki, brak zdolności do obserwowania i reagowania na zmiany wyrazu twarzy, co z kolei prowadzi do upośledzenia w kontaktach społecznych, trudności z zapamiętywaniem tego, co się widziało, słabą zdolność do przywoływania informacji, utrudnione przepisywanie treści z tablicy lub z książki, niezorganizowanie, niedostrzeganie różnic, spóźnianie się, brak poczucia czasu i zrozumienia jego mechanizmu.

U dzieci z FAS/FAE reakcje na dźwięk są opóźnione i słabo natężone. Często są zaburzenia dotyczące kontroli słuchowej własnych wypowiedzi. Dzieci te nie potrafią znaleźć błędów we własnej wypowiedzi, nie uwewnętrzniają mowy – mówią same do siebie, zupełnie nie uświadamiając sobie tego faktu. Z powodu braku umiejętności uwewnętrzniania swych myśli, bardzo często są pierwotnie diagnozowane jako niedostosowane społecznie, agresywne werbalnie, prezentujące naganne ze społecznego punktu widzenia zachowania.

Jakość i tempo nabywania przez dziecko z płodowym zespołem alkoholowym umiejętności słownego komunikowania się jest warunkowane i również, niestety, ograniczane przez specyficzne dla tej grupy proble-

⁵ na przykład zespół Millera i Diekera, zespół Angelmana, zespół Williamsa, zespół Smitha–Lemliego–Opitza i in. O ile wspomniane zespoły w spectrum objawów mają wpisane upośledzenie umysłowe, o tyle niepełnosprawność intelektualna nie jest wpisana w charakterystykę FAS – wśród osób ze stwierdzonym FAS zdiagnozowano wartości II zawarte pomiędzy 20 a 140.

⁶ Deprywacja sensoryczna to sytuacja braku dopływu bodźców do narządów zmysłów, szczególnie niekorzystna w przypadku małych dzieci (okres niemowlęcy) ze względu na ogromne znaczenie jakości stymulacji zmysłowej we wczesnych etapach rozwoju intelektualnego dziecka (Piaget, 2006) – patrz bibliografia.

my rozwojowe. Mowa tu między innymi o jakości funkcjonowania społecznego. Dzieci z FAS prezentują niski poziom radzenia sobie w sytuacjach społecznych, głównie z powodu niezrozumienia sytuacji, trudności przyjmowania określonych zasad postępowania, wynikających z braku umiejętności wyciągania wniosków z wcześniejszych zachowań, a co za tym idzie trudności planowania działań. W sytuacji problemowej taka osoba wycofuje się z powodu braku możliwości, niezdolności rozwiązania problemu. Ograniczona samodzielność przejawia się również brakiem samokontroli i motywacji – potrzebny jest nieustannie nadzór innej osoby i motywacja z zewnątrz. Obrazu trudności dopełnia chwiejność emocjonalna – mała stabilność nastroju, łatwość przechodzenia od stanu zadowolenia do wycofywania się, unikania, agresji czy zwątpienia.

Do warunkowanych poziomem funkcjonowania społecznego trudności w komunikowaniu się dzieci dotkniętych płodowym zespołem alkoholowym dołączają się specyficzne zaburzenia przetwarzania informacji i tworzenia komunikatu językowego. Uszkodzenie płatów czołowych i innych struktur mózgu powoduje trudności w porządkowaniu informacji – dzieci mają trudności nie tylko z ich gromadzeniem, porządkowaniem, ale także wydobywaniem z pamięci. Tu dodatkowo nakładają się problemy z pamięcią, bowiem słaba pamięć, zwłaszcza krótkotrwała, zakłóca normalne funkcjonowanie dziecka w życiu codziennym, zaś zaburzona pamięć długotrwała powoduje, że proces uczenia się staje się żmudny i mało efektywny. Brak poczucia czasu, brak rozumienia abstrakcyjnych pojęć dotyczących przemijania, następstwa zdarzeń utrudnia również dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych między elementami rzeczywistości⁷. Znajduje to również odzwierciedlenie w jego produkcjach słownych – wnioski z obserwacji stosunków czasowo-przestrzennych są niepełne lub błędne, relacje przyczynowo-skutkowo nielogiczne lub wręcz przypadkowe. Istotnym problemem są również regulacje słowne – dziecko odczuwając przymus głośnego mówienia, informowania siebie w trakcie działania o tym, czym jest teraz zajęte, co robi w danej chwili lub co widzi przed sobą, przygotowując plan zadania, realizuje poprzez werbalizację to, czego jego rówieśnicy dokonują już przy pomocy mowy wewnętrznej⁸. Mowa dziecka z FAS mającego zaburzone procesy wnioskowania i uogólniania będzie miała mniejszą tendencję do kondensacji, redukcji i skróconego wnioskowania. Efek-

⁷ Problemami nabywania umiejętności matematycznych, w tym rozumienia pojęcia czasu, zajmowała się E. Gruszczyk-Kolczyńska (1989).

⁸ W rozwoju dziecka taka umiejętność pojawia się na początku wieku szkolnego. Jest to swoiste przejście z zewnętrznego planu działania na wewnętrzny plan czynności psychicznych. Zagadnieniami tymi zajmowali się Wygotski (1989:346-348), Tyszkowa (1977:16), Gruszczyk-Kolczyńska (1989:163-165).

tem jest znalezienie się przez dziecko w centrum zainteresowania grupy i budzenie negatywnych emocji.

Podsumowując: braki syntaktyczno-semantyczne z równoczesną niepełną świadomością odczuć, punktu widzenia rozmówcy oraz niemożnością utrzymania spójnego dialogu powodują, że dzieci dotknięte płodowym zespołem alkoholowym mają zaburzoną kompetencję komunikacyjną. Poddając dziecko oddziaływaniom terapeutycznym, musimy uwzględnić konieczność stymulacji w zakresie ogólnej organizacji wypowiedzi (odniesienie do zmieniających się warunków komunikowania się) oraz organizacji samego dialogu, czyli ustalenie odpowiednich relacji między uczestnikami dialogu, a także umiejętności wykorzystania werbalnych i niewerbalnych procedur adekwatnych do tych relacji (Rittel 1993).

W pracy terapeutycznej z dzieckiem dotkniętym płodowym zespołem alkoholowym punktem wyjścia musi być określenie nie tyle braków, ile zasobów dziecka. Dzięki temu terapeuta będzie wiedział, na czym ma opierać swój program terapeutyczny. Dzieci z poalkoholowym zespołem płodowym wymagają terapii holistycznej, dzięki której można niwelować problemy zdrowotne, społeczne, komunikacyjne – również jeśli chodzi o nabywanie i doskonalenie, szczególnie trudnej dla dzieci z płodowym zespołem alkoholowym umiejętności porozumiewania się werbalnego.

Bibliografia

- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., 1989, *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki*, Warszawa.
- Huinzinga J., 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa.
- Hryniewicz D., 2007, *Dziecko, które nigdy nie dorośnie. Co to jest FAS?*, Warszawa.
- Hryniewicz D., 2007a, *Specyfika pomocy pedagogiczno-psychologicznej dzieciom z FAS*, Warszawa.
- Klecka M., 2007, *FAScyjujące dzieci*, Kraków.
- Maciejewska B., 2008, *Wartość słuchowych potencjałów wywołanych w diagnostyce dysleksji rozwojowej*, praca doktorska, Poznań, s. 129.
- Pąchalska M., 2007, *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu*, Warszawa.
- Lorenc L., Kwolek A., 2005, *Badania nad współistnieniem przepukliny oponowo-rdzeniowej oraz innych anomalii rozwojowych mózgowia i czaszki*, „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego”, nr 1, s. 56-63.

- Piaget J., 2006, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa.
- Raczyński P., 2007, *Materiały informacyjne o Płodowym Zespole Alkoholowym FAS dla lekarzy*, Warszawa.
- Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Tyszkowa M., 1977, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Warszawa.
- Wygotski L.S., 1989, *Myślenie i mowa*, Warszawa.

Ewa Bradlińska
Studia Doktoranckie
Wydziału Humanistycznego
Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

MYŚLENIE I MOWA W ZABURZENIACH AFATYCZNYCH

„Nie rozumiem, co pan chce powiedzieć przez cacuszko” – rzekła Alicja. Hojdy Bojdy uśmiechnął się pogardliwie. „Pewnie, że nie rozumiesz – aż ci to wytłumaczę. Chciałem przez to powiedzieć: argument po prostu nie do zbicia”. „Przecież cacuszko nie znaczy argument nie do zbicia!” – zaprotestowała Alicja. „Jeżeli ja używam jakiegoś słowa – oświadczył Hojdy Bojdy tonem dość pogardliwym – znaczy ono dokładnie to, co ja sobie życzę: ni mniej, ni więcej”. „Tylko pytanie – odrzekła Alicja – czy pan może nadawać słowom aż tyle rozmaitych znaczeń”. „Pytanie jest tylko – rzekł Hojdy Bojdy – kto tu decyduje: i koniec (...)”. „Niektóre z nich są odporne, o tak! szczególnie czasowniki: one są pyszne – przymiotnik pozwoli wszystko ze sobą zrobić – ale nie czasownik! choć ja z każdym sobie poradzę. Nieprzenikliwość! oto moja zasada!”
(L.Carroll, 1990: 171-172)

STRESZCZENIE

Intencją tej pracy jest przede wszystkim sporządzenie przeglądu stanowisk dotyczących powiązania mowy i myślenia oraz odniesienie ich do sytuacji zaburzeń systemu językowego w afazji. Z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych, które zajmują się człowiekiem i jego wyższymi funkcjami psychicznymi (zwłaszcza mową): afazjologów, klinicystów, psychologów społecznych i psychiatrów, przytaczam poglądy i badania nad powyższym zagadnieniem. Wskazując na znaczenie mowy wewnętrznej dla procesów myślowych, pragnę opisać jej rolę w rozumowaniu dziecka, w odniesieniu do myślenia kompleksowego osób dorosłych z zaburzeniami językowymi. Proponując za jednostkę elementarną myślenia przyjąć znaczenie, dochodzę do wniosku, iż modalność systemu językowego nie jest zależna od centralnego poznania i nie oddziałuje na nie. Język, jako rusztowanie myśli ludzkich, może zniknąć bez szkody dla wewnętrznego źródła poznania – myślenia. Odrębną kwestią pozostaje problem ustalenia intencji zaburzonych komunikatów, których interpretacja, choćby najdokładniejsza, zawsze pozostanie hipotezą.

WSTĘP

Każdy człowiek używa języka. Co więcej, komunikując się werbalnie z otoczeniem, snuje opowieść na kanwie sobie jedynie znanych obserwacji, myśli, uczuć i potrzeb. Mówienie czy też rozumienie mowy,

znalezienie właściwego słowa, czytanie, pisanie oraz gestykulowanie są częścią ludzkiego idiolektu. Mówienie czegoś innego niż to, co ma się na myśli, bądź niemożność odczytania wypowiedzianych komunikatów, dla ludzi z afazją są codziennością generującą stres i frustracje. Afazja jest zjawiskiem globalnym i może dotknąć każdego. Według szacunków Międzynarodowego Związku Afazji (AIA), na całym świecie więcej niż 5 milionów ludzi cierpi na to zaburzenie. Nie należy jednak zapominać, że upośledzenie, zniesienie lub ograniczenie mowy rozpatrywane w kategoriach fizjologicznych i patologicznych dotyczą nie tylko zdolności werbalnych. Mowa ma charakter wielopoziomowy – wielopiętrowy (Mazur, Klimarczyk, Rudy, Nyka 2006: 112). W jej kształtowanie zaangażowanych jest wiele ośrodków znajdujących się na różnych piętrach mózgu. Owa wielopiętrowość oprócz tego, iż wskazuje na powstawanie mowy w różnych okresach rozwoju filogenetycznego, pozwala na precyzyjną ocenę zaburzeń, co z kolei powinno przekładać się na diagnostykę i efektywność metod rehabilitacyjnych. Zatem, kiedy jako rezultat urazu mózgu, jeden lub więcej komponentów języka przestanie funkcjonować prawidłowo, mamy do czynienia z afazją, która dotyczy może różnych modalności języka. Poza utratą zdolności mowy można zaobserwować niedowład połowiczny lub całkowity, w tym opadanie kącika ust strony sparalizowanej, co przyczynia się do zubożenia, jeśli nie całkowitego zniesienia mimiki twarzy, ekspresji pozawerbalnej i mowy ciała. Brak świadomości własnych realizacji, niezdolność do precyzowania czasu, obserwacji otoczenia, koncentracji, przejmowania inicjatywy, a także zanik zdolności do wykonywania dwóch czynności równocześnie, nasuwają pytanie o stopień (nie)pełnosprawności chorego, od którego o krok do krzywdzącego, upokarzającego traktowania afatyka jak osoby upośledzonej intelektualnie. Należy wyraźnie zaznaczyć, że afazja nie jest zaburzeniem myślenia, a zaburzeniem mowy. W tym miejscu pojawia się pytanie o związek mowy i myślenia w szczególnym kontekście dysfunkcji jednej z tych składowych ludzkiego poznania.

AFAZJOLOGICZNE TEORIE POWIĄZANIA MOWY I MYŚLENIA

Rosemary Varley (1998: 128-161) twierdzi, iż afazjologdy obstają przy założeniu, jakoby myślenie nie było wskutek afazji naruszone. Jednakże część badaczy sprzeciwia się tym zapewnieniom, podając za przykład afazję globalną i afazję Wernickego, które znoszą rozumienie języka, odbieranie i interpretowanie informacji pochodzących z narządów zmysłu, co mogłoby świadczyć o zaniku zdolności logicznego myślenia, konkludowania i syntezy obserwacji w celu przeprowadzenia operacji umysłowych.

Abstrahując od tych specyficznych sytuacji afazji globalnej i rozległej afazji Wernickego (do wywołania pełnych objawów afazji Wernickego musi zostać uszkodzony znacznie rozleglejszy obszar mózgu niż tylko ośrodek Wernickego), które wciąż czekają na empiryczne potwierdzenie hipotezy o mającym w ich przypadku miejsce zaburzeniu myślenia, naukowcy podają dwa modele twierdzeń na poparcie teorii o nienaruszonym współistnieniu mowy i myślenia w afazji.

Pierwsze założenie, stanowiące podstawę i teoretyczny fundament dzisiejszej afazjologii, odsyła do postrzegania języka jako narzędzia przetwarzania informacji (Varley 1998). Postuluje ono wyodrębnienie wiedzy przed-językowej (*pre-linguistic*), czyli odnoszącej się do produkowania wiadomości i po-językowej (*post-linguistic*), odnoszącej się do rozumienia komunikatu. Afazja widziana jako problem z przekładaniem języka na nienaruszony kod ogólnych reprezentacji pojęć wskazuje na załamanie samego medium przewodzącego informację, nie zaś oglądu zjawisk jako takiego i logicznego rozumowania o nich.

Drugie przypuszczenie wypływa z samych interakcji z afatykami posiadającymi chęci, intencje komunikacyjne, które z powodu braku kompetencji językowych realizują poprzez rysunek, pantomimę lub zastępczy system komunikacyjny (por. Pąchalska 2005).

Z powyższych przesłanek wynika, iż modalność systemu językowego nie jest zależna i nie oddziałuje na centralne poznanie. Niektórzy afatycy wciąż prowadzą samochód, usiłują rozwiązywać codzienne problemy, są ciekawi świata, a przy tym wykazują adekwatne zachowanie w interakcjach społecznych (Sineps 1986), z czego możemy wnioskować, iż wiedza bazująca na operacjach myślowych, kombinacji, transformacji danych jest zachowana. Uzewnętrznione, bo językowe rusztowanie myśli ludzkich może zniknąć bez szkody dla wewnętrznego źródła poznania – myślenia (Pinker 1994). Świadczyć może o tym fakt, iż większość procesów poznawczych wspiera mowa wewnętrzna, jedno z zasadniczych pięter komunikowania się z sobą i otoczeniem¹. „Rozmowa z samym

¹ Mazur, Klimarczyk, Rudy, Nyka (2006) wyróżniają trzy piętra komunikacyjne: mowę limbiczną, mowę werbalną i mowę wewnętrzną. Piętro pierwsze najsilniej związane jest z motoryką ogólną ciała, ma znaczenie w sferze motywacyjno-dążeńiowej oraz jest narzędziem w przekazywaniu emocji. Drugie, typowo ludzkie piętro komunikacji, wspomagane jest układem pięciorznicowym (słuch, wzrok, węch, smak, czucie). Dziś mówi się także o szóstym zmysle – propriocepcji, czyli czuciu samego siebie, tj. płynącym z mięśni, ścięgien i więzadeł wrażeniu, które umożliwia mózgowi orientację w aktualnym położeniu poszczególnych części ciała oraz informuje o wykonywanych ruchach. Utrata propriocepcji w wyniku zapalenia nerwów prowadzi do tzw. ślepoty ciała (taki przypadek opisywał O. Sacks w książce *Mężczyzna który pomylił swoją żonę z kapeluszem*). Rolę propriocepcji w organizacji wejściowych danych zmysłowych doceniła i opisała także A.J. Ayres, autorka *Sensory Integration and the Child* (1970), *Sensory*

sobą, niezrozumiała dla otoczenia, posługująca się skrótami, skojarzeniami, kreowaniem obrazów wirtualnych – jest ściśle związana z myśleniem” (Mazur, Klimarczyk, Rudy, Nyka 2006: 113). To potężne źródło ludzkiego poznania wspiera procesy poznawcze i prowadzi do ukonstytuowania myśli. Jest niejako wewnętrznym ekranem lub laboratorium (Varley 1998: 131), w którym prześledzić można cały proces poszukiwania odpowiedniej formy dla myśli, przebieg procesu twórczego, aby „odpowiednie dać rzeczy słowo”.

Odrębną kwestią pozostaje problem ustalenia intencji i adekwatności tych procesów, gdyż nie sposób czytać w ludzkich myślach. Nawet zamysły bezpośredniego aktu mowy rzadko są jasne i oczywiste; tym trudniej dociekać sensu mowy wewnętrznej. W celu jej zbadania u afatyków stosuje się testy wykorzystujące podobieństwo fonologiczne wyrazów, polegające na dopasowaniu rymujących się słów, zapamiętaniu podobnie brzmiących wyrazów, podaniu liczby sylab w wyrazie, czy wyłonieniu z grupy słów tych, które rozpoczynają się na tę samą sylabę (Varley 1998: 131). Wszystkie te zadania organizuje jednak współczynnik jasnego wykonania, wyartykułowania i wszystkie opierają się na kompetencji metajęzykowej i *metafonologicznej* (segmentacja dźwięków i sylab) (Varley 1998), o których zaburzeniu powinno osądzić odrębne badanie.

MYŚLENIE I MOWA

W PSYCHOLOGII ROZWOJOWO-POZNAWCZEJ

Proponuję odwołanie się do psychologii Lwa Wygotskiego, który powiązał mowę i myślenie już dawno temu, badając ich wzajemny stosunek przez niemal dziesięć lat (Wygotski 1989). Poddając krytycznej analizie dwie najbardziej wpływowe teorie rozwoju mowy i myślenia: teorię Piageta i teorię Sterna, Wygotski wskazał drogę rozwojową pojęć naukowych u dziecka w porównaniu z rozwojem pojęć spontanicznych; dowiódł, że w wieku dziecięcym znaczenie słów podlega rozwojowi, objaśnił psychologiczną istotę mowy pisanej i mowy wewnętrznej jako samodzielnych funkcji mowy i ich stosunku do myślenia.

„Stosunek myśli do słowa to przede wszystkim nie rzecz, lecz proces, to ruch od myśli do słowa i przeciwnie, od słowa do myśli. W świetle

Integration and Learning Disorders (1973) – prekursorka terapii integracji sensorycznej, w myśl której zaburzenia przetwarzania bodźców proprioceptywnych wpływają na obniżenie napięcia mięśniowego, zakłócenie czucia położenia ciała i prawidłową rejestrację ruchu. Dysfunkcje wynikające z zaburzeń procesów przetwarzania bodźców przedsińkowych i proprioceptywnych przejawiają się zaburzeniem kontroli postawy, zaburzeniami mowy i trudnościami w zakresie czytania, pisania, czasem matematyki. Mają także wpływ na rozwój schematu ciała, orientacji przestrzennej, koordynacji ruchowej i integracji wzrokowo-ruchowej (Ayres 1974).

analizy psychologicznej stosunek ten jest rozwijającym się procesem, obejmującym szereg faz i okresów, procesem podlegającym różnym zmianom” (Wygotski 1989: 331). Wyodrębniając etapy pracy myślowej, psycholog wskazuje na myślenie kompleksowe, charakterystyczne dla dzieci głuchoniemych, czyli pozbawionych wspomagających informacji sensorycznych. Podobną trudność obserwujemy u afatyków, u których układy nerwowy i pozamózgowe, spełniające role sterowniczo- kontrolującą i wykonawczą, nie odpowiadają dostatecznie roli przekaziciela komunikatów werbalno-sensorycznych (Mazur, Klimarczyk, Rudy, Nyka 2006: 113). Wygotski dowodzi, iż w przypadkach niedostatecznej komunikacji, gdy dzieci nie mogą porozumiewać się werbalnie z dorosłymi, na swój sposób tworzą kompleksy oznaczane jednym słowem. Dlatego właściwości myślenia kompleksowego występują u nich szczególnie plastycznie i jasno. Dzieci nie tworzą kompleksów samodzielnie, łącząc przedmioty w całościowe grupy, lecz znajdują już w mowie dorosłych słowa związane z określonymi grupami przedmiotów. Dlatego kompleks dziecka jest zbieżny w swym przedmiotowym odniesieniu z pojęciami dorosłych (Wygotski 1989). „Jeśli porównamy pojęcia dorosłych i kompleksy dzieci w działaniu, to różnica psychologiczna między nimi powinna wystąpić bardzo wyraźnie. Jeżeli kompleks utworzony przez dziecko różni się od pojęcia, to *czynność myślenia kompleksowego będzie przebiegała inaczej niż czynność myślenia pojęciowego*” (Wygotski 1989: 125).

Ale nie tylko przykłady zaburzeń tłumaczą myślenie kompleksowe u dorosłych. Wystarczy odnieść się do najprymitywniejszych form myślenia ludzkiego, jakie występują w marzeniach sennych, aby dostrzec w nich ów archaicznie prymitywny mechanizm zespalania się, kondensacji i przesuwania się obrazów. Fakt ten dowodziłby, że uogólnienie w myśleniu niekoniecznie występuje tylko w najbardziej rozwiniętej formie, tj. w formie pojęć. Przytaczając badania Jaenscha, Wygotski konstatuje, że w sferze *myślenia czysto pogładowego* istnieją osobliwe uogólnienia lub połączenia obrazów, które tworzą jak gdyby konkretne analogie pojęć lub pojęcia obrazowe. Wynika z tego jasno, że w myśleniu człowieka dorosłego na każdym kroku obserwujemy przechodzenie od myślenia pojęciowego do myślenia kompleksowego. Cechą istotną myślenia kompleksowego jest to, że „cecha łącząca przez skojarzenie poszczególne i konkretne elementy i kompleksy rozlewa się, staje się jak gdyby nieokreślona, rozlana, mglista, w wyniku czego powstaje *kompleks, w którym konkretne grupy obrazów lub przedmiotów tworzą związek nieokreślony*” (Wygotski 1989: 110). Tak przedstawia się ten proces myślowy u dzieci zdrowych i z zaburzeniami słuchu, z czego możemy wnosić,

że pozbawieni części informacji zwrotnych afatycy również mogliby uciekać się do myślenia kompleksowego, w celu przeprowadzenia operacji umysłowych. Mózg za pomocą zmysłów odbiera informacje potrzebne do kreowania z nich form. Nasze obrazy to tylko szczątkowe wyobrażenia, które wcale nie istnieją na zewnątrz; są to dane, które zmieniamy w obraz zgodnie z naszymi wierzeniami, świadomymi i podświadomymi.

ROZUMIENIE I INTERPRETACJA INTENCJI SŁÓW CHOREGO

Dochodząc w tych rozważaniach do zagadnienia podświadomości, nie sposób przemilczeć pytania o intencję niemego, tudzież szczątkowego komunikatu osoby chorej. Skoro przekonaliśmy się już, że jej myśli osadzone są w rzeczywistości, szukamy formy dla ukrytej intencji. „Formułowaniu intencji, a także ich maskowaniu służy wybór kodu” – pisze K. Pisarkowa (1994: 9). Budowanie kodu zaś, czyli nadawanie znaczeń użytym znakom (korzystając ze znaczeń znaków przejętych ze zbiorów wspólnych grupie etnicznej i kulturowej), jest domeną podświadomości. Trudnością, jaką napotyka afatyk, jest oczywiście już sam wybór tych jednostek z kodu, tudzież linearne uporządkowanie systemów języka (Zarębina 1973). Jeśli nie dojdzie do regresu w obrębie systemu fonologicznego i chory będzie zdolny do dialogu, trzeba pamiętać, że jego wypowiedzi będą generowane automatycznie i stereotypowo, a samo uzyskanie odpowiedzi zagwarantuje jedynie osadzenie pytania w kontekście. W świetle tych faktów nietrudno się domyślić, iż prawdziwą matrycą odbijającą intencje chorego będzie podświadomość jego interlokutora, który na podstawie własnych doświadczeń i spekulacji, niejako w zastępstwie zaburzonego systemu językowego chorego, przedstawi sobie prawdopodobną wersję jego myśli. Nigdy natomiast nie będą to stwierdzenia precyzyjne, zawierające tożsame z intencją chorego konkluzje, nie wspominając o domniemanej szacie leksykalnej, której każdy z rozmówców by użył. Znamienne, że pisząc o interpretacji języka, K. Pisarkowa nie zapomina, że C. Jung, na którego się powołuje, był lekarzem poszukującym klucza do treści zakodowanego komunikatu chorego po to, aby nieść pomoc. Autorka pisze: „Dlatego charakterystyczny jest niezwykle warunek, który Jung stawia interpretacji i interpretatorowi: interpretować, to rozumieć, a rozumienie jako proces subiektywny nie może być jednostronne” (Pisarkowa 1994: 24). Jung stawia znak równości pomiędzy chorym i wariatem, gdyż obaj zdolni są spojrzeć na świat jak na obraz. Za Jungiem K. Pisarkowa przytacza: „Wystarczy odwrócić się za siebie, żeby «zobaczyć inną stronę niż ta, którą widzimy przed sobą. To nie ja mówię, nie ja myślę – lecz we mnie (coś) myśl

i mówi»” (Pisarkowa 1994: 28). Zatem każda niezgoda pacjenta na daną interpretację najpewniej wynika z nieznamości kontekstu, przywołującego wspomnienia chorego. Skoro każdą myśl cechuje ruch, rozwój, pomocą dla interpretatora mogłoby być stwierdzenie, iż każda myśl spełnia jakąś funkcję, rozwiązuje jakieś zadanie (Wygotski 1989). Innymi słowy, mowa ludzka w pierwotnej postaci zbliża się bardziej do działania, niż do myślenia (Malinowski 2000). Tok myśli jest wewnętrznym ruchem poprzez szereg poziomów, jak przejście myśli w słowo i słowa w myśl, ale w swej pierwotnej i autentycznej formie ma charakter pragmatyczny, gdyż określa sposób zachowania i jest strategią działania człowieka (Malinowski 2000). Toteż podstawowym zadaniem analizy badającej stosunek myśli do słowa, jako ruchu od jednego komponentu do drugiego, jest badanie faz, z których ów ruch się składa.

Bazując na językoznawczej teorii R. Jakobsona, odnoszącego erozję języka u dorosłego afatyka do procesu akwizycji języka przez dziecko (Jakobson 1989), możemy dla potrzeb rozważań o mechanizmach mowy i myślenia w afazji wskazać na badania Wygotskiego jako tożsamy proces, tłumaczący stosunek myśli i mowy u dziecka w odniesieniu do chorego, u którego regres w podsystemach języka i jego modalnościach, wskutek zakłóceń afatycznych jest proporcjonalną odwrotnością do nabywania systemu i przeprowadzania operacji myślowych przez dziecko. Oczywiście, byłoby ogromnym uproszczeniem, gdyby uznać, iż sam bagaż doświadczeń i nabyte uprzednio umiejętności, zgromadzona wiedza i wypracowane sposoby, preferencje rozwiązywania zadań problemowych i przeprowadzania operacji myślowych są na takim samym poziomie u dziecka jak u dorosłego afatyka. Chcę wskazać jedynie na kanał przepływu tych informacji, uzewnętrznianie ich w mowie werbalnej, a nie sposób rozumowania o nich. „Zewnętrzny aspekt mowy rozwija się u dziecka, jak wiadomo, od słowa do połączenia dwóch lub trzech słów, dalej od prostego zdania do ich łańcucha, do zdań złożonych i wreszcie do mowy związanej, składającej się z rozwiniętego szeregu wypowiedzi. Tak więc dziecko, opanowując fizyczny aspekt mowy, idzie od części do całości” (Wygotski 1989: 332). Odwrotny mechanizm obserwujemy w afazji – części mowy pojawiające się w mowie dziecka jako ostatnie oraz złożone struktury składniowe, jako pierwsze zanikają w chorobie. Powoduje to kurczenie się słownika, który w krytycznych przypadkach może zawęzić się do jednego wyrazu czy fonemu. Od strony znaczeniowej zarówno pierwsze słowo dziecka, jak i pierwsze wyrażenia afatyka po udarze są całym zdaniem. W rozwoju semantycznej strony mowy „zrestartowany system językowy” zaczyna od całości, od zdania, a dopiero potem przechodzi do opanowania cząstkowych jednostek znacze-

niowych, znaczeń poszczególnych słów, rozbijając swą zwartą, wyrażoną w jednowyrazowym zdaniu myśl, na szereg poszczególnych, wzajemnie powiązanych znaczeń słownych (Wygotski 1989). Zatem rozważając rozwój semantycznej i fizycznej strony mowy, możemy zaobserwować, że biegnie on w dwóch przeciwnych kierunkach. „Strona znaczeniowa mowy rozwija się od całości do części, od zdania do słowa, natomiast jej strona zewnętrzna — od części do całości, od słowa do zdania” (Wygotski 1989: 332). Przykładem unaoczniającym tę zależność jest przywołane przez Wygotskiego badanie Piageta, który ustalił, że dziecko wcześniej opanowuje złożoną strukturę zdania pobocznego ze spójnikami „bo”, „mimo że”, „ponieważ”, „choć”, niż struktury semantyczne odpowiadające tym formom syntaktycznym. Gramatyka wyprzedza w rozwoju dziecka logikę. Natomiast u dorosłego afatyka liczebniaki, najpóźniej pojawiające się w mowie dziecka, a związane z umiejętnością szeregowania i morfemy luźne, wyrażające stosunek między częściami składowymi zdania, budujące określenia przestrzenne, zanikają najszybciej (paralele odwrotne: elementów prymarnych i sekundarnych języka, elementów najbardziej opozycyjnych do najsłabiej skonstruowanych). Dziecko, które zupełnie poprawnie i adekwatnie używa spójników wyrażających najrozmaitsze zależności przyczynowe, czasowe i inne, w ciągu całego okresu szkolnego nie uświadamia sobie jeszcze w swojej mowie spontanicznej i w sytuacji zadaniowej sensu spójników i nie umie ich stosować w sposób zamierzony (Wygotski 1989). Afatyk, u którego stwierdzić można upośledzenie czynności nazywania, które w istocie jest utratą funkcji metajęzykowej związanej z kodem, niekoniecznie ma zaburzone rozumienie tych pojęć (Zarębina 1973: 11-12). Z powyższych stwierdzeń możemy wnioskować, że przy opanowywaniu trudnych struktur składniowych rozwój strony semantycznej nie pokrywa się z rozwojem strony fizycznej. Ów złożony proces przejścia od znaczeń do dźwięków rozwija się i tworzy jedną z głównych linii rozwojowych w doskonaleniu się myślenia werbalnego.

ZNACZENIE MOWY W SYTUACJI KOMUNIKACYJNEJ

Nieprzypadkowo wspominam o semantyce – znaczeniu mowy. Jak wiemy, pojęcie powstaje w toku operacji umysłowej, łączącej elementarne funkcje intelektualne w celu ukierunkowania uwagi słowem, wydobycia cech desygnatów oraz symbolicznego przedstawienie ich za pomocą znaku (Wygotski 1989). Pojęcia wypowiedziane w naszej codziennej mowie to zatem ogólne wyobrażenia o rzeczach. Przyjmując, że nie ma obiektów, a istnieją jedynie wyobrażenia o nich, jedyną rzeczywistością, jaką znamy jest ta, którą wytwarza nasz mózg. Z milionów otrzymywa-

nych sygnałów kreuje rzeczywistość, którą następnie opisuje słowami. Projektuje zewnętrzny świat, który opisuje swoistymi „współrzędnymi” – słowami, wewnętrznymi fenomenami naszego mózgu. Wkraczając na niepewny dla mnie grunt fizyki kwantowej, pokuszę się o porównanie mowy i myślenia do elektronu i atomu, obiektów multiwersalnych (odnoszących się do struktur wszelkich rozmiarów: ludzi, gwiazd, galaktyk, itd.), które, połączone ze sobą, predestynują nierozzerwalność cząsteczek, które stworzą. Tak naprawdę ich odrębność postrzegana jest jako iluzja – preferencyjność naszych umysłów w wyobrażaniu świata w oparciu o indywidualne doświadczenia. Sam akt badawczy, czyli obserwacji myśli, tworzy wizję świata (Sadowski 2005). Zatem, jak każda wymierność, myślenie potrzebuje elementarnej jednostki, która odda wyniki pomiaru. Jednostką elementarną dla myślenia jest znaczenie, gdyż służy do odróżnienia elementów wizji świata, determinuje samo istnienie rzeczywistości. Mową kreujemy wymaginowany, trójwymiarowy, solidny świat, którego – zgodnie z teorią względności i mechaniką kwantową – nie ma. I tak, jak pojedynczy elektron istnieje jedynie w powiązaniu z innymi cząsteczkami, tak pojedyncze słowo stwarza byty w powiązaniu z szerszym kontekstem². W rzeczywistości mówionego języka wypowiedź nie ma znaczenia poza kontekstem. Myśl nie jest wyrażona w słowie, lecz spełnia się w słowie. Dlatego, jak pisze Wygotski, mówić możemy o stawianiu się (o jedności bytu i niebytu) myśli w słowie (1989). Każda myśl dąży do zjednoczenia czegoś z czymś, do ustalenia związku między czymś a czymś. Odwołując się raz jeszcze do psychologicznej natury słowa, stwierdzić musimy, że znaczenie słowa jest w tym kontekście przede wszystkim *uogólnieniem*, zaś uogólnienie to nic innego, jak *werbalny akt myśli*, który odbija rzeczywistość inaczej, niż ona sama chce jawić się uważnemu obserwatorowi. W momencie, w którym zaczniemy modyfikować znaczenie tego, co mamy (przez to) na myśli, będziemy w stanie dostrzec i odnieść się do nieskończonej ilości wariantów zależności *myśli : mowy*. Nauka jest w tym przebiegu procesem postrzegania inicjatyw, uchwycenia zachodzących relacji. Wiedza pojawia się jako produkt uboczny obserwacji mowy, kanału, jakim biegną myśli.

Samo myślenie i jego stosunek do mowy nie są z góry dane rodzajowi ludzkiemu. Powstają stopniowo w ciągu całego rozwoju jednostki i kształtują się wraz z rozwojem świadomości człowieka oraz w toku

² O sile kontekstu, w którym osadzono słowa, wydzwięku stwierżeń i opinii sugerowanych przez inne osoby, etc. i ich wpływie na ludzkie zdrowie, samopoczucie, pamięć i długowieczność pisze E.J. Langer w swojej najnowszej książce *Counterclockwise* (Langer 2009). Na podstawie jej eksperymentu z zakresu psychologii społecznej (badania nad uważnością – *Mindfulness*) powstaje właśnie film.

samego rozwoju myślenia i kompetencji językowej (Rittel 1993). Jak zaznacza Wygotski, nie są przesłanką, ale wytworem stawania się człowieka (1989). Dla rozwoju myślenia decydujące i wyjątkowe znaczenie mają procesy mowy wewnętrznej, utożsamiane przez niektórych psychologów z samym myśleniem.

„Interpretacja wypowiedzi afatycznych w oderwaniu od sytuacji komunikacyjnej, w której powstały, doprowadza lingwistów do przekonania, że komunikacja chorych jest w mniejszym lub większym zakresie zaburzona, a często wręcz zniesiona. W lingwistyce nie poczyniono kroku w kierunku wypracowania metodologii opisu interakcji osób z afazją i sposobów ich komunikowania się z otoczeniem” (Panasiuk 2006: 887). Gdyby tak było, być może doświadczalnie dałoby się dowieść, iż intencjonalne działanie komunikacyjne człowieka jest wypadkową jego możliwości umysłowych, intelektualnych i biologicznych, a zatem angażuje funkcje poznawcze oraz komunikacyjne języka, ergo – wykazuje zależność mowy i myślenia.

