

DZIECIĘCE POZNAWANIE ŚWIATA

MOWA I JEJ ROZUMIENIE

Redakcja naukowa

Liliana Madelska

Justyna Wojciechowska



Akademia
Techniczno-Humanistyczna
w Bielsku-Białej

Redaktor Naczelny: prof. dr hab. Kazimierz Nikodem

Redaktor Działu: prof. zw. dr hab. Piotr Fast

Recenzenci: prof. dr hab. Jacek J. Błeszyński

prof. zw. dr hab. Barbara Steinborn

Sekretarz Redakcji: Grzegorz Zamorowski

Projekt okładki: Mateusz Madelski, Katarzyna Jadaluk

Skład i łamanie: Janusz Rus

Korekta: Małgorzata Baran

Tłumaczenie: Kamil Kaźmierski

ISBN 978 – 83 – 63713 – 508

Wydawnictwo Naukowe
Akademii Techniczno-Humanistycznej
w Bielsku-Białej

Bielsko-Biała 2013

Spis treści

Liliana Madelska, Justyna Wojciechowska	
<i>Od Autorów</i>	5
Elżbieta Laszczak	
<i>Odkrywanie świata słowem</i>	9
Liliana Madelska, Justyna Wojciechowska	
<i>Poznanie świata dziecka – słuchanie i dialog jako fundamenty</i> <i>(po)rozumienia</i>	24
Danuta Pluta-Wojciechowska	
<i>O kształtowaniu postaw komunikacyjnych dziecka w pierwszym roku życia</i>	37
Anna Guzy	
<i>Kompetencja językowa dziecka (zarys problematyki)</i>	49
Jolanta Grębowiec-Baffoni	
<i>Bazgroty: zaczątki języka i pierwsze ślady istnienia</i>	79
Ewa Gacka	
<i>Stymulowanie rozwoju mowy dziecka</i>	107
Maria Przybysz-Piwko	
<i>Dziecko w świecie fonemów i morfemów, czyli o sposobach wspomagania</i> <i>rozwoju językowego oraz świadomości (meta)językowej ucznia</i> <i>z trudnościami w nabywaniu umiejętności czytania i pisanie</i>	126
Ewa Emich-Widera, Beata Kazek	
<i>Zaburzenia mowy u dzieci z dokonanym i postępującym uszkodzeniem</i> <i>mózgu</i>	144
Katarzyna Becker	
<i>Ortodoncja a logopedia: wzajemne powiązania rozwojowe, funkcjonalne</i> <i>i terapeutyczne</i>	161
Przemysław Ratka	
<i>Psychiatra i pacjent – dwie rzeczywistości, wiele wymiarów i próba</i> <i>spotkania w słowach</i>	167
Jarosław Pacuła	
<i>Słownictwo wyrażające kontrast w języku dzieci sześciolletnich</i>	187
Noty o Autorach	200

Od Autorów

Humanizacja świata nakłada na całe społeczeństwo obowiązek wielorakiej i różnorodnej dbałości o wymiar życia każdego człowieka. Zmieniające się historycznie konteksty czasowo-przestrzenne nadają kształt poszczególnym aspektom działań, przy czym tworzenie kultury trwa bez przerwy¹. Z tego powodu naukowcy, będący przedstawicielami różnych dziedzin, nieustannie tworzą przestrzenie refleksji, dzięki którym możliwe jest kontynuowanie podejmowanych w różnym czasie rozważań, co zapewnia badawczą ciągłość i postęp. Zgodnie z założeniem, że *fakty kulturowe mają znaczenie*, powołując się na analizy R. Konersmanna, przyjmujemy za I. Kantem konieczność odróżnienia tego, co faktyczne, czyli teoretycznie określone, czym przedmiot jest sam w sobie – od praktycznego rozróżnienia, czym jego idea powinna stać się dla nas i dla celowego, zamierzonego użytku², co determinuje układ treści w książce.