Komunikacyjna koncepcja języka (Carruthers 1996) przypisuje komunikacji interpersonalnej nadrzędną rolę w procesie poznawczym. Peter Carruthers w obronie opozycyjnej, kognitywnej teorii języka, przyznającej prymat językowi naturalnemu w ludzkim poznaniu, rzeczowo wskazuje na znaczenie języka w procesie nauki³, akcentując przy tym rolę introspekcji i mowy wewnętrznej, wspierających większość procesów poznawczych (por. Clark 1998; Mazur, Klimarczyk, Rudy, Nyka 2006). Uczni bronią ponad-komunikacyjnego (*supra-communicative*) spojrzenia na język jako „wewnętrzne rusztowanie naszego poznania” (Varley 1998; Clark 1998). Carruthers posuwa się w swym wnioskowaniu jeszcze dalej, przedstawiając hipotezę na poparcie tego toku rozumowania. Skoro świadome, celowe myślenie jest „przewodzone” w języku, to niektóre ulotne refleksje, na przykład przypadkowe rozumowanie, przepuszczenia o myślach, stanach umysłu innych osób, wymagają celowego, *zadaniowego formatu* (Varley 1998), ponieważ nie mogą być przedstawiane za pomocą wizualizacji.

Niestety, takie rozumowanie pozostaje w konflikcie z poglądem na afazję – jeżeli afatycy doprawdy byliby niezdolni domyślać się i wnio-

³ Rolę języka w procesach nauki przez analogię w zadaniach abstrakcyjnych badali D.G. Premack i A.J. Premack (1983). Porównując zdolności szympanśów wytesowanych językowo i nieposiadających umiejętności odtwarzania mowy dowiedli, iż szkolone zwierzęta wykazywały przewagę w rozwiązywaniu zadań nie uzależnionych od znajomości kontekstu, opartych na analogii, dostrzeganiu różnic, brakujących elementów lub wymagających określenia stosunków ilościowych pomiędzy przedmiotami. Konkluzją swojego eksperymentu uczynili stwierdzenie, iż ktoś, kto rozumie mowę, musi znać język, nawet jeśli go nie produkuje.

skować o stanach psychicznych innych ludzi, w jaki sposób postrzegalibyśmy ich jako osoby nadal osadzone w rzeczywistości i sprawiające wrażenie racjonalnych (Varley 1998)? W myśl Teorii Umysłu D. Premacka (*Theory of Mind – ToM*), (Premack, Woodruff 1978), wypływającej z filozofii umysłu, zdolność przypisywania stanów psychicznych, w tym wierzeń, pragnień, intencji, wiedzy sobie i rozumienie, że inni również posiadają takie formy wyrażania siebie, określa racjonalną, zdolną do empatii istotę. Zaburzenie ToM, przekładające się na trudności z myśleniem perspektywicznym, problemy z wczuciem się w sytuację i punkt widzenia innego człowieka, niezdolność rozumienia ludzkich emocji, obserwuje się między innymi w autyzmie i schizofrenii (Baker 2003).

PODSUMOWANIE

Problem myślenia i mowy zapewne nazwać możemy, za Wygotskim, podstawowym problemem całej psychologii człowieka, prowadzącym badacza wprost do nowej psychologicznej teorii świadomości (1989). Powszechne stało się już twierdzenie, że język odbija nasz ludzki i subiektywny obraz świata⁴. W swojej pracy chciałam przybliżyć zależności pomiędzy mową i myśleniem, które trudno uchwycić w sytuacji choroby. Nie ma dwóch osób z afazją, które miałyby identyczne problemy, gdyż zaburzenie to najczęściej przybiera odmienną postać u każdego pacjenta. Rodzaj afazji oraz to, jak znaczące spustoszenie czyni w systemie językowym i komunikacyjnym, zależą między innymi od lokalizacji urazu w mózgu, od tego, jak poważny jest ten uraz, od wcześniejszych umiejętności językowych chorego, a nawet od charakteru danej osoby. Celowo pomijam w tym ujęciu koncepcję kognitywizmu Langackera, Jackendoffa i Lakoffa, która stawia tezę o izomorficzności świata realnego i projektowanego, dostarcza narzędzi do analizy relacji pomiędzy rzeczą a pojęciem (Pisarkowa, 1994), ale nie odnosi ich do sytuacji zaburzenia mowy. Równocześnie wystrzegam się pretensji do pełnego zrozumienia i doskonałej interpretacji procesu myślowego zachodzącego w podświadomości drugiej osoby, gdyż, jak pisze Jung, nawet spełniwszy wszystkie warunki analizy procesu myślowego, wciąż będzie ona tylko hipotezą. Odsyłając do psychologii Lwa Wygotskiego i badań klinicystów nad rolą mowy wewnętrznej, wskazuję jej zaangażowanie w procesy myślenia.

⁴ Językowy obraz świata zajmuje w Polsce szczególne miejsce wśród badań językoznawczych. Znajdujące się w obszarze zainteresowań naukowych m.in. J. Bartmińskiego (2004) i R. Grzegorzycowej pojęcie *językowego obrazu świata*, używane jest przede wszystkim w badaniach etnolingwistycznych. JOŚ jest strukturą pojęciową, charakterystyczną dla każdego języka, za pomocą której ludzie mówiący tym językiem ujmują, klasyfikują świat.

Niczym Alicja w Krainie Czarów, zatopiona w onirycznej rzeczywistości złożonej wyłącznie z wyobrażeń – myśli (niekoniecznie tylko własnych), nie moglibyśmy odnaleźć klucza do porozumienia, gdyby nie zunifikowany kod – język. W tej niekomfortowej sytuacji zdają się tkwić afatycy. Być może nigdy nie odnajdą na tyle precyzyjnego sposobu komunikacji, aby oddać meandry swoich myśli. Niemniej każde zderzenie z ich rzeczywistością powinno prowadzić nie do coraz doskonalszej, bo przecież zawsze hipotetycznej interpretacji ich intencji, ale do współodczuwania z nimi i odszukiwania kontekstów, w jakich zaczepione są ich myśli. Aby wciąż czuli, że „rzeczywistość jest wszystkim, co nie znika, kiedy przestajemy w to wierzyć” (P. K. Dick, 1997: 112).

Bibliografia

- Ayres, A. Jean, 1970, *Sensory Integration and the Child*, Western Psychological Services.
- Ayres, A. Jean, 1973, *Sensory Integration and Learning Disorders*, Western Psychological Services.
- Ayres, A. Jean, 1974, *The Development of Sensory Integrative Theory and Practice: A Collection of the Works of A. Jean Ayres*, Kendall/Hunt Pub Co.
- Baker J., 2003, *Social Skills Training: for children and adolescents with Asperger Syndrome and Social – Communication Problems*, Mission, Autism Asperger Publishing Company.
- Bartmiński J., 2004, *Językowy obraz świata*, Lublin.
- Carroll L., 1990, „Alicja w Krainie Czarów” i „Po drugiej stronie lustra”, przeł. z ang. R. Stiller, Warszawa.
- Carruthers P., 1996, *Language thought and consciousness: an essay in philosophical psychology*, Cambridge.
- Cieszyńska J., 2002, *Rozmowa matki z niesłyszącym niemowlęciem – szczególny rodzaj dyskursu edukacyjnego*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Oźdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 481-495.
- Clark A., 1998, *Magic words: how language augments human computation*, [w:] *Language and thought. Interdisciplinary themes*, red. P. Carruthers, J. Boucher, Cambridge, s. 162-184.
- Dick P.K., 1997, *Valis*, przeł. L. Jęczmyk, wydanie II, Poznań.
- Hawking S. W., 2007, *Krótką historia czasu*, Poznań.
- Jakobson R., 1989, *Dwa aspekty języka i dwa typy zakłóceń afatycznych*, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka, Wybór pism*, t. 1, red. naukowa i wstęp M.R. Mayenowa, Warszawa, s. 150-175.

- Langer E. J., 2009, *Counterclockwise. Mindful Health and the Power of Possibility*, New York.
- Malinowski B., 2000, *Problem znaczenia w językach pierwotnych*, [w:] *Językoznawstwo B. Malinowskiego*, red. K. Pisarkowa, Kraków, t. 2, s. 5-48.
- Mazur R., Klimarczyk M., Rudy J., Nyka W., 2006, *Wielopiętrowość zaburzeń mowy w praktyce lekarskiej*, „Psychiatria” t. 3, nr 3, s. 112-117.
- May R., 1997, *Błaganie o mit*, Poznań.
- McKay M., Davis M., Fanning P., 2007, *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca, rodzina, zabawa*, Gdańsk.
- Panasiuk J., 2006, *Interakcja a język. TEKST – metaTEKST – konTEKST w afazji*, [w:] *Oblicza komunikacji 1*, t. II, pod red. I. Kamińskiej-Szmaj, T. Piekota i M. Zaśko-Zielińskiej, seria *Język a komunikacja 12*, Kraków, s. 886-900.
- Pąchalska M., 2005, *Kierunki współczesnej terapii chorych z afazją*, [w:] *Podstawy neurologopedii: podręcznik akademicki*, pod red. T. Gałkowskiego, E. Szeląg, G. Jastrzębowskiej, Opole, s. 846-906.
- Pervin L. A., *Psychologia osobowości*, Gdańsk 2002.
- Pinker S., 1994, *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*, New York.
- Pisarkowa K., 1994, *Język według Junga. O czytaniu intencji*, Kraków
- Premack D.G., Premack A.J., 1983, *The Mind of an Ape*, Norton W. W. & Company, Inc.
- Premack D. G., Woodruff G., 1978, *Does the chimpanzee have a theory of mind?*, „Behavioral and Brain Sciences”, nr 4, s. 515-526.
- Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Sacks O., 2008, *Mężczyzna który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, Poznań.
- Sadowski M. P., 2005, *Hologramy i holografia*, Warszawa.
- Sinens D., 1986, *Communication and right hemisphere stroke*, „Stroke Connection Magazine”, VIII, s. 13.
- Varley R., 1998, *Aphasic language, aphasic thought: an investigation of propositional thinking in an a-propositional aphasic*, [w:] *Language and thought. Interdisciplinary themes*, red. P. Carruthers, J. Boucher, Cambridge, s. 128-161.
- Wygotski L., 1989, *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa i J. Fleszner, Warszawa.
- Zarębina M., 1973, *Rozbicie systemu językowego w afazji (na materiale polskim)*, Wrocław, Warszawa, Kraków.

Małgorzata Krajewska
Studia Doktoranckie
Wydziału Humanistycznego
Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

DZIECKO Z ZABURZONYM SŁUCHEM FONEMOWYM – PROBLEM DIAGNOZY I TERAPII

STRESZCZENIE

Artykuł jest refleksją nad podejmowaną już przeze mnie problematyką zaburzeń słuchu fonemowego u dzieci w wieku przedszkolnym¹. Przedstawiając główne objawy tych zaburzeń, tym razem zagadnienie słuchu fonemowego rozpatruję również na gruncie rozważań o mowie i myśleniu – w odniesieniu do procesów poznawczych, do których należy między innymi odbiór mowy. Współczesne badania (w tym badania autorskie), a także praktyka logopedyczna każą widzieć to zagadnienie w szerszym kontekście, który uwzględniałby również aspekt związany z trudnościami w diagnozowaniu i organizowaniu metod terapii zaburzeń słuchu fonemowego. Niezwykle istotne wydaje się również uwzględnienie determinanty biologicznej, związanej z mózgową organizacją funkcji językowych, w tym również funkcji słuchowych. Stąd też próba wskazania dróg oddziaływania logopedycznego mającego na celu stymulację tak ważnych dla rozwoju i funkcjonowania słuchu fonemowego strategii lewopółkulowych, z jednoczesnym wykorzystywaniem funkcji prymarnych.

WSTĘP

Słuch fonemowy jest istotnym elementem percepcji mowy, umożliwiającym różnicowanie tych cech głoski, które powodują zmianę znaczenia wyrazów². Jego prawidłowe funkcjonowanie w sposób zasadniczy warunkuje niezakłócony przebieg procesu porozumiewania się językowego, nabywanie języka w jego mówionej i pisanej formie, czy wreszcie uczenie się języków obcych. Dziecko w wieku przedszkolnym, które wykazuje zaburzenia w zakresie funkcjonowania słuchu fonemowego, jest dzieckiem z tzw. ryzyka dysleksji (Bogdanowicz 1994), które w przyszłości może ujawnić trudności w czytaniu i pisaniu.

¹ Problematykę tę podjęłam w pracy magisterskiej *Wpływ formuły lateralizacji na zaburzenia słuchu fonemowego u dzieci pięcioletnich i sześciolletnich* napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. J. Cieszyńskiej.

² Mowa tu oczywiście o cechach dystynktywnych, które pozwalają na odróżnianie danego znaku językowego od wszystkich innych w danym systemie.

W logopedycznej klasyfikacji zaburzeń mowy S. Grabiasa (1997: 31) słuch fonemowy ujmowany jest jako sprawność biologiczno-umysłowa, która w znacznej mierze decyduje o procesie nabywania kompetencji językowej oraz o sposobach jej wykorzystania. Inwentarz fonemów kształtujący się w umyśle dziecka wpływa na rozwój kompetencji fonologicznej, która, obok kompetencji morfologicznej i składniowej, wchodzi w skład wspomnianej już kompetencji językowej (Grabias 1997: 14). Zgodnie z tym założeniem, a także z faktem, iż percepcja mowy wyprzedza jej realizację, zaburzenia słuchu fonemowego mogą negatywnie wpływać na proces przyswajania przez dziecko systemu fonetyczno-fonologicznego, co skutkuje występowaniem wad wymowy, opóźnionego lub niezakończonego rozwoju mowy.

I. ROZWÓJ SŁUCHU FONEMOWEGO A UWARUNKOWANIA JĘZYKOWE

Rozwój słuchu fonemowego uwarunkowany jest zarówno biologicznie, jak i środowiskowo. Szczególny wpływ na doskonalenie się różnicowania i pamięci dźwięków mowy mają doświadczenia językowe. Dziecko, które nie wykazuje żadnych deficytów w zakresie percepcji słuchowej, kształtuje strukturę fonemową języka swojego otoczenia dzięki ciągłemu kontaktowi słuchowemu oraz dzięki jej urzeczywistnianiu w procesie realizacji mowy (Cieszyńska 2000). Jak podają A. Domagała i U. Mirecka (2007: 183), „w okresie kształtowania się różnicowania dźwięków mowy, język, którym posługują się osoby z otoczenia, wpływa profilująco na rozróżniane przez dziecko kontrasty fonetyczno-fonologiczne: stabilizują się i utrwalają kontrasty właściwe językowi ojczystemu, a pozostałe jako nieistotne w procesie komunikacji językowej, bez przypisywanego im znaczenia, przestają pełnić rolę bodźca mogącego uruchamiać reakcję”³.

Wrażliwość dziecka na cechy dystynktywne zdeterminowana jest więc poprzez język, którym się ono posługuje. Z badań E. Lipińskiej (2003: 47) wynika, że dzieci od trzeciego roku życia zdolne są do oddzielenia dwóch systemów języka oraz do równoległego rozwoju dwóch sposobów językowej komunikacji. Inaczej jednak przedstawia się sytuacja dzieci w wieku przedszkolnym, u których pojawia się problem zaburzonego słuchu fonemowego i które nie mają jeszcze w pełni ukształtowanego systemu fonetyczno-fonologicznego. W przypadku dziecka

³ Według Rocławskiego (1991: 14) rozwój słuchu fonemowego rozpoczyna się w momencie, gdy dziecko zaczyna gaworzyć. Wówczas to powtarzanym przez dziecko sylabom towarzyszą reakcje osób z otoczenia, dzięki którym uczy się ono nadawać percywowanym i wymawianym przez siebie sylabom znaczenie.

z zaburzoną słuchem fonemowym, które podjęło naukę języka obcego można bowiem zaobserwować występowanie tzw. transferu, czyli przeniesienia sprawności dobrze lub źle rozwiniętej w języku ojczystym na języki kolejne (Lipińska 2003)⁴. Oznacza to, że dziecko w trakcie percepcji słuchowej języka obcego posługuje się systemem fonologicznym języka rodzimego. Brak umiejętności różnicowania choćby tylko jednej opozycji fonologicznej będzie zatem negatywnie wpływał na jej percepcję również w ramach nowo poznanego systemu fonologicznego języka drugiego⁵. Poza tym, jak wykazały badania nad wpływem języka obcego na poziom rozwoju kompetencji fonologicznej w zakresie słuchu fonemowego, dzieci cztero- i pięcioletnie uczące się dodatkowego języka (tu: języka angielskiego) gorzej wykonują zadania różnicowania głosek, niż dzieci nieuczące się tego języka. Nieustrukturyzowany jeszcze, ale rozszerzony o nowe elementy (fonemy), system fonologiczny obejmujący obydwa języki może bowiem w konsekwencji powodować mniejszą wrażliwość na dystynktywne cechy dźwięków i większą liczbę błędów (Bogdanowicz, Smoleń 2004: 71)⁶.

II. ZABURZENIA SŁUCHU FONEMOWEGO – PROBLEM PERCEPCJI I POZNANIA

Zgodnie z tezą Johanna Gottfrieda von Herdera, że język wyznacza granicę ludzkiego poznania (za: Grabias 2001: 41), a system językowy musi umożliwiać realizację trzech podstawowych funkcji językowych: dystynktywnej, syntaktycznej i semantycznej – w przypadku dziecka, które nie posiada w pełni ukształtowanej struktury fonemowej w swym umyśle⁷, można mówić o ograniczonej percepcji otaczającego świata. Problem zaburzonego słuchu fonemowego to również problem poznania. Dziecko z tą dysfunkcją inaczej bowiem odbiera mowę i inaczej in-

⁴ Jest to, niestety, coraz częstszy błąd popełniany przez rodziców, którzy na lekcje języków obcych zapisują dzieci, które nie mają jeszcze w pełni ukształtowanego systemu fonetyczno-fonologicznego. Jak podają Cieszyńska i Korendo (2008: 152), dopiero gdy dziecko zakończy proces nabywania tegoż systemu, może rozpocząć naukę języka obcego metodami komunikacyjnymi.

⁵ Pod warunkiem, że mamy do czynienia z cechą dystynktywną występującą również w języku drugim.

⁶ Badania przeprowadzone w 2004 roku przez P. Petrus i M. Bogdanowicz. Więcej na ten temat w artykule wspomnianych autorek: *Sprawność fonologiczna dzieci w kontekście nauki języka angielskiego*, [w:] *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, red. M. Bogdanowicz, M. Smoleń, Gdańsk, 2004, s. 63-77.

⁷ Sformułowanie przejęte za Grabiasem, który podkreśla (1997: 30), że o kompetencji językowej decyduje między innymi tkwiący w umyśle człowieka pełny zasób właściwych polszczyźnie fonemów.

terpretuje (poznaje) otaczającą rzeczywistość. Zaburzenie umiejętności odróżniania wyrazów od siebie, spowodowane zakłóconą percepcją elementów segmentalnych, wpływa na zmianę znaczenia percypowanych wyrazów, a zatem również i na proces odnoszenia ich do rzeczywistości. Tu w sposób wyraźny uwidacznia się wzajemne oddziaływanie na siebie dwóch systemów językowych – fonologicznego i semantycznego.

Rozpatrując zatem zagadnienie słuchu fonemowego na gruncie percepcji i poznania, w odniesieniu do rozważań o mowie i myśleniu, należy podkreślić, że odbiór mowy stanowi złożony proces poznawczy, w którym funkcje słuchowe są ściśle powiązane z innymi czynnościami sensoryczno-motorycznymi, a także z czynnościami o charakterze intelektualnym, uczestniczącymi w procesie przetwarzania informacji językowej. Pod pojęciem percepcji mowy rozumie się najczęściej proces bądź ciąg procesów prowadzących do zrozumienia przez odbiorcę usłyszanej wiadomości (Łobacz 1985: 7)⁸. Co istotne – jak podkreśla Grabias (2007: 356) – to jednak język intelektualizuje poznanie, zamieniając biologiczne doznania na ogląd umysłowy. Sam zmysł słuchu nie wystarcza bowiem do tego, aby poznawać świat. Bódcze słuchowe są intelektualizowane i interpretowane poprzez język. Stawiając zatem znak równości między poznaniem a sposobem percepcji, rozumieniem i interpretacją otaczającego świata⁹ – w przypadku zaburzeń słuchu fonemowego można mówić również o zakłóceniach w realizacji funkcji poznawczej. Niepełna struktura fonemów w umyśle dziecka z zaburzonym słuchem fonemowym modyfikuje ogląd świata, a proces poznawczy związany z rozumieniem pojęć (z odkrywaniem i różnicowaniem znaczeń) zostaje zniekształcony. Należy wyobrazić sobie prosty przykład sytuacji szkolnej, w której nauczyciel dyktuje dziecku polecenie, prosząc na przykład o zapisanie prawidłowej odpowiedzi „w górnym rogu”¹⁰. Dziecko, które nie różnicuje

⁸ Pozostaje to w zgodzie z definicją mowy proponowaną przez Grabiasa (1997: 10), według którego mowa jest „układem czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego” (podkreślenie – M.K.).

⁹ Jak podaje Ida Kurcz (2000: 178), relacja między językiem a myśleniem jest również relacją między językiem a poznaniem. Poznanie ujmuje się natomiast właśnie jako sposób percepcji, sposób rozumienia czy interpretacji otaczającego nas świata fizycznego i społecznego.

¹⁰ Prezentacja tego jakże banalnego przykładu jest zabiegiem celowym. Opozycja w wyrazach *kura* – *góra* jest jednym z najczęściej podawanych przez badaczy przykładów. Rzadko kiedy jednak umiejscowiona bywa w konkretnym kontekście sytuacyjnym. W prezentowanym przykładzie pomijam jednak pozostałą treść komunikatu, w której można byłoby – zgodnie z zaprezentowanym przykładem – zamienić głoski dźwięczne na bezdźwięczne, starając się podkreślić jedynie aspekt związany z zaburzeniem procesu semantyzacji, jako istotny dla zaburzeń rozumienia spowodowanych trudnościami w różnicowaniu głosek opozycyjnych.

choćby tylko opozycji głoski bezdźwięczne – dźwięczne, będzie miało trudność z zapisem i prawidłową interpretacją słuchową tego komunikatu werbalnego¹¹. Zaburzony proces asocjacji (semantyzacji), związany z zakłóceniem umiejętności łączenia znaku i jego znaczenia (Kurkowski 2002), spowoduje, że w umyśle dziecka wytworzą się odmiennie struktury pojęciowe (*kura* zamiast *góra*, *rok* zamiast *róg*) spowodowane jednocześnie zaburzeniem słuchu fonemowego i brakiem realizacji funkcji dystynktywnej w zakresie dźwięczności.

Ten prosty przykład pokazuje, jak ważne dla odbioru mowy i jednocześnie dla prawidłowego funkcjonowania słuchu fonemowego są właśnie operacje myślowe składające się na proces rozumienia, prowadzące do rozszyfrowania znaczenia. Niestety, zakłócenia w procesie porozumiewania się językowego, spowodowane trudnościami w różnicowaniu i identyfikowaniu dźwięków mowy, coraz częściej bywają mylnie interpretowane przez otoczenie dziecka, co nie pozostaje bez wpływu na jego emocje, a także na możliwości uczenia się. Środowisko, które nie zdaje sobie sprawy z istoty problemu, ocenia bowiem te trudności najczęściej jako rezultat obniżonej sprawności intelektualnej, czy też nadpobudliwości dziecka (Cieszyńska 2003).

Należy jednak podkreślić, iż na przebieg owego procesu rozumienia, w kontekście rozważań o słuchu fonemowym jako warunku niezakłóconego przebiegu porozumiewania się językowego, mają wpływ nie tylko sprawności percepcyjne związane z identyfikowaniem i różnicowaniem dźwięków mowy, ale też procesy związane z prawidłowym odbiorem sekwencji czasowych¹². W przypadku przedstawionej wcześniej sytuacji szkolnej dodatkowe utrudnienie w zrozumieniu komunikatu stanowić będą dla dziecka z zaburzonym słuchem fonemowym również tempo dyktowanego polecenia, a także jego treść¹³. Jak podkreślają J. Cieszyńska i M. Korendo (2008: 149), percepcja pisanych tekstów narracyjnych odczytywanych przez nauczyciela staje się dla dziecka w wieku przedszkolnym ogromnym wyzwaniem. Przeprowadzone przeze mnie badania potwierdziły, że dzieci pięcio- i sześcioletnie, które mają trudności z różnicowaniem głosek opozycyjnych, wykazują wyraźne deficyty

¹¹ Jak podaje Ewa Krajna (2002: 37), „Każde odebrane przez słuchacza fonetyczne zjawisko językowe jest jednocześnie pewną natychmiastową słuchową interpretacją, której efekt jest uzależniony od aktualnego stanu psychofizycznego (w tym stanu słuchu fizycznego) słuchacza, przyswojonego przez niego systemu językowego, a także jego kompetencji językowej i świadomości fonologicznej. Z taką słuchową interpretacją mamy więc do czynienia w każdej sytuacji odbioru mowy (...)” (podkreślenie – M.K.)

¹² Jak podaje E. Poepl (za: Cieszyńska 2005: 29), mowa jest procesem przebiegającym sekwencyjnie, a jakiegokolwiek zaburzenie w zakresie odbioru i przetwarzania czasowego bodźców mogą negatywnie wpływać zarówno na jej percepcję, jak i produkcję.

¹³ Dotyczy to przede wszystkim stosowania rzadkich frekwencyjnie słów.

w zakresie koncentracji uwagi na materiale słuchowym, a także problemy z pamięcią bezpośrednią. Odkodowanie temporalne dźwięków mowy, odczytanie znaczeń otrzymanych sekwencji dźwięków (czyli odkrywanie i odczytanie znaczeń słów) – w przypadku dzieci z zaburzonym słuchem fonemowym jest zadaniem niezwykle trudnym. Okazuje się bowiem, że dzieci te potrzebują większej ilości powtórzeń, aby w ogóle podjąć próbę wykonania zadania i udzielić odpowiedzi zgodnie z poleceniem. Mają ogromne trudności z określaniem następstwa bodźców słuchowych, z identyfikowaniem ich kolejności¹⁴. Wszystkie te trudności mogą w rezultacie prowadzić do zasygnalizowanych już problemów z rozumieniem przekazów werbalnych i wreszcie z zakłóceniem przebiegu procesu porozumiewania się językowego, który uzależniony jest przecież nie tylko od posiadania wspólnego narzędzia komunikacyjnego, ale też – co zostało już na wstępie podkreślone – od posiadania sprawności komunikacyjnych, do których zalicza się między innymi właśnie prawidłowo funkcjonujący słuch fonemowy.

III. DIAGNOZOWANIE I TERAPIA ZABURZEŃ SŁUCHU FONEMOWEGO – ŚCIEŻKI ODDZIAŁYWANIA LOGOPEDYCZNEGO

Jak pokazuje praktyka logopedyczna, a także literatura poświęcona zagadnieniom percepcji słuchowej, problem zaburzeń słuchu fonemowego nawet dla badaczy tego zjawiska wciąż stanowi źródło licznych kontrowersji. Świadczy o tym brak skutecznych narzędzi diagnostycznych, a także stosowanie „utartych” schematów, według których wykorzystywanie materiału obrazkowego i odwoływanie się do semantyki stanowią najskuteczniejszą metodę diagnozowania, a także nieodzowny komponent terapii deficytów w zakresie funkcjonowania słuchu fonemowego. W przypadku stosowania wyłącznie materiału tematycznego¹⁵ pojawia się jednak pytanie o przewagę świadomości leksykalnej nad fonologiczną (Łobacz 1996), z kolei w przypadku wykorzystywania materiału obrazkowego – problem udziału dodatkowego analizatora, jakim jest analizator wzrokowy. Wydaje się jednak, że stosowanie tych metod skuteczne może być tylko w przypadku dzieci w młodszym wieku przedszkolnym – trzy- i czterolatków, które nie rozwinęły jeszcze świa-

¹⁴ Wyniki oraz koncepcję badań (w tym główną koncepcję słuchu fonemowego jako strategii przetwarzania informacji w oparciu o mechanizmy lewopółkulowe) w sposób szczegółowy opisałam we wspomnianej już pracy magisterskiej pt. *Wpływ formuły lateralizacji na zaburzenia słuchu fonemowego u dzieci pięcioletnich*.

¹⁵ To znaczy odwołującego się do konkretnego przedmiotu, a więc uwzględniającego semantykę.

domości metajęzykowej. Jak bowiem potwierdziły moje badania, dzieci pięcio- i sześciolatnie mogą już być diagnozowane przy użyciu materiału atematycznego, który – co istotne z perspektywy badania słuchu fonemowego, funkcjonującego zależnie od poprawnej percepcji elementów segmentalnych – nacechowany jest percepcyjnie, tzn. odwołuje się do sprawności językowych dziecka, a nie do jego wiedzy¹⁶.

Oprócz problemu związanego z rodzajem wykorzystywanego materiału (tematyczny *versus* atematyczny) i dostosowaniem go do wieku badanego dziecka, pojawia się jeszcze problem kolejny, a mianowicie organizacja tego materiału, wynikająca często z nazbyt zróżnicowanych koncepcji na temat istoty zaburzeń słuchu fonemowego. Najczęściej podkreśla się bowiem jedynie aspekt związany trudnościami w identyfikowaniu i różnicowaniu dźwięków mowy, bez uwzględnienia jakże istotnej dla mowy cechy, jaką jest jej sekwencyjność¹⁷.

Wszelkie te kontrowersje zwracają uwagę na problematykę słuchu fonemowego, który wciąż traktowany jest wyłącznie w kategoriach zaburzeń o charakterze paradygmatycznym¹⁸. Uwzględnienie czynnika analityczno-sekwencyjnego¹⁹, jako istotnego dla prawidłowej percepcji dźwięków mowy, wyznacza konieczność rozbudowania zarówno metod diagnostycznych, jak i sposobu organizowania terapii zaburzeń słuchu fonemowego wśród dzieci w wieku przedszkolnym²⁰. Zgodnie z założeniem, że rozwój słuchu fonemowego przebiega od wzorców o charakterze globalnym do wzorców o charakterze strukturalnym (Domagała, Mirecka 2007: 183), a żadna z funkcji nie kształtuje się w oderwaniu od pozostałych (Cieszyńska, Korendo 2008: 146), koniecznym wydaje się uwzględnienie w terapii ćwiczenie wszystkich, prymarnych dla rozwoju słuchu fonemowego, funkcji słuchowych²¹, ze szczególnym uwzględnieniem ćwiczeń stymulujących lewą półkulę mózgową. To bowiem

¹⁶ Próby wykorzystywania materiału atematycznego (wspieranego również tematycznym) podejmowane były już między innymi przez M. Bogdanowicz (1997), G. Krawiec-Kupis (1999), M. Lipowską (2001).

¹⁷ Na konieczność uwzględnienia dominanty sekwencyjnej zwracały już uwagę A. Domagała i U. Mirecka (2002: 15).

¹⁸ Mówiąc o zaburzeniach słuchu fonemowego o charakterze paradygmatycznym, mam na myśli wspomniane już trudności z identyfikowaniem i różnicowaniem dźwięków mowy, w odróżnieniu od zaburzeń o charakterze syntagmatycznym – związanych z ich linearnym, sekwencyjnym uporządkowaniem (por. L. Kaczmarek 1982).

¹⁹ Charakterystycznego dla strategii lewopółkulowych.

²⁰ Zgodnie z założeniem, że okres przedszkolny jest czasem intensywnego rozwoju słuchu fonemowego, a dzieci pięcio- i sześciolatnie ostatecznie rozwijają swą świadomość metajęzykową (Lipowska 2001: 89).

²¹ Z.M. Kurkowski (2002: 25) do podstawowych funkcji słuchowych zalicza: recepcję dźwięków, lateralizację, uwagę słuchową, lokalizację dźwięku w przestrzeni, pamięć dźwięków, rozróżnianie dźwięków, różnicowanie dźwięków, semantyzację.

właśnie ona odpowiedzialna jest za odbieranie, identyfikowanie i różnicowanie dźwięków mowy, a brak jej dominacji może przyczynić się do występowania zaburzeń słuchu fonemowego (Szelağ 2000).

Należy jednak pamiętać o tym, że zanim dziecko zacznie różnicować dźwięki mowy, musi najpierw słuchać dźwięków otaczającego świata. Wydaje się bowiem, że w początkowej fazie rozwoju funkcji słuchowych (w tym również słuchu fonemowego) decydującą rolę pełni właśnie „percepcja prawopółkulowa”²². Ta pozornie „niejęzykowa” półkula pozwala rozumieć treści emocjonalne i domyślać się znaczenia słów w oparciu o kontekst, co dla dzieci z zaburzonym słuchem fonemowym stanowi doskonały mechanizm kompensacji. Ważną rolę odgrywa tu również prozodia. Dzieci, u których lewa półkula nie jest dominująca dla funkcji słuchowych, słuchają dźwięków otaczającego świata wykorzystując właśnie możliwości słuchowe półkuli prawej. Rozpoznając bodźce słuchowe, kierują się podobieństwem całego bodźca, a nie jego elementów²³.

Organizując terapię zaburzeń słuchu fonemowego, należy pamiętać o tym, że – choć prawidłowe funkcjonowanie słuchu fonemowego zależy od dominacji lewej półkuli mózgu – to jednak słuch fonemowy jest tym z wymiarów spostrzegania słuchowego, który na tle podstawowych funkcji słuchowych kształtuje się jako ostatni. Dlatego też tak istotne dla terapii zaburzeń słuchu fonemowego jest kształtowanie w pierwszej kolejności umiejętności prymarnych (w tym funkcji prawopółkulowych) warunkujących jego prawidłowy rozwój. Na fakt ten szczególną uwagę zwróciła już J. Cieszyńska (2003: 22), która podkreśla, że ćwiczenia spostrzegania słuchowego powinny składać się z kilku etapów, obejmujących między innymi odbiór: różnorodnych dźwięków płynących z otoczenia, głosowych środków paralingwistycznych (wysokość, głośność), cech prozodycznych, a dopiero na końcu opozycji fonologicznych. Doskonałym ćwiczeniem słuchu fonemowego jest również

²² W początkowej fazie rozwoju spostrzegania słuchowego istotną rolę odgrywa prozodia. Rocławski (1991: 14) mówi o tzw. stadium przedfonologicznym, czyli o „okresie biernego opanowania znaczenia, w którym komunikaty docierające do dziecka w formie wypowiedzeń, fraz czy słów są traktowane jako bodźce kompleksowe, a cechami dystynktywnymi są różnice w ogólnej strukturze rytmiczno-melodyjnej”. Okres ten zaczyna się od momentu urodzenia i trwa do momentu rozpoczęcia się etapu gaworzenia.

²³ Jak wykazały przeprowadzone przeze mnie badania słuchowej pamięci sekwencyjnej na materiale atematycznym, dzieci z zaburzonym słuchem fonemowym, dla których dominujące w przetwarzaniu materiału słuchowego były właśnie strategie prawopółkulowe, próbowały nadawać znaczenia prezentowanym pseudosłowom, osadzając je w bliżej znanym kontekście (m.in. powtarzały: *bulka* zamiast *cabuke*, *firana* zamiast *feryna*, *zubr* zamiast *zube* itd.).

odczytywanie sylab otwartych zbudowanych na prymarnych opozycjach fonologicznych, co uwrażliwia na cechy dystynktywne, a w dodatku stanowi stymulację lewej półkuli mózgowej odpowiedzialnej za sekwencyjne przetwarzanie informacji oraz za prawidłowe funkcjonowanie słuchu fonemowego (Cieszyńska 2005).

PODSUMOWANIE

W kontekście podjętych tu rozważań nad problematyką słuchu fonemowego wskazanie determinanty biologicznej, związanej z mózgową organizacją funkcji językowych (w tym funkcji słuchowych), wydaje się zabiegiem w pełni uzasadnionym. Budując program terapii już na samym początku należy wykorzystywać sprawności prawopółkulowe, opierając na nich jednocześnie ćwiczenia stymulujące funkcje lewopółkulowe, ze szczególnym uwzględnieniem ćwiczeń sekwencji. Należy pamiętać o tym, że jak najwcześniejsze wyłonienie grupy dzieci z problemami w identyfikowaniu i różnicowaniu dźwięków daje logopedzie możliwość rozpoczęcia ćwiczeń spostrzegania słuchowego jeszcze przed podjęciem przez dziecko obowiązku szkolnego, co pozwoli uchronić je przed możliwością wystąpienia w przyszłości trudności o charakterze dyslektycznym.

Bibliografia

- Bogdanowicz M., 1994, *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Warszawa.
- Bogdanowicz M., 1997, *Integracja percepcyjno-motoryczna: teoria – diagnoza – terapia*, Warszawa.
- Bogdanowicz M., Smoleń M., 2004, *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, Gdańsk.
- Cieszyńska J., 2000, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2003, *Metody wywoływania głosek*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2005, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Kraków.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2008, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Domagała A., Mirecka U., 2001, *Słuch fonemowy. Odkrywanie elementarnych jednostek systemu językowego*, „Logopedia” nr 29, s. 53-70.

- Domagała A., Mirecka U., 2002, *Śluch fonemowy. W kierunku kompetencji fonologicznej*, „Logopedia” nr 30, s. 7-26.
- Domagała A., Mirecka U., 2007, *Śluch fonemowy a uwarunkowania komunikacji językowej*, [w:] *Język. Interakcja. Zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, Lublin, s. 175-184.
- Grabias S., 1997, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia”, t. X, s. 9-36.
- Grabias S., 2001, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin
- Grabias S., 2007, *Język, poznanie, interakcja*, [w:] *Język. Interakcja. Zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, Lublin, s. 355-377.
- Grabowska A., 2000, *Asymetria półkul mózgowych*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górską, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa, s. 400-428.
- Herzyk A., 1993, *Mózgowa organizacja języka w ontogenezie. Ujęcie neuropsychologiczne*, „Audiofonologia”, t. V, s. 55-74.
- Jakobson R., Halle M., 1964, *Podstawy języka*, Wrocław.
- Kaczmarek L., 1982, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- Krajewska M., 2009, *Wpływ formuły lateralizacji na zaburzenia słuchu fonemowego u dzieci pięcioletnich i sześciolletnich*, praca magisterska, Instytut Filologii Polskiej UP, Kraków
- Krajna E., 2000, *Problemy słuchowej interpretacji artykulacji*, [w:] *Kształcenie logopedyczne. Cele i formy*, red. E. Łuczyński, Gdańsk, s. 37-45.
- Krasowicz-Kupis G., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, Lublin.
- Kurcz I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Kurkowski Z.M., 2002, *Lateralizacja słuchowa a zaburzenia komunikacji językowej*, „Audiofonologia”, t. XXI, s. 179-186.
- Kurkowski Z.M., 2002, *Rozwój funkcji słuchowych u małego dziecka*, „Audiofonologia”, t. XXI, s. 23-32.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Lipowska M., 2001, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków.
- Łobacz P., 1985, *Fonetyczno-leksykalne interakcje w percepcji mowy*, Poznań.
- Łobacz P., 1996, *Świadomość fonologiczna dzieci*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. LII, Poznań, s. 165-180.
- Łobacz P., 2005, *Percepcja mowy*, [w:] *Psycholingwistyka*, red. J.B. Gleason, N.B. Ratner, Gdańsk, s. 121-172.
- Piaget J., 2005, *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa.

- Rocławski B., 1991, *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*, Gdańsk.
- Rojczyk A., 2008, *Od formy dźwiękowej do semantyki słowa – badania psycholingwistyczne nad produkcją i percepcją mowy*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. LXIV, s. 249-260.
- Schacter D.L., 2003, *Siedem grzechów pamięci*, Warszawa.
- Shugar G.W., Smoczyńska M., 1980, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa.
- Styczek I., 1982, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego. Komentarz i tablice*, Warszawa.
- Szeląg E., 2000, *Neuropsychologiczne podstawy mowy*, [w:] *Mózg a zachowanie*, T. Górski, A. Grabowska, J. Zagrodzka (red.), Warszawa, s. 429-459.
- Szeląg E., Szymaszek A., 2006, *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*, Gdańsk.
- Tomatis A., 1995, *Ucho i śpiew*, Madaule P.P., *Audio-psycho-fonologia dla śpiewaków i muzyków*, Lublin.
- Wygotski L.S., 1989, *Myślenie i mowa*, Warszawa.
- Zabrocki L., 1967, *Cybernetyczny układ komunikacji językowej*, „Logopedia” nr 7, s. 3-25.
- Zelech W., 1997, *Zaburzenia czytania i pisania u dzieci afatycznych, głuchych i dyslektycznych*, Kraków.

Anna Hetman
Zespół Szkół Specjalnych nr 10
w Jastrzębiu Zdroju

WPLYW UWAGI SŁUCHOWEJ NA KSZTAŁTOWANIE SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH I MYŚLENIA

STRESZCZENIE

Język jest bardzo istotnym instrumentem służącym poznawaniu rzeczywistości i realizacji różnorodnych sfer ludzkiej aktywności. Przy pomocy środków językowych człowiek może wyrazić swoje stany emocjonalne, kształtować świadomość innych, zdobywać doświadczenia implikowane spostrzeganiem i zapamiętywaniem – co jest podstawą myślenia. Nieprawidłowości w zakresie uwagi słuchowej występujące w wielu zaburzeniach, takich jak: dysleksja, autyzm, niepełnosprawność intelektualna, mają wpływ na język i myślenie, stanowiąc w ostatnim czasie ogromny problem kliniczny, psychologiczny, pedagogiczny i logopedyczny. Wciąż poszukuje się metod, które przynosiłyby oczekiwane rezultaty terapeutyczne. Do metod, które wspomagają procesy myślowe i sprawność językową, należy stymulacja audio-psycho-lingwistyczna, czyli Metoda Tomatisa. Metoda ta ocenia percepcję słuchową, a dokładniej – słuchanie i lateralizację słuchową, oraz wykorzystuje wysokiej częstotliwości dźwięki do stymulacji zaburzonych ośrodków. W niniejszym artykule przedstawiam wyniki badań z udziałem kilkudziesięcioosobowej grupy dzieci i młodzieży objętej stymulacją audio-psycho-lingwistyczną, u których wystąpiły różnego rodzaju zaburzenia.

METODA TOMATISA

Alfred Tomatis (1920–2001) zajmował się zagadnieniem zawodowych uszkodzeń słuchu. Na podstawie obserwacji wysnuł wniosek, że bezpośrednią przyczyną zaburzeń głosu jest brak możliwości kontroli, spowodowane uszkodzeniem słuchu. Skonstruował on urządzenie, które pozwalało na wybiórcze zwiększenie natężenia „brakujących częstotliwości” tak, aby można je było słyszeć. Efekt zmiany jakości głosu pod wpływem zmiany sposobu słyszenia został nazwany *efektem Tomatisa* (Kurkowski, Ratyńska, 2005).

Ze swoich obserwacji Tomatis wyciągnął wnioski, które zawarł w tzw. trzech prawach Tomatisa:

1. Głos zawiera jedynie te częstotliwości, które słyszy ucho.
2. Modyfikacja sposobu słyszenia prowadzi do natychmiastowych zmian w głosie.
3. Zastosowanie treningu słuchowego pozwalającego słyszeć brakujące częstotliwości prowadzi do trwałej modyfikacji głosu (Kurkowski, Ratyńska 2005: 1).

Tomatis podkreślił istotną rolę dwóch procesów: słyszenia i słuchania. Słyszenie jako proces bierny, zależny od stanu obwodowej części narządu słuchu, od czynników zewnętrznych, różnicował w stosunku do słuchania – uwagi słuchowej, która jest procesem aktywnym. Według Tomatisa, słuchanie jest wyrazem otwarcia się na świat zewnętrzny (Kurkowski, Ratyńska, 2005). Zaburzenia słuchania wywołują daleko idące konsekwencje. Osoby z takimi zaburzeniami odbierają świat w sposób zniekształcony, są mniej wytrzymałe, cechuje je niski poziom koncentracji, reagują często nieadekwatnie na pewne głosy i dźwięki. Mylnie rozumieją słowa o podobnym brzmieniu, błędnie interpretują pytania i polecenia, mówią monotonna, bez poczucia rytmu i płynności, mają ubogie słownictwo, czytają nieskładnie, mają problemy z analizą i syntezą słuchową (Kurkowski 2001).

Na podstawie szeroko zakrojonych badań Tomatis zauważył również, jak ważną rolę w procesie słuchania odgrywa tzw. lateralizacja słuchowa. Prawe ucho słucha w nieco inny sposób niż ucho lewe. Według Tomatisa, prawidłową, fizjologiczną lateralizacją jest lateralizacja prawouszna. O ile osoby prawouszne odbierają przede wszystkim treść wypowiedzi, to osoba lewouszna w pierwszej chwili zupełnie nieświadomie zwraca uwagę na zabarwienie emocjonalne wypowiedzi. Jak twierdził Tomatis, ten emocjonalny filtr może wpływać niekorzystnie na jakość komunikacji. Uważał też, że u osób lewousznych mogą występować różnego rodzaju zaburzenia komunikacji (Kurkowski, Ratyńska, 2005).

Jagoda Cieszyńska podaje, że wyniki badań klinicznych pokazują, iż u 96% osób praworęcznych obserwuje się lewopółkulową specjalizację dotyczącą funkcji mowy. U osób leworęcznych natomiast przetwarzanie języka odbywa się w 70% w półkuli lewej, u 15% w półkuli prawej i u 15% w obu półkulach. Jest to więc grupa różnicowana. Nie ma badań u osób oburęcznych, ale prawdopodobieństwo przetwarzania prawo- lub lewopółkulowo jest duże. Fakt, że lewa półkula reguluje funkcje związane z mową, czytaniem i pisanem, a brak dominacji stronnej wpływa negatywnie na współpracę obu półkul mózgowych, jest niezmiernie istotny dla osób pracujących z dziećmi (Cieszyńska 2006).

W Metodzie Tomatisa ogromne znaczenie ma diagnostyka. Zastosowanie stymulacji audio-psycho-lingwistycznej poprzedzone jest tzw. bilansem audio-psycho-lingwistycznym. Diagnostyka obejmuje wywiad z pacjentem, test uwagi słuchowej i lateralizacji słuchowej oraz testy dodatkowe, między innymi profil lateralizacji, test „Drzewo”, test „Rodzina” (Kurkowski 2001).

Podstawowym testem diagnostycznym w Metodzie Tomatisa jest test uwagi słuchowej i lateralizacji słuchowej. Badanie wykonuje się w pięciu zakresach:

- uwagi słuchowej zewnętrznej (drogą powietrzną),
- uwagi słuchowej wewnętrznej (drogą kostną),
- umiejętności lokalizacji dźwięku (drogą kostną),
- umiejętności dyskryminacji wysokości dźwięku (tzw. selekcji dźwięku),
- lateralizacji słuchowej.

Z.M. Kurkowski podkreśla znaczenie wykorzystania Metody Tomatisa w praktyce logopedycznej, bowiem stosowane techniki badania słuchu fonemowego, fonetycznego i prozodycznego oceniają jedynie umiejętność percepcji dźwięków cudzych, docierających z zewnątrz, a nie umiejętność kontroli własnej artykulacji. Umiejętność ta kształtuje się znacznie później i zależna jest od kontroli drogą powietrzną i kostną. Nie bez znaczenia w procesie artykulacji jest również prawidłowa dyskryminacja dźwięków, czyli różnicowanie ich wysokości. Ogromny wpływ mają trudności wynikające z błędnego różnicowania częstotliwości w paśmie mowy. Bardzo ważna dla procesu mowy jest dominacja lewej półkuli, czyli lateralizacja prawostronna, zwłaszcza w zakresie słuchu. Dlatego pożądane wydaje się wykorzystanie Metody Tomatisa do diagnostyki osób z zaburzeniami artykulacji w celu zwrócenia uwagi na problemy w asynchronii percepcji drogą kostną i powietrzną, zaburzenia dyskryminacji wysokości dźwięków i zaburzenia lateralizacji słuchowej (Kurkowski 2002).

Interpretacja wyników diagnozy odbywa się w trzech obszarach: ciało, rozum i emocje.

Zakładając idealny przebieg testu słuchu, porównane zostają wyniki pomiarów z pożądanym modelem (Kurkowski, Ratyńska, 2005).

Terapia Metodą Tomatisa, inaczej trening słuchowy, odbywa się przy użyciu stworzonego przez autora, tzw. „elektronicznego ucha”. „Elektroniczne ucho” ćwiczy mechanizmy akomodacyjne ucha środkowego. Mięsień napinacz błony bębenkowej powoduje zmianę napięcia błony bębenkowej sprawiając, że staje się ona czymś w rodzaju akustycznej

soczewki skupiającej dźwięk. Mięsień strzemiączkowy reguluje dopływ dźwięków do ucha wewnętrznego. Szybkość i złożoność ruchów akomodacyjnych pozwala otworzyć się na pewne zakresy częstotliwości. Elektroniczne ucho pozwala ćwiczyć te mechanizmy” (Kurkowski, Rażyńska, 2005: 1).

W Metodzie Tomatisa używa się różnego rodzaju materiału dźwiękowego. Najczęściej jest to muzyka instrumentalna – muzyka Mozarta, chorały gregoriańskie i walce, ale może występować również muzyka wokalna oraz głos matki. Stosowane są również różne typy głosów: głos męski, głos żeński, głosy mieszane (męskie i żeńskie).

Tomatis uważał, że dźwięk spełnia nie tylko funkcję informacyjną, lecz również stanowi „energetyczny pokarm” dla mózgu. Wiadomo, że nasz mózg wymaga stymulacji sensorycznej. Doświadczenia z deprywacją sensoryczną wykazują, że istota ludzka nie jest w stanie wytrzymać przez dłuższy okres braku bodźców. Mózg wymaga „karmienia” go bodźcami w odpowiedniej dawce i o odpowiedniej jakości. Autor metody twierdził, że układ słuchowy jest najważniejszym dostarczycielem energii do mózgu i powoduje większą stymulację kory mózgowej niż którykolwiek z pozostałych zmysłów. Zaburzenia zarówno słuchu, jak i uwagi słuchowej mogą prowadzić do obniżenia stymulacji mózgu i zmniejszenia efektywności przetwarzania bodźców (Hannaford 2004).

METODA TOMATISA W PRAKTYCE

Zebrany materiał, badający skuteczność stosowania stymulacji audio-psycho-lingwistycznej, obejmuje pięć grup osób z zaburzeniami oraz porównawczą grupę osób zdrowych. W celach badawczych diagnozie i terapii poddano po 5 osób z zaburzeniami oraz 5 osób bez zaburzeń. Osoby z zaburzeniami to następujące grupy: dzieci z symptomami dyslektycznymi, dzieci z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi, dzieci nadpobudliwe, osoby z zaburzeniami i wadami słuchu, dzieci z zaburzeniami komunikowania. Są to osoby wstępnie zdiagnozowane w poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz przez lekarzy. Ogółem terapią oraz diagnozą wstępną i weryfikacyjną objęto 30 osób. Przed terapią z każdym pacjentem lub jego rodzicem przeprowadzono wywiad pod kątem występujących trudności oraz ewentualnych przeciwwskazań do prowadzenia terapii. U każdego pacjenta z grupy dzieci z autyzmem, dysleksją, z zaburzeniami zachowania oraz z zaburzeniami komunikacyjnymi wykonano profil lateralizacji. Każdy pacjent, poza dziećmi autystycznymi, został objęty bilansem audio-psycho-lingwistycznym. Dokonano analizy dokumentacji psychologiczno-pedagogicznej i medycznej pod kątem występujących zaburzeń, a następnie poddano terapii.

Po zakończeniu terapii ponownie przeprowadzono bilans audio-psycho-lingwistyczny. W przypadku, gdy u dziecka lateralizacja była nieokreślona lub skrzyżowana, ponawiano badanie lateralizacji po zakończeniu terapii. Dzieci z autyzmem oraz z zespołem Aspergera badane były niewerbalnym testem S.O.N. Na zakończenie badań pacjenci lub rodzice dzieci wypowiadali się w kwestionariuszu o efektach terapii.

WYNIKI STYMULACJI AUDIO-PSYCHO-LINGWISTYCZNEJ U DZIECI DYSLEKTYCZNYCH

U każdego dziecka z pięciosobowej grupy dzieci dyslektycznych można było zauważyć podobne objawy w zakresie funkcjonowania. Niemal wszystkie dzieci uzyskiwały podobne wyniki badań w zakresie lateralizacji w badaniu ogólnym, w badaniu testem rozdzielnousznego słyszenia, jak i w badaniu audiolaterometrem Tomatisa. U wszystkich badanych stwierdzić można zaburzenia lateralizacji. Występowała lateralizacja skrzyżowana lub nieustalona. W zakresie lateralizacji ucha dominowała lewouszność (4/5 dzieci). U wszystkich dzieci widoczne były zaburzenia uwagi słuchowej zewnętrznej i wewnętrznej oraz zaburzenia dyskryminacji dźwięków we wszystkich sferach. W mniejszym stopniu występowały błędy lokalizacji dźwięków.

Po zastosowaniu terapii nastąpiła poprawa w zakresie uwagi słuchowej. W każdym przypadku krzywe uwagi słuchowej stały się bardziej harmonijne. Krzywa uwagi słuchowej zewnętrznej ochraniała krzywą uwagi słuchowej wewnętrznej, wyrównały się różnice w odbiorze światła prawym i lewym uchem, co ma istotny wpływ na funkcjonowanie dziecka. Nastąpiła również wyraźna poprawa (60%) w zakresie dyskryminacji (różnicowania dźwięków) obszaru, który ma istotny wpływ na dojrzałość emocjonalną oraz przyswajanie umiejętności szkolnych. W przypadku 50% badanych zauważono zmniejszenie się lewouszności, a u 50% nastąpiła zmiana na lateralizację prawostronną.

Poniżej przedstawione są mniej obiektywne, aczkolwiek istotne wyniki badań przeprowadzanych kwestionariuszem. Rodzice dzieci poddanych terapii wypowiadali się na temat zauważonych zmian w zachowaniu i funkcjonowaniu dzieci.

W zdecydowanej większości (80%) rodzice zauważali zmiany występujące w funkcjonowaniu swoich dzieci. Były one zróżnicowane w zależności od nasilenia zaburzeń u dziecka. Najczęściej zaznaczano: jest spokojniejsze (100%), lepiej się koncentruje (80%), chętniej się uczy (60%). Najbardziej charakterystyczne wypowiedzi dzieci: bardziej chce mi się czytać, jestem spokojniejszy, nie denerwuję się, gdy mama każe mi się uczyć, mama już tyle na mnie nie krzyczy.

WYNIKI STYMULACJI AUDIO-PSYCHO-LINGWISTYCZNEJ U DZIECI Z AUTYZMEM I ZABURZENIAMI POKREWNymi

Jak wspomniano, dzieci z autyzmem nie były poddane testowi uwagi słuchowej i lateralizacji Tomatisa ze względu na wiek i brak współpracy. Wyniki badań wstępnych i weryfikacyjnych wykonane testem S.O.N. są zróżnicowane u wszystkich dzieci. Widoczny jest jednak wzrost umiejętności badanych chłopców zarówno w zakresie kategoryzacji – 100% średnio o 1,8 w.r.¹., jak również analizy i syntezy atematycznej w 80% średnio o 2,0 w.r.; analizy i syntezy tematycznej w 80% średnio o 0,55 w.r., pamięci w 100% o średnio 1,42 w.r. Największa różnica widoczna jest w zakresie grafopercepcji – 100% średnio o 2,5 w.r. Programy stosowane podczas terapii u chłopców miały na celu kształtowanie uwagi słuchowej oraz oddziaływanie na sferę motoryczną. Należy zaznaczyć, że terapia przyniosła szybsze, lepsze i trwalsze wyniki u chłopców, u których zaburzenia związane ze spektrum autyzmu są mniej nasilone. U tych, którzy nie porozumiewają się werbalnie i u których stereotypie ruchowe są niezwykle silne, efekty terapii są widoczne w mniejszym stopniu.

Rodzice chłopców zauważyli poprawę w zachowaniu swoich dzieci. Czterech rodziców na pięciu zauważyło lepszą koncentrację na zadaniu. Niemal wszyscy rodzice zauważyli, że chłopcy są spokojniejsi, zmniejszyły się zachowania stereotypowe, chętniej śpiewają i mówią, nawet jeśli są to proste, pojedyncze słowa, z radością biorą udział w zabawach ruchowych. Z obserwacji chłopców można wysnuć podobne wnioski. Podczas sesji oraz po zakończeniu terapii chłopcy byli wyciszeni i lepiej koncentrowali się na zadaniu.

WYNIKI STYMULACJI AUDIO-PSYCHO-LINGWISTYCZNEJ U DZIECI NADPOBUDLIWYCH

U wszystkich badanych z tej grupy, poza typowymi objawami nadpobudliwości, występują zaburzenia lateralizacji. Zadziwiające były również wyniki testu uwagi słuchowej i lateralizacji, co na pierwszy rzut oka mogło wskazywać na niedosłuch, na skutek bardzo obniżonych krzywych uwagi słuchowej zewnętrznej i wewnętrznej.

Efektem zastosowanej terapii były bardziej harmonijne krzywe, podniesione do poziomu normatywnego w 100%, zmniejszenie błędów lokalizacji dźwięków do 60% oraz w zakresie dyskryminacji poprawę w 60%.

Zmiany zauważalne były również w zachowaniu chłopców, co przedstawiają wyniki kwestionariusza wypełnianego przez rodziców.

¹ w.r. – wiek rozwoju.

Rodzice w kwestionariuszu oraz podczas rozmowy potwierdzili poprawę zachowania chłopców. Odpowiedź „raczej tak” przy postawionych pytaniach zaznaczono w 26 przypadkach, a w 6 przypadkach potwierdzono zmiany w niewielkim stopniu. Nie było żadnej wypowiedzi mówiącej o tym, że nie zauważono żadnych zmian. Najczęściej zmiany określane były w ten sposób:

- Słucha, co do niego mówię.
- Nie krzyczy, kiedy rozmawia.
- Chętniej zabiera się do pracy.
- Jest spokojniejszy.
- Nie jest nastawiony bojowo do świata.

Sami badani określali swoje samopoczucie w taki oto sposób:

- Na początku denerwowała mnie ta muzyka, ale później zaczęło mi jej brakować.
- Lepiej zasypiam.
- Wydaje mi się, że jestem spokojniejszy.
- Nie męczy mnie tak odrabianie lekcji.

WYNIKI STYMULACJI AUDIO-PSYCHO-LINGWISTYCZNEJ U DZIECI Z ZABURZENIAMI SŁUCHU

W tej grupie osób stopień niedosłuchu wahał się od lekkiego do znacznego. Jednak w każdym przypadku następowała poprawa w odbiorze bodźców słuchowych. Chodzi tu głównie o podniesienie uwagi słuchowej, która jest zwykle obniżona przy tego typu zaburzeniach. Terapia Tomatisa w znaczny sposób koryguje zaburzenia uwagi słuchowej, co widoczne jest na audiogramach osób badanych. W każdym przypadku krzywe uwagi słuchowej podnosiły się (100%), stawały się bardziej harmonijne (80%), zmniejszały się błędy lokalizacji dźwięków (60%) oraz zaburzenia dyskryminacji (40%).

Wśród osób badanych padło 19 odpowiedzi potwierdzających zmiany w funkcjonowaniu po zastosowaniu terapii Tomatisa w mniejszym bądź większym stopniu. Zmiany zauważalne były w zakresie koncentracji, wyciszenia i doenergetyzowania.

WYNIKI STYMULACJI AUDIO-PSYCHO-LINGWISTYCZNEJ U DZIECI Z ZABURZENIAMI KOMUNIKOWANIA

W badanej grupie najistotniejszym problemem były zaburzenia komunikowania. W pięcioosobowej grupie było dwoje dzieci z jękaniami, jedno z alalią i dwoje z dyslalią. Na audiogramie za umiejętności językowe odpowiada II strefa. U każdej badanej osoby widoczne były dysharmonie głównie w tej strefie. Szeroki obszar obejmowały również zaburze-

nia dyskryminacji dźwięków, pojawiały się błędy lokalizacji, najbardziej widoczne w przypadku jąkania. U badanych osób, z zaburzeniami komunikowania, nie było przypadków znacznego obniżenia uwagi słuchowej, natomiast zauważalne były dysharmonie w przewodnictwie kostnym i powietrznym oraz między stroną lewą a prawą. Terapia zrównoważyła odbiór bodźców, zlikwidowała w różnym stopniu błędy lokalizacji dźwięków (60%) oraz zmniejszyła zaburzenia dyskryminacji (80%).

Wyniki kwestionariusza potwierdzają pozytywny wpływ terapii na pacjentów. Padło 11 odpowiedzi mówiących o zdecydowanej poprawie, 17 odpowiedzi „raczej tak”, a odpowiedź „w niewielkim stopniu” padła 7 razy. Najwięcej odpowiedzi twierdzących padło przy pytaniu o wyciszenie i doenergetyzowanie. Pacjenci byli spokojniejsi oraz chętniej zabierali się do nauki czy pracy. Odpowiedzi potwierdzały również fakt, że osoby poddane terapii zaczęły wyraźniej mówić (60%).

WYNIKI STYMULACJI AUDIO-PSYCHO-LINGWISTYCZNEJ W GRUPIE KONTROLNEJ

Wyniki badań osób bez zaburzeń wyraźnie różnią się od wyników badań osób z grup, u których występowały zaburzenia. Mimo obserwowanych dysharmonii w przebiegu krzywych uwagi słuchania (100%), następowała szybka poprawa już po pierwszej sesji, w 100%. Charakterystyczny dla tej grupy był mało dynamiczny przebieg krzywych uwagi słuchania. Były one niemal proste (80%). Taki przebieg oznacza również zaburzoną uwagę słuchową, spadek energii i brak chęci do komunikowania. Błędy w zakresie dyskryminacji i lokalizacji dźwięków zostały zredukowane w 80%.

Jednak u wszystkich osób zauważono zdecydowane zmiany w zakresie wyciszenia (100%), koncentracji (80%), większych pokładów energii (100%).

WYNIKI BADAŃ

Czy rzeczywiście stymulacja audio-psycho-lingwistyczna daje możliwości innego, lepszego funkcjonowania, czy takie zmiany są zauważalne i w jakich zakresach? Poniższe wyniki badań w pewnym stopniu dają odpowiedź na te i inne pytania.

Przebadana trzydziestoosobowa grupa osób to zróżnicowany zespół, do którego należy podejść indywidualnie i mieć różne oczekiwania po przebytej terapii, w zależności od występujących zaburzeń. Analizie poddano trzy sfery, na które wpływ ma terapia, czyli trening słuchowy. Pierwsza sfera somatyczna – ciało, ruch, temperament; druga językowa –

mowa, język, racjonalność, komunikacja; i trzecia psychiczna – dynamika, kreatywność, energia, aspiracje, emocje.

Pierwszą grupą badawczą były dzieci z symptomami dyslektycznymi. U tych osób terapia zreorganizowała częściowo zdolność odbioru bodźców, co uwidoczniło się na kolejnych wykresach. Krzywe uwagi słuchowej były na wyższym poziomie, następowała równowaga stronna w krzywych słuchania, zaburzenia lokalizacji i dyskryminacji dźwięków obejmowały mniejszy obszar. Zmiany zauważalne były najszybciej w I strefie przedsiónekowej. Poprawa widoczna była również w dwu pozostałych sferach, choć nie na tyle, by można było zakończyć terapię.

Kolejną grupą były dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera. Z obserwacji i wyników badań weryfikacyjnych wynika, że u dzieci podniósł się poziom uwagi słuchowej. Dzieci zdecydowanie lepiej pracowały, słuchały, zmniejszyły się zachowania stereotypowe. Choć sama terapia nie wpływa bezpośrednio na rozwój poszczególnych funkcji, wyniki badań testem S.O.N. były w kilku przypadkach zaskakujące. Wzrost umiejętności umysłowych widoczny był niemal u każdego dziecka, zwłaszcza w zakresie grafopercepcji. Dużą różnicę obserwowano również w zakresie kategoryzacji oraz analizy i syntezy wzrokowej. Prawdopodobnie bezpośredni wpływ na to ma uwaga słuchowa, koncentracja, która po terapii była zdecydowanie lepsza. Obserwowano to podczas pracy z dziećmi w szkole, sygnalizowali to również rodzice. Niestety, procesy zachodzące w mózgu podczas terapii nie są trwałe. Jakikolwiek bodźce negatywne od razu zaburzają uwagę słuchową dzieci z autyzmem i szybko powracają one do stanu wyjściowego.

Dzieci z zaburzeniami zachowania to kolejna grupa badawcza. Zastosowana u dzieci terapia początkowo ujawniała ukryte wcześniej nieprawidłowości. Po pierwszej sesji uwaga słuchowa wydawała się w kilku przypadkach bardziej zaburzona aniżeli przed terapią. Należy to przyjąć jako pozytywny wpływ terapii, ponieważ trudności nie są dalej ukrywane. „Leczona” jest przyczyna, nie skutek. W wyniku takich właśnie zjawisk w czasie pierwszej sesji i po jej zakończeniu zgłaszali się zaniepokojeni zachowaniem dzieci rodzice, chcąc przerwać terapię. Obserwowali u swoich podopiecznych wzmożoną energię, której i tak zwykle mają wiele, niepokój, rozdrażnienie i napięcie. Jest to zwykle stan przejściowy. Każda kolejna sesja przynosiła widoczne zmiany nie tylko na wykresach, ale również w zachowaniu obserwowanym przez rodziców i nauczycieli.

W efekcie terapii osób z zaburzeniami słuchu krzywe uwagi słuchowej podwyższyły się. Oznacza to, że schorzenia uszu, niedosłuch, czyli długotrwałe zaburzenia w percepcji bodźców słuchowych, wpływają

w istotny sposób na obniżenie uwagi słuchowej, co w jeszcze większym stopniu pogarsza słyszenie. Po kolejnych sesjach zmniejszał się również zakres zaburzeń w zakresie lokalizacji i dyskryminacji dźwięków. W każdym jednak przypadku pozostawały w mniejszym bądź większym stopniu dysharmonie w paśmie mowy.

Grupa osób z zaburzeniami komunikowania przejawiała zaburzenia w wielu zakresach. Największe jednak nieprawidłowości można było obserwować u tych osób w paśmie mowy, co wydaje się zrozumiałe. Zaobserwowano brak równowagi krzywych uwagi słuchania między uchem lewym i prawym, nieharmonijny przebieg krzywych uwagi słuchowej zewnętrznej jak i wewnętrznej. Występowały błędy lokalizacji dźwięków w całym obszarze, choć liczniej w obszarze mowy. Najwięcej błędów lokalizacji dźwięków, jak można się było spodziewać, wystąpiło u chłopca jękającego się. Błędy lokalizacji dźwięków oznaczają słabą równowagę współdziałania obu półkul, co zauważa się u osób jękających się. Potwierdza się również to, że w przypadku osób z tym zaburzeniem większe nieprawidłowości występują w lewej półkuli.

Zaburzenia dyskryminacji obejmowały obszar mowy i emocjonalny, a w jednym przypadku również I sferę. Dla rozwoju mowy nie bez znaczenia jest prawidłowa dyskryminacja wysokości dźwięków oraz dominacja lewej półkuli. Nieokreślona lub skrzyżowana lateralizacja może mieć wpływ na proces percepcji i ekspresji mowy. Jak widać, u badanych dzieci w tych zakresach występują nieprawidłowości. Zablockowanie dyskryminacji oraz obniżona uwaga słuchowa utrudnia w ogóle komunikowanie się. Sam proces artykulacji zależny jest od percepcji wypowiedzi cudzych oraz kontroli słuchowej wypowiedzi własnych. Ponieważ w przypadku tej grupy nałożyło się wiele niekorzystnych czynników, proces nabywania mowy przebiega z trudnościami.

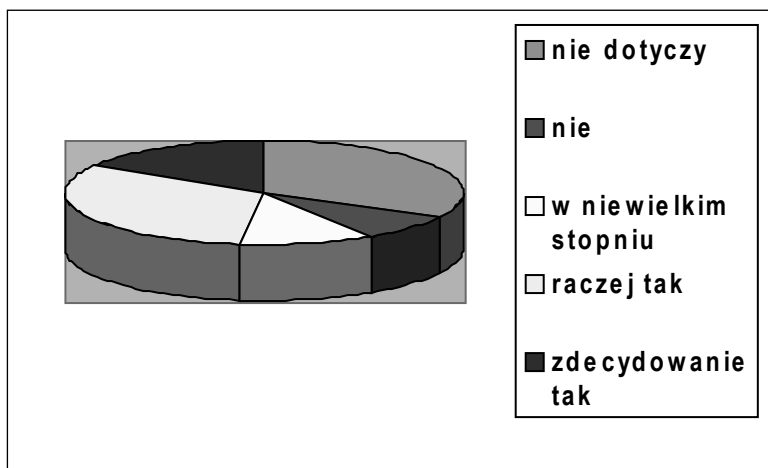
Terapia minimalizowała zaburzenia, podnosiła poziom uwagi słuchowej, zawężała obszar zaburzeń w zakresie lokalizacji i dyskryminacji dźwięków, ale by uzyskać trwały efekt, należy dzieci poddawać systematycznej stymulacji audio-psycho-lingwistycznej oraz terapii logopedycznej.

W porównawczej grupie osób bez zaburzeń obserwować można było raczej brak dynamiki krzywych uwagi słuchania. Nie występowały krzywe nieharmonijne czy odwrócone. W zdecydowanie mniejszym stopniu występowały błędy lokalizacji dźwięków oraz tylko w dwu przypadkach zaburzenia dyskryminacji. Również terapia przynosiła szybciej efekty. Już po jednej, dziesięciodniowej sesji, zauważyć można było zmiany w położeniu krzywych, powietrznej i kostnej, redukowały się zaburzenia lokalizacji i dyskryminacji dźwięków.

Osoby badane audiolaterometrem Tomatisa lub ich rodzice wypowiadali się na temat efektów terapii. We wszystkich grupach zauważano zmiany w funkcjonowaniu osób poddanych terapii. Osoby te były spokojniejsze, zrównoważone, lepiej koncentrowały się na zadaniu. Miały więcej energii, chętniej podejmowały nowe działania, miały wyraźniejsze pismo.

Do postawionych pytań ankietowani wybierali odpowiedzi, których rozłożenie procentowe pokazane jest na poniższym wykresie.

Wyniki badań kwestionariuszem oceny korzyści ze stosowania stymulacji audio-psycho-lingwistycznej



PODSUMOWANIE

Człowiek jest jednością psychofizyczną, wszystkie procesy zachodzące w naszym organizmie są od siebie zależne. Tomatis twierdził, że oddzielenie psychiki od podstaw fizjologicznych prowadzi do błędnej diagnozy, a zintegrowany narząd równowagi, słuch, wpływa na funkcje psychiczne, które dzieją się w mózgu.

Słuchanie, wsłuchiwanie się, czy inaczej uwaga słuchowa, prowadzi do świadomego słuchania, komunikowania się, natomiast chęć komunikowania się, motywacja, jest warunkiem opanowania i rozwoju mowy, systemu językowego. Zatem prowadzi również do rozwoju myślenia. W czasie wsłuchiwania się człowiek jest obecny, zintegrowany, aktywny, jego kręgosłup prostuje się, wyraz twarzy ożywia się. Przy prawidłowej postawie drgania przenoszą się na cały kręgosłup, człowiek jest bardziej

energetyczny. Łatwiej i chętniej mówimy, barwa głosu mobilizuje słuchającego i samego mówiącego. Wszystkie procesy zachodzą w organizmie w sposób harmoniczny. Metoda Tomatisa, jako trening neurofizjologiczny, uaktywnia proces uwagi słuchowej, stwarza nowe możliwości funkcjonowania, otwiera przestrzeń dla nowych działań.

Wyniki terapii pozwalają sformułować następujące wnioski:

1. Terapia Tomatisa pozytywnie wpływa na kształtowanie uwagi słuchowej, zarówno osób z różnego rodzaju zaburzeniami, jak i u osób bez zaburzeń, u których na skutek stresu, biegu życia, nieco obniżona była uwaga słuchowa.
2. Stymulacja przynosi efekty trwalsze, a zmiany następują szybciej w przypadku osób bez zaburzeń lub z zaburzeniami o węższym zakresie.
3. Reorganizuje zdolność odbioru bodźców słuchowych u osób z zaburzeniami i optymalizuje odbiór osobom bez zaburzeń.
4. Wpływa na poprawę funkcjonowania zarówno w sferze motorycznej, językowej, jak i emocjonalno-motywacyjnej, niezależnie od występujących zaburzeń.
5. Ujawnia ukryte problemy, dzięki czemu można je likwidować w kolejnych sesjach. Dlatego nie należy przerywać terapii, mimo czasowych negatywnych zmian w funkcjonowaniu (nadpobudliwość, senność, nadmiar energii).
6. Stymulacja audio-psycho-lingwistyczna z powodzeniem może być stosowana w przypadku dysleksji, autyzmu, zaburzeń zachowania, słuchu i zaburzeń komunikacyjnych oraz u osób zdrowych, u których odczuwalne lub obserwowane są symptomy obniżenia uwagi słuchowej.
7. Terapia oddziałuje bezpośrednio na przyczynę, nie skutek, danego zaburzenia.
8. Jest metodą wspomagającą, która powinna być stosowana jednocześnie z innymi metodami, zależnie od rodzaju zaburzenia.

Reasumując, stwierdzić można, że celowe jest wykorzystywanie Metody Tomatisa w usprawnianiu języka, zatem pośrednio i myślenia dzieci z różnego typu zaburzeniami. Szczególnie za tym wnioskiem przemawiają wyniki badania testem S.O.N. dzieci z autyzmem. Ponadto trzeba podkreślić, iż metoda jest przyjemna i akceptowana przez dzieci. Nie wymaga wysiłku i w sposób pośredni wpływa na rozwój zaburzonych procesów. Chętniej podejmowany przez dzieci wysiłek, wyższy poziom koncentracji, skupienie na działaniu i przedmiocie, bezsprzecznie wpływają na przyswajanie wiedzy i umiejętności, zdobywanie doświadczeń, a tym samym kształtowanie ich rozwoju.

Bibliografia

- Cieszyńska J., 2000, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowłęczym i przedszkolnym*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2001, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2006, *Kocham uczyć czytać*, Kraków.
- Hannaford C., 2004, *Serce dziecka*, Warszawa.
- Kurkowski Z. M., 1996, *Mowa dzieci sześciolletnich z uszkodzonym narządem słuchu*, Lublin.
- Kurkowski Z. M., 2001, *Stymulacja audio-psycho-lingwistyczna – Metoda Tomatisa*, „Audiofonologia”, t. XIX, s. 197-202.
- Kurkowski Z. M., 2002, *Lateralizacja słuchowa a zaburzenia komunikacji językowej*, „Audiofonologia”, t. XXI, s. 179-186.
- Kurkowski Z. M., 2002, *Rola kontroli słuchowej w procesie artykulacji*, „Logopedia”, t. XXXI, s.257-262.
- Kurkowski Z. M., Ratyńska J., 2005, *Metoda Tomatisa. Materiały szkoleniowe*, Warszawa.
- Regush N., 2006, *Terapia słuchowa w praktyce*, „Bliżej Przedszkola”, t. XII, s. 55-59.
- Szkielkowska A., Ratyńska J., Barański B., Kurkowski M., Markowska R., 2003, *Wyniki stymulacji audio-psycho-lingwistycznej u dzieci z guzkami głosowymi*, „Otolaryngologia”, t. 2(4), s. 180-184.
- Tomatis A., 1995, *Ucho i śpiew*, Lublin.