Mowa, jako jeden z głównych fundamentów rozwoju ludzkości, jest jednocześnie narzędziem do poznawania świata przez dziecko, a także — do poznawania świata dziecka. Językowa świadomość warunkuje porozumienie, a w ujęciu historycznym stanowi podłoże dla trwania kultury. Publikację otwiera artykuł Elżbiety Laszczak (Szpital Wojewódzki w Bielsku-Białej) *Odkrywanie świata słowem*, w którym Autorka podejmuje próbę analizy drogi, jaką musiał przejść człowiek na przestrzeni historii swojego rozwoju, aby móc posługiwać się mową. Jednocześnie proces ten jest porównywany z rozwojem mowy dziecka, zostają przedstawione niektóre czynniki warunkujące ten rozwój.

Liliana Madelska (Uniwersytet Wiedeński) i Justyna Wojciechowska (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej) poruszyły zagadnienie komunikowania się dziecka z otoczeniem i otoczenia z dzieckiem. Autorki tekstu *Poznawanie świata dziecka – słuchanie i dialog jako fundamenty (po)rozumienia* wychodzą z założenia, że nabywanie kompetencji językowej wywołuje specjalny rodzaj rozwojowej zmiany, dzięki czemu percepcja mowy

¹ R. Konersmann, *Filozofia kultury. Wprowadzenie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009, s. 3–5.

² I. Kant, *Krytyka władzy sądzenia*, PWN, 1964, s. 299; za: R. Konersmann, *Filozofia kultury. Wprowadzenie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009, s. 6.

bezpośrednio przyczynia się do poszerzenia możliwości poznawczych dziecka. Autorki, zwracając uwagę na kwestie dotyczące precyzji słuchania i intencjonalności wypowiedzi, przekonują o potrzebie prowadzenia dialogu społecznego z dzieckiem w okresie przedsłownym.

Danuta Pluta-Wojciechowska (Uniwersytet Śląski w Katowicach) szczegółowo opisuje zagadnienie dotyczące sposobów kształtowania postaw komunikacyjnych u niemowląt. *O kształtowaniu postaw komunikacyjnych w pierwszym roku życia* to rozważania na temat przeprowadzonych badań nad mową dzieci z rozszczepem podniebienia, jednoznacznie wskazujących na konieczność podejmowania działań, które od momentu narodzin stymulują postawy komunikacyjne dziecka.

Kompetencja językowa dziecka (zarys problematyki) stanowi przedmiot zainteresowania Anny Guzy (Uniwersytet Śląski w Katowicach). Tekst zawiera podstawowe informacje dotyczące definiowania kompetencji językowej z uwzględnieniem poziomu językowego ucznia 9- i 12-letniego. Autorka koncentruje uwagę na rozwoju pojęciowym w okresie wieńczącym etap zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, jak również edukacji w szkole podstawowej. Ponadto zostały zaprezentowane najważniejsze ujęcia teoretyczne z zakresu rozwoju umiejętności czytania, pisanie, słuchania, mówienia.

Jolanta Grębowiec-Baffoni (Centrum Badań Pisma im. Nazzareno Palaferri, Republika San Marino, Włochy) w artykule *Bazgroty: zaczątki języka i pierwsze ślady istnienia* porusza zagadnienie dotyczące pierwszych inicjatyw graficznych dziecka. Bazgroty, będące efektem takich działań, wyrażają ruch i energię, które rozwijają i kształtują świadomość istnienia. Autorka podkreśla istotę poszczególnych etapów rozwoju graficznego, który jest wyrazem przyswajania doświadczeń, kodowania wrażeń i fundamentem dla procesów kognitywnych. W tekście został przedstawiony krótki rys historyczny rozwoju badań nad rysunkiem dziecka.

W części zatytułowanej *Stymulowanie rozwoju mowy dziecka* Ewa Gacka (Uniwersytet Łódzki) podejmuje temat stymulowania rozwoju mowy dziecka. Dla pełnego zobrazowania tematu Autorka wyjaśnia znaczenie pojęcia *rozwój*, odwołuje się do rozważań wokół czynników determinujących ciąg zmian o charakterze progresywnym w odniesieniu do rozwoju człowieka z uwzględnieniem mowy. Tekst stanowi przegląd strategii stymulowania rozwoju mowy, Autorka uwzględnia i opisuje wybrane programy stymulacji.