Marta Marszałek
Studium Doktoranckie Wydziału Polonistyki
Uniwersytetu Jagiellońskiego

ROZUMIENIE ZNACZEŃ SŁÓW PRZEZ DZIECI Z ZESPOŁEM DOWNA ANALIZA PRZYKŁADÓW

STRESZCZENIE

Słowa w codziennej komunikacji spełniają istotną rolę, a mianowicie pomagają nam przekazać pragnienia, obawy, życzenia, prośby, informacje, czyli jednym słowem – nasze myśli. By jednak zaistniał związek pomiędzy mową i myśleniem, konieczne staje się odkrycie znaczenia wyrazu, o czym pisze Wygotski. Dzięki temu poznajemy otaczającą rzeczywistość i rozwijamy zdolności językowe. Jednakże dzieci z zespołem Downa przejawiają odmienny sposób nabywania mowy oraz rozumienia znaczeń słów czy dłuższych wypowiedzi.

Pomimo trudności artykulacyjnych, są one w stanie prezentować rozumienie znaczeń, co pokazuje przedstawiona przeze mnie próba empiryczna. Dzieci te mimo że nie wypowiadają nazwy, pokazują, że ją rozumieją. Pozwala to na rozwój komunikacji dzieci z zespołem Downa oraz wykorzystanie prezentowanych zdolności do dalszej pracy terapeutycznej.

WSTĘP

„Mowa służy bądź do stwierdzenia czegoś (...), bądź też przeciwnie, za pomocą języka przekazuje się rozkazy lub życzenia, służy do krytykowania, grożenia słowem, do wzbudzania uczuć i skłaniania do działań” (Piaget 2005: 31).

W tej refleksji Piageta odnaleźć można prostą i wyczerpującą definicję mowy, charakteryzującą dorosłego człowieka, żyjącego w społeczeństwie. Nie trzeba nikogo przekonywać, jak istotną rolę w codziennej komunikacji spełnia zdolność do mówienia, za pomocą której przekazujemy informacje czy emocje. Zanim jednak opanujemy tę niezwykłą umiejętność, musimy przejść wiele dróg w uświadamianiu sobie, jak wykorzystać słowa, które znamy i wypowiadamy. Tym większe kłopoty ze zrozumieniem mowy i jej użyciem mają dzieci z zespołem Downa, dla których „uczenie się języka jest bardzo złożonym procesem” (za: Pueschel 2009: 218). W artykule pragnę przedstawić propozycję badań, które pozwolą ukazać zdolności przyswajania sobie znaczeń przez dzieci

z zespołem Downa. Jednakże proponowana próba empiryczna ma wyłącznie za zadanie pokazanie wstępnych ustaleń w tym kierunku i wymaga dalszych badań.

MOWA I MYŚLENIE A ZNACZENIE WYRAZU

Zdaniem C. i W. Stern „dziecko w pewnym okresie odkrywa symboliczną funkcję znaków językowych”, co pozwala mu odkryć, iż wszystko, co je otacza posiada swoją nazwę. Badaczki podkreślają ponadto, że owo odkrycie jest przełomowym momentem w rozwoju mowy dziecka, a także „w rozwoju jego myślenia” (za: Przetacznik-Gierowska 1994: 167).

Jednakże „dziecko do pewnego wieku (...) nie jest zdolne zachować dla siebie myśli, które przychodzą mu do głowy” i werbalizuje wszystkie wykonywane czynności, gdyż „mowa nie spełnia funkcji uspołeczniania myśli” (Piaget 2005: 59). Dopiero rozwój „myślenia kierowanego, inaczej inteligentnego”¹, pozwala na powiązanie myśli ze słowami, a także zwiększoną zdolnością do posługiwania się pojęciami (Piaget 2005: 63-64). Wygotski za „jednostkę odzwierciedlającą w najprostszej postaci jedność myślenia i mowy uważał *znaczenie* wyrazu” (1989: 319). Według niego, „rozumienie mowy polega na łańcuchu skojarzeń powstających w umyśle pod wpływem znanych obrazów słowa. Wyrażenie myśli w słowie jest ruchem po tych samych drogach skojarzeniowych od przedstawionych w myśli przedmiotów do ich oznaczeń werbalnych” (Wygotski 1989: 323). Dlatego dzieci do 7.-8. roku życia przypisują rzeczy konkretnemu słowu, a dopiero „kontakt z innymi i praktyka dyskusji zmuszają umysł do uświadomienia sobie własnej subiektywności, w ten sposób do zauważenia procesów własnego myślenia” (Piaget 2006: 77).

W strukturalistycznej teorii języka, a dokładniej tzw. teorii pól semantycznych, krzyżowały się idee F. de Saussure’a związane z tym, że każda jednostka jest zdeterminowana przez inne jednostki oraz filozofia W. Humboldta, uznającego język za „mapę rzeczywistości”, która pozwala ludziom odbierać świat realny. Trier i Ibsen w swoich pracach uważali, że element językowy zależy od innych elementów, a tym samym ma wartość względną. Z kolei L. Weisgerber był zdania, że sposób postrzegania rzeczywistości zależy od wewnętrznej formy, narzuconej przez społeczność (za: Grzegorzczkova 2002: 62).

Zgodnie z takimi założeniami, w badaniach nad znaczeniem leksemów czy zdań musimy opierać się na analizie ich użyciu w języku naturalnym. Jest to także zgodne z założeniami J.L. Austina i jego ucznia

¹ Myślenie kierowane jest świadome, to znaczy – dąży do celów obecnych w świadomości myślącego; jest ono *inteligentne*, to znaczy, że jest przystosowane do rzeczywistości i stara się na nią oddziaływać (Piaget 2005: 62).

J. R. Searle'a, którzy uważali, że „kiedykolwiek mówiący wypowiada jakieś zdania, to usiłuje coś osiągnąć za pomocą swoich słów. Mówiący wykonują akty mowy, czyli akty illokucyjne” (za: Kurcz 1987: 268). Wówczas wyrażeniu językowemu nadajemy znaczenie, które związane jest z określoną sytuacją. Jednakże, jak pokazują przedstawione przeze mnie analizy, w przypadku dzieci z zespołem Downa nie zawsze ma to charakter językowy.

W pracy *Verbal behavior* Skinner (1957) opisuje powstawanie werbalnych zachowań człowieka. Zakłada, że dziecko powiela wzorce prezentowane przez dorosłego oraz samo wytwarza nowe konstrukcje za pomocą znanych form. Nowatorstwo obserwacji Skinnera polega na uwzględnieniu oddziaływań środków niewerbalnych na zachowania werbalne. Mimo to praca ta nie została rozwinięta (za: Kielar-Turska 2002: 64-67).

J. Sachs zwraca uwagę na fakt, że dziecko przyswaja sobie język w określonych sytuacjach, czyli na opanowywanie języka wpływa przede wszystkim jego użycie w interakcji. Podobne stanowisko przedstawiał także M.A.K. Halliday, który głosi, że rozwój porozumiewania dokonuje się na drodze coraz to właściwszych wyborów sytuacji społecznych. Z założeń tych jasno wynika, że dziecko uczy się języka dzięki interakcjom z innymi i jest ono jednostką aktywną, wpływającą na zachowania językowe dorosłego (za: Kielar-Turska 2002: 67-74).

Powyższe modele potwierdzono w latach siedemdziesiątych XX w., kiedy to prowadzono badania nad znaczeniem w języku dziecka. Wyniki te potwierdzają, że dzieci uczą się na drodze doświadczenia, a nie na podstawie danych językowych, użytych w wyrażeniu. „Halliday określił swą teorię jako społeczno-semantyczną” (Shugar, Smoczyńska 1980: 43), co oznacza, że pojawienie się słów w mowie dziecka zawsze połączone jest z ich określonym użyciem sytuacyjnym.

Współczesne zainteresowania psycholingwistyki skupiają się na ustaleniu i określeniu słownika umysłowego, który „ujmowany jest zarówno w terminach wewnętrznej reprezentacji informacji, jaką użytkownik języka posiada na temat jednostek leksykalnych, jak i w terminach mechanizmów (procedur) pozyskiwania tej wiedzy w procesie produkcji i odbioru mowy” (Mikołajczak-Matyja 2008: 13).

Z kolei E. Clark w swoich pracach wskazuje, że opanowywanie syntaktyki i leksyki następuje w toku uczenia się. Wyróżnia on następujące grupy semantyczne w słownictwie dzieci przedszkolnych: ludzie, jedzenie, części ciała, ubrania zwierzęta, pojazdy, zabawki. Podkreśla także konieczność badania języka dziecka na podstawie naturalnego materiału, gromadzonego poprzez bezpośrednio słuchanie wypowiedzi.

Zdaniem Clark, „procesy produkcji i rozumienia nie są tożsame” (za: Kiejar-Turska 2002: 78) i rozumienie przewyższa produkcję w pierwszej fazie przyswajania języka przez dzieci. Dlatego model opanowywania języka ma charakter dynamiczny, o czym także pisał Piaget w kontekście procesu przyswajania pojęć (2005, 2006).

ROZUMIENIE ZNACZEŃ W JĘZYKU DZIECI

W rozważaniach na temat rozumienia znaczeń przez dzieci z zespołem Downa konieczne wydaje się omówienie kilku kwestii teoretycznych związanych z semantyką, której przedmiotem badań jest „wartość znaczeniowa wyrażen językowych, rozumianych jako składnik systemu, a więc pewnej potencji, którą dysponują mówiący” (Grzegorzczukowa 2002: 37). Sprawność semantyczną rozumiem jako „umiejętność wyodrębniania informacji o świecie, która jest oparta na relacji zachodzącej między znakiem językowym a rzeczywistością pozajęzykową, reprezentowaną przez te znaki” (Borowiec 2002: 151).

Przed dziećmi jednak postawione jest trudne zadanie, gdyż same „doświadczenia językowe” nie wystarczą im w opanowaniu języka. Zwłaszcza w przypadku tych z zaburzeniami, ponieważ docierające do nich wypowiedzi rzadko występują w postaci pojedynczych słów. Jak pisał D.I. Slobin, „kolejność, w jakiej dzieci przyswajają sobie elementy językowe, jest wypadkową dwóch czynników: kolejności, w jakiej dziecko zaczyna rozumieć istotne dla tych elementów znaczenia, oraz względnej złożoności formalnej samych struktur językowych. Czas, w którym pojawia się znaczenie wyrażane przez daną formę językową, to dolna granica: dana forma nie pojawi się w języku dziecka dopóty, dopóki nie uchwyci ono odpowiedniego dla tej formy pojęcia. Akwizycja może jednak nieco się opóźnić, jeśli formalne środki związane z danym wyrażeniem okażą się kłopotliwe” (za: Bowerman 2003: 261).

Michael Tomasello zaznacza, że „cała wiedza językowa (...) wywodzi się w pierwszym rzędzie ze zrozumienia i wyartykułowania konkretnych wypowiedzi w konkretnych sytuacjach użycia językowego” (Tomasello 2003: 194). Pragnę podkreślić, że artykułowanie rozumiem jako „ruchy narządów mowy wytwarzające określoną głoskę u osób mówiących danym językiem” (Tokarski 1972, za: Stecko 2002: 261). Jedną z trudności w nabywaniu mowy przez dzieci z zespołem Downa oraz rozwijaniu zdolności komunikacyjnych jest opóźnienie związane z budową aparatu artykulacyjno-oddechowego. Dzieci te niejednokrotnie, mimo rozumienia, chcąc zwerbalizować swe myśli, natrafiają na barierę w postaci niezrozumienia ich komunikatów przez odbiorców. Ograniczenia w nabywaniu mowy (związane z budową anatomiczną aparatu arty-

kulacyjnego i oddechowego), widoczne są już w okresie niemowlęstwa, gdyż głużenie i gaworzenie pojawia się nawet kilka miesięcy później, a w związku z tym także i mowa (por. E. Minczakiewicz 2001).

U dzieci z zespołem Downa, jak również innymi zaburzeniami, pojawiają się trudności związane z nabywaniem i rozwojem czynności, opisanych przez Jurija D. Apresjana. Według tego rosyjskiego językoznawcy, człowiek zdolny jest do: mówienia, rozumienia, łączenia wyrazów w sposób idiomatyczny (zgodny z normami przyjętymi w danym języku), ustalania stosunków semantycznych pomiędzy wypowiedziami, pojmowania różnych właściwości zdań. (Apresjan 1995: 27-29). Podkreślał on jednocześnie, że „mówiący danym językiem dokonują wszystkich wymienionych funkcji intuicyjnie i nie zdają sobie sprawy z tego, na jakiej podstawie podejmują tę lub inną decyzję” (Apresjan 1995: 29).

W kontekście zagadnień semantyki w języku dzieci z zespołem Downa pragnę zwrócić uwagę na zjawisko ikoniczności². Ivan Fónagy uważa, że „dzieci zakładają ikoniczność na wszystkich językowych poziomach i mają skłonność do reinterretowania znaków arbitralnych w oparciu o zasady ikoniczne” (za: Fischer 2006: 30). W tym rozumieniu ikoniczność to „fundament w przyswajaniu języka, który – kiedy konwencje języka zostaną już przyswojone – nadal odgrywa rolę w tworzeniu języka” (Fischer 2006: 3). Zdaniem Fischer naśladowanie dźwięków przez dzieci rozpoczyna się ikonicznie, zwłaszcza w wyrażeniach dźwiękonaśladowczych. Pragnę jednak odnieść te zagadnienia do sposobu przyswajania języka przez dzieci z zespołem Downa, zwłaszcza przy nazywaniu konkretnych elementów rzeczywistości.

ANALIZA PRZYKŁADÓW

W trakcie terapii logopedycznej istotna jest praca nad rozumieniem słowa oraz wprowadzeniem jego znaczenia, a także zdań, w obieg społeczny (Jaklińska 2008: 263). Przedstawiona poniżej próba empiryczna ma pomóc w uzyskaniu odpowiedzi na następujące pytania: *Czy dzieci z zespołem Downa rozumieją znaczenie słów?* oraz *Co na to wskazuje?*

W celu zebrania materiału posłużyłam się ćwiczeniami logopedycznymi. Zostały one przeprowadzone w Specjalnym Przedszkolu TPD „Chatka Puchatka” w Krakowie, wśród czwórki dzieci z zespołem Downa w wieku 4-5 lat. Analizie poddałam następujące grupy wyrazów:

² Ikoniczność jest motywowana semantycznie i objawia się na wszystkich poziomach struktury języka – w fonologii, w morfonologii i w składni; efekty jej działania widoczne są nie tylko w zwykłej codziennej komunikacji, ale także w tym najbardziej świadomym i najbardziej wyrafinowanym sposobie używania języka, jakim jest literatura, a w szczególności poezja – definicja przytoczona za: E. Tabakowską 2002: 8.

- zabawki: „lala”, „miś”, „auto”, „piłka”,
- części twarzy: „włosy”, „oko”, „ucho”, „usta”, „nos”, „szyja”.

W przypadku pierwszej grupy wyrazów dzieci miały odpowiedzieć na pytanie, które zadano do obrazka: *Co to (jest)?* W związku z tym, że troje dzieci nie mówi, dodatkowym poleceniem było przyporządkowanie rzeczywistych zabawek do obrazka, a następnie czarno-białego schematu (ilustracji). Pozwalało to upewnić się, czy dziecko zna dany wyraz oraz czy potrafi połączyć go z właściwym przedmiotem.

Jak już pisałam wcześniej, największe trudności stanowiło wypowiedzenie słowa, a tym samym nazwanie obrazka. Tylko jedno dziecko błędnie nazwało wszystkie zabawki. Wyraz „auto” pojawił się u trójki dzieci, a „lala”, „miś”, „piłka” u dwójki. Biorąc pod uwagę brak zdolności artykulacyjnych tych dzieci, nie można przypuszczać, że nie znają one nazw określonych zabawek. W celu zweryfikowania czy obecne jest rozumienie nazw, wykorzystywałam rzeczywiste zabawki, które dzieci dopasowywały do obrazków. Z tym zadaniem dzieci poradziły sobie o wiele lepiej – wszystkie rozwiązały je prawidłowo. W przypadku ostatniego polecenia – przyporządkowania schematu – tylko jedno dziecko miało z nim trudności.

Pomimo że zaprezentowane powyżej przykłady nie stanowią obszernego materiału do analizy oraz badania mają charakter pilotażowy, to można przypuszczać, że dzieci z zespołem Downa są zdolne do przyswojenia sobie znaczeń wyrazów, zwłaszcza w połączeniu danych nazw z konkretnymi sytuacjami komunikacyjnymi w życiu codziennym. Oczywiście wymaga to bardziej szczegółowych i dogłębnych badań w tym kierunku.

Do drugiej grupy wyrazów wykorzystanych w próbie opisu zdolności przyswajania systemu semantycznego przez omawianą grupę dzieci, poproszono je o ułożenie kolorowego schematu twarzy, składającego się z poszczególnych elementów, które następnie miały nazwać. Żadne dziecko nie potrafiło wykonać tego ćwiczenia samodzielnie, ale brak tej zdolności nie jest przedmiotem obecnej analizy.

Po złożeniu obrazka następowało rozdzielenie poszczególnych elementów i rozpoczynało się właściwe zadanie. Dzieci miały odpowiedzieć na pytanie *Co to (jest)?* Dla trójki dzieci nazwanie poszczególnych części twarzy było niemożliwe ze względów artykulacyjnych. W związku z brakiem podania werbalnych nazw sprawdzenie znajomości znaczeń polegało na pokazaniu oka, nosa, włosów, ust, ucha i szyi przez dziecko u siebie i prowadzącego. Pytanie do tego ćwiczenia brzmiało: *Gdzie ma nos (imię dziecka)?* Na początku nie podawano

nazwy danej części twarzy, a pokazywano obrazek ją przedstawiający. Dopiero w razie problemów i błędnych odpowiedzi podano nazwę.

Prawidłowo wykonało tę próbę jedno dziecko, które jednocześnie werbalizowało poprawnie nazwę oraz właściwie wskazywało. U pozostałych dzieci występowały problemy, mimo usłyszonej wcześniej nazwy. Jedno dziecko pokazało prawidłowo większość elementów, a zamiast „ust” wskazało „nos” u prowadzącego i pokazało „oko” zamiast „ucha” u siebie. Pierwszy błąd wynikał z przyłożenia przez dziecko całej dłoni do twarzy, a to uniemożliwiało precyzyjne wskazanie i przy powtórnej próbie dziecko właściwie skojarzyło nazwę i część ciała. Drugi błąd pokazuje jednak mylne rozumienie znaczenia słowa „ucho” i „oko”.

U kolejnej dwójki dzieci zanotowano prawidłowe rozumienie znaczenia w przypadku „włosów”, „nosa” oraz „ucha”. Te trzy znaczenia zostały przyswojone i dzieci wskazywały je poprawnie. Natomiast „szyja”, „usta” i „nos”, mimo podania nazwy, pokazują, że znaczenia nie są opanowane. „Oko” przez jedno dziecko zostało prawidłowo odnalezione w schemacie twarzy własnej i prowadzącego. Drugie dziecko natomiast pokazało jedynie swoje „oko”.

Zadanie to okazało się trudne zapewne na skutek nieopanowania do końca zdolności orientacji w schemacie własnego ciała oraz problemów związanych z przyporządkowaniem nazw do określonych części twarzy. Dzieci nie potrafiły prawidłowo przetworzyć pojęcia, które usłyszały.

PODSUMOWANIE

Przedstawiony przeze mnie materiał dowodzi, że nabywanie systemu semantycznego przez dzieci z zespołem Downa stanowi dla nich duży problem. Ma to związek z występującymi trudnościami artykulacyjnymi, co uniemożliwia badanie rozumienia znaczeń na podstawie danych językowych. Dlatego w swoim opisie odnoszę się do ikonizacji. Kognitywistyczne teorie pokazują, że dzieci najpierw uczą się wyrazów, a następnie starają się je połączyć w bardziej złożone wypowiedzi, które z kolei dopasowują do konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Zanim jednak dzieci z zespołem Downa pokonają barierę artykulacyjną i nauczą się wypowiadać słowa, posługują się ich odpowiednikami w postaci obrazków. Dzięki temu są w stanie przenosić je do rzeczywistych przedmiotów czy, jak w opisanym zadaniu, części twarzy. Pozwala to rozwijać zdolności porozumiewania się i nabywania systemu języka, a przede wszystkim poznawania świata, ponieważ „wyrazy służą nie tylko do komunikacji, ich funkcja jest również poznawcza; nazywając dziecko poznaje i klasyfikuje zjawiska istniejące w świecie pozajęzykowym” (Zarebina 1994: 109).

Bibliografia

- Apresjan J. D., 2000, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław.
- Borowiec H., 2002, *Sprawność semantyczna dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] „Zaburzenia mowy”, red. S. Grabias, Lublin, s. 151-158.
- Bowerman M., 2003, *Rola predyspozycji kognitywnych w przyswajaniu systemu semantycznego*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków, s. 254-313.
- Dąbrowska E., Kubiński W., 2003, *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska i W. Kubiński, Kraków, s. 9-29.
- Fischer O., 2006, *Dowody na ikonizację w języku*, [w:] *Ikonizacja znaku. Słowo – przedmiot – obraz – gest*, red. E. Tabakowska, Kraków, s. 15-45.
- Grzegorzczak R., 2002, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.
- Kielar-Turska M., 2002, *Psychologiczne i psycholingwistyczne badania nad mową dziecka. Retrospekcja i obszary aktualnych badań*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin, s. 60-83.
- Kurcz I., 1987, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.
- Mikołajczak-Matyja N., 2008, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego. Relacje semantyczne w leksykonie widzących i niewidomych użytkowników języka*, Poznań.
- Minczakiewicz E. M., 2001, *Jak pomóc w rozwoju dziecka z zespołem Downa. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Kraków.
- Piaget J., 2005, *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa.
- Piaget J., 2006, *Jak dziecko sobie wyobraża świat*, Warszawa.
- Pueschel S. M., 2009, *Ku lepszemu przyszłości. Zespół Downa. Przewodnik dla rodziców i opiekunów*, tłum. A. Dembińska, Zakrzewo.
- Shugar G. W., Smoczyńska M., 1980, *Nowe kierunki badań nad językiem dziecka*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, red. G. W. Shugar i M. Smoczyńska, Warszawa, s. 8-51.
- Skinner B.F., 1957, *Verbal behavior*, New York.
- Slobin D. I., 1980, *Poznawcze przesłanki rozwoju gramatyki*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa, s. 398-451.
- Stecko E., 2002, *Ocena dojrzałości motorycznej aparatu artykulacyjnego*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin, s. 261-266.
- Tabakowska E., 2006, *Ikonizacja znaku: słowo – przedmiot – obraz – gest*, [w:] *Ikonizacja znaku. Słowo – przedmiot – obraz – gest*, red. też, Kraków, s. 7-13.

- Tomasello M. 2003, *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków, s. 144-222.
- Wiśniewska-Kin M., 2007, „*Chcieć, pragnąć, myśleć, widzieć*” – rozumienie pojęć przez dzieci, Kraków.
- Wygotski L.S., 1989, *Myślenie i mowa*, Warszawa.
- Wygotski L.S., 2006, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa.
- Zarębina M., 1994, *Język polski w rozwoju jednostki*, Gdańsk.

Anna Siudak
Studia Doktoranckie
Wydziału Humanistycznego
Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie,
Zespół Psychologiczno-Logopedyczny
Prywatna Szkoła „Salwator” w Krakowie

KONCEPTUALIZACJA ŚWIATA POPRZEZ METAFORĘ ANALIZA WYPOWIEDZI NIESŁYSZĄCEGO CHŁOPCA

STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy rozważań nad psychogenetycznymi oraz neurologicznymi determinantami abstrakcyjnego myślenia, będącego podstawą rozumienia znaczeń niedosłownych. Dokonania interdyscyplinarnych badań nad rozwojem złożonych funkcji psychicznych, w tym także języka, wykorzystane zostały do przeformułowania tez o możliwościach umysłowych osób niesłyszących, które w wyniku deprywacji sensorycznej rzekomo pozbawione są umiejętności metaforyzacji myśli. Jak wykazują badania własne, odpowiednia stymulacja zapewniająca bazowe zdolności mentalne warunkuje stopniową interioryzację znaczeń przenośnych. Przytoczone w części empirycznej analizy dotyczące rozumienia metafor przez 16-letniego głuchego chłopca oraz dzieci bez dysfunkcji rozwojowych wskazują na możliwość zdobycia przez osoby niesłyszące pełni językowych umiejętności konceptualizacyjnych.

ZWIĄZEK MOWY I MYŚLENIA W ŚWIETLE WSPÓŁCZESNEJ NAUKI

Związek języka z myśleniem w świetle dotychczasowych dokonań nauki jest sprawą wciąż niezwykle zagadkową. Skomplikowana, choć niepodważalna ta korelacja, musi obecnie motywować do szeroko zakrojonych, interdyscyplinarnych badań. Współczesne paradygmaty naukowe ciążą ku dokonaniom lingwistyki, ogniskując się coraz mocniej na języku, który „zaczęto traktować jako przejaw ucieleśnionego umysłu” (Bierwaczonk 2006: 445). Postrzegany jako medium, poprzez które możemy dotrzeć do struktury myśli, wzbudza zainteresowania neurologii, psychologii, pedagogiki, językoznawstwa, logopedii czy informatyki¹. Złożona

¹ Należałoby dopełnić zbiór wymienionych dyscyplin o socjolingwistykę, etnolingwistykę, glottodydaktykę, ekolingwistykę i wiele innych współczesnych kierunków badań językoznawczych wytworzonych na pograniczu lingwistyki i rozmaitych nauk. Studia te, choć mają niebagatelne znaczenie dla rozwoju wiedzy o języku, nie są jednak przedmiotem niniejszego opracowania z uwagi na związek z szeroko pojmowaną komunikacją, nie zaś z językiem *sensu stricto*.

struktura języka, pojmowanego jako czynność mózgową, psychiczną oraz komunikacyjną, wymaga w ujęciach badawczych integracji wielu dyscyplin, dlatego też obserwuje się w nauce tendencję do konstruowania też o nabywaniu mowy przez człowieka w filo- i ontogenezie dopiero na styku nauk. Neurolodzy, badający język jako zbiór aktywności neuronalnej, oscylują wokół relacji pomiędzy strukturalno-funkcjonalnymi możliwościami mózgu i wynikającymi z nich lingwistycznymi konsekwencjami². Psychologowie z kolei interesują się językiem traktowanym jako złożony proces psychiczny, do którego konieczne są pewne umiejętności mentalne, uwarunkowane również neurologicznie³. Jedną z teorii współczesnego językoznawstwa mówi o *języku ucieleśnionym*, który – uwzględniając tezę Johnsona i Lakoffa mówiącą, że doświadczenie jest wynikiem „cielesnych interakcji między organizmem a środowiskiem” – traktuje język jako rezultat wzajemnych oddziaływań „między zdolnościami poznawczymi człowieka (konceptualizującymi, kategoryzującymi i metaforyzującymi) a kontekstem ogromnej ilości *zdarzeń językowych*” (Bierwiaczonek 2006: 444). Interakcje te kumulowane są w napięciach pomiędzy trzema elementami: *umysłem (embodied mind)* – pojmowanym jako wynik działania ludzkiego organizmu, *nieświadomością poznawczą (cognitive unconscious)* – opartą na obserwacji, iż większość procesów poznawczych odbywa się dzięki zautomatyzowanej pracy centralnego układu nerwowego z wyłączeniem świadomości, oraz *metaforyczną myślą (metaphorical thought)* – rozumianą jako umiejętność tworzenia nowych znaczeń (Bierwiaczonek 2006: 445).

PODSTAWY MYŚLENIA ABSTRAKCYJNEGO W BADANIACH PSYCHOLOGII GENETYCZNEJ

Rozwój człowieka w filo- i ontogenezie warunkowany jest przez dwa najogólniejsze prawa biologiczne: *organizację* oraz *adaptację*, które odpowiadają za funkcjonowanie organizmu i jego zdolności do akomodacji (Piaget 1966: 15)⁴. *A d a p t a c j ą* nazywa się zdolność przekształcania się organizmu pod wpływem środowiska. Podstawą tych przekształceń jest dążenie do wytworzenia (a następnie zachowania) równowagi mię-

² Informacji o obszarach i strukturach biorących udział w rozumieniu oraz generowaniu mowy dostarczają przede wszystkim badania nad afazją. To właśnie zorientowana lingwistycznie afazjologia dała początek badaniom reprezentacji neuronalnych umiejętności językowych (zob. Siudak 2010).

³ Jako jedni z pierwszych zagadnienie to podjęli radzieccy badacze: L. Wygotski (1989) oraz A.R. Łuria (1976). Współcześnie zagadnienie to bada neuropsychologia (zob. Herzyk 2005; Herzyk, Kądziaława 1997).

⁴ Pojęcie akomodacji wprowadził do psychologii J. Piaget, który określił w ten sposób szereg procesów przystosowawczych wymuszonych na organizmie przez środowisko (definicja – A.S.; zob. Piaget: 1966: 14-18).

dzy nim a otoczeniem⁵. Biorące udział w procesie przystosowania cykle fizykochemiczne i kinetyczne, warunkują tworzenie coraz bardziej skomplikowanych form niezbędnych do uzyskania homeostazy. Na drodze przekształceń chemicznych powstają nowe substancje, a za pomocą przemian fizykalnych tworzone są coraz bardziej złożone struktury fizyczne. W cyklu sensoryczno-motorycznym są natomiast opracowywane modyfikacje behawioralne (Piaget 1966: 14-18). Szeregi tych reakcji psychobiologicznych, przebiegających zarówno w filo-, jak i ontogenetycznym rozwoju, determinowane są przez pierwotną umiejętność organizacji. Z biologicznego punktu widzenia organizacją można nazwać wewnętrzną skłonność organizmu do akomodacji, natomiast jej zewnętrznym rezultatem będzie adaptacja – są one zatem dwoma biegunami tego samego zjawiska. Polaryzacja tych procesów jest prymarnym narzędziem poznawania otaczającego środowiska, dążącym do tego, aby w toku dalszych procesów strukturalizacji z mechanizmu „będącego czystym działaniem, powstało wyobrażenie świadome i poznawcze” (Piaget 1966: 19).

Obserwacje Piageta wykazały, że „istnieje określona ciągłość” pomiędzy czysto biologicznymi procesami morfogenezy, umiejętnością adaptacji a inteligencją ujmowaną jako szczególny rodzaj biologicznego przystosowania (Piaget 1966: 11). To właśnie inteligencja odpowiedzialna jest za adaptacyjne możliwości organizmu, ponieważ uczestniczy w budowaniu z prostych schematów – struktur złożonych. Jej rozwój opiera się na nawykach i skojarzeniach, które odpowiadają umiejętnościom dostrzegania i interpretowania faktów. W czasie kształtowania się tych sprawności praktycznych, dzięki różnym kombinacjom, które zaczynają się tworzyć wraz ze wzrostem doświadczenia, rozwija się także inteligencja werbalna oraz refleksyjna (Piaget 1966: 11).

Jak zauważa Maria Pąchalska, człowiek w ontogenezie w konfrontacji z innymi zwierzętami, jest stosunkowo mało samodzielny i relatywnie długo trwa osiągnięcie dojrzałości ludzkiego układu nerwowego⁶. W świetle psychologii genetycznej, zajmującej się badaniem rozwoju funkcji psychicznych, finalna faza umiejętności umysłowych przypada dopiero na okres między 12. a 15. rokiem życia, kiedy dochodzi do *rozwoju operacji formalnych*⁷ (Marmuszewski 1999: 82). Wtedy to

⁵ Niektórzy biologowie utożsamiają adaptację z instynktem samozachowawczym, jednak Piaget odrzuca tę tezę przez wzgląd na różnicowanie stopni umiejętności utrzymania się przy życiu (1966: 15).

⁶ Przeprowadzone badania nad stadium rozwojowym różnych gatunków wykazały, że człowiek relatywnie długo przechodzi przez okres dojrzewania liczony od narodzin do osiągnięcia dojrzałości płciowej (Pąchalska 2007: 45).

⁷ Piaget dokonując analizy rozwoju logicznego myślenia u dzieci, wyróżnił 3 stadia: 1. *okres sensoryczno-motoryczny* – od narodzin do 18. miesiąca życia; 2. *okres operacji*

„następuje pełna interioryzacja czynności umysłowych i myślenie zostaje oderwane od działania na konkretnych przedmiotach i manipulowania nimi, opierając się teraz na sformułowanych językowo prawdach i zależnościach” (Przetacznikowa 1966: 8). Pojawienie się w umyśle introspekcji (myślenia o myślach i swoich uczuciach), kodyfikacji reguł oraz werbalizacji zasad wynika z przyjęcia **postawy abstrakcyjnej**⁸. W odróżnieniu od postawy konkretnej, polegającej na percepcji rzeczy poprzez zmysły, postawa abstrakcyjna zakłada doznawanie świata pośrednio, poza wrażeniami zmysłowymi.

Zmiana postawy w percepcji świata z konkretnej na abstrakcyjną pociąga za sobą określone konsekwencje. Langacker w procesie abstrahowania podkreśla wyłanianie się struktur poprzez wzmocnienie elementów wspólnych, stanowiących inherentne cechy wielu konkretnych doświadczeń. Badania biocybernetyczne nad operacjonalizacją pojęć wykazały, że mechanizm tworzenia nowego wyobrażenia przebiega dwutorowo: „(...) obok *abstrakcji* istnieje bliźniaczy proces *uogólniania*, tzn. konstruowania treści (jej struktury) na podstawie cech istotnych (i ewentualnie relacji) wyabstrahowanych, przez co dokonuje się ich połączenie myślowe i zostaje wyznaczony zakres pojęcia” (Chlewiński 1999: 63). Komponentem psychicznym umożliwiającym dostrzeganie wspólnych właściwości jest schematyzacja prowadząca do uogólnienia i rozmywania struktur (za: Bierwiazczonek 2006: 449). Podczas tworzenia kategorii ogólnej „(...) cecha łącząca przez skojarzenie poszczególne i konkretne elementy i kompleksy rozlewa się, staje się jak gdyby nieokreślona, rozlana, mglista, w wyniku czego powstaje kompleks, w którym konkretne grupy obrazów lub przedmiotów tworzą związek nieokreślony” (Wygotski 1989: 110). Dzięki refleksji spekulatywnej, abstrahującej od konkretnej wiedzy, możliwe się staje rozumowanie hipotetyczno-dedukcyjne oraz naukowo-indukcyjne. Wynikająca z tego procedura wyciągania i antycypowania wniosków bez konieczności odwoływania się do własnych doświadczeń⁹, staje się podstawą **abstrakcyjnego myślenia**.

konkretnych – od 18. miesiąca do ok. 11-12. roku życia; 3. *okres operacji formalnych* – od 11-12. roku (zob. Piaget 1966: 34-372; por. Marmuszewski 1999: 79-90).

⁸ Pojęcie *postawy abstrakcyjnej*, rozumianej jako świadome i wolicjonalne stanowisko, wprowadził do psychologii Goldstein (Walsh 2008: 140).

⁹ Także w wyodrębnionych przez Goldsteina ośmiu warunkach abstrakcyjnego myślenia jako pierwsze wymienione zostało – podobnie jak u Piageta – odłączenie się w myśleniu od swojego *ego*, swoich doświadczeń oraz od świata zewnętrznego (za: Walsh 2008: 140).

NEUROLOGICZNE PODSTAWY ABSTRAKCYJNYCH OPERACJI MÓZGOWYCH

Złożoność możliwości psychicznych skorelowana jest z dojrzałością ośrodkowego układu nerwowego, ponieważ w procesie ontogenezy, wraz ze wzrostem doświadczenia i nabywanych umiejętności, wytwarzają się także nowe systemy powiązań neuronalnych, odpowiadające za konkretne zdolności poznawcze. Jest to rodzaj sprzężenia zwrotnego, ponieważ powstałe struktury nerwowe warunkują nowe umiejętności, a te z kolei – na drodze stymulacji¹⁰ – przyczyniają się do powstawania nowych połączeń neuronalnych¹¹. Pojawiająca się stosunkowo późno umiejętność abstrakcyjnych operacji mózgowych opiera się na wielu pierwotnych aktywnościach mentalnych ewoluujących w toku rozwoju poznawczego. Jest to seria progresywnych zmian zależnych od stanów poprzednich, polegająca na przechodzeniu z funkcji niższych (prymarnych, prostych) do bardziej złożonych (sekundarnych, wielowymiarowych).