Następna część naukowych rozważań pt.: *Dziecko w świecie fonemów i morfemów, czyli o sposobach wspomagania rozwoju językowego oraz świadomości (meta)językowej ucznia z trudnościami w nabywaniu umiejętności*

czytania i pisanie została przygotowana przez Marię Przybysz-Piwko (Uniwersytet Warszawski), porusza kwestię dotyczącą istoty znaczenia funkcji językowych. Zostają omówione najważniejsze patomechanizmy dysleksji. Autorka prezentuje tzw. obrazkowy alfabet fonologiczny, którego zadaniem jest wspomaganie nabywania przez dziecko określonych świadomości.

Ewa Emich-Widera (Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach) i Beata Kazek (Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach) w tekście *Zaburzenia mowy u dzieci z dokonanym i postępującym uszkodzeniem mózgu* odnoszą się do patologii ośrodkowego układu nerwowego, zaburzeń funkcjonowania narządów artykulacji, a także do wybranych problemów neuropsychiatrycznych w kontekście logopedycznej terapii. Autorki wyjaśniają znaczenie opóźnionego rozwoju mowy. Treść rozdziału nawiązuje do zaburzeń mowy w aspekcie określonych dysfunkcji.

Ortodoncja a logopedia: wzajemne powiązania rozwojowe, funkcjonalne i terapeutyczne to rozważania Katarzyny Becker (Ortodoncja Becker, Bielsko-Biała), która omawia szereg zagadnień, występujących w obszarze zainteresowań ortodontów i logopedów. Autorka, dokonując opisu istoty naturalnego karmienia, wskazuje na zależność pomiędzy wymową a rozwojem narządu żucia. Tekst podkreśla, jak fundamentalnie okres dzieciństwa wpływa na późniejsze funkcjonowanie narządu żucia, a także na sprawność narządów mowy. Zostają przedstawione typy wad zgryzu, podkreślona jest też promocja zdrowia jamy ustnej dziecka.

Przemysław Ratka (Szpital Psychiatryczny w Toszku) w tekście pt.: *Psychiatra i pacjent – dwie rzeczywistości, wiele wymiarów i próba spotkania w słowach* opisuje istotę, wagę rozmowy i spotkania człowieka z człowiekiem, a nie tylko lekarza z pacjentem. Według Autora rozmowa pozwala na wzajemne doświadczenie siebie. W tekście zostają zdefiniowane: spotkanie, dialog, rozmowa, doświadczenie, znaczenie. P. Ratka podejmuje próbę analizy roli narracji człowieka w budowaniu jego tożsamości.

Tematyka tekstu Jarosława Pacuły pod tytułem *Słownictwo wyrażające kontrast w języku dzieci sześciolletnich* (akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej) usytuowana jest w obszarze zagadnień dotyczących badania kompetencji językowej dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole. Autor, ograniczając prowadzone obserwacje do wyrazów nazywających, omawia kwestię posługiwania się antonimami i wskazuje, że dzieci w wielu lat sześciu częściowo posługują się schematami, przy czym samo ich myślenie ma w znacznym stopniu charakter operacyjny.

Ostateczny charakter publikacji *Dziecięce poznawanie świata. Mowa i jej rozumienie* jest wynikiem zaangażowania wielu osób. Jako osoby odpowiedzialne za jej treść i układ pragniemy złożyć podziękowanie recenzentom: prof. dr hab. Barbarze Steinborn i prof. dr. hab. Jackowi J. Błeszyńskiemu, których sugestie i uwagi pozwoliły dokończyć pracę nad książką.

Współautorzy dbali o wieloaspektową analizę prezentowanych zagadnień. Sposób, w jaki dziecko poznaje świat, jak go postrzega, jest fascynujący i wciąż wymaga badań, ponieważ składają się na niego różne przestrzenie aktywności. Mamy nadzieję, że ten tom będzie inspiracją dla określonych działań podejmowanych przede wszystkim przez Rodziców, a także osób zajmujących się naukowo tematem rozwoju mowy, jak również dla studentów kierunków filologicznych, pedagogicznych oraz medycznych, którzy dzielnie eksplorują meandry wiedzy po to, by w nieodległej przyszłości móc nią wspierać swoich podopiecznych.

*Liliana Madelska
Justyna Wojciechowska*

Elżbieta Laszczak

Poradnia Foniatryczna

Szpital Wojewódzki Bielsko-Biała

ODKRYWANIE ŚWIATA SŁOWEM

Streszczenie

Celem pracy jest próba analizy drogi, jaką musiał przejść człowiek na przestrzeni historii swojego rozwoju, aby móc posługiwać się mową oraz porównanie tego procesu z rozwojem mowy u dziecka, a także przedstawienie niektórych czynników warunkujących ten rozwój.

Słowa kluczowe: mowa, filogenetyczny i ontogenetyczny rozwój mowy, narząd głosu, mózgowie, wielopoziomowa natura.

Odkrywanie świata słowem jest niesamowicie intrygującym tematem, przywodzącym na myśl cały filogenetyczny i ontogenetyczny rozwój mowy człowieka. Odkrywanie świata słowem to niezwykła próba zrozumienia świata i płynących z niego bodźców dźwiękowych, a następnie przyporządkowanie ich do odpowiednich wzorców. Kolejnym etapem w procesie poznawania jest integracja, czyli myślenie, abstrahowanie, mające na celu podjęcie wysiłku naśladowania dźwięków, po to, aby móc posługiwać się nimi w procesie komunikacji. Według definicji encyklopedycznej mowa to *specyficznie ludzka zdolność porozumiewania się za pomocą symboli dźwiękowych (głos, język), związana z umiejętnością myślenia abstrakcyjnego i tworzenia pojęć; obejmuje zdolność nadawania (formułowania i wypowiadania) oraz odbioru (rozumienia).*

Mowa jest stosunkowo późnym osiągnięciem w ewolucji człowieka. Świat zwierząt zatrzymuje się w rozwoju komunikacji dźwiękowej na poziomie bardzo ograniczonej ilości komunikatów dźwiękowych, głównie o charakterze ostrzegawczym, czyli odruchowym, silnie funkcjonuje w instynktownych za-

chowaniach obronnych, sygnalizowanych nadawanym dźwiękiem. Nasi prehistoryczni przodkowie zaczęli intensywnie pogłębiać ten rodzaj komunikacji. Głos i mowa człowieka żyjącego pierwotnie są inne niż człowieka cywilizowanego. Współcześnie ludzkość posługuje się około 3 000 języków, tyleż samo uważa się za wymarłe. Wielu autorów uważa, że pierwotną i najbardziej podstawową funkcją wydawania dźwięków była komunikacja niezbędnych potrzeb i podstawowych zagrożeń. Była to ekspresja głodu, strachu, gniewu, która oddziaływała na pobratymców zmierzając do wyzwolenia ich reakcji i taką rolę pierwotnie odgrywała. Pierwsze komunikaty nie pełniły funkcji opisującej, lecz wyrażały potrzeby, prośby, groźby, ostrzeżenia czy rozkazy. Wielu neurolingwistów podkreśla rolę gestów w powstawaniu i ewolucji języka. Według R. Allota semantyczne, syntaktyczne i fonetyczne struktury językowe zostały nadbudowane na istniejącym wcześniej systemie motorycznym. Również M. Corballis uważa, iż fakt dominacji praworęczności u ludzi oraz powiązanie wokalizacji z aktywnością lewej półkuli u różnych gatunków zwierząt świadczy o wyewoluowaniu języka z systemu gestów.