Kształtowanie się właściwości umysłu polega na specjalizacji ośrodkowego układu nerwowego w warstwie korowej – płatom mózgowym przypisywane są konkretne funkcje i umiejętności psychiczne, oraz w strukturach podkorowych, kontrolujących czynności poszczególnych układów i narządów. Uwzględniając lateralizację funkcji psychicznych, związaną z odmiennym systemem przeprowadzania operacji mózgowych przez obie półkule, tworzenie i rozumienie pojęć przenośnych lokalizuje się w półkuli lewej (Budohoska, Grabowska 1992: 276). Ze względu na swój analityczny i logiczny sposób przetwarzania informacji partycypuje ona w abstrakcyjnych czynnościach myślowych, które stanowią podstawę dla znaczeń niedosłownych. Natomiast w przekroju poprzecznym mózgu, związanym ze specjalizacją kory, obserwuje się upośledzenie postawy abstrakcyjnej u pacjentów z uszkodzeniami płata czołowego (Walsh 2008: 139)¹². Uszkodzenie tego obszaru powoduje

¹⁰ Elementarną jednostką czynnościową układu nerwowego jest *neuron* – komórka nerwowa zaopatrzona w wypustki. Powiązania neuronalne tworzą się wskutek wahnięć potencjału elektrycznego w jednej z wypustek, komunikującej się z wypustką innej komórki w miejscu zwanym synapsą. Serie impulsów elektrycznych, powodujące przenoszenie informacji w przestrzeni międzyneuronalnej, możliwe są dzięki specyficznym substancjom chemicznym wytwarzanym w miejscu synaps tzw. neuromediatorom, których rolą jest pobudzenie stanu czynnościowego kolejnej komórki (Strojnowski 1992: 30-31).

¹¹ Jak twierdzi Damasio: „Mózg jest nadsystemem zbudowanym z wielu systemów. Każdy z tych systemów tworzy skomplikowana sieć powiązań pomiędzy niewielkimi, lecz makroskopowymi okolicami korowymi i podkorowymi jądrami, które zbudowane są z mikroskopowych obwodów lokalnych, tworzonych przez połączone synapsami neuronów” (1999 :47).

¹² O funkcji płatów czołowych dla mowy – zob. Kaczmarek 1993.

ograniczenie myślenia do konkretnego oraz zniesienie umiejętności rozumienia sensów niedosłownych lub wieloznacznych. Brak rozumienia wyrażeń niekonkretnych wynika ze zniesienia umiejętności wyboru odpowiedniego znaczenia. Upośledzenia funkcji autokontroli lokalizowanej w płatach czołowych, powodują bowiem, że pacjent „nie jest w stanie powstrzymać preferowanego przez siebie sposobu reagowania” (za: Walsh 2008: 142).

Obszar czołowy (zwłaszcza okolica przedczołowa) zaangażowany jest także w organizowanie złożonych struktur języka związanych z mową wewnętrzną i systemami logiczno-gramatycznymi. W jego brzusznoprzyśrodkowej części znajduje się kora specjalizująca się w regulacji zachowań społecznych oraz procesów kategoryzacji, które, wraz ze zdolnościami do uogólniania i abstrahowania, stanowią podstawę metaforyzacji myślenia. W tworzeniu znaczeń przenośnych uczestniczy także hipokamp, którego funkcjonalne zróżnicowanie wspomaga procesy klasyfikacji, kategoryzacji i selekcjonowania (Michalik 2010b).

Jak wykazały badania z udziałem osób po incydentach neurologicznych¹³, u których wystąpiły dysfunkcje w zakresie myślenia abstrakcyjnego, człowiek nie jest zdolny do całkowitej utraty możliwości abstrahowania. Obserwacje poczynione przez Walsha wykazały, że nawet wyraźne upośledzenie funkcji powodowało jedynie zaburzenia o charakterze ilościowym, nie jakościowym, a „zdolności badanych pozostały w zasadzie tego samego rodzaju, co zdolność osób bez uszkodzenia mózgu” (Walsh 2008: 140-141). Badania przeprowadzone na materiale niewerbalnym, które nie wykazały zaniku myślenia abstrakcyjnego, stanowią jednak zaledwie przyczynek diagnostyczny do realnej oceny możliwości umysłowych pacjentów. Neuropsychologiczna korelacja pomiędzy umiejętnościami psychofizycznymi warunkującymi nabywanie i posługiwanie się mową a złożonym systemem języka jest bowiem jednostronna. Deficyty w obrębie zdolności poznawczych zawsze będą objawiały się w języku, natomiast trudności językowe niekoniecznie przełożą się na zaburzenia psychofizyczne. Wynika to z progresywnego procesu rozwojowego, który opiera się na tworzeniu struktur złożonych z elementów prostych. Dlatego uszkodzenie umiejętności prymarnych zawsze da rezultat na poziomie funkcji złożonych, natomiast upośledzenie funkcji sekundarnych nie musi rzutować na podstawowe procesy poznawcze. Zatem utrata rozumienia znaczeń przenośnych manifestują-

¹³ O incydencie neurologicznym mówi się, gdy dojdzie do uszkodzenia struktur mózgu w wyniku udaru, urazów czaszkowo-mózgowych, nowotworów, chorób degeneracyjnych, zatruc toksycznych, procesów zapalnych spowodowanych infekcjami (bakteryjnymi, wirusowymi lub grzybiczymi) itd.

cych się w języku występuje pomimo pozytywnych wyników w testach badających niewerbalne możliwości umysłowe na poziomie abstrakcyjnym. Takie przypadki zaobserwowano przy uszkodzeniach prawej półkuli¹⁴. Ze względu na jej uczestnictwo w „integracji i ocenie materiału narracyjnego, rozumieniu puent, podsumowań, ukrytych nastawień i intencji, percepcji treści emocjonalnych” (Michalik 2010b), u pacjentów z prawopółkulowym zniszczeniami zauważa się błędne rozumienie wyrażeń homonimicznych oraz metafor. Zaburzenia te wynikają jednak z braku rozumienia kontekstu, w którym znaki językowe zostały osadzone, nie zaś samego wyrażenia. Słowa nie mogą nabierać wielu znaczeń (co jest podstawą metaforyzacji języka), ponieważ występują zakłócenia w umiejętności wyboru odpowiedniego sensu (zarówno w percepcji, jak i recepcji mowy) uwarunkowanego kontekstem, którego rozumienie zostało zniesione wskutek pragnozji (Herzyk 2005: 225).

KONCEPTUALIZACJA W PROCESIE ABSTRAKcji

Dokonaniem współczesnej nauki, spójnym dla interdyscyplinarnych badań z zakresu psychologii, neurologii, biologii, językoznawstwa i innych nauk zajmujących się zdolnościami poznawczymi, jest postrzeganie rozwoju człowieka w procesie *konstrukcji*. Tworzenie złożonych struktur (neuronalnych, psychicznych, intelektualnych, językowych) nie odbywa się w układzie linearnym jako prosta kumulacja stanów poprzednich (nie jest bowiem możliwy proces odwrotny – redukcja form wyższych do niższych), lecz jako derywacje stanów pochodnych, wymagające pojawienia się innej jakości¹⁵. Nowe wartości motywowane są dzięki mentalnym procesom abstrakcyjnym¹⁶. Jak zakłada *realizm ucieleśniony*, przejścia od prostych całości poznawczych (nazywanych również domenami), które są pierwotne i nieredukowalne (takich jak kolor czy ruch), do domen złożonych, wymagających odniesienia do innych,

¹⁴ Zaburzenia funkcji językowych po uszkodzeniu prawej półkuli mózgu nazywa się *pragnozją*. Zjawisko to jest obecnie szeroko omawiane w literaturze neurolingwistycznej (por. Herzyk 2005).

¹⁵ Zjawisko to tłumaczy słowa Goldsteina, który sprzeciwiał się rozumieniu postawy abstrakcyjnej jako wyższej formy bazującej na zachowaniach konkretnych. „Istnieje wyraźna linia demarkacyjna między tymi dwiema postawami, które nie stanowią stopniowego wznoszenia się od prostego do bardziej złożonego nastawienia psychicznego. (...) Postawa taka wymaga pojawienia się nowej jakości zachowania, i n n e g o r o d z a j u niż zachowanie konkretne” (za: Walsh 2008: 140).

¹⁶ Teoria ta dopełnia językoznawczą tezę Jakobsona, która wskazuje na analogiczny proces w stadialnym nabywaniu mowy. W języku, będącym przykładem najbardziej złożonego zadania poznawczego, elementy sekundarne (wtórne, złożone) pojawiają się dopiero po wykształceniu form prymarnych (pierwotnych, prostych), które są ich determinantem (Jakobson 1964: 107-110).

odbywają się w *procesach integracji konceptualnej*. Konceptualizacja ta wiąże się z procesem tworzenia schematów. Badania prowadzone na gruncie biocybernetyki nad abstrahowaniem informacji zaangażowanych w klasyfikowanie schematów przekonują, że tworzenie matrycy odbywa się podczas uczenia oryginalnych wzorców¹⁷. Przytoczone przez Chlewińskiego wnioski wykazały większą skuteczność w tworzeniu schematów podczas uczenia się na wzorcach prototypowych niż peryferycznych z uwagi na wyrazistość inherentnych cech wspólnych (2007: 352). Z drugiej jednak strony Chlewiński, powołując się na badania Attneave przeprowadzone metodą zniekształceń stochastycznych¹⁸, dowodzi, że doświadczenia dotyczące granic zmienności mają decydujący wpływ na umiejętności uczenia się schematyzacji, dlatego w umysłach przechowywane są także informacje o pojedynczych wzorcach (za: Chlewiński 2007: 364). To właśnie obecność niewyrazistych wzorców zmuszających umysł do tworzenia szerszego schematu poznawczego, jest czynnikiem determinującym rozwój. W tym bowiem procesie pojawia się nieliniarna derywacja znaczeniowa, w budowaniu której musi wziąć udział nowa wartość przenosząca część wyabstrahowanej cechy z jednej domeny do drugiej.

KOMPETENCJA JĘZYKOWA A METAFORYZACJA ZNACZEŃ

Zakładając za teorią *języka ucieleśnionego*, że adaptacja biologii prowadzi do działań świadomych i poznawczych, które dokonują się na drodze *rutynizacji* (Bierwiaczonek 2006: 448), należy uznać, że generowanie odpowiedniej ilości schematów niewyrazistych będzie sprzyjało automatyzacji nawyku poznawczego, a w rezultacie zwiększy świadomość językową – tzw. kompetencję języka. Zjawisko kompetencji, objawiającej się w umiejętnościach kojarzenia znaczeń w nowych schematach, rozpatrywane jest przez niektórych badaczy kognitywnych

¹⁷ Wciąż nie są jednak jasne mechanizmy towarzyszące tworzeniu „połączeń myślowych” oraz budowaniu „zakresu pojęcia”. Jednoznacznych odpowiedzi nie wykazały badania prowadzone przez M.I. Posnera i S.W. Keele’ego, którzy próbowali dotrzeć do systemu kodowania przechowywanych informacji, wierząc że rozkodowanie metod tworzenia nowych schematów objawi sposoby konceptualizacji świata przez rozum. Wiadomo, że w umyśle przechowywane są dane o abstrahowanych schematach, jednak czy przyjmują formę obrazu (*image*), umysłowego odwzorowania (*mental picture*) czy też opisu werbalnego – to wciąż stanowi przedmiot analiz. Nie wiadomo także, kiedy tworzy się informacja pozwalająca rozpoznać tendencję centralną – czy podczas pierwszej percepcji schematu (w czasie uczenia się), czy też informacje są przetwarzane na podstawie obliczeń po skończonym procesie abstrahowania (Posner, Keele 2007).

¹⁸ Metody stochastyczne stosowane w cybernetyce, mają za zadanie określenie mierzalnych procesów koniecznych do wykonania zadania, a zatem przeprowadzenia systemu ze stanu początkowego do końcowego, przy uwzględnieniu zmiennych losowych i prawdopodobieństw (definicja – A.S.).

w kontekście *intuicji językowej*. Paweł Bytniewski, rozpatrując koncepcję Edwarda Sapira dotyczącą formalnego związku języka i kultury, jako jedną z cech tożsamych, w odniesieniu do nieświadomego modelowania behawioru społecznego, wymienia *nieświadomość modelowania zachowań językowych*. „Żaden członek społeczności językowej nie uświadamia sobie reguł rządzących językiem” – pisze Bytniewski (1991: 13). Rolę intuicji w rozwoju kompetencji językowej podkreśla także Tokarski w przytoczonych badaniach nad eksplikacją znaczeń w metaforach potocznych (1999: 71)¹⁹. Także Bierwiaczonok, przedstawiając za Lakoffem wyniki procesów kojarzeniowych jako idealizowanych modeli poznawczych, prezentuje ich dwojakiego rodzaju charakter: *propozycjonalny* – zawierający wyraźną językowo określoną wiedzę oraz *niepropozycjonalny* – zależny od procesów konceptualnych (Bierwiaczonok 2006: 447). Jakkolwiek pierwszy model zdaje się być przejawem obiektywnego postrzegania rzeczywistości opartego na wiedzy apriorycznej, tak drugi manifestuje się w sposobach jej interpretacji, a zatem włącza element subiektywnej preferencyjności, idiosynkrazji.

Wydaje się jednak, że spekulatywne podejście do nieznanych treści językowych przypisywane enigmatycznej intuicji i „nieuświadamianym” „niepropozycjonalnym” czy „nieznanym” prawom derywacyjnym, wynika z kształtowania się zdolności do *uogólniania, abstrahowania i klasyfikowania* znaczeń²⁰. O przebiegu procesów konceptualizacyjnych decyduje biegłość w dostrzeganiu cech wspólnych w poszczególnych domenach, spajaniu ich w jedną kategorię oraz kojarzeniu w nowym, nieznanym schemacie.

Złożoność powstałych schematów matrycowana jest przez kompetencję językową każdego użytkownika języka. Pąchalska wskazuje na transparentną funkcję metafory, dzięki której możliwe jest zbadanie procesu konceptualizacji zachodzącego w umyśle (2007: 45). Wyodrębnia ona trzy płaszczyzny znaczeniowe: *konkretną* – związaną ze światem dostępnym poprzez nasze zmysły, *abstrakcyjną* – obejmującą idee, relacje, koncepcje itp., gdzie narzędziem do wydobywania sensów staje się wyobraźnia oraz *analogiczną* – umieszczoną pomiędzy dwiema poprzednimi płaszczyznami, gdzie przedmioty konkretne i fizyczne otrzymują

¹⁹ Tokarski, przeprowadzając analizę procesów desygnacji i konotacji w tworzeniu grup leksykalno-kulturowych, zauważa, że istnieją w języku metafory, które podlegają nieznanym prawom derywacyjnym (nie są to ani derywacje semantyczne, ani słowotwórcze, ani też frazeologizmy) i dopiero „*intuicja językowa* (podkreślenie – A.S.) wskazywała na możliwość uwzględnienia przy danym leksemie cechy konotacyjnej” (1999: 71).

²⁰ Więcej o klasyfikacji, uogólnianiu i abstrahowaniu jako kategoriach poznawczych – zob. Chlewiński, Falkowski, Francuz 1995: 25-38, Stachyra 2001: 45-67.

abstrakcyjne znaczenia za pomocą języka (Paçhalska 2007: 45). Ostatnia z wymienionych płaszczyzn pełni funkcję cytoplazmatycznej przestrzeni, w której poprzez niedosłownie znaki językowe tworzone są znaczenia wyższego rzędu. W tej właśnie przestrzeni, obok ikon, znajduje się także metafora²¹.

Jak twierdzi Żabicka, „większość pojęć abstrakcyjnych to pojęcia metaforyczne” (2002: 11-12). Dodaje ona również, że konceptualizacja życia wewnętrznego jest z gruntu metaforyczna, bo jej podmiotem jest JA. Kognitywizm, który podniósł rolę metafory do procesu konceptualizacji rzeczywistości, zauważył, że metaforyzacji poddaje się także rozumienie abstrakcyjnych domen pojęciowych, takich jak uczucia czy myśli (Tabakowska 2001: 64). Nie sposób zatem oderwać się od procesów metaforyzacji, ponieważ one warunkują nasze postrzeganie świata, a z drugiej strony świadczą o indywidualnym procesie interpretacyjnym każdego umysłu, który poprzez metaforę „tworzy podobieństwa, a nie stwierdza już istniejące” (Ożdżyński 2006: 88). Dlatego metaforą (z greckiego *metapherein* „przenosić”) można nazwać subiektywne dostrzeżenie podobieństwa między dwiema rzeczami i przeniesienie podstawowego znaczenia (cechy, właściwości) z jednego przedmiotu na drugi (Tabakowska 2001: 56).

KONCEPTUALIZACJA POJĘĆ NIEDOSŁOWNYCH PRZEZ OSOBY NIESŁYSZĄCE

Rozwój badań nad złożonymi strukturami znaczeniowymi inspiruje przekonanie, że „za konkretnymi słowami (...) użytkowników języka kryje się świat ich myśli i działań, który, dzięki analizom lingwistycznym, można odkryć” (Michalik 2006: 491). Jak twierdzi Grabias, to język intelektualizuje poznanie, zamieniając biologiczne doznania na ogląd umysłowy (2007: 356). Nasuwa się zatem pytanie: jaki świat ukryty jest w myślach i działaniach osób z głębokimi zaburzeniami mowy, które na przykład wskutek deprivacji sensorycznej nie nabyły zdolności językowych na wystarczającym poziomie?

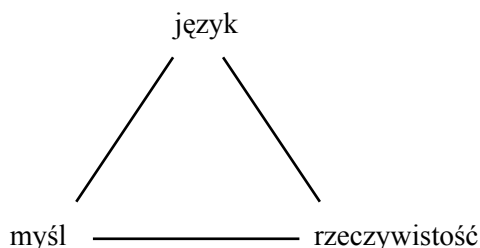
Autorzy badający mowę i myślenie u osób niesłyszących, zwracają uwagę na przewagę myślenia konkretno-obrazowego nad słowno-logicznym u dzieci oraz dorosłych niesłyszących. W procesie nabywania mowy przez dziecko bez deficytów słuchu proporcje te wyrównują się

²¹ Według teorii semiotycznej Peirce’a, znaki dzielą się na: *ikoniczne* – powiązanie formy ze znaczeniem oparte jest na podobieństwie, *indeksalne* – znaczenie utworzone na prawach przyległości oraz *symboliczne* – znacznie wynikające z konwencji. W obrębie tych pierwszych, obok obrazów i diagramów odzwierciedlających przedmioty na zasadzie podobieństwa (poprzez obraz lub strukturę), znajdują się także metafory (Tabakowska 2001: 16-20).

z czasem. Jednakowoż u osób z uszkodzonym słuchem, jako jeden ze skutków deprywacji sensorycznej, zauważa się zredukowany prymat słowa, rzutujący na niedokształcenie słowno-logicznego modelu myślenia. Na redukcję mechanizmu słowno-logicznego zwraca także uwagę E. Bradlińska, przywołując badania Wygotskiego: „Autor dowodzi, iż w przypadkach niedostatecznej komunikacji, gdy dzieci nie mogą porozumiewać się werbalnie z dorosłymi, na swój sposób tworzą kompleksy oznaczane jednym słowem. Dlatego właściwości myślenia kompleksowego występują u nich szczególnie plastycznie i jasno. Dzieci nie tworzą kompleksów samodzielnie, łącząc przedmioty w całościowe grupy, lecz znajdują już w mowie dorosłych słowa związane z określonymi grupami przedmiotów. Dlatego kompleks dziecka jest zbieżny w swym przedmiotowym odniesieniu z pojęciami dorosłych” (za: Bradlińska 2010). Myślenie kompleksowe związane jest z uproszczeniem formy językowej (a raczej z jej ubóstwem) i niestety, rzutuje także na konceptualizację świata. Problemem dzieci z uszkodzeniami słuchu jest nie tylko unikanie konstrukcji słownych na rzecz kompleksów, o których pisał Wygotski, ale przede wszystkim, adekwatne do ich możliwości językowych, percypowanie rzeczywistości za ich pomocą. W interpretowaniu świata w miejscu analitycznych, precyzyjnych i przyczynowo-skutkowych procesów, dominują mechanizmy prawopółkulowe, tj. przestrzenne, obrazowe, holistyczne – niestety, często niedokładne i niewystarczające w całościowej logicznej percepcji.

Trzeba mieć zatem świadomość, że uszkodzenia słuchu prowadzą nie tylko do zaburzeń mowy, ale wpływają także na odmienną organizację funkcji mózgowych. Badania prowadzone przez E. Szelağ nad nietypową lateralizacją funkcji językowych w mózgu wykazały, że dzieci głuche charakteryzują się przeciwną lateralizacją dla funkcji mowy oraz nieustaloną lateralizacją dla funkcji wzrokowo-przestrzennych. Deficyty w abstrakcyjnym myśleniu, związanym z działalnością półkuli lewej, mogą wiązać się wtórnie z brakiem stymulacji lewopółkulowej wynikającej z deprywacji sensorycznej. Swoje badania Szelağ podsumowuje stwierdzeniem: „Można więc przypuszczać, że nie tyle wczesne doświadczenia akustyczne, ale lingwistyczne (zarówno werbalne, jak i migowe) determinują lewopółkulową przewagę dla mowy” (1999: 178-179). Wynika z tego, że sprawny zmysł słuchu jest niewystarczający, by konceptualizować w pełni otaczającą rzeczywistość, ponieważ to mózg intelektualizuje i interpretuje bodźce słuchowe poprzez język – będący przejawem myśli (Grabias 2007: 356). Zmodyfikowany przez M. Michalika, na podstawie doświadczeń w procesie kształcenia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, trójkąt semantyczny C.K. Ogdena

i I.A. Richardsa, dowodzi, że „to język powinien być zwornikiem łączącym bezpośrednio umysłowość z rzeczywistością” (Michalik 2010a). Schemat przedstawiający się następująco:



nieśie ze sobą implikacje dla postawy terapeutycznej w przypadku budowania kompetencji językowej u osób z niewykształconymi sprawnościami percepcyjnymi. Jak podkreśla Michalik, „rozwijanie u nich umiejętności językowych automatycznie przyczynia się z jednej strony do wzrostu sprawności intelektualnych, z drugiej pozwala na pełniejszą eksplorację rzeczywistości” (2010a).

Wykorzystując te wnioski do planowania terapii osób z niewykształconymi sprawnościami percepcyjnymi, należy uwzględnić proces rozwoju myślenia abstrakcyjnego poprzez programowanie języka na poziomie niekonkretnym. Terapia musi oczywiście odbywać się w oparciu o odtworzenie etapów rozwoju poznawczego polegającego na przejściach: czynności – od prostych do złożonych; myślenia – od prototypu do znaków peryferycznych; języka – od konkretnego do abstrakcji²².

Jeśli przyjmiemy omawiane wcześniej założenie, że myślenie abstrakcyjne determinowane jest przez proces uogólniania, abstrahowania i klasyfikowania, to mechanizmem przeciwnym będzie *konkretyzacja*, którą nazwiemy „rozumienie słowa jako imienia jednego przedmiotu” (Stachyra 2001: 48). Według badań przeprowadzonych przez J. Stachyrę jest to jedyny sposób rozumienia pojęć przez dzieci oraz osoby głuche. Twierdzi on, że „dziecko niesłyszące nie wytwarza sobie skojarzeń zgodnych ze znaczeniem słowa jako pojęcia, w którym reprezentowane były istotne cechy przedmiotów” (Stachyra 2001: 48). Autorzy książki *Psychologia dziecka głuchego* posuwają się jeszcze dalej twierdząc, że czynności umysłowe dzieci niesłyszących odznaczają się stereotypo-

²² Według niektórych teorii układ pomiędzy pojęciem konkretnym a abstrakcyjnym jest hierarchicznym odwzorowaniem schematu doświadczenia: KONKRET → Wrażenia → Spostrzeganie → Wyobrażenia → Symbolizowanie → Tworzenie pojęć → ABS-TRAKCJA (Gałkowski, Kunicka-Kaiser, Smoleńska 1976: 120).

wością już na etapie myślenia konkretnego (Gałkowski, Kunicka-Kaiser, Smoleńska 1976: 120-121). Sugerują oni, iż jest to wynikiem niemożności oderwania się od własnych przeżyć lub chęci naśladowania znanych już wzorców. Zdaje się jednak, że przyjęte przez autorów założenie jest błędne, bowiem mechanizm dystansowania się wobec własnych doświadczeń oraz myśli, uczuć, przekonań jest oznaką przyjęcia postawy nie konkretnej, a abstrakcyjnej. Stąd można wysnuć poprawny wniosek, że osoby niesłyszące przejawiają trudności jedynie w **abstrakcyjnych operacjach myślowych**²³.

Stachyra podkreśla, że w procesie budowania znaczeń konieczna jest rola innych osób, ingerujących w kształtowanie się mowy niesłyszącego (Stachyra 2001: 48). Jednak doświadczenia nabyte przeze mnie nie potwierdzają tych założeń. Pomagając osobie niesłyszącej w rozumieniu metaforycznych wyrażen, ograniczałam swoją rolę jedynie do wyostrenia cech inherentnych. Na ich podstawie nawet osoba głucha, posiadająca już pewną kompetencję językową dzięki metodzie stymulującej nie tylko rozwój mowy, ale także zdolności umysłowe, konceptualizuje nowe pojęcie czy wyrażenie **s a m o d z i e l n i e** – bez mojej ingerencji, lecz pod moją kontrolą. Przytoczone poniżej wyniki badań pozwalają przypuszczać zatem, że nawet osoby niesłyszące na pewnym etapie są w stanie nauczyć się rozumowania abstrakcyjnego.

BADANIA WŁASNE

Bierwiaczonek przedstawił w semantyce leksykalnej abstrakcję pod dwiema postaciami: 1. *jako relację hiponimiczną* (ciężarówka > samochód > pojazd) oraz 2. *jako rozwój znaczeń w obrębie jednostki leksykalnej* (2006: 448). Relacje wyodrębnione w duchu *realizmu ucieleśnionego* odpowiadają Jakobsonowskiej organizacji znaków językowych: hiponimia jest przykładem związków paradygmatycznych, natomiast rozwój znaczeniowy organizowany jest na osi syntagmatycznej. Z uwagi na subordynację komponentów paradygmatycznych podlegających ścisłym prawom desygnacji, niniejsze badania zorientowane są na semantycznych czynnikach konotacyjnych, jako że to właśnie one „tworzą fakultatywną, aktualizowaną kontekstowo warstwę znaczenia i w większym stopniu odpowiadają warunkowanym przez czynniki kulturowe syste-

²³ Autorzy badań wykazują dodatkowo, że w porównaniu z normą rozwojową również możliwości konkretno-obrazowe u osób niesłyszących są znacznie gorsze. Jednak deficyty te są niewspółmiernie mniejsze, niż w przypadku postawy abstrakcyjnej i wynikają z ogólnie słabszych możliwości intelektualnych, będących konsekwencją deprivacji sensorycznej, wobec czego należy przyjąć, że porównanie z normą nie jest miarodajne.

mom wierzeń, przekonań, wartościowań itd. użytkowników języka” (Tokarski 1999: 65)²⁴.

Badania nad umiejętnościami konceptualizacji pojęć metaforycznych przez niesłyszącego 16-latka przeprowadzone zostały w grudniu 2009 roku w jednym z krakowskich gimnazjów. Zakres semantyczny badanych wyrażen dotyczył pola związanego z nazwami stanów ducha, takich jak: *równowaga wewnętrzna*, *siła woli*, *pewność siebie*²⁵. W badaniu uczestniczył uczeń z głębokim ubytkiem słuchu, który przez 14 lat prowadzony jest metodą symultaniczno-sekwencyjną²⁶.

Alek urodził się 1994 roku z ubytkiem 110 dB w paśmie mowy²⁷. Późne rozpoznanie niedosłuchu, będące wynikiem szeregu błędów lekarskich, oraz dodatkowo nałożone głębokie dysfunkcje dyslektyczne wynikające ze skrzyżowanej lateralizacji o formule PR LO PN, spowodowały ogromne trudności w nabywaniu mowy przez chłopca²⁸. Przez pierwsze 3 lata terapii, codziennej walki rodziny i logopedów o każde słowo, w wieku 4. lat i 11. miesięcy w słowniku Alka udało się zaprogramować następujące pojęcia:

- RZECZOWNIKI: 11 nazw własnych (w tym imiona najbliższych); 9 nazw zabawek; 13 nazw zwierząt; 14 nazw pokarmów;

²⁴ Tokarski desygnację i konotację pojmuje jako dwa komponenty semantyki leksykalnej, które krzyżując się wzajemnie, odpowiadają dwóm technikom kształtowania językowego obrazu świata – pierwsza wskazuje na taksonomiczność leksyki i odpowiadającej jej rzeczywistości, druga natomiast jest instrumentem konceptualizacji pojęć w umyśle (1999: 65).

²⁵ Wybór materiału językowego związany jest ze słownictwem pojawiającym się przy omawianiu lektur ucznia.

²⁶ Metoda autorstwa Jagody Cieszyńskiej oparta jest na przeświadczeniu, że w przypadku zaburzenia percepcji subkodu mówionego języka należy wykorzystywać subkod pisany, który jest graficznie utrwalony, a dodatkowo odbierany jest wzrokiem – zmysłem niezaburzonym. Substratem tej metody jest stymulacja psychofizycznych umiejętności warunkujących nabywanie języka, do których należą: sprawność motoryczna (motoryka duża i mała), analiza i synteza wzrokowa, percepcja słuchowa, ćwiczenia operacji mózgowych (szeregowanie, klasyfikowanie, myślenie przyczynowo-skutkowe, myślenie symboliczne), ćwiczenia pamięci (sekwencyjnej i symultanicznej). Kształtowanie umiejętności językowych odbywa się zatem poprzez symultaniczno-sekwencyjną naukę czytania bazującą na konkretnych psychicznych umiejętnościach. Szczegółowe omówienie metody – zob. Cieszyńska 2001, 2005, 2006.

²⁷ Klasyfikowany jako niedosłuch głębokiego stopnia (II stopień głębokości niedosłuchu w przedziale 100-110 dB) charakteryzuje się niewielkim polem dynamiki (ok. 10-20 dB) oraz odbieraniem w aparatach ok. 50% samogłosek i 25% spółgłosek, co bez odczytywania z ust daje rozpoznawanie ok. 15% fonemów (Skarzyński, Mueller-Malesińska, Wojnarowska 1997: 56-57).

²⁸ Historia początków mówienia małego Alka opisana jest w książce J. Cieszyńskiej *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*, Kraków 2001, s. 153-160, oraz w niepublikowanej pracy dyplomowej napisanej pod kierunkiem prof. Cieszyńskiej przez D. Pamulę *Mam trzy lata i nie słyszę. Chcę o tym rozmawiać. Praca nad rozwojem języka dziecka niesłyszącego*.

- 7 nazw części ciała i garderoby; 4 nazwy otaczającego świata. W sumie 58
- CZASOWNIKI: 11 czasowników związanych z poruszaniem; 16 nazw czynności; 1 nazwa zjawiska meteorologicznego. Ogółem 28
- PRZYMIOTNIKI: *mały, duży* = 2
- PRZYSŁÓWKI: *mało, dużo, potem* = 3
- LICZEBNIKI: od 1 do 5. Łącznie 5

A zatem słownictwo niemal 5-letniego dziecka ograniczało się do niespełna stu (96) słów. Wytrwała praca terapeutów, rodziny oraz skuteczna metoda polegająca na stymulacji umiejętności psychofizycznych warunkujących posługiwanie się mową, spowodowały, że obecnie, po jedenastu latach, Alek jest uczniem 3. klasy gimnazjum w państwowej szkole, a miarą jego sukcesu może być próbny test gimnazjalny, z którego w części humanistycznej uzyskał 48 na 50 punktów. Państwowa szkoła, wymuszająca realizację podstawy programowej, stawia wysokie wymagania osobie niesłyszącej, nawet jeśli minimum programowe jest obniżone. W rezultacie, dzięki rozmowom na temat humanizmu renesansowego Jana Kochanowskiego czy też samotności Scrooge'a w *Opowieści Wigilijnej* K. Dickensa, zwiększyła się nie tylko kompetencja językowa chłopca, ale także jego rozumienie rzeczywistości. Dzięki temu, pomimo deprywacji sensorycznej, wbrew opiniom o braku rozumienia znaczeń niedosłownych przez osoby niesłyszące, w umyśle chłopca pojawia się coś, co badacze przypisują intuicji językowej – zdolności abstrahowania pojęć metaforycznych. Okazuje się zatem, że pełny rozwój kompetencji językowej możliwy jest dzięki prototypowemu prezentowaniu wzorców językowych w pierwszym etapie, kiedy to następuje interioryzacja zasad gramatyczno-leksykalnych, oraz percypowaniu struktur peryferycznych w etapie drugim, w którym przełamywanie schematyzacji języka sprzyja rozszerzaniu się granic świadomości językowej.

Upatrując zdolności Alka do interpretowania nieznanego mu sensów w stymulacji myślenia przyczynowo-skutkowego, ćwiczeniach kategoryzacji oraz rozumowania przez analogię, postanowiłam skonfrontować jego umiejętności językowe ze znaczeniami metaforycznymi. Jako podstawa posłużyły określenia stanów psychicznych nieutożsamianych z konkretnymi emocjami. Podziału wyrażań metaforycznych dokonuję według klasyfikacji H. Markiewicza, który wyróżnił 3 rodzaje metafor: 1. *konfrontacyjną*, gdy jeden z wyrazów ma znaczenie właściwe, a drugi jest tzw. nośnikiem metafory (nadaje znaczenie przenośne); 2. *ewokacyjną*, która werbalizuje nośnik metafory, jej znaczenie jest zależne od kontekstu; 3. *konfrontacyjno-ewokacyjną*, pośredni typ występujący

najpierw jako zwerbalizowany temat, który następnie zostaje uszczegółowiony szeregiem metafor ewokacyjnych (za: Chrzastowska, Wysłouch 1987: 104).

RÓWNOWAGA WEWNĘTRZNA

Równowaga wewnętrzna – ‘stan spokoju, balansu emocjonalnego’. Metafora odnotowana przez *Słownik frazeologiczny języka polskiego* pod hasłem *równowaga* powstała ona wskutek substytucji znaczeń równoległych (*równowaga biologiczna, duchowa, moralna* itd.), w wyniku której utworzone zostało nowe znaczenie. Z punktu widzenia analizy słotwórczej *równowaga wewnętrzna* to derywacja semantyczna, która na drodze transformacji semantycznej utworzyła nowo powstałe pojęcie. Ze względu na budowę wyrażen metaforycznych można zaklasyfikować ją jako typ metafory konfrontacyjnej, w którym jeden z członów ma znaczenie właściwe (*równowaga*), a drugi – przenośne (*wewnętrzna*). Komponenty wyrażenia to:

– *równowaga* – rzeczownik złożony (*nomina composita*) o typie zrostu endocentrycznego²⁹, odnotowany przez *Słownik współczesnego języka polskiego* pod red. B. Dunaja (2000) pod postacią czterech znaczeń: 1. jako ‘naturalne położenie ciała w przestrzeni, w czasie spoczynku lub ruchu, warunkujące właściwe funkcjonowanie organizmu’; 2. ‘stan psychiczny opanowania, spokoju, zrównoważenia’; 3. ‘równe ułożenie przeciwstawnych elementów w jakimś układzie’; 4. ‘stan ciała, w którym działające na nie siły wzajemnie się równoważą, wskutek czego ciało się nie porusza’;

– *wewnętrzna* – drugi z członów jest pochodną pojęcia *wnętrze* oznaczającego: 1. ‘miejsce położone wewnątrz czegoś’; 2. ‘duchowe i psychiczne właściwości danego człowieka, dusza, serce’; 3. ‘pomieszczenie wewnątrz budowli jako architektoniczna całość’.

Podczas pierwszej prezentacji wyrażenia *równowaga wewnętrzna* Alek zapytał: *Czy to tak jak równoważnia?*³⁰. Dostrzeżenie podobieństwa formalnego pomiędzy pojęciami sprowokowało dedukcję w zakresie podobieństwa znaczeniowego. Skojarzenie z *równoważnią* – przedmiotem, który chłopiec zna z zajęć gimnastyki, jest odniesieniem do pojęcia konkretnego. Dostrzeżone cechy inherentne dotyczące zachowania pewnej postawy ciała, utrzymującej je w określonej pozycji, stały się znaczeniem motywującym wyrażenie metaforyczne. Wystarczyło dodatkowo krótkie przypomnienie terminu *wewnętrzna* (w paradygmatycznej dy-

²⁹ Złożenia/zestawienia endocentryczne – związek wyrazów, gdzie jeden z członów informuje o cechach drugiego (Grzegorzczkowska 1984: 59).

³⁰ Wypowiedzi badanego konsekwentnie cytuję dosłownie.

chotomii: *wewnątrz–zewnątrz* oraz w syntagmatycznym wyrażeniu *opis przeżyć wewnętrznych*, znanego uczniowi z lekcji języka polskiego³¹), by chłopiec określił pojęcie *równowagi wewnętrznej* jako ‘człowiek ma w środek spokój’.

SILA WOLI

Słownik frazeologiczny języka polskiego pod red. Skorupki nie odnotowuje tego wyrażenia, natomiast pod hasłem *wola* – ‘świadome dążenie do osiągnięcia czegoś’ znajdują się określenia równoległe tworzące typ metafory ewokacyjnej (*wola mocna, słaba, nieprzymuszona*). *Sila woli* to jednak typ metafory konfrontacyjnej, ponieważ jedno ze znaczeń ma znaczenie właściwe (*sila*), a drugie – przenośne (*woli*). Pod względem słowotwórczym metaforę tę można zaklasyfikować do derywacji modyfikującej, która, utworzona na drodze transformacji semantyczno-jakościowej, nie nazywa nowego przedmiotu, a informuje o dodatkowych cechach tego samego pojęcia. *Słownik współczesnego języka polskiego* odnotowuje poszczególne komponenty metafory w znaczeniach:

– *sila* – w *Słowniku współczesnego języka polskiego* znajdują się dwa homonimy pojęcia *sila* – jeden związany z wartością fizyczną, a drugi – w ujęciu interesującym nas w kontekście *siły woli*. W tym aspekcie odnotowuje pojęcie *siły* w 5 znaczeniach: 1. ‘energia fizyczna lub duchowa umożliwiająca pokonywanie oporu zewnętrznego, przeciwstawianie mu się, zdolność do działania, moc’; 2. ‘intensywność oddziaływania, wpływania na coś’; 3. ‘osoba określana ze względu na typ wykonywanej przez nią pracy; pracownik’; 4. ‘wielkość fizyczna będąca miarą mechanicznego oddziaływania ciał materialnych’; 5. ‘możliwość bojowa wojska określane na podstawie liczby żołnierzy i uzbrojenia’;

– *wola* – pojęcie to definiowane jest jako ‘dyspozycja psychiczna człowieka do świadomego i celowego kierowania swoim postępowaniem, do podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, działania w celu realizacji zamierzonych zadań itd.’.

Metafora ta pojawiała się na lekcji w kontekście czynów Santiago, bohatera opowiadania *Stary człowiek i morze* E. Hemingwaya. Pojęcie to zostało wprowadzone jako określenie działań bohatera opatrzone komentarzem ‘nie poddał się’. Po skończeniu omawianej lektury, kiedy

³¹ Praktyka podpowiada, że najlepsze rezultaty w zakorzenianiu znaczeń daje użycie ich zarówno w relacjach paradygmatycznych (w odniesieniu do innych znaków językowych), jak i syntagmatycznych (polegających na stworzeniu wyrażenia z użyciem nowego pojęcia). Odpowiada to teoretycznemu rozróżnieniu dwóch rodzajów pól semantycznych ujmujących związki leksykalne relacjami sensu: paradygmatycznego (koncepcja Josta Triera) oraz syntagmatycznego (ujęcie Waltera Porziga) (za: Lyons 1984: 244-259).

padło pytanie, co to jest *siła woli*, Alek napisał: ‘to u człowieka, który nie myśli o słabościach, tylko musi wygrywać’. Na pytanie czy *siła woli* jest w życiu potrzebna, chłopiec odpowiedział: *Ktoś jest potrzebna w życiu na przykład coś ważnego w sporcie w finale, a nie potrzebne robić siła woli w próbie piłką*. Poproszony o zdefiniowanie pojęcia bez użycia przykładów, dookreślił: *Siła woli to jest nie myśli o słabości mięśni, tylko musi być mocny*. Automatyczne skojarzenie ze sportem na drodze poszukiwania konkretnego, w którym można umiejscowić to wyrażenie, wydaje się niezwykle interesujące w kontekście, w którym chłopiec zapoznał się z określeniem po raz pierwszy – podczas opowieści o Santiago samotnie walczącym na morzu z marlinem i własnymi ułomnościami. Trafne jest oczywiście skojarzenie *siły woli* jako wewnętrznej walki o coś istotnego – tak jak się walczy w finałach sportowych (relacja syntagmatyczna, konotacyjna). Podobnie jak w sformułowaniu „nie potrzebne robić siła woli w próbie piłką” jawi się właściwa skojarzeniowa relacja paradygmatyczna, ponieważ „próby piłką” to treningi czy mecze mniej istotne, na przykład towarzyskie. Poprawne konotacje zarówno w relacji paradygmatycznej, jak i syntagmatycznej, stają się niezbitym dowodem na zakorzenienie metafory w języku chłopca – nie tylko w słowniku biernym (rozumienie), ale także czynnym (używanie).

PEWNOŚĆ SIEBIE

Pewność siebie – ‘zadufanie w sobie, dufność, śmiałość’ (*Słownik frazeologiczny języka polskiego*) oraz ‘wiara w swoje możliwości, w swą wartość (często nadmierna), w słusność swoich działań; też: zachowanie, sposób bycia, świadczące o takich cechach’ (*Słownik współczesnego języka polskiego*). Określenie jest metaforą powstałą w wyniku derywacji transpozycyjnej (w stosunku do podstawy, określenia *pewny*, została zmieniona funkcja składniowa). W klasyfikacji Markowskiego reprezentuje ona typ metafory konfrontacyjnej, ponieważ pierwszy człon (*pewność*) niesie ze sobą znaczenie właściwe, a drugi (*siebie*) – spełnia funkcję przenośną. Budowa wyrażenia zawiera dwa komponenty, oba odnotowuje *Słownik współczesnego języka polskiego*:

– *pewność* – 1. ‘mocne przeświadczenie o istnieniu czegoś?; 2. ‘zdecydowanie, stanowczość?; 3. ‘sprawność, niezawodność?; 4. ‘wiarygodność, prawdziwość, rzetelność?; 5. ‘gwarancja, bezpieczeństwo?;

– *siebie* – jest to zaimek, który ‘wskazuje, że wykonawca czynności jest zarazem obiektem tej czynności?; 2. ‘wskazuje, że obiektem czynności wykonywanej przez wielu sprawców są nawzajem ci sprawcy?.

Do wprowadzenia pojęcia *pewności* wykorzystana została wiedza ucznia z zakresu procentów. Dzięki syntagmatycznemu sformułowa-

niu „Na pewno mam rację (100%)” oraz paradygmatycznym zestawieniem z użyciem *chyba, może, prawie* itd. utożsamianym z wartościami procentowymi, Alek bardzo sprawnie skonceptualizował metaforyczne określenie *pewność siebie* (zaimek *siebie* od dawna był mu znany). Jego definicja brzmiała: *pewność siebie* – ‘że ktoś jest zdecydowany, wie, że robi dobrze’ i, aby się upewnić, że metafora została dobrze zdefiniowana, dodał (w drugiej kolejności) z użyciem przykładu: ‘że ktoś dobrze zdać egzamin lub ktoś mówił ma rację’. Konceptualizacja tego pojęcia absolutnie pokrywa się z definicjami słownikowymi, dlatego przykład ten po raz kolejny dowodzi, iż dzięki pewnym bazowym umiejętnościom psychicznym, uczeń niesłyszący potrafi zrozumieć nowe pojęcia, nawet takie, których nie da się odnieść do konkretnego – a zatem pojęcia abstrakcyjne, przenośne.

DIAGNOZOWANIE JĘZYKA UCZNIÓW – SUPLEMENT

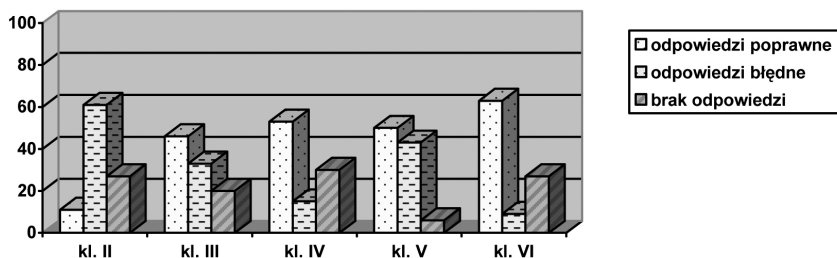
W celu zweryfikowania tezy Piageta o rozwoju myślenia abstrakcyjnego po 11. roku życia, dla porównania przeprowadziłam także badania w grupach uczniów bez zaburzeń rozwojowych. Ankiety polegające na wyjaśnieniu trzech omawianych metafor wypełniały dzieci w klasach od II do VI szkoły podstawowej Zespołu Szkół Społecznych nr 6 w Krakowie (a zatem od 8. do 12. roku życia). Uczniowie klas pierwszych nie wzięli udziału w ankiecie z racji niewystarczającej sprawności pisania. Kryterium poprawności oparte było na znaczeniu słownikowym pojęć, ocenie natomiast nie podlegał sposób definiowania³². Uczniowie młodsi posługiwali się zazwyczaj przykładami, czasem bogato opisanymi, u starszych natomiast dały się zaobserwować próby tworzenia definicji, kilkakrotnie pojawiły się nawet opisy stanów bez przytaczania przykładu. Szczegółowe analizy umiejętności definiowania pojęć przez uczniów nie są jednak przedmiotem rozważań tego artykułu, ponieważ badania dotyczyły jedynie poprawności konceptualizacji metafor, nawet przy niefortunnym ich zdefiniowaniu.

Wyniki ankiet prezentuje poniższa tabela – wartości w komórkach oddają stosunek odpowiedzi prawidłowych do błędnych, a liczba osób biorących udział przyporządkowana została każdej klasie. Wartości nie sumują się, ponieważ zliczone wyniki nie uwzględniają uczniów, którzy nie udzielili żadnej odpowiedzi.

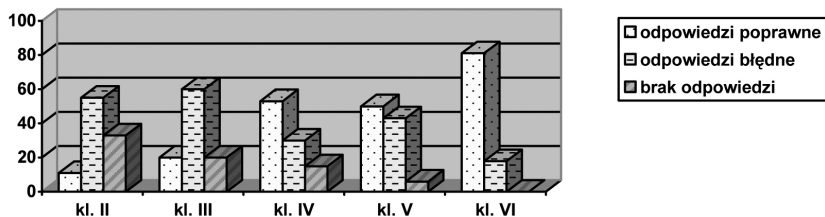
³² Rodzaje definicji przytoczone według zmodyfikowanego przez M. Michalika wzoru Mikołajczyk-Maty (zob. Michalik 2006: 505).

Metafora	Klasa				
	II / 18 os.	III / 15 os.	IV / 13 os.	V / 16 os.	VI / 11 os.
Równowaga wewnętrzna	2/11	7/5	7/2	8/7	7/1
Siła woli	2/10	3/9	7/4	8/7	9/2
Pewność siebie	2/9	11/4	6/5	12/4	10/0

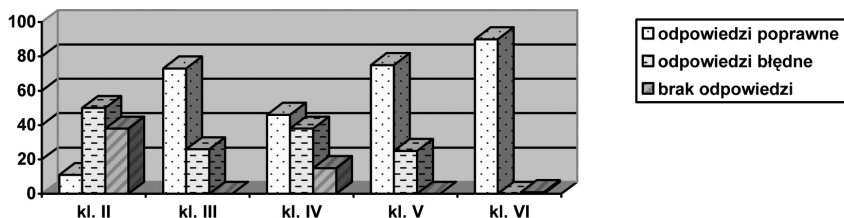
Jak dowodzą powyższe dane – wraz z wiekiem wzrasta liczba poprawnych odpowiedzi, a maleje – liczba odpowiedzi błędnych oraz nieudzielonych. Wartości dla poszczególnych odpowiedzi prezentują wykresy 1, 2, 3:



Wykres 1. Odpowiedzi dotyczące metafory: *równowaga wewnętrzna*



Wykres 2. Odpowiedzi dotyczące metafory: *siła woli*



Wykres 3. Odpowiedzi dotyczące metafory: *pewność siebie*

Najłatwiejsza dla uczniów wszystkich klas okazała się metafora *pewność siebie*, co zapewne ma związek z kryterium frekwencyjnym, bowiem już najmłodszy zapoznają się z tym określeniem w relacjach społecznych. Niewątpliwie najtrudniejszą do interpretacji okazała się *równowaga wewnętrzna*. Żaden z uczniów, co ciekawe, nie odniósł jej, jak mój uczeń niesłyszący, do równoważni, choć wydaje się to być w miarę oczywiste przez wzgląd na podobieństwo formalne i znaczeniowe obu pojęć. Wielu uczniów, podobnie jak Alek, budowało definicje denotacyjne (opisujące funkcje lub zakres użycia danego słowa – ten typ definicji pojawiał się zwłaszcza przy *sile woli*: „można dzięki niej zerwać z nałogiem”) lub konotacyjne (posiłkujące się przykładami – charakterystyczne dla *pewności siebie*: „jestem pewny, że dobrze napiszę sprawdzian”). Natomiast definicje hiperonimiczne (gdzie definicja zawierała jednostki szersze znaczeniowo) zdarzały się najczęściej przy *równowadze wewnętrznej* („ktoś umie opanować złość”).

PODSUMOWANIE

Rozpatrując założenie Językowego Obrazu Świata, że „język i kultura mogą być traktowane nie tylko i nie przede wszystkim jako formy ekspresji i komunikacji, lecz jako złożone systemy poznawcze, systemy orientacji człowieka w świecie” (Bytniewski 1991: 15), w kontekście powyższych badań można wnioskować, że sposoby konceptualizacji metafor, a nawet metody ich definiowania przez uczniów bez dysfunkcji, nie są dalekie od umiejętności dziecka niesłyszącego. Interpretując powyższe wyniki w świetle psychologii genetycznej, można stwierdzić, że możliwości umysłowe 16-letniego Alka są zbliżone do dzieci 12-, 13-letnich. A zatem, wbrew opiniom o redukcji myślenia abstrakcyjnego u osób niesłyszących, rodzi to nadzieję, że przy dalszej intensywnej pracy możliwe jest jeszcze wyraźniejsze zredukowanie tej dysproporcji. Oczywiście, należy mieć pełną świadomość, że pewne komponenty budujące kompetencję językową nigdy nie zostaną w pełni wyrównane. Do nich na pewno będą należeć zdolności fleksyjne czy leksykalne³³. Trzeba też obiektywnie stwierdzić, daleko jeszcze do tego, aby chłopiec sam mógł kształcić swoje zdolności językowe – tak jak się to dzieje w przypadku osób posługujących się językiem obcym po osiągnięciu pewnego poziomu. Jednak wydaje się, że to, co jest najistotniejsze,

³³ Gdy na jednej z lekcji rozmawialiśmy o sposobach „ucieczki od rzeczywistości”, okazało się, że Alek nie pamięta odmiany czasownika *być*. Dysproporcje pomiędzy elementarnymi umiejętnościami fleksyjno-składniowymi, a konceptualizacyjnymi będą się na pewno jeszcze pogłębiały z uwagi na dyslektyczne problemy chłopca w zapamiętywaniu wzorców odmian. Zdaje się jednak, że – choć to ma niebagatelne znaczenie – nie deklinacja i koniugacja wyznaczają wartość komunikacyjną tego niesłyszącego chłopca.

po 15 latach ciężkiej, codziennej, wielogodzinnej pracy, zostało Alkowi dane – umiejętność docierania do sensów rzeczywistości za pomocą metaforycznych zdolności językowych.

Bibliografia

- Bartmiński J. (red), 1999, *Językowy obraz świata*, Lublin.
- Bartmiński J., Tokarski R., 1993, *Językowy obraz świata a spójność tekstu*, [w:] *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, Wrocław, s. 65-81.
- Bierwiaczonok B., 2006, *O języku ucieleśnionym*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne III. Kognitywizm w świetle innych teorii*, red. O. Sokółowska, D. Stanilewicz, Gdańsk, 444-479.
- Bradlińska E., 2010, *Myślenie i mowa w zaburzeniach afatycznych*, [w:] *Zagadnienia mowy i myślenia*, red. M. Michalik, A. Siudak, Kraków (w druku).
- Budohoska W., Grabowska A., 1992, *Organizacja niektórych czynności psychicznych w mózgu: asymetria półkulowa*, [w:] *Pamięć. Uczenie się. Język*, red. I. Kurcz, Warszawa, s. 268-29.
- Bytniewski P., 1991, *Język i kultura w koncepcji E. Sapira i B. L. Whorfa*, [w:] *Język a kultura*. T. II: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, red. J. Puzynina, J. Bartmiński, Wrocław.
- Chlewiński Z., 1999, *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć. Analiza porównawcza*, Warszawa.
- Chlewiński Z., Falkowski A., Francuz P., 1995, *Wnioskowanie przez analogię w procesach kategoryzacji*, Lublin.
- Chrzastowska B., Wysłouch S., 1987, *Poetyka stosowana*, Warszawa.
- Cieszyńska J., 2001, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2005, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2006, *Kocham uczyć czytać*, Kraków.
- Damasio A.R., 1999, *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*, Poznań.
- Dunaj B. (red.), 2000, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Kraków.
- Gałkowski T., Kunicka-Kaiser I., Smoleńska J., 1976, *Psychologia dziecka głuchego*, Warszawa.
- Grabias S., 2007, *Język, poznanie, interakcja*, [w:] *Język. Interakcja. Zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, Lublin, s. 355-377.

- Grzegorzczukowa R., 1984, *Zarys słownotwórstwa polskiego. Słownotwórstwo opisowe*, Warszawa.
- Herzyk A., 2005, *Wprowadzenie do neuropsychologii klinicznej*, Warszawa.
- Herzyk A., Kądziaława D. (red), 1997, *Związek mózg – zachowanie w ujęciu neuropsychologii klinicznej*, Lublin.
- Jakobson R., Halle M., 1964, *Dwa aspekty języka i dwa typy zakłóceń afatycznych*, [w:] R. Jakobson, M. Halle, *Podstawy języka*, Wrocław, s.107-133.
- Kaczmarek B. L. J., 1993, *Płaty czołowe a język i zachowania człowieka*, Lublin.
- Kaczmarek B. L. J., 2005, *Misterne gry w komunikację*, Lublin.
- Lyons J., 1984, *Semantyka*, t. 1., Warszawa.
- Łuria A. R., 1976, *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki*, Warszawa.
- Marmuszewski S., 1999, *Jana Piageta koncepcja rozwoju psychiki dziecka*, [w:] *Rodzaje wiedzy o świecie*, red. P. Madajewski, M. Sikora, Wrocław, s. 79-90.
- Michalik M., 2006, *Jak diagnozować język ucznia? – propozycje dla logopedów i nauczycieli*, [w:] „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*” 31, *Studia Logopaedica I*, Kraków, s. 490-521.
- Michalik M., 2010a, *Między językiem, myśleniem a rzeczywistością – budowanie kompetencji gramatyczno-leksykalnej dziecka podejrzanego o upośledzenie intelektualne. Studium przypadku*, [w:] *Zagadnienia mowy i myślenia*, red. M. Michalik, A. Siudak, Kraków (w druku).
- Michalik M., 2010b, *Neuropsychologiczne podstawy argumentacji*, [w:] *Argumentacja w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, M. Michalik, Kraków (w druku).
- Ożdżyński J. (red.), 1995, *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków.
- Ożdżyński J., 2006, *Znaczenia niedostłowne w pragmatyce językoznawczej i lingwistyce edukacyjnej*, [w:] „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*” 31, *Studia Logopaedica I*, Kraków, s. 88-104.
- Pamuła D., 1998, *Mam trzy lata i nie słyszę. Chcę o tym rozmawiać. Praca nad rozwojem języka dziecka niesłyszącego*, praca dyplomowa, Katedra Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej IFP Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków.
- Pąchalska M., 2007, *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu*, t. 1-2, Warszawa.
- Piaget J., 1966, *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa.

- Posner M.I., Keele S. W., 2007, *O powstawaniu abstrakcyjnych idei*, [w:] *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*, red. Z. Chlewiński, Gdańsk, s. 351-365.
- Przetacznikowa M., 1966, *Słowo wstępne*, [w:] J. Piaget, *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa.
- Siudak A., *Stymulacja funkcji psychicznych, warunkujących posługiwanie się językiem – studium przypadku*, [w:] *Studia z neurologopedii*, red. I. Nowakowska-Kempna, D. Pluta-Wojciechowska (w druku).
- Skarżyński H., Mueller-Malesińska M., Wojnarowska W., 1997, *Klasyfikacja zaburzeń słuchu*, „Audiofonologia” t. X, s. 49-60.
- Skorupka S. (red.), 1967-1968, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. I-II, Warszawa.
- Stachyra J., 2001, *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem*, Lublin.
- Strojnowski J., 1992, *Biologiczne mechanizmy zachowania*, Lublin.
- Szeląg E., „Zegar mózgowy” a procesy mowy w normie i patologii, „Przegląd Psychologiczny” t. 42, nr 1-2, s. 167-182.
- Tabakowska E., 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków.
- Tokarski R., 1999, *Językowy obraz świata w metaforach potocznych*, Lublin.
- Wygotski L., 1989, *Myślenie i mowa*, Warszawa.

Paulina Wójcik
Studia Doktoranckie
Wydziału Humanistycznego
Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

KOMPETENCJA LEKSYKALNA A OBRAZOWANIE MYŚLI SŁOWAMI PRZEZ OSOBY DWUJĘZYCZNE

STRESZCZENIE

Artykuł jest analizą wypowiedzi osób dwujęzycznych na temat zdrowia i sprawiedliwości. Ma na celu sprawdzenie poziomu kompetencji leksykalnej, rozumienia wyrazów, co tym samym ma wpływ na pozostałe kompetencje i przebieg dyskursu.

Materiał dowodzi, że ubogi zasób słownictwa języka drugiego, jakim jest język polski, ogranicza wyrażanie myśli. Wtrącenia takie jak: „nie wiem, co to znaczy po polsku”, „nie wiem, jak to będzie po polsku”, świadczą o braku możliwości pełnego przekazu intencji nadawcy. Stąd w sposobie definiowania znaczeń najczęściej używane są definicje syntaktyczne, tautologiczne czy odniesienie do sytuacji i poznanych kontekstów zdaniowych w języku polskim.

WSTĘP

Język staje się nośnikiem komunikatu. Jak pisał Stefan Szuman, „zdania służą człowiekowi do wypowiedzania myśli o związkach i stosunkach zachodzących między różnymi przedmiotami oraz sformułowania sądów na temat rozmaitych współzależności rzeczy i zdarzeń” (1955: 100). Dzięki językowi jesteśmy w stanie dokonać konceptualizacji rzeczywistości, interpretując ją i dokonując jej kategoryzowania i wartościowania (Cieszyńska 2004: 18).

Posiadanie kompetencji lingwistycznej staje się konieczne do procesu komunikowania, mimo że opanowanie języka i posługiwanie się nim jest zdolnością specyficzną ludzką i zdeterminowaną prawami wynikającymi z natury umysłu człowieka (Kielar-Turska 1989: 17). Sprawności językowe języka pierwszego nie gwarantują takich samych umiejętności przy przyswajaniu drugiego.

CHARAKTERYSTYKA BADANYCH OSÓB

Przedmiotem jest analiza wypowiedzi osób dwujęzycznych, u których drugi system językowy to język polski. Ma ona na celu wykazać poziom

kompetencji językowej, a ściślej leksykalnej, wpływającej na sprawność komunikacyjną. Dwie badane osoby to uczniowie gimnazjum w Piekarach. Pochodzą z Uzbekistanu, a w Polsce mieszkają od czterech lat. Wypowiedzi badanej dziewczyny, uczennicy drugiej klasy gimnazjum, określiłam skrótem **J**, natomiast chłopca, ucznia trzeciej klasy, oznaczyłam **W**. Wypowiedzi zostały nagrane w czerwcu 2009 roku. Trzecia osoba, **E**, to student jednej z prywatnych szkół językowych, pochodzący ze Stanów Zjednoczonych i uczęszczający na kurs języka polskiego. Biorąc pod uwagę *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* można stwierdzić, że poziom językowy badanych osób to **B2**. Na tym poziomie można mówić o skutecznej argumentacji. Uczący się na tym etapie potrafi prowadząc dyskusję, formułować argumenty, obronić swoją tezę. Pojawia się tutaj umiejętność utrzymania własnego stanowiska w sposób łatwy i płynny podczas prowadzenia dyskursu z użytkownikiem języka. Ten poziom charakteryzuje także taki stopień wrażliwości językowej, kiedy uczący potrafi dostrzec swoje błędy i poprawić je, planuje swoją wypowiedź pod względem formy i treści. Do badania zostały wykorzystane teksty z podręczników przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego. Są to: *Sport to zdrowie?*¹, *Jak zapewnić sprawność układu odpornościowego*², *Gdzie szukamy sprawiedliwości*³. Wybrany krąg tematyczny, dotyczący zdrowia, należy do podstawowej dziedziny aktywności ludzkiej, jest uniwersalny i wciąż aktualny. Natomiast poczucie sprawiedliwości to jedna z wartości moralnych człowieka, której rozumienie może zmieniać się wraz z rozwojem społecznym, w którym uczestniczymy. Osoby **J** i **W**, w związku z uczęszczaniem do polskiej szkoły, gdzie językiem wykładowym wszystkich przedmiotów jest język polski, powinny posiadać co najmniej poziom językowy **C1**, który jest określany jako poziom efektywnej biegłości użytkowej, umożliwiający płynne prowadzenie komunikacji. Zwroty dyskursywne na tym poziomie są dobierane i formułowane w sposób adekwatny.

DWUJĘZYCZNOŚĆ A KOMPETENCJA JĘZYKOWA

Mówiąc o języku drugim, mam na uwadze *dwujęzyczność*, to znaczy takie przyswojenie dwóch języków, które byłoby adekwatne do ich jednojęzycznych użytkowników. Opiera się na stosowaniu wszystkich sprawności językowych w języku ojczystym, a także drugim, oraz wyko-

¹ Tekst zamieszczony w podręczniku *Kto czyta nie błądzi*, A. Seretny, Kraków 2007, s. 105-107.

² Tekst znajduje się w podręczniku *Per aspera ad astra, poziom C1*, A. Seretny, Kraków 2008, s. 76-77.

³ Tekst z podręcznika *Wśród ludzi i ich spraw*, E. Bajor, M. Madej, Łódź 2006, s. 147-159.

rzystywaniu tych języków w wielorakich sytuacjach aktu komunikacji. Dwujęzyczność pojawia się w momencie przebywania osób na emigracji lub też w czasie pobytu za granicą, co pozwala na kontakt z danym językiem, bądź też kulturą, a tym samym umożliwia osobiste doznania (Lipińska 2003: 115).

Aby język mógł wyrazić myślenie, konieczne jest osiągnięcie odpowiedniego poziomu kompetencji ogólnej i komunikacyjnej kompetencji językowej, które zostały wyróżnione przez *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ 2004: 113).

W zakresie tej pierwszej leży wiedza deklaratywna, czyli wiedza o świecie, socjokulturowa oraz wrażliwość interkulturowa. Wiedza o świecie, która jest wynikiem przyswojenia informacji, doświadczenia czy też wykształcenia uczącego się, obejmuje znajomość: miejsc, zdarzeń, procesów z różnych sfer życia, bytów konkretnych i abstrakcyjnych, ożywionych, nieożywionych ich wzajemnych powiązań i zależności.

Na kompetencję komunikacyjną składają się kompetencje: *lingwistyczna*, *socjolingwistyczna*, *pragmatyczna*. Kompetencja *lingwistyczna* obejmuje: umiejętność użycia i znajomość słownictwa danego języka (kompetencja leksykalna), poznanie i użycie środków gramatycznych, świadomość i zdolność użycia adekwatnego znaczenia (kompetencja semantyczna), kompetencję ortograficzną i ortoepiczną. Kompetencja *socjolingwistyczna* umożliwia zachowanie społecznego wymiaru komunikacji językowej. Kompetencja *pragmatyczna* to wiedza o zasadach organizowania, porządkowania i używania konkretnego przekazu językowego. Tutaj możemy wyróżnić kompetencję dyskursywną i funkcjonalną oraz znajomość schematów. Kompetencja *dyskursywna* to zdolność osiągania spójności wypowiedzi, dzięki znajomości zasad porządkowania zdań, struktury i wyodrębniania związków przyczynowo-skutkowych. Kompetencja ta charakteryzuje się elastycznością w interakcji oraz umiejętnością rozwijania tematu i zabierania głosu poprzez logiczny i gramatyczny charakter prowadzonego dyskursu. Kompetencja *funkcjonalna* cechuje rozmówcę, który ma świadomość procesu komunikacji językowej i potrafi odpowiednio go realizować (ESKOJ 2004: 94-114).

W poniższych rozważaniach jednak chciałabym podkreślić, że kompetencja leksykalna staje się fundamentem, na którym mogą być budowane i kształtowane pozostałe kompetencje językowe. To dzięki kompetencji leksykalnej jesteśmy w stanie zrozumieć przekaz nadawcy, a tym samym nasz komunikat może być jasny. W lingwistyce edukacyjnej został wprowadzony termin *kompetencja gramatyczno-leksykalna*, określana jako umiejętność decydowania o identyczności

dwóch wyrażen, a także stwierdzania, czy dane wyrażenie należy do odpowiedniego języka. Definiowana jest także jako zdolność orzekania o identyczności dwóch wyrażen i wieloznaczności jednego wypowiedzenia (Rittel 1994: 95-97).

Ważne w tym miejscu jest przedstawienie definicji tej kompetencji według *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, ponieważ mówimy tutaj przede wszystkim o języku polskim jako obcym. Kompetencja leksykalna jest podzielona na kompetencję *leksykalną*, rozumianą jako zdolność i umiejętność zastosowania danego języka, oraz *semantyczną*, obejmującą świadome i umiejętnie organizowanie znaczenia (Seretny, Lipińska 2005: 77). Poszerzenie zasobu leksykalnego daje możliwość poznania strategii, służących do zapamiętywania, przetwarzania i aktywizowania słownictwa, które ma służyć do efektywnego komunikowania się (Seretny 2008: 131).

ANALIZA MATERIAŁU

Myślenie, jako ‘*uświadamianie sobie związków zależności między rzeczami, zjawiskami*’ (Szymczak [red.] 1979: 236), jest procesem, który można zweryfikować już na podstawie rozumienia przeczytanego tekstu. Każda z osób badanych na pytania, dotyczące fragmentów tekstów, odpowiadała często zdaniami, które były wprost cytowane. Na przykład na pytanie: *Na co ma wpływ aktywność ruchowa?*, **J** odpowiada:

(1) *Regularna aktywność ruchowa ma wpływ na działanie układu odpornościowego⁴.*

Chłopiec **W** rozwinął wypowiedź, mówiąc:

(2) *To raczej działa na zwiększenie mięśni, no jak tu powiedziano na układ odpornościowy, ponieważ większy wysiłek jest bardzo przydatny.*

Wprowadzenie z czasownikiem użytym w formie bezosobowej ‘powiedziano’, umieszczone przed wypowiedzeniem przytoczonym, ma na celu podkreślenie autentyczności wypowiedzi (2).

Natomiast **E** odpowiada:

(3) *Aktywność ruchowa ma wpływ na nasze zdrowie, bo sport to zdrowie.*

Wypowiedź ta jest powiązana z omawianym wcześniej na zajęciach tematem, dotyczącym dyscyplin sportowych (sam temat zajęć był sformułowany za pomocą związku frazeologicznego ‘Sport to zdrowie’). *Słownik minimum języka polskiego*⁵ definiuje sport i zdrowie następująco:

⁴ Tekst jest w pełni cytowany.

⁵ *Słownik minimum języka polskiego*, 1992, pod red. Z. Kurzowej, H. Zgólkowej został stworzony z myślą o osobach uczących się języka polskiego jako obcego.

– *sport* ‘ćwiczenia i gry mające na celu uczynienie człowieka sprawnym fizycznie’;

– *zdrowie* ‘dobry stan fizyczny i psychiczny organizmu’.

Desygnatem ‘aktywności ruchowej’ mogą stać się zatem wyrazy wyżej omówione.

Na pytanie: *Co jest, zdaniem autora, bolączką osób uprawiających sport?*, żadna z badanych osób nie potrafiła odpowiedzieć. Trudność pojawiła się ze względu na wyraz *bolączka*, który był niezrozumiały. Stąd osoby mówiły:

(4) *Hmmm, trudno powiedzieć.* (J)

Z wypowiedzi tej można wywnioskować, że pytana osoba nie rozumie całego pytania.

(5) *Co oznacza słowo bolączka? To, co boli?* (W)

(6) *Bolączka... ból? To choroba?* (E)

Wypowiedzi (5) i (6) wskazują, że do udzielenia odpowiedzi konieczne jest rozumienie wszystkich członów zdania.

Pojęcie *bolączka* jest definiowane w *Słowniku języka polskiego*, jako ‘zmartwienie, trudność’. Po objaśnieniu znaczenia odpowiedziano:

(7) *Nie, nie wiem, nie rozumiem. Katar? Kichanie?* (J)

(8) *Za duży wysiłek, wyczerpujący może spowodować jakąś kontuzję. Właśnie, zbyt duża ilość treningów może też powodować zawał serca.* (W)

(9) *Częste treningi, intensywne ćwiczenie może powodować zmęczenie. Wracamy do domu i na nic już nie mamy siły na przykład.* (E)

Osoba J wciąż nie potrafiła odpowiedzieć na pytanie. Wyjaśnienie terminu za pomocą wyrazów synonimicznych nie wystarczyło do zrozumienia znaczenia pytania. Natomiast W i E udzielili odpowiedzi, lecz nie odnieśli jej do zdania autora tekstu, o co była prośba w pytaniu. Przykład ten może wskazywać, że całość logiczna wypowiedzi może ograniczać się tylko do znaczenia pojęcia ‘bolączka’.

W dalszej części badania sprawdziłam rozumienie wyrazów znajdujących się w tekstach o zdrowiu i sprawiedliwości oraz przedstawiłam sposób ich definiowania. Umiejętność eksplikacji pojęć jest ważna w kształceniu i opanowaniu odpowiedniego poziomu kompetencji językowej (Iluk 2000: 120).

Można zauważyć zaburzenie procesu komunikacji w momencie, gdy występowały trudności w definiowaniu znaczeń. Na pytanie: *co to znaczy...?*, badani odpowiadali: *nie rozumiem, nie wiem, nie pamiętam*, *„wiem, ale nie wiem jak to będzie po polsku”*, *„wiem, ale nie umiem tego po polsku wyjaśnić”*.

Problem w definiowaniu może potwierdzać fakt występowania *definicji tautologicznych*, gdzie wyraz określający nie wzbogaca wyrazu określanego (Szymczak 1981: 484), np.:

profilaktyka – profilaktycznie zażywać (**J**);

odczuwać – czuć (**J**);

narazić – narażać się (**E**) – wyjaśnienie przy użyciu formy niedokonanej czasownika. Można mówić tutaj o definiowaniu synonimicznym.

Taki sposób definiowania pokazuje trudność w odnalezieniu w słowniku umysłowym adekwatnego wyrazu określającego⁶.

Do wyjaśnienia znaczenia leksykalnego użyto głównie *definicje syntaktyczne*, które polegają na podaniu łączliwości danego wyrazu (Borowiec 1993: 186). Ten typ definiowania pomaga w ukazaniu konotacji, np.:

dawka – czego? – jakiejś substancji (**W**), lekarstwa (**J**);

objaw – czego? – choroby (**W**);

odczuwać – co? – ból (**J**), (**W**);

pobudzać – do czego? do ruchu, do działania (**W**);

uraz – na skórze (**W**).

Objaśnienia wyrazów można znaleźć w tekstach, gdzie są one charakteryzowane na podstawie odesłania do innej jednostki leksykalnej, będącej równoznacznikiem (Grochowski 1993: 39). Stąd też sposób, w jaki definiują badani, jest zbliżony do zastosowanego w materiale.

Często do wytłumaczenia znaczenia wyrazu, a szczególnie związku frazeologicznego, jest stosowany opis sytuacji, który udowodnia prawidłowe rozumienie. Osoby odnoszą się wówczas do własnych doświadczeń, stosując często wprowadzenia *nie wiem dokładnie, ale spróbuję podać przykład, postaram się wyjaśnić na przykładzie, o, to tak na przykład jak u nas w szkole*, np.:

(10) **Objaw** – *Nie wiem, ale na przykład, to tak jak wczoraj bolala mnie głowa, miałem dreszcze, gorączkę. To był objaw grypy.* (**E**)

(11) **Prawo dżungli** – *To dzikie prawo, o to tak na przykład jak u nas na stołówce. Jest kolejka, a tu pchają się bez prawa.* (**W**)

(12) **Prawo pięści** – *tam gdzie jest agresja. O tak, takie słowo. Agresja Rosji.* (**W**)

(13) **Kosztować dużo zdrowia** – *To na przykład w szkole nauczyciel. Była taka choroba na kredę, oddychanie tą kredą powodowało chorobę i możemy powiedzieć, że praca kosztowała go dużo zdrowia.* (**W**)

(14) **Oko za oko** – *Spróbuję podać przykład. Jedna osoba według nas popełniła przestępstwo, uszkodziła mur naszego domu. To ja muszę zemścić się i też uszkodzić jego mur. Nie wiem, czy to dobre znaczenie.* (**W**)

⁶ Słownik umysłowy – to wiedza intuicyjna, która dotyczy wyrazów danego języka, jaką posiadają użytkownicy tego języka. Mam na myśli tutaj jego aspekt semantyczny (Kurcz 2005: 119).

W wypowiedzeniu (12) zostało zastosowane wtrącenie *O tak, takie słowo*. Jest to aprobatą osoby mówiącej, co do użytego wyrazu. Podkreśla, że werbalizacja adekwatnie odzwierciedla myśl nadawcy.

Zdanie (14) kończy komunikat *Nie wiem, czy to dobre znaczenie*, co wymagało niewerbalnego potwierdzenia bądź zaprzeczenia słuszności rozumowania. Chęć uzyskania niewerbalnej aprobaty może wynikać z elementu konwersacji, jakim jest poszukiwanie najwłaściwszych i najbardziej zrozumiałych sposobów przekazania swoich intencji (Ożdżyński 2008: 137). Potwierdzenie przez odbiorcę zrozumienia komunikatu jest cechą dyskursu, która umożliwia wymianę myśli i ustalenie wspólnych poglądów (Guzik 2003: 32).

W objaśnianiu terminu *sprawiedliwość*⁷ odwoływano się do literatury, np.:

(15) *To cecha charakteru człowieka, może nie wszystkich. Sprawiedliwość to zawsze po równo. Ktoś zasłużył na nagrodę, a ktoś na karę. To często w bajkach, baśniach. Po polsku, oj nie, nie wiem... ktoś kogoś zabije, to zawsze dostaje karę. A sprawiedliwość zawsze jest na końcu w bajkach. (J)*

W wypowiedzi tej zauważamy, że badana osoba próbuje odnieść termin *sprawiedliwość* do bajek, baśni, lecz konkretnego przykładu literackiego nie potrafi podać. Wypowiedź ta charakteryzuje się powtarzaniem analogicznej treści w obrębie grupy semantycznej. Zwerbalizowanie myśli w języku polskim ze względu na ograniczoną kompetencję leksykalną sprawia trudność, co podkreślają słowa *Po polsku, oj nie, nie wiem*. Nadawca komunikatu nie jest w stanie przekazać swojej intencji, co też utrudnia jej odczytanie przez odbiorcę.

Z kolei **W** odwołuje się do historii, mówiąc:

(16) *Sprawiedliwość można zdefiniować jako jedną z norm moralnych społeczeństwa, która mówi jak zachować się, co robić, jeśli jedna z dwóch osób oskarżyła nas, zrobiła przestępstwo według nas. Przypominam sobie rzeczy niesprawiedliwe, na przykład Rosja zaatakowała Polskę, Sokrates był osądzony za działanie rewolucyjne. Prawda i sprawiedliwość to takie dwie pozytywne cechy.*

Termin jest definiowany za pomocą przykładów, które najprawdopodobniej były w tym samym czasie omawiane na lekcji historii. Są one antonimami omawianego wyrazu.

Z kolei **E** definiuje termin następująco:

(17) *Sprawiedliwy, hmm, na przykład może być sędzia. Albo możemy powiedzieć, że podzielił jabłko sprawiedliwie, czyli tak samo, uczciwie. Tak myślę, że to znaczyć może po polsku.*

⁷ *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego* podaje definicje *sprawiedliwości* jako 'ocenie czyjeś postępowania zgodnie z prawem, z zasadami moralnymi'.

Ponieważ badana osoba nie zna takich słów, jak: *wartość moralna, etyczna, osądzać*, odnosi znaczenie słowa do lekcji, na której był opis cech charakteru i pojawiły się wyrazy: uczciwy, sprawiedliwy. Zasób leksykalny języka drugiego umożliwia jej jedynie takie wyjaśnienie pojęcia, które możemy nazwać *definiowaniem denotacyjnym*, polegającym na podaniu obiektu, do którego można odnieść słowo definiowane (Mikołajczak-Matyja 1998: 99).

WNIOSKI

Zauważyć można, że najczęstszym sposobem definiowania jest odniesienie terminu do własnych doświadczeń, kojarzenie użycia w określonym kontekście zdaniowym⁸. Redukcja znaczenia wyrazu występuje ze względu na nierozwiniętą kompetencję leksykalną użytkownika języka drugiego. Podkreśla to fakt częstego użycia wtrąceń *Wiem, co to znaczy, ale nie wiem jak to będzie po polsku, Nie potrafię wytłumaczyć tego po polsku, Jak to jest w języku polskim?*. Poziom kompetencji leksykalnej ma wpływ na pozostałe kompetencje językowe, a tym samym na wyrazistość, jasność przekazu myśli. Poziom tej samej kompetencji w języku pierwszym nie gwarantuje nam swobodnego wyrażania w drugim języku.

Dwie z badanych osób (**J**, **W**) są uczniami polskiej szkoły. Uczęszczają na lekcje języka polskiego, gdzie jest realizowany program dla rodzimych użytkowników polszczyzny. W sytuacji ograniczenia wyrażania myśli z powodu niewystarczającego poziomu opanowania kompetencji językowej⁹, pojawia się pytanie, jak – na przykład – badane osoby interpretują czytane teksty literackie? Czy taki zasób leksyki wystarcza do rozumienia czytanego tekstu? Jak podkreśliła Regina Pawłowska, *Świat i język to byty odrębne, ale sobie odpowiadające. Im ktoś bardziej sprawny językowo, tym odpowiedzialność języka i rzeczywistości poznawczej przez człowieka ściślejsza* (1988: 139). Żeby stać się kompetentnym użytkownikiem języka, należy znać nie tylko gramatykę, ale także relacje między różnymi elementami mowy, zarówno czysto językowymi, jak i kontekstualnymi (Korporowicz 1993: 58). Uboga leksyka uniemożliwia obrazowanie słowami myśli, a tym samym poznanie rzeczywistości językowej.

Zebrany materiał dowodzi, że niewystarczający poziom opanowania kompetencji leksykalnej języka polskiego przez osoby dwujęzyczne

⁸ Podstawą, która pozwala tworzyć pojęcia, jest doświadczenie i informacje, które dana jednostka może zebrać (Jaszczyszyn 1999: 193).

⁹ Dokładniejszą analizą nabywania kompetencji językowej języka polskiego jako drugiego zajmuję się w pracy doktorskiej.

uniemożliwia w pełni wyrażanie myśli, a tym samym prowadzenie swobodnego dyskursu. Przejawia się to częstymi wtrąceniami „nie wiem”, „nie rozumiem”, „nie jestem pewny czy tak to będzie po polsku”. Brak odpowiedniego słownictwa często uniemożliwia formułowanie poprawnej wypowiedzi, a tym samym powoduje zaburzenia aktu komunikacji (Seretny 2004: 412). Najczęstszy sposób wyjaśniania znaczenia wyrazów to definicje tautologiczne, syntaktyczne bądź też odwołanie do przykładów z własnego życia. Wypowiedzi takie cechuje jednak, złożość, która wynika z braku swobody przekazu myśli.

Bibliografia

- Bajor E., Madej M., 2006, *Gdzie szukamy sprawiedliwości?*, [w:] *Wśród ludzi i ich spraw*, red. E. Bajor, M. Madej, Łódź, s. 147-159.
- Borowiec H., 1993, *Wyraz w świadomości językowej dziecka wstępującego do szkoły*, [w:] *Opuscula Logopaedica In honorem Leonie Karczmarek*, Lublin, s. 181-194.
- Cieszyńska J., 2004, *Lingwistyczne i psychologiczne problemy osób dwujęzycznych*, [w:] *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, red. M. Bogdanowicz, M. Smoleń, Gdańsk, s. 15-35.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2004.
- Grochowski M., 1993, *Konwencje semantyczne a definiowanie wyrażeń językowych*, Warszawa.
- Guzik B., 2003, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków.
- Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego*, 1999, red. Z. Kurzowa, Kraków.
- Iluk J., 2000, *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice.
- Jaszczyszyn E., 1999, *Ocena poziomu rozumienia wybranych pojęć przez sześciolatkę na podstawie ich wypowiedzi*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, red. M.T. Michalewska, Katowice, s. 189-210.
- Kielar-Turska M., 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków.
- Korporowicz L., 1993, *Tworzenie sensu. Język-kultura-komunikacja*, Warszawa.
- Kurcz I., 2005, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Mikołajczak-Matyja N., 1998, *Definiowanie pojęć przez przeciętnych użytkowników i przez leksykografów*, Poznań.

- Ozdzyński J., 2008, *Niektóre możliwości teorii relewancji w opisie dyskursu szkolnego*, [w:] *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*, Studia Logopaedica II, s. 131-148.
- Pawłowska R., 1988, *Kształcenie sprawności językowej koniecznym warunkiem rozwoju osobowego i intelektualnego człowieka*, [w:] *Kształcenie językowe w szkole*, red. M. Dudzik, Kraków, s. 135-147.
- Rittel T., 1994, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Seretny A., 2004, *Najnowsze słownictwo polskie a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Współczesne odmiany języka narodowego*, red. K. Michalewski, Łódź, s. 409-416.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., 2007, *Sport to zdrowie?*, [w:] *Kto czyta nie błądzi*, red. A. Seretny, Kraków, s. 105-107.
- Seretny A., 2008, *Jak zapewnić sprawność układu odpornościowego?*, [w:] *Per aspera ad astra, poziom CI*, red. A. Seretny, Kraków, s. 76-77.
- Seretny A., 2008, *Słownictwo a programy nauczania – komponent leksykalny kształcenia językowego*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka, A. Seretny, Kraków, s. 131-142.
- Słownik języka polskiego PWN*, 1979, red. M. Szymczak, Warszawa.
- Słownik minimum języka polskiego*, 1992, red. Z. Kurzowa, H. Zgółkowska, Poznań.
- Szuman S., 1955, *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wrocław.

Rafał Młyński
Studium Doktoranckie Wydziału Polonistyki
Uniwersytetu Jagiellońskiego
Zespół Psychologiczno-Logopedyczny
Prywatna Szkoła „Salwator” w Krakowie

OBRAZ RODZINY W WYPOWIEDZIACH BILINGWALNEGO CHŁOPCA

*Przechodzenie z jednego języka w drugi i na odwrót
podobne jest do podróżowania między różnymi światami,
a granice tej podróży wyznaczają granice języka.*
Krystyna Kainacher (2007: 19)

STRESZCZENIE

Dwujęzyczność bez wątpienia wpływa na postrzeganie rzeczywistości, w której przychodzi żyć jednostce bilingwalnej. Jeżeli społeczność jest monolingwalna, egzystowanie osoby dwujęzycznej jest determinowane przez szeroko pojętą kulturowość, dzięki której może zostać określona tożsamość takiego człowieka. Tożsamość ta wiąże się z pojęciem *walencji kulturowej*, rozumianej jako „poczucie związku z kulturą etniczną lub narodową uznawaną za własną, stanowiącą dziedzictwo kulturowe własnej grupy” (Kłoskowska 1996: 162). Każda jednostka potrzebuje bowiem identyfikacji z jakimś dziedzictwem. Osoby bilingwalne utożsamiają się ze społecznościami, które nie są dla nich pierwotne. Wyznacznikami tej przynależności są język i kultura, ponieważ to one tworzą językowy obraz świata. Język i kultura są ze sobą nieodłącznie związane – dzięki językowi ojczystemu możemy w najlepszy sposób wyrazić swoje myśli, refleksje dotyczące każdej sfery życia zakorzenionej w kulturze. Dlatego ciekawym problemem wydaje się obraz świata w ujęciu językowym widziany oczyma bilingwalnego chłopca. Wycinkiem takiej rzeczywistości jest rodzina, którą argentyński dziesięciolatek pozostawił w swojej ojczyźnie. Za pomocą językowego obrazu świata (JOS) można zobaczyć, jak krewni pozostający w kręgu kultury hiszpańskojęzycznej są zobrazowani przez drugi język, jakim jest polski.

WSTĘP

Zjawisko dwujęzyczności (bilingwizmu) staje się coraz powszechniejsze w polskim społeczeństwie. Bilingwizm można badać z wielu perspektyw: psychologicznej, pedagogicznej, socjologicznej czy wreszcie

lingwistycznej. Ciekawym polem badawczym wydaje się język dzieci, które sytuacja zmusiła do życia oraz nauki w obcym kraju, nierzadko odległym kulturowo od ojczystego. Nauka języka polskiego, i tym samym powolne „wrastanie” w kulturę, staje się jedynym sposobem na społeczną egzystencję. W świetle tej refleksji po raz kolejny potwierdza się myśl Hansa-Georga Gadamera – „Kto ma język, ten ma świat” (Cieszyńska 2004: 15). Nie inaczej jest z dwujęzycznymi dziećmi, których funkcjonowanie w społeczności, na przykład szkolnej, jest w dużym stopniu uzależnione od poziomu znajomości i rozumienia języka polskiego.

Przedmiotem niniejszego artykułu są wypowiedzi dziesięcioletniego, argentyńskiego chłopca, który opowiadał o swoich krewnych w Argentynie. Uczeń uczęszcza na zajęcia logopedyczne od ponad roku oraz na dodatkowe lekcje z języka polskiego, co umożliwi mu uczestniczenie w życiu rówieśniczym w szkole. Rozpatrywany materiał analizowany jest w kontekście teorii językowego obrazu świata (JOS) oraz związku języka z kulturą.

BIOGRAFIA JĘZYKOWA

Chłopiec urodził się w argentyńskim Buenos Aires, z którego wyjechał mając ledwie 20 dni. Jego rodzice pochodzą z Argentyny. Pierwszym miejscem zamieszkania były Włochy, skąd w wieku niespełna dwóch lat wyjechał do Polski. W naszym kraju stykał się nie tylko z językiem polskim, ale również z włoskim, ponieważ w przedszkolu, do którego uczęszczał, wychowawczynie mówiły do niego po włosku, zgodnie z ich przekonaniem, iż jest to język najbliższy hiszpańskiemu. Po ukończeniu przedszkola trafił do polskiej szkoły, w której, realizując polski program nauczania, kontynuuje edukację wyłącznie w języku polskim.

DEFINIOWANIE DZIEDZINY

Literatura odnotowuje wiele odmian i strategii bilingwizmu. Najogólniejszym podziałem, jaki stosują obecnie badacze, jest rozróżnienie *bilingwizmu indywidualnego* (jednostkowego) oraz *społecznego* (grupy społecznej) (Lipińska 2003: 100)¹. W zależności od przyjętego kryterium badania dwujęzyczności, formułowano różne ustalenia terminologiczne. Najpełniejsza wydaje się definicja autorstwa E. Blochera z 1982 roku, która mówi: „pod pojęciem *dwujęzyczność* rozumie się należenie

¹ Autorka pisze, że „o bilingwizmie społecznym mówi się, mając na myśli dwie grupy relatywnie samodzielne, pozostające w kontakcie na wspólnym terytorium działania”. Jedną z definicji dwujęzyczności indywidualnej, przytaczaną przez Lipińską jest ta autorstwa R. Titone’a, który uważał bilingwizm za zdolność osoby do wyrażania się w drugim języku, wraz z zachowaniem jego reguł.

osoby do dwóch społeczności językowych w takim stopniu, że powstaje wątpliwość, do którego z obu języków osoba ta ma bliższy stosunek czy może który język określany jest jako język ojczysty lub który jest opanowywany z większą łatwością lub w którym się myśli” (za: Kainacher 2007: 23). Powyższa definicja łączy aspekty komunikacyjny i funkcjonalny dwujęzyczności, trzeba bowiem posiadać określony poziom kompetencji językowej², aby móc stwierdzić, który język jest bliższy osobie dwujęzycznej. Nie bez znaczenia są również funkcje³, jakie spełnia język.

Odnosząc cytowaną definicję do argentyńskiego ucznia, trudno jednoznacznie określić, „do którego z obu języków [hiszpańskiego czy polskiego – przyp. R.M.] ma bliższy stosunek” (Kainacher 2007: 23). Nie jest łatwym zadaniem rozstrzygnąć, czy bliższy jest mu hiszpański – język obojga rodziców, język, który jest jedynym używanym w domu, czy może polski – język nauki, zabawy i komunikacji w otaczającej go rzeczywistości. Fundamentalne dla sklasyfikowania bilingwalnych mechanizmów umysłowych dziesięcioletniego obcokrajowca jest pytanie: w jakim języku myśli? Czy w języku matki i kultury jego rodziców? Czy może w języku polskim, w którym nauczył się umiejętności czytania, pisania i korzystania z wiedzy o świecie? Zrozumienie tych procesów jest istotne dla przystosowania wymagań i oczekiwań wobec małego Argentyńczyka w szkolnej edukacji. Uwzględniając tezę klasyka problematyki dwujęzyczności – Uriela Weinreicha, że bilingwizm polega na tym, że „kontakt języków zachodzi nie w jakimś miejscu geograficznym, ale w jednostce dwujęzycznej” (Wróblewska-Pawlak 2004: 18), należy pamiętać, że „(...) wchodzi tu w grę różnorakie relacje z dziedziny kognitywno-emocjonalnej i społeczno-politycznej, mogące prowadzić także do konfliktów językowych wiążących się z indywidualną i społeczną składową tożsamości jednostki” (Wróblewska-Pawlak 2004: 18).

Rozważając zjawisko bilingwizmu, należy rozpatrzyć kwestie typologii – wyróżnienia konkretnego typu dwujęzyczności. Posiłkując się taksonomią bilingwizmu przybliżoną przez Władysława Miodunkę, myślę, że przypadek argentyńskiego ucznia można zakwalifikować do typu III,

² Za kompetencję językową uznaje się daną biologicznie wiedzę idealnego mówcy słuchacza, pozwalającą mu tworzyć i rozumieć zdania gramatyczne swego języka. Noam Chomsky pisał, że „kompetencja gramatyczna jest systemem reguł, które generują i wiążą ze sobą pewne reprezentacje umysłowe, a zwłaszcza reprezentacje dźwięku i znaczenia” (Chomsky, za: Kurcz 1987: 63).

³ W definiowaniu zjawiska bilingwizmu można wyróżnić dwa nurty. Jeden skupia się na dwujęzyczności w aspekcie kompetencji językowej, drugi uważa funkcję, czyli użycie języka za podstawowe kryterium określania, czym jest bilingwizm. Za najpełniejszy uważa się ten, który traktują dwujęzyczność w kontekście kompetencji i użycia języków.

definiowanego jako „język domowy niebędący ani językiem dominującym, ani językiem wspólnoty” (*ang. non-dominant home language without community support*) (Miodunka 2009: 3)⁴. Jego rodzice na co dzień posługują się językiem hiszpańskim, czyli innym niż wspólnota, w której przyszło im żyć. Wybrana strategia komunikacji z dzieckiem to mówienie do niego w języku ojczystym, czyli hiszpańskim.

W kontekście braku jednolitego stanowiska interpretacyjnego bilingwizmu celna wydaje się myśl Kainacher, która pisze: „Pytanie o bilingwizm nie powinno brzmieć: *Czy ktoś jest dwujęzyczny?*, lecz raczej: *Jak ktoś jest dwujęzyczny?*”. Konsekwencją takiego podejścia jest wyróżnienie pięciu uwarunkowań sytuacji bilingwalnej:

- stopień bilingwizmu,
- stopień zróżnicowania między dwoma językami w danej sytuacji bilingwalnej,
- wiek uczenia się drugiego języka,
- sposób uczenia się,
- stosunek do drugiego języka (Kainacher 2007: 24).

W swojej publikacji Kainacher dodaje także inne aspekty dwujęzyczności, takie jak stopień opanowania obu języków, komunikacyjne uwarunkowania funkcjonowania obydwu oraz powiązanie dwujęzyczności ze zjawiskiem *akulturacji*⁵. Taksonomię Kainacher wykorzystując w badaniach bilingwalnych z udziałem dwujęzycznego argentyńskiego chłopca.

1. Stopień bilingwizmu. Jednostkowy sposób oglądu bilingwizmu, jaki przyjąłem na potrzeby niniejszej pracy, umiejscawia dziesięcioletniego Argentyńczyka w *dwujęzyczności indywidualnej*, nazywanej rów-

⁴ Pozostałymi typami są: typ I: *jedna osoba – jeden język*: rodzice są różnojęzyczni, przy czym język jednego z rodziców jest językiem dominującym wspólnoty, natomiast wybraną strategią w stosunku do dziecka jest mówienie do niego przez rodziców w swoich językach; typ II: *język domowy nie jest językiem dominującym*: rodzice są różnojęzyczni, język jednego rodzica również jest dominujący dla wspólnoty, natomiast strategia komunikacyjna wobec dziecka obejmuje komunikowanie się z nim w niedominującym języku wspólnoty; typ IV: *dwa niedominujące języki domowe niebędące językami wspólnoty*: w tym wypadku rodzice również posługują się odmiennymi językami, we wspólnocie, w której przebywają, dominuje inny język i każdy z rodziców mówi do dziecka w swoim języku; typ V: *rodzice posługują się językiem, którego nie są rodzimiymi użytkownikami*: oboje rodziców posiada ten sam język ojczysty, ale nie dominuje on we wspólnocie, w której przebywają, natomiast jedno z rodziców mówi z dzieckiem językiem, który nie jest jego pierwszym językiem; typ VI: *mieszanie języków*: rodzice są dwujęzyczni, wspólnota również może być dwujęzyczna, dziecko komunikuje się z rodzicami za pomocą dwóch kodów językowych, często mieszając je.

⁵ *Akulturacja* – przyswajanie drugiej kultury (Kainacher 2007: 34).

niez *naturalną*⁶. Chłopiec nabył język polski samodzielnie w stosunku do języka hiszpańskiego, w naturalnym otoczeniu, w którym dominującym językiem wspólnoty jest polski.

2. Stopień zróżnicowania między dwoma językami w danej sytuacji bilingwalnej. W tym aspekcie badacze języka po raz kolejny wykazują sporą dowolność interpretacyjną. Punktem wyjścia do ustalenia nowszych ujęć bilingwizmu jest podział Weinreicha na 3 typy tego zjawiska: *współrzędny*, *złożony* i *podporządkowany*⁷. Dodatkowo, dzisiejsze podziały operują już takimi pojęciami, jak dwujęzyczność czysta i mieszana. Bilingwizm w postaci czystej można zdefiniować wtedy, kiedy języki są izolowane od siebie, a jednostka uczy się ich w odmiennych kontekstach sytuacyjnych. O bilingwizmie mieszanym mówi się wówczas, gdy drugi język jest przedmiotem w szkole lub w innych sytuacjach ciągłego przechodzenia od jednego języka do drugiego. Sądzę, że małego Argentyńczyka można zaklasyfikować do drugiego typu dwujęzyczności. Chłopiec używa języka hiszpańskiego wymiennie z językiem polskim, w zależności od sytuacji komunikacyjnej, w jakiej się znajduje, tzn. czy musi porozumieć się z rodzicami bądź uczestniczyć w lekcjach w szkole.

3. Wiek uczenia się. Literatura przedmiotu wyróżnia tzw. *wczesny* i *późny* bilingwizm. Uczeń z Argentyny reprezentuje wczesną dwujęzyczność, ponieważ nabywanie obu języków miało miejsce u niego we wczesnym dzieciństwie, co z kolei doprowadziło do bilingwizmu o typie mieszanym.

4. Sposób uczenia się. Ogólnie przyjętymi strategiami stawania się dwujęzycznym są: strategia *osoby*, *miejsca*, *czasu* oraz strategia *przemienne*⁸. Biorąc pod uwagę pochodzenie i powody używania jednego

⁶ A. Weiss definiuje *bilingwizm naturalny* jako „bezpośrednie aktywne i pasywne użycie obu języków bez potrzeb tłumaczenia, gdzie J2 (drugi język) jest nabywany samodzielnie w stosunku do języka ojczystego w naturalnym otoczeniu tak, aby środowisko dowolnie czy to J1 (pierwszy język), czy przez J2 mogło go doświadczać” (za: Kainacher 2007: 25).

⁷ Typ *współrzędny* zachodzi wówczas, kiedy osoba bilingwalna współrzędnie zna dwa komplety jednostek znaczeniowych i dwa sposoby wyrażania się; *typ złożony* notuje się, kiedy osoba posiada jeden komplet jednostek znaczeniowych, natomiast może wypowiadać się na dwa różne sposoby; *typ podporządkowany* zachodzi wtedy, kiedy osoba dokonuje interpretacji świata w jednym z języków za pomocą drugiego, który jest opanowany w lepszym stopniu.

⁸ Krystyna Kainacher definiuje *strategię osoby* jako zależność jedna osoba: jeden język; w *strategii miejsca* – na przykład w domu obowiązuje hiszpański, w szkole język polski; *strategia czasu* – do różnych okresów na przykład dnia przypisany jest inny język; *strategia przemienne* polega na wymienności w użyciu języków uzależnionej od długich okresów czasowych, na przykład rocznych, przypisanych do określonych miejsc (2007: 30-31).

badź drugiego języka, argentyńskiego chłopca można z pewnością zaklasyfikować do strategii miejsca. Uczeń uzależnia użycie kodów językowych od miejsca – język polski jest narzędziem istnienia w sytuacjach szkolnych, hiszpański jest językiem domowym i kontaktów z krewnymi w Argentynie.

5. Stopień opanowania języków. Badając bilingwizm należy odpowiedzieć sobie na następujące pytanie: *W jakim stopniu zostały opanowane oba języki?* Trzeba oczywiście brać pod uwagę język we wszystkich istniejących postaciach, tzn. fonicznej i graficznej. Uwzględniając te aspekty językowe, można wyróżnić *bilingwizm pasywny, aktywny, translatorski*⁹. Argentyński uczeń posiada zdolność rozumienia kierowanych do niego komunikatów werbalnych, potrafi ponadto tworzyć własne wypowiedzi mowne oraz pisemne, co pozwala tym samym zaliczyć go do bilingwizmu aktywnego.

UWARUNKOWANIE KOMUNIKACYJNEGO FUNKCJONOWANIA JĘZYKÓW

Jednym z kryteriów podziałów bilingwizmu jest wyróżnienie typu *społecznej i indywidualnej*. Zajmując się dwujęzycznością jednostkową, badacze zwrócili uwagę na umiejscowienie osoby bilingwalnej w konkretnej społeczności, tzn. również bilingwalnej czy monolingwalnej. Rzutuje to oczywiście na komunikację jednostki bilingwalnej z całą wspólnotą, w jakiej przychodzi jej żyć. W sytuacji badania dwujęzyczności indywidualnej mówi się o *bezpośrednim kontakcie bilingwalnym*, kiedy jednostka żyje w społeczeństwie bilingwalnym oraz o *dystansowym kontakcie bilingwalnym*, gdy osoba dwujęzyczna może komunikować się ze wspólnotą monolingwalną tylko i wyłącznie w jej języku. Drugi język posiada w takiej sytuacji status potencjalnego narzędzia komunikacyjnego. W przypadku dwujęzyczności hiszpańsko-polskiej u małego Argentyńczyka z łatwością można zauważyć dystansowy kontakt bilingwalny. Chłopiec żyjąc we wspólnocie monolingwalnej, może porozumiewać się z jej członkami tylko za pomocą języka polskiego. Hiszpański jest wykorzystywany w zasadzie tylko do komunikacji z rodzicami i pozostałymi krewnymi.

⁹ *Bilingwizm pasywny* to rozumienie mownych i graficznych komunikatów w drugim języku; *bilingwizm aktywny* odnosi się do możliwości tworzenia mownych i pisemnych komunikatów w drugim języku, natomiast *bilingwizm translatorski* oznacza, że dana osoba tłumaczy komunikaty z jednego języka na drugi.

DWUJĘZYCZNOŚĆ A DWUKULTUROWOŚĆ

Język bez wątpienia wpisuje się w kulturę. Przy czym – jak twierdzi W. Goodenough – „kultura nie jest zjawiskiem materialnym, nie składa się z rzeczy, ludzi, zachowań lub uczuć. Jest raczej organizacją tych wszystkich składników. Jest formą tego, co ludzie przechowują w swoim umyśle, ich modeli postrzegania, kojarzenia i interpretowania świata (...). Kultura społeczeństwa składa się z tego wszystkiego, co jednostka powinna wiedzieć, albo w co powinna wierzyć w celu działania w tym społeczeństwie w możliwy do akceptacji dla jego członków sposób” (za: Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer 2000: 21). Takie ujęcie kultury pozostawia ogromne pole do rozważań nad kulturowym istnieniem i wpisywania się w nią dziesięcioletniego argentyńskiego ucznia. Ważnym elementem kulturowej egzystencji tego chłopca w Polsce jest jego język. Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer twierdzą, że „język może być traktowany jako medium, konstrukt oraz proces, zawierający w sobie cały kulturowy dorobek określonej społeczności” (2000: 21). To dzięki językowi kultura posiada narzędzie, za pomocą którego może zapisywać wszelkie wartości, normy, oceny. To język spaja w jedną całość człowieka, społeczeństwo i rzeczywistość. Wymienieni autorzy podkreślają niebagatelną rolę tej funkcji języka, bo ów specyficzny kod „jest tym środowiskiem, w którym człowiek staje się człowiekiem. I tylko przez artykułowanie myśli w języku dokonuje się poznanie i myślenie; język jest podstawową strukturą totalizującą całokształt ludzkiej kultury, gdyż właśnie granice języka są granicami kultury” (Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer 2000: 21).

Krystyna Kainacher, zastanawiając się nad związkami między bilingwizmem a kulturą, używa terminu *akulturacja*, definiując to zjawisko jako przyswajanie drugiej kultury. Czy zatem stykanie się z drugą kulturą poprzez język prowadzi od bilingwizmu do dwukulturowości? Autorka twierdzi, że „bilingwizacja prowadzi do bilingwizmu, bikulturacja do bikulturyzmu” (Kainacher 2007: 34). Kainacher podkreśla, że podwójna kompetencja językowa nieuchronnie prowadzi do zdobycia także kolejnej kompetencji kulturowej, co znajduje odniesienie w sytuacji osób dwujęzycznych. Umiejętność tworzenia komunikatów o wyraźnie kulturowym zabarwieniu (np. powitania, pożegnania, sposoby zwracania się do różnych osób) pokazuje, że osoby bilingwalne są zobligowane do poruszania się wręcz w dwóch odrębnych kulturowych światach. Biorąc pod uwagę swoje doświadczenie wyniesione z pracy z argentyńskim uczniem, mogę stwierdzić, że „przełączanie” się z jednego kodu językowego na drugi, a tym samym z jednej sytuacji kulturowej na drugą doprowadza do wielu sytuacji, które nam Polakom wydają się dziwne,

a czasem wręcz niedopuszczalne. Chłopiec mówiąc czy to po polsku, czy po hiszpańsku, często wspomaga się żywą gestykulacją, używa bezpośrednich form mówiąc do nauczyciela, w swoich wypowiedziach pomija grzecznościowe zwroty (zdarza się, że na zadane pytanie odpowiada: *co?*, zamiast: *proszę?*). Takie zachowanie może być z łatwością uznane za brak kultury osobistej, gdy nie uwzględni się ogromnej różnicy mentalnej, która dzieli mieszkańców Ameryki Południowej i Polski.

Kainacher, biorąc pod uwagę przynależność osoby dwujęzycznej do grupy i jej kulturową tożsamość, przytacza cztery modelowe typy kompetencji komunikacyjnej¹⁰. Do charakterystyki badanego chłopca najbardziej przystaje model *dwujęzyczny dwukulturowy*. Z moich obserwacji wynika, że uczeń identyfikuje się z dwiema grupami kulturowymi (argentyńską – z wielkim przejęciem opowiadał o zwyczajach świątecznych czy mikołajkowych w swoim kraju oraz polską – uczestnicząc w szkolnym życiu i w kontaktach z rówieśnikami).

Na zjawisko dwukulturowości towarzyszące bilingwizmowi zwraca też uwagę Jagoda Cieszyńska: „Przyjmuję więc (...) pogląd, iż osoba dwujęzyczna staje się dwukulturowa na tyle, na ile przejmuje (świadomie i nieświadomie) dorobek kulturowy niesiony wraz z drugim używanym językiem” (2004: 16). Autorka sięga też do Rozencwejga, który dwujęzyczność rozumie jako umiejętność przechodzenia z jednego języka na inny w zależności od sytuacji komunikacyjnej, czyli docelowo – kulturowej (za: Cieszyńska 2004: 17). To, co w głównej mierze stanowi o dwujęzyczności to fakt, że jednostka istnieje w dwóch płaszczyznach kulturowych, ponieważ język nie jest kodem izolowanym; jest tworem, który niesie ze sobą ogromny „bagaż” warunkowany przez kulturę. Potwierdza to pośrednio E. De Jong pisząc, że „Język nie może być odizolowany od innych sfer życia. Język ojczysty jest połączony z kulturą i nie istnieje możliwość, żeby oddzielić i język i kulturę od siebie”¹¹ [tłum. – R.M.].

JĘZYKOWY OBRAZ ŚWIATA I KULTURA

Na grunt polskiej myśli lingwistycznej pojęcie „językowego obrazu świata” zaszczerpił Walery Pisarek w latach ‘70. (Anusiewicz, Dąbrow-

¹⁰ W modelach kompetencji Kainacher uwzględniła następujące typy: *dwukulturowy dwujęzyczny* – identyfikowanie się z dwiema grupami kulturowymi, posługującymi się pierwszym i drugim językiem; *monokulturowy dwujęzyczny* – biegle poruszanie się dwoma językami przy identyfikacji tylko z jedną z grup kulturowych; *zasymilowany dwujęzyczny* – osoba dwujęzyczna porzuca swój pierwszy język i dzięki drugiemu asymiluje się z drugą grupą kulturową; *deprywacja kulturowa* – jednostka nie jest w stanie określić, jaka jest jej tożsamość.

¹¹ „Language can’t be isolated from the rest of life. A nation’s language is inextricably linked with its culture and there is no way of separating the two” (Jong, za: Lipińska 2003: 115).

ska, Fleischer 2000: 27). Współcześnie podaje się, że jest to „określony sposób ujmowania przez język rzeczywistości (zarówno pozajęzykowej, jak i językowej), istniejący w semantycznych, gramatycznych, syntaktycznych i pragmatycznych kategoriach danego języka naturalnego (...); to określony sposób odwzorowywania świata dany w pojęciowym rozczłonkowaniu zawartym w języku, ujmującym ten świat” (Anusiewicz 2005: 113). Anusiewicz w swojej definicji zwraca uwagę na językowe kategorie wpływające na postrzeganie rzeczywistości przez pryzmat języka, takie jak fleksja, leksyka, frazeologia, składnia, semantyka, etymologia, stylistyka językoznawcza, onomastyka oraz etykieta językowa. Wyżej wymienione elementy są nośnikami obrazu świata. Każdy z nich można poddać obserwacji, zbadać i jednocześnie ocenić wpływ i wagę konkretnego elementu na językowe postrzeganie i interpretowanie rzeczywistości. Językowy obraz świata jest częścią większej konstrukcji, bo kulturowego obrazu świata, który „jest konstruktem regulującym manifestację produkcji tekstów i – ogólniej – realizacji znakowych, reprezentującym oraz organizującym zasady konstrukcji danej manifestacji kultury i jej produktów” (Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer 2000: 30). Spośród wszystkich elementów składowych widzenia rzeczywistości przez pryzmat kultury, to język jest uważany za najważniejszy, ponieważ na tle innych systemów semiotycznych jawi się jako główny generator kulturowego obrazu świata. Wobec tego nasuwa się wniosek: jaki język – taki odbiór i widzenie kultury. Bez wątplenia potwierdzają to obserwacje, a także badania nad dwujęzycznością w aspekcie bilingwizmu w połączeniu z przyswajaniem drugiej kultury. Stopień opanowania języka polskiego, poziom posługiwania się nim, nadawania i odbierania wszelkich komunikatów, determinują uczestnictwo w kulturze.

JĘZYKOWY OBRAZ RODZINY DWUJĘZycznego CHŁOPCA

Więzi rodzinne są niezwykle ważne, zwłaszcza w sytuacji, gdy przychodzi wychowywać się i żyć w obcym kraju. Dzieci zazwyczaj mają sporo do powiedzenia na temat swoich najbliższych – ich zawodów, czynności, upodobań. Nie inaczej jest z dziećmi obcokrajowców przebywających w Polsce. Argentyński uczeń w czasie jednego ze spotkań chętnie dzielił się informacjami na temat swojej rodziny pozostawionej w Ameryce Południowej. Zarejestrowana rozmowa stała się bodźcem do zainteresowania się problematyką obrazu rodziny widzianą z perspektywy dziecka dwujęzycznego. Chłopiec jest związany emocjonalnie ze swoimi krewnymi pomimo tego, że widzi ich dwa razy do roku. Utrzymywanie stałego kontaktu głównie przez SMS i e-mail pozwala małemu Argentyńczykowi wciąż czuć się członkiem rodziny, która pełni dla

niego ważną rolę. Zna i przytacza różne anegdoty z życia krewnych. Można zauważyć ogromne poczucie rodzinności i chęć przebywania z bliskimi – chłopiec wspomina o uczuciu tęsknoty za kuzynem, mówi o codziennych spotkaniach z nim, kiedy przebywa w Argentynie oraz o tym, że chciał, aby jego już nieżyjąca babcia przyjechała na jego I Komunię Świętą. Mały Argentyńczyk pokazuje też sporą różnorodność zawodów i codziennych zajęć swoich krewnych. Dowiadujemy się o szewcu, krawcu sprzedającym swoje wyroby do sklepu, nauczycielce, śpiewaku. Chłopiec wspomina również o sportowych tradycjach rodziny (piłka nożna, boks). W życiu każdego dziecka ważną rolę pełnią również zwierzęta. Nie inaczej jest w przypadku małego Argentyńczyka: suczka Catelina oraz zółw Manuelita są niejako „członkami rodziny”, przypominają ponadto o konkretnych osobach z argentyńskiego otoczenia.

Patrząc na ogół wypowiedzi, można zauważyć przed jak wielką trudnością stanął argentyński chłopiec. O argentyńskiej rodzinie, do której mówi i o której zwykle mówi po hiszpańsku, nagle musiał opowiedzieć w języku, który służy mu do nauki i komunikacji z rówieśnikami. W tej sytuacji język polski staje się narzędziem niewystarczającym do zorganizowania i zwerbalizowania myśli, które dotyczą jakże ważnych dla chłopca krewnych. Analizę językową materiału badawczego przeprowadzam na podstawie dwóch kategorii językowych które wyszczególnił Anusiewicz definiując językowy obraz świata – fleksji i leksyki.

A. Fleksja

Przez lata przebywania w Polsce chłopiec nabył system języka polskiego na dobrym poziomie. W jego wypowiedziach dają się jednak zauważyć częste błędy fleksyjne. Chłopcu sprawiło kłopot zaklasyfikowanie odpowiedniego rodzaju gramatycznego dla czasownika *być*, użytego w kontekście posiadanego przez ciocię psa: *A pies, też moja ciocia miała psa, ale to nie była jej*. Błędne użycie rodzaju żeńskiego w tej wypowiedzi być może warunkowane zostało kontekstem całego zdania – dotyczącego *cioci* (rodzaj żeński) lub *psa*, który jest suczką o imieniu Catelina. Podobne zjawisko językowe zachodzi w kolejnej wypowiedzi: *Ona też miała i nazywała się tak samo, jak mój pies*.

Gdy chłopiec opowiadał o dziadku i babci, w swojej wypowiedzi chciał użyć zaimka dzierzawczego odnoszącego się najprawdopodobniej do dziadka, ale istnieje również możliwość, że szukał odpowiedniej formy zaimka *mój* do *dziadkowie* (czyli *moi dziadkowie*). Być może nie mogąc przypomnieć sobie odpowiedniej formy (rodzaj męskoosobowy w mianowniku stanowi najtrudniejszą formę fleksyjną dla cudzoziemców), wahał się pomiędzy *mój* i *moja*, aż w końcu w toku wypowie-

dzi wybrał ten pierwszy (wydaje się, że najłatwiejszy dla niego) – *No i... nie, nie pamiętam jak mój, moja, mój ten dziadek i babcia*. Błędna forma zaimka dzierżawczego została użyta także przy okazji rozmowy o cici. Zamiast *moja* (ciocia) chłopiec sformułował zdanie z zaimkiem w rodzaju nijakim *moje*: *Nie, że to jest moje*. Argentyński uczeń opowiadając o dziadku, pomylił także końcówkę fleksyjną rzeczownika *tata* (który jest rodzaju męskiego, ale odmienia się według deklinacji żeńskiej) w zdaniu: *Aa, drugi dziadek... jak to się mówi... pierwszy ...teraz mamy taty... on...*

Innego typu błąd fleksyjny obrazuje wypowiedź: *Nie, ale chyba pojedziemy do Włoszech*, gdzie w tym wypadku chłopiec zastosował formę miejscownika zamiast dopełniacza *Włoch*. Przykładem pomylenia paradigmatu nie tylko w obrębie przypadków, ale także liczb może być zdanie: *Jeszcze mój dziadek nie ma pracy, ale mój dziadek je rak*, gdzie forma mianownika liczby pojedynczej *rak* została użyta w funkcji biernika liczby mnogiej *raki*.

B. Słownictwo

W zebranych materiale językowym można doszukać się kilku zastanawiających przykładów z zakresu leksyki i semantyki. W stosunku do błędów fleksyjnych jest ich dużo. Argentyńczyk dokonuje na przykład zamian w polu semantycznym – *To jest mój najlepszy kuzyn* ‘o kuzynie Lucasie, który obecnie przebywa w Argentynie’, *on jest, no, o dwa lata większy ode mnie*. Przymiotnik *większy* został w tym wypadku użyty zamiast przymiotnika *starszy*. Chłopiec opowiadając o Lucasie powiedział, że *on jest taki fajny, po prostu urodziłem się z nim*. Czasownik *rodzić się* użyty w czasie przeszłym być może miał na celu ukazanie ogromnej więzi emocjonalnej między chłopcami. *Urodziłem się* może oznaczać ‘znamy się od urodzenia’.

Chłopiec dał również wyraźnie do zrozumienia, że w Argentynie funkcjonuje synonim słowa *ciocia*, na określenie specyficznej relacji rodzinnej między siostrą matki a chłopcem. *Dla mojej mamy... to jest siostra. Jest ciocią. Ale jeszcze to nie jest ciocia moja. Ale nie... to nie o to chodzi, że to ciocia. Jest jeszcze inne słowo ciocia. Ciotka? Ciocia? No dobra, ciocia. Ja po hiszpańsku... Bo to nie jest moja ciocia, to nie jest mojego brata ciocia! Nie bo ja... w Argentynie jest jeszcze taka nazwa, na przykład jest ciocią, ale to jest inna nazwa, że jest jego. Ale Twojego brata? Nie, że to jest moje*.

Na podstawie tego fragmentu można wywnioskować, że chłopiec chce powiedzieć specyficzną, hiszpańską nazwę *cioci*, szuka jej wręcz w pamięci, ale w pewnym momencie rezygnuje ze swojego zamiaru.

Nie znając polskiego odpowiednika, stara ustalić językowo charakter tej specyficznej więzi rodzinnej.

W wypowiedziach małego Argentyńczyka często dochodzi do użycia leksykalno-semantycznych. Rozpoczynając swoją wypowiedź o rodzinie, chłopiec wybrał czasownik *rozmawiać* zamiast *opowiadać*: *Co robi...? Napisał mi, że przed chwilą, ten od szkoły do domu. Przyszedł. Tak mi mówił akurat. Co tam jeszcze... jeszcze, no nie wiem. Znaczy się nie wiem, co rozmawiać*. Wydaje się to substytucją w polu semantycznym czasownika *mówić*, *opowiadać* i świadczy o braku rozumienia specyficznych własności słów, nieumiejętnym posługiwaniu się językowymi niuansami przy rozumieniu ich zasadniczego sensu.

Wspominając o dziadkach, chłopiec przywołał postać nieżyjącej już babci – *I to pierwszy raz umarła*. Taka konstrukcja może dziwić zwykłego użytkownika języka, ale dwujęzyczny chłopiec, mówiąc w ten sposób chciał powiedzieć, że babcia była pierwszą osobą z jego rodziny, która umarła (którą pamięta). Świadczy o tym kolejna część wypowiedzi, która brzmi: *Pierwsza rodzina, która umarła*. Chcąc powiedzieć, że zależało mu, by babcia pojawiła się na jego uroczystości I Komunii Świętej, mały Argentyńczyk wyraził się: *Chciałem, żeby przyszła, ale nie mogła*. Pojawia się w tej wypowiedzi kolejna substytucja w polu semantycznym: *przyszła – pojechała*. Taką samą substytucję widzimy we fragmencie dotyczącym jego pradziadka: *Bo chyba przedwczoraj poszedł do Argentyny na wakacje*. Kolejnymi przykładami podobnych substytucji są zamiany wyrazów: *piosenka* na *muzyka* oraz *robi* na *śpiewa*. Pojawiły się one, kiedy mały Argentyńczyk opowiadał o swoim dziadku: *Mój dziadek robi tango; Zaśpiewał muzykę całej rodziny*.

Wśród wielu substytucji znaczeniowych pojawiają się również neologizmy. W dwóch poniższych przykładach neologizmami są *szczyпки* i *butarz*. *Szczyпки* zostały utworzone jako nazwanie odnoży raka, czyli *szczypiec*. Chłopiec, opowiadając o pradziadku jedzącym raki, mówił: *Mój dziadek ma łódkę i urywa te, co robią tak i zjada. Urywa szczyпки i je*. *Butarz* natomiast to neologizm, który znakomicie pokazuje mechanizm słowotwórczy języka polskiego – podobne zjawisko występuje w rozwoju mowy dziecka. Chłopiec znając znaczenie rzeczownika *but*, wiedząc również, że formant *-arz* odnosi się do zawodów, sformułował niepoprawny znaczeniowo neologizm *butarz*. Warto dodać, że *butarz* odnosił się do dziadka, który trudni się wyrobem butów – mały Argentyńczyk nie znał rzeczownika *szewc*.

W wypowiedziach ucznia pojawiają się także, świadczące o nieznanym języka, nieformalne neosemantyzmy – przeniesienia znaczeniowe. Gdy chłopiec opowiadał o dziadku, zapytał: *Kiedy mój dziadek był*

*mniejszy, wie Pan, co on robił? Boks. Był boksem. Boks dla argentyńskiego ucznia znaczy tyle, co bokser jako nazwa określająca sportowca i dyscyplinę sportową. Podobny mechanizm ilustruje przeniesienie znaczenia pojęcia *krawiec* na *krawat*, gdy chłopiec opowiadał o wujku, który szyje ubrania. Nie wiedząc, jak brzmi nazwa *krawiec*, po usłyszeniu podpowiedzi w postaci pierwszej sylaby, utworzył znany sobie rzeczownik *krawat*, jako nazwę osoby szyjącej ubrania.*

PODSUMOWANIE

Zebrany materiał językowy oraz jego wycinkowa analiza może skłonić do wysnucia kilku wniosków. Są one istotne, ponieważ pozwalają spojrzeć na problem bilingwizmu z perspektywy języka jako systemu, determinowanego daną kulturą. Postrzeganie rzeczywistości, przyswajanie i funkcjonowanie w kulturze jest możliwe dzięki językowi, a ściślej mówiąc – dzięki odpowiednim poziomom kompetencji językowej, kulturowej, a w konsekwencji komunikacyjnej.

Słownictwo małego Argentyńczyka pokazuje, że jego zasób leksykalny nie jest duży. Używa prostych zwrotów i sformułowań, często w toku wypowiedzi szuka odpowiedniego słowa, czasem posiłkując się opisem, jak w przykładzie dotyczącym hiszpańskiego odpowiednika dla *ciocia*. Naturalnym zjawiskiem jest uciekanie się do słów znanych i najbliższych, stąd tak dużo substytucji w polu semantycznym. W przypadku braku znajomości konkretnych nazw pojawiają się neologizmy. Chłopiec dzięki tym zabiegom językowym może sprawnie komunikować się z otoczeniem i być rozumianym. Błędy fleksyjne nie wpływają na obraz rodziny, który przedstawia. W tym aspekcie większe znaczenie mają substytucje i mały zasób leksykalny, ponieważ determinuje to jakość odbioru obrazu rodziny chłopca przez polskojęzycznego użytkownika języka.

Bibliografia

- Anusiewicz J., 1995, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław.
- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., 2000, *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, [w:] *Język a kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, t. XIII, Wrocław, s. 11-43.
- Bytniewski P., 1991, *Język i kultura w koncepcji E. Sapira i B. L. Whorfa*, [w:] *Język a kultura*, red. J. Puzynina, J. Bartmiński, Wrocław, t. II, s. 11-23.
- Cieszyńska J., 2004, *Lingwistyczne i psychologiczne problemy osób dwujęzycznych*, [w:] *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, red. M. Bogdanowicz, M. Smoleń, Gdańsk, s. 15-35.

- Kainacher K., 2007, *Dziecko w środowisku dwujęzycznym*, Kraków.
- Kłoskowska A., 1996, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa.
- Kurcz I., 1987, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.
- Lipińska E. 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Strutyński J., 2005, *Gramatyka polska*, Kraków.
- Miodunka W. T., 2009, *Pojęcie języka drugiego na tle dwujęzyczności wieku dziecięcego i polityki edukacyjnej*, Kraków (w druku).
- Wróblewska-Pawlak K., 2004, *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Warszawa.

Magdalena Mila
Studia Doktoranckie
Wydziału Humanistycznego
Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

PROGRAMOWANIE JĘZYKA DZIECKA ALALICZNEGO TERAPIA PRZEZ ZABAWĘ

STRESZCZENIE

W niniejszej pracy omówiono specyfikę zaburzeń alalicznych u dzieci. Zostały przedstawione przyczyny i objawy, a także zaprezentowano definicję zaproponowaną przez Jagodę Cieszyńską, która to w pełni oddaje specyfikę zaburzeń alalicznych. Ukazano znaczący wpływ wczesnej interwencji terapeutycznej oraz wczesnej nauki czytania na powodzenie w oddziaływaniach terapeutycznych.

Wykorzystując naturalną skłonność dzieci do czynności zabawowych, zaproponowano terapię opartą na zabawie guziczkami. Dzięki niej w sposób naturalny i przyjemny można wspomagać proces programowania języka dziecka alalicznego i pomóc mu odnaleźć się w niektórych obszarach wielkiego i niezrozumiałego dla niego świata.

WSTĘP

Dziecko rodząc się, liczy przede wszystkim na swoich rodziców. To dzięki nim pozna nowy, wielki świat, wzbogaci swój język, pozna swoje otoczenie. Język umożliwia dziecku komunikację, dziecko nazywając, poznaje i klasyfikuje zjawiska w pozajęzykowym świecie (Chmura-Klekotowa 1971: 206). Dlatego tak ważne jest, aby na terapię logopedyczną dziecko trafiło jak najwcześniej. W artykule tym chciałam przedstawić problematykę alalii, która jest bardzo skomplikowanym zaburzeniem komunikacji językowej. W literaturze fachowej istnieje kilkanaście definicji, a każdy z badaczy inaczej ją klasyfikuje¹. Wszystko to sprawia, że terapeuci mowy często źle stawiają diagnozę, traktując alalię między innymi jako opóźniony rozwój mowy. Inni logopedzi zdają się problem bagatelizować, odsyłając dziecko tłumacząc, że jest za wcześnie, aby rozpocząć terapię. W swoim artykule postaram się uporządkować terminologię oraz przedstawić objawy, za punkt wyjścia przyjmując jedną

¹ Definicje te zamieszczone są między innymi w *Podręcznym słowniku logopedycznym* J. Surowańca, Kraków 1993, oraz w podręczniku akademickim *Logopedia – pytania i odpowiedzi* pod red. T. Gałkowskiego, G. Jastrzębowskiej, Opole 2003.

z definicji, moim zdaniem najbardziej trafną i oddającą całkowicie problematykę zaburzenia.

DEFINICJA – PRZYCZYNY I OBJAWY

Zgodnie z tym, co głosi J. Cieszyńska, *alalia* „jest zaburzeniem rozwoju mowy spowodowanym brakiem dominacji lewej półkuli dla przetwarzania języka”². W związku z tym u dzieci z alalią język jest przetwarzany w prawej półkuli mózgu, która nie jest półkulą dominującą dla funkcji językowych. Często rodzice bagatelizują brak rozwoju mowy dwulatka. Tłumaczą to wcześniejszymi doświadczeniami swojego starszego potomstwa. Jednak każdy z nas jest inny i finał nie zawsze jest taki optymistyczny. Im wcześniej rozpoczniemy terapię, tym lepsze będą efekty. Przyczynami tego zaburzenia mogą być urazy mechaniczne, prenatalne, okołoporodowe i wczesnodziecięce, wylewy, niedotlenienia. Należy podkreślić, że do pierwszych objawów zaburzeń rozwoju mowy, jakim jest alalia należą: brak lub opóźnienie rozwoju mowy, brak formowania dominacji stronnej, zaburzenia pamięci sekwencyjnej słów i znaczeń. Objawy zaburzeń językowych to:

- brak pierwszych słów do 18. miesiąca życia,
- brak zdań do 2;6 roku życia,
- brak łączenia dwóch wyrazów do 2. roku życia
- nieprawidłowa artykulacja wielu głosek,
- posługiwanie się zwartymi głoskami jako substytutami pozostałych,
- trudności z wypowiedaniem wyrazów,
- wydłużony okres posługiwania się neologizmami,
- trudności z zapamiętaniem i przypominaniem nazw,
- używanie głównie równoważników zdań i zdań prostych,
- mały zasób słownictwa, trudności z rozumieniem pytań.

Alalia to nie tylko zaburzenie mowy. Możemy zaobserwować również zaburzenia sekwencji, linearności i hierarchiczności; trudności z jedzeniem, posługiwaniem się łyżką, widelcem, ubieraniem; trudności w kontynuowaniu zabaw z rówieśnikami; dzieci te bardzo często bawią się obok, rozwijając poczucie wyłączenia, wykluczenia z grupy. Często zdarza się tak, że mamy nie widzą problemu, ponieważ one porozumiewają się ze swoimi dziećmi bez trudu. Jednak należy pamiętać, że dzieci te rozumieją przekazy językowe z kontekstu i konsytuacji. Na przy-

² Opracowane na podstawie wykładu wygłoszonego przez prof. J. Cieszyńską w trakcie konferencji pt. *Afazja u dzieci – problemy diagnostyczne i terapeutyczne* w dniu 3 grudnia 2009 roku w Krakowie.

kład polecenie „załóż buty” kierowane do dziecka, kiedy wychodzimy z domu na spacer, a buty stoją obok, odczytują bardzo łatwo. Natomiast swoje potrzeby potrafią komunikować niewerbalnie – na przykład niezadowolone uzewnętrzniają poprzez gesty, mowę ciała. Pięcioletni Wojtek mową ciała przekazuje nieznane sobie słowa, np.:

L: Co krokodyl chce zrobić?

W: Antylopę.

L: Co chce zrobić antylopie?

W: On robi tyk (dodaje ruch ręką naśladujący atak) i jus.

L: Krokodyl chce zaatakować antylopę?

W: Tak.

Ruchliwość, brak naśladownictwa, nadaktywność ruchowa, bardzo krótki czas skupienia na jednej aktywności, niechętnie słuchanie czytanych tekstów, także charakteryzują to zaburzenie. Zauważamy również problemy z opanowaniem przyimków, opuszczanie w mowie zaimków, trudności w opanowaniu fleksji, brak umiejętności przekazania informacji. Zdarzenia opisywane przez nich są krótkie, mieszczące się często w jednym zdaniu. Stwierdza się ponadto zaburzenia artykulacyjne podczas wypowiedzianiu zbitek spółgłoskowych: pi (śpi), ływa (pływa). Trudność sprawia także opanowanie nazw posiłków i umieszczenie ich w odpowiedniej porze dnia:

Kamil (5 lat):

L: Kamilku co jemy rano?

K: Obiad, nie (poprawia się, nie jest pewien) kolację, nie wiem.

Staś (4 lata)

L: Co jesz na obiad?

S: Jedzenie się je.

Wojtek (4 lata):

L: Wojtuś kiedy idziemy spać?

W: Rano, jak słonko idzie spać.

Jak podkreślają autorki książki *Wczesna interwencja terapeutyczna*, „przeoczenie określonych granic czasowych w rozwoju dziecka nieodwracalnie odbiera mu szanse na prawidłowe funkcjonowanie zarówno motoryczne, jak i poznawcze. Kilka pierwszych lat życia jest zwykle najcenniejszym czasem dla terapii, kiedy to w wielu przypadkach udaje się przesunąć granice możliwości dziecka. Stworzone przez pierwsze dwa do trzech lat podstawy rozwoju warunkują sukces zabiegów tera-

peutycznych. Miara tego sukcesu jest jednak inna dla każdego dziecka – w zależności od rodzaju jego problemów i stopnia zaburzenia” (Cieszyńska, Korendo 2007: 326).

W Polsce wczesna interwencja terapeutyczna nie ma zbyt długiej tradycji. „Pojmowana jako zinstytucjonalizowana działalność diagnostyczno-rehabilitacyjna ma na celu objęcie opieką dzieci na bardzo wczesnym etapie rozwoju. Do tej pory bowiem większość procesów diagnostycznych przedłużała się znacznie, odsuwając w czasie również terapię, bowiem wielokrotnie wychodzono z błędnego założenia, że dopiero po ostatecznym rozpoznaniu problemu należy rozpocząć zajęcia stymulujące” (Cieszyńska, Korendo 2007: 323).

TERAPIA DZIECI ALALICZNYCH

W terapii logopedycznej na podstawie analizy deficytów oraz przeprowadzonej diagnozy prowadzone są określone działania. Należy pamiętać o tym, że „w procesie kształtowania się systemu językowego dziecka znaczącą dla kontynuowania zajęć logopedycznych jest chronologia względna. Innymi słowy nie wiek dziecka wyznacza, co powinno się ćwiczyć, ale osiągnięcie stadium rozwoju funkcji” (Cieszyńska 2006: 26).

Pracując z dziećmi alalicznymi, trzeba mieć na względzie fakt, iż rozwój systemu fonologicznego w ontogenezie nie polega na kolejnym pojawianiu się dźwięków, ale jest narastaniem opozycji od prymarnych (pierwszych, podstawowych, prototypowych) do sekundarnych (wtórnych, peryferyjnych). Zgodnie z Jakobsonowskim prawem implikacji rozwój języka jest stadialny, od form najmniej do najbardziej złożonych, a wystąpienie elementów sekundarnych (wtórnych) jest fundowane (warunkowane) poprzez ukształtowanie się elementów prymarnych (pierwszych) (Jakobson 1964: 107-110). U dzieci alalicznych, jak wspominałam wcześniej, występuje brak przewagi lewej półkuli dla funkcji językowych, toteż prowadząc terapię musimy pamiętać o tym, że nie należy do dzieci z dominacją prawopółkulową dla funkcji języka, kierować przekazów z wszystkimi znanymi nam regułami gramatycznymi. Na początku terapii posługujemy się pewnym komunikacyjnym minimum gramatycznym. Wybór wyrazów powinien uwzględniać kryterium sytuacyjne, frekwencyjne i znaczeniowe. Zaburzenia kolejności odbioru bodźców sprawiają, że dzieci te mają problem z porządkiem linearnym, co uniemożliwia naukę języka i rozumienie przekazów z zewnątrz. Takie dziecko, gdy słyszy dwa dźwięki – jeden niski, a drugi wysoki – to wie, że usłyszał dźwięk niski i wysoki, ale nie potrafi podać kolejności. Dzieje się też tak w odbiorze mowy, co praktycznie uniemożliwia dziecku uczenie się języka, bowiem język to także kolejność, wzajemne, linearne

uporządkowanie elementów jego struktury. Dlatego tak ważne jest, aby w terapii zwrócić uwagę, w jaki sposób mówimy do dziecka. Terapeuta powinien zwolnić tempo mowy, aby dziecko w odpowiedniej kolejności odebrało następujące po sobie bodźce językowe, zróżnicowało następujące po sobie głoski i ich cechy. Powinien odpowiednio stawiać pytania, które nie mogą być skomplikowane. Dowodem na zaburzenie linearności znaków językowych są używane przez dzieci nazwy ulegające metatezom (przestawkom). Pięcioletni Wojtek widząc na obrazku auto, mówił: *tua*, piłkę: *kapi*, lwy: *wly*.

W terapii z dziećmi alalicznymi najważniejszym celem jest stymulacja mechanizmów lewopółkulowych. Budowa systemu językowego powinna być zgodna z zasadami programowania języka. Rozpoczynamy więc od wprowadzenia wyrażen dźwiękonaśladowczych. Kolejno wprowadzamy rzeczowniki w mianowniku, czasowniki w trzeciej osobie liczby pojedynczej zbudowane z sylab otwartych (np. *je*, *pije*, *myje*, *czyta*). Z czasem ilość czasowników wzrasta (np. *klei*, *maluje*, *wycina*, *rysuje*), a wyrażenia dźwiękonaśladowcze zastępujemy językiem dorosłych. W zakresie fleksji nominalnej pojawia się dopełniacz i biernik, następnie miejscownik, narzędnik, celownik. Równoległe można próbować wprowadzać rzeczowniki w liczbie mnogiej. Pojawienie się fleksji werbalnej umożliwi prowadzenie ćwiczeń składniowych. Po opanowaniu tych umiejętności przechodzimy następnie do najtrudniejszych dla dzieci alalicznych liczebników, przyimków, spójników, zaimków.

Ważne jest, aby w czasie terapii nie skupiać się jedynie na systemie językowym. Należy również zająć się ćwiczeniami ogólnorozwojowymi, takimi jak: ćwiczenia dużej motoryki, sprawności manualnej, praktyki oralnej, percepcji wzrokowej, percepcji słuchowej, operacji myślowych, pamięci.

WCZESNA NAUKA CZYTANIA

Znakomitym sposobem ułatwiającym pracę z dziećmi alalicznymi jest wprowadzenie nauki czytania. Metoda wczesnej nauki czytania opracowana przez J. Cieszyńską oparta jest na założeniu, że w początkowych etapach rozwoju dziecka konieczna jest równomierna stymulacja obu półkul mózgowych. Interakcje międzypółkulowe są znacznie silniejsze podczas wykonywania złożonych zadań (np. czytanie), wymagających bardziej wzmożonej uwagi, niż podczas wykonywania zadań prostych. Nauka czytania ma ogromny wpływ na wszystkie funkcje psychiczne małego dziecka³. Dzieci alaliczne często nie chcą komunikować się je-

³ Por. Cieszyńska 2006.

zykowo, budują swoisty kod, który znany jest tylko osobom z najbliższego otoczenia. Mają one olbrzymią świadomość swoich trudności i reagują negatywnie na polecenia *powtórz* czy *powiedz, jak to się nazywa*. Może to spowodować wycofywanie się, niechęć do mówienia, agresję. Natomiast, jeśli skierujemy do dziecka polecenie *przeczytaj* spowodujemy, że zapominają o swoich kłopotach językowych. Należy dziecko zachęcać nie do mówienia, ale do czytania. Wówczas będzie chętniej uczestniczyć w ćwiczeniach w trakcie zajęć logopedycznych, powtarzając wesoło paradygmaty (zestawy) sylab, ucząc się szybko prawidłowej artykulacji. Często zdarza się, że połączenie dwóch sylab jest bardzo trudne, ponieważ wymaga ono pamięci sekwencyjnej, za którą odpowiada lewa półkula mózgu, której praca jest tu zaburzona. Dlatego wówczas należy wspomóc się zdolnościami prawej półkuli, która przechowuje bodźce muzyczne, i śpiewać z dzieckiem pseudowyrazy. Dodatkowo można wplatać w ćwiczenia zabawy z pacynką prowokującą zamianę ról, aby przez chwilę to dziecko było nauczycielem i pokazało, jak powinno się prawidłowo przeczytać sylabę. Zgodnie z tezą Jakobsona, w terapii jako pierwsze zostają wprowadzone samogłoski. Ich nauka polegała na powtarzaniu, rozumieniu i nazywaniu⁴. Naukę rozpoczyna się od zapoznania dziecka z graficznym obrazem samogłosek prymarnych: *a, u, i*, a następnie kolejnych samogłosek: *o, e, y* wypisanych drukiem na osobnych kartonikach, wraz z wizualizacją⁵. Najpierw dziecko powtarza samogłoski po ich przeczytaniu przez logopedę, potem zadaniem dziecka jest wskazanie odpowiedniej litery. Powinniśmy zachować następujące etapy nauki czytania: od samogłosek i wyrażeń dźwiękonaśladowczych do prymarnych sylab, od sylaby otwartej do pierwszych wyrazów, czytanie sylab zamkniętych, czytanie nowych sylab otwartych i zamkniętych oraz samodzielne czytanie tekstów.

NAUKA PRZEZ ZABAWĘ

Prowadząc działania terapeutyczne, programując język dzieci alalicznych staramy się w pełni wykorzystywać naturalną ich skłonność do podejmowania spontanicznych czynności zabawowych, w tym także zabaw w tworzeniu języka. W realizacji tego celu przydatne są pacynki, klocki, zabawki. Ja w swojej pracy, oprócz wymienionych pomocy, stosuję gu-

⁴ Metoda została opracowana przez J. Cieszyńską. Na kolejność wprowadzenia liter, by była ona zgodna z nabywaniem języka, wpłynęła wiedza językoznawcza.

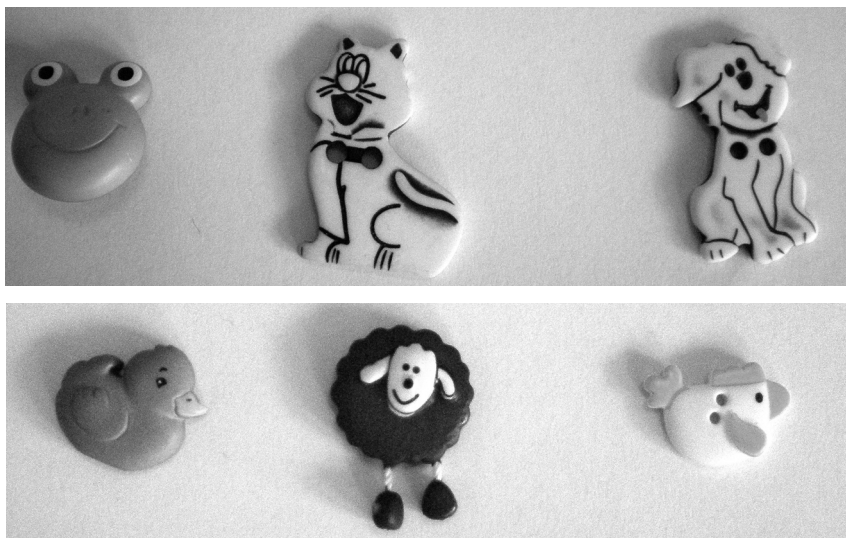
⁵ Gesty wizualizacyjne są ruchami dłoni i palców, które mają służyć rozróżnieniu głosek niewizualnych lub podobnych do siebie. Wskazują one miejsce lub sposób artykulacji dźwięków mowy.

ziczki. Guziczki te, zaciekawiając dzieci swoimi kształtami (są to owoce, zwierzęta, pojazdy, warzywa, zabawki), towarzyszą im w czasie terapii. Roli zabawy podczas terapii logopedycznej przecenić nie sposób. Ma ona szczególne znaczenie w wieku wczesnodziecięcym. Bez względu na wiek zabawa jest formą aktywności każdego człowieka, w trakcie której przeżywa radość związaną z jej wykonaniem. Zabawa stwarza możliwość nabywania określonych umiejętności, rozwija sprawność myślenia, wzbogaca słownictwo, poszerza granice fantazji. Szczególnie ważna jest w terapii z dziećmi alalicznymi. Dzięki zabawie mogą one w sposób bardziej przystępny, prostszy i przyjemniejszy zaprzyjaźnić się z niezrozumiałym wielkim i tajemniczym światem.

Zajęcia wzbogacone o elementy zabawy nie tylko urozmaicają lekcję, ale także dziecko dzięki częściej zmianie sposobu prezentowanych ćwiczeń nie odczuwa nudy. Ważne jest, aby terapia dzieci alalicznych przebiegała harmonijnie i ogólnorozwojowo. Do najważniejszych ćwiczeń terapeutycznych, w trakcie których możemy wykorzystać zabawę, należą: ćwiczenia analizy i syntezy wzrokowej, percepcji słuchowej (z którymi dzieci z zaburzeniami sekwencyjności mają olbrzymie problemy), ćwiczenia myślenia przyczynowo-skutkowego (historyjki obrazkowe), pamięci sekwencyjnej i symultanicznej, operacji myślowych.

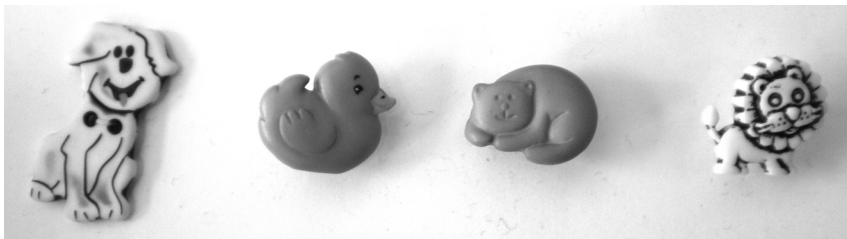
Do realizacji tych celów mogą posłużyć pomoce⁶:

- Dokładanie podpisów do obrazków – wyrażenia dźwiękonaśladowcze

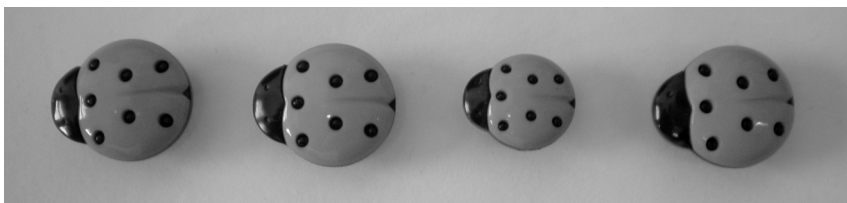


⁶ Prezentowane pomoce to opracowane przeze mnie plansze, służące do ćwiczeń wyżej wymienionych umiejętności.

- Ćwiczenia percepcji wzrokowej – dobieranie obrazków (identycznych)



- Kontynuowanie sekwencji



- Ćwiczenia pamięci symultanicznej





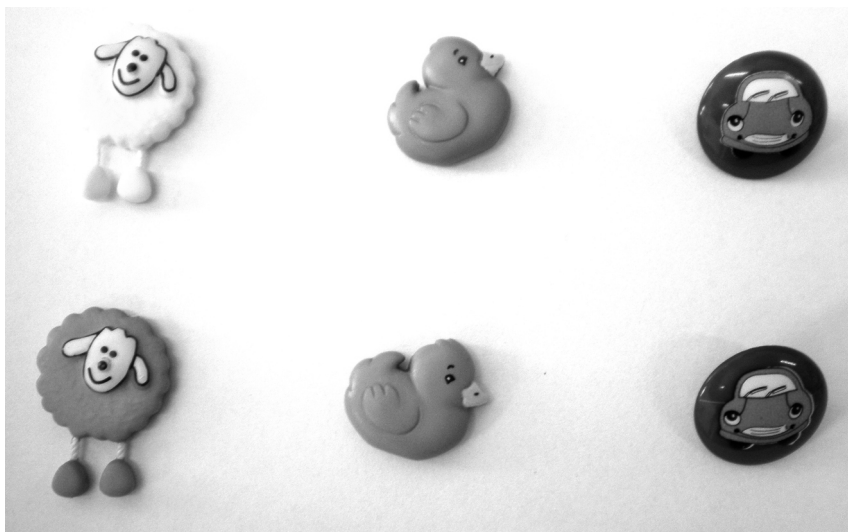
- Klasyfikowanie – budowanie zbiorów: pojazdy/zwierzęta/kwiaty



- Wykluczanie ze zbioru



- Rozdzielenie guzików według rodzaju, abstrahując od koloru



PODSUMOWANIE

Alalia wymaga od nas, terapeutów, szerokiej wiedzy o jej przyczynach i objawach. Najważniejsze jest, abyśmy nie bali się postawić diagnozy, ponieważ szybka diagnoza powoduje szybką terapię. Kilka pierwszych lat życia jest zwykle najcenniejszym czasem dla stymulacji dziecka, kiedy to w wielu przypadkach udaje się przesunąć granice jego możliwości. Stworzone przez pierwsze dwa do trzech lat podstawy rozwoju warunkują sukces zabiegów terapeutycznych. A z kolei terapia wzbogacona elementami zabawy sprawia, że dziecko w sposób przyjemny i bezstresowy przyswaja nowe wiadomości oraz rozwija umiejętności komunikacyjne.

Zamieszczone w opracowaniu strategie postępowania logopedycznego pozwalają mieć nadzieję na podniesienie skuteczności oddziaływań terapeutycznych.

Bibliografia

- Chmura-Klekotowa M. 1971, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne” t. XXI, s. 99-235.
- Cieszyńska J., 2003, *Metody wywoływania głosek*, Kraków.
- Cieszyńska J. 2006, *Kocham czytać. Podręcznik dla nauczycieli i rodziców*, Kraków.
- Cieszyńska J. 2007, *Nauka czytania krok po kroku jak przeciwdziałać dysleksji?*, Kraków.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna, stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Gałkowski T., Jastrzębowska G., (red.) 2003, *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, Opole.
- Jakobson R., Halle M., 1964, *Dwa aspekty języka i dwa typy zakłóceń afatycznych*, [w:] R. Jakobson, M. Halle, *Podstawy języka*, Wrocław, s. 107-133.
- Surowaniec J., 2003, *Podręczny słownik logopedyczny*, Kraków.
- Zarębina M., 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław.

O PUBLIKACJACH WYDAWNICTWA COLLEGIUM COLUMBINUM

KOLEKCJA
BIBLIOTEKA TRADYCJI LITERACKICH I BIBLIOTEKA TRADYCJI
ISSN 1895-6033 ISSN 1895-6076



Biblioteka Tradycji Literackich (BTL) jest w swojej serii pierwszej (numeracja arabska) kolekcją źródłowych i naukowo-bibliofilskich edycji dzieł piśmiennictwa polskiego. W serii drugiej (numeracja rzymska) ogłaszane są studia i opracowania o charakterze historycznym, historycznoliterackim i historyczno-kulturowym. Od numeru 51 i XXVI nazwę Biblioteka Tradycji Literackich zmieniono na Biblioteka Tradycji (BT).

KSIĄŻKI BEZ KANTÓW ISSN 1733-4845



Seria Książki bez Kantów gromadzi opracowania naukowe, popularnonaukowe i teksty literackie wydawane w niewielkich książeczkach z obciętymi dwoma rogami. Stąd (i nie tylko stąd...) nazwa serii.

BIBLIOTEKA BADAŃ NAD WIEKIEM OSIEMNASTYM ISSN 1733-4853



Seria Biblioteka Badań nad Wiekiem Osiemnastym jest kolekcją wydawniczą Studiów i Źródeł, ogłaszaną przez Wydawnictwo Collegium Columbinum, w latach 2003-2006 inspirowaną przez Polskie Towarzystwo Badań nad Wiekiem Osiemnastym. Do roku 2006 w serii tej ukazało się łącznie sześć tytułów. Od roku 2007 oficyna nasza publikuje serię pod nową nazwą:

BIBLIOTEKA BADAN NAD OŚWIECENIEM



Prenumeratę oraz poszczególne tytuły,
dostępne jeszcze w niewielkich ilościach,
zamawiać można drogą pocztową
(łącznie min. 5 egz. ew. różnych tytułów)
w Wydawnictwie Collegium Columbinum,
31-831 Kraków, ul. Fatimska 10,
tel./fax: (+48) 12 641-42-54

Seria pierwsza BTL i BT
nie jest rozprowadzana w sieci księgarskiej
Informacja oraz szczegółowe opisy tytułów:

www.columbinum.com.pl
i-ksiegarnia@columbinum.com.pl
columbinum@columbinum.com.pl