Kolejną formą komunikacji były opisy poznawcze, nie związane bezpośrednio z sygnalizowaniem potrzeb i z bezpośrednim oddziaływaniem na otoczenie. Opis jest komunikatem w swej treści oderwanym od aktualnie istniejącej potrzeby, a więc do jego wytworzenia niezbędna jest umiejętność abstrahowania od swego aktualnego stanu. Jest cenną życiową formą, ponieważ pozwala na wykorzystanie w przyszłych sytuacjach zawartej w nim wiedzy i wytworzenie samodzielnego sposobu reagowania na konkretne sytuacje.

Pierwsze opisy były sygnałami odnoszącymi się do całości zjawisk opisywanych, obejmującymi jednak ważne sytuacje wymagające porozumienia. Później, co miało istotne znaczenie dla rozwoju języka, zauważono korzyść z większej dokładności opisu i zaczęto odczuwać potrzebę coraz dokładniejszej informacji. Ta tendencja sprawiła, że człowiek wykorzystywał możliwości swojego organizmu, dokonując głosowej modulacji pierwotnego, bardziej ogólnikowego sygnału. Różne odmiany sygnału przyporządkowywane były odpowiednim rodzajom sytuacji. Konieczna okazała się duża skala modulowania dźwięku, w której istotną rolę odegrało wydawanie krótkich i zróżnicowanych efektów fonetycznych.

Nadrzędnym celem organizmów żywych jest ekonomizacja wysiłku, która w przypadku języka, jako działania komunikacyjnego, prowadziła od języka pewnych odseparowanych sygnałów, oznaczających konkretne sytuacje, do

języka artykułowanego, w którym poszczególne głoski wpływają na treść komunikatu, jak to ma miejsce w językach współczesnych¹.

Wydawanie głosu przez człowieka składa się z szeregu odruchów częściowo warunkowych. W rozwoju filogenetycznym, rodowym głos człowieka od najdawniejszych czasów przeobrażał się, kształtował i doskonalił. W rozwoju ontogenetycznym, osobniczym od niemowlęctwa do starości głos przechodzi szereg zmian zależnych zarówno od wpływów fizjologicznych, jak i warunków środowiska, w którym człowiek żyje i rozwija się. Według badań Hornbostla, prowadzonych w XX wieku, lud Weddów na Cejlonie potrafił wydobyć zaledwie dwie wysokości dźwięku, natomiast zakresy głosów ludzi cywilizowanych wynoszą w mowie od 1,5-2 oktawy, a w śpiewie sięgają do 3 i więcej oktaw².

W ujęciu historycznym, w miarę rozwoju komunikacji dźwiękowej, krtąń, oprócz funkcji oddechowej i obronnej, zaczynała pełnić funkcję fonacyjną. Z czasem, podobnie jak zwierzęta, człowiek do artykulacji dźwięków zaczął używać tych narządów, które pierwotnie służyły mu do innych, bardziej istotnych dla życia czynności.

Krtąń u małego dziecka i u wyższych kręgowców usytuowana jest wysoko, co umożliwia oddychanie w czasie ssania czy przyjmowania pokarmów bez konieczności przerywania czynności oddechowej. U mówiącego człowieka, wraz z przyjęciem postawy wyprostnej, w trakcie siedzenia czy chodzenia, krtąń obniża się w dół, co powoduje zwiększenie przestrzeni jamy gardłowej. Powstaje konieczność stworzenia dużej i zmiennej w kształcie przestrzeni w jamie gardłowej, która jest koniecznym warunkiem do akustycznego formowania głosek mowy. Jednoczesne oddychanie oraz przyjmowanie pokarmów nie jest już możliwe. Dochodzi do skrzyżowania drogi pokarmowej i oddechowej.

Dźwięk, wydobywany z krtani za pośrednictwem drgań fałdów głosowych, ma niewielką możliwość zmian, głównie dotyczą one wysokości emitowanego dźwięku, co zależy od długości, szerokości i napięcia fałdów głosowych. Barwa głosu powstaje dzięki przestrzeniom rezonacyjnym w obrębie nosa, gardła i krtani³.

Badania szczątków kopalnych człowieka prehistorycznego wykazały, że strop klinowy, stanowiący górne odgraniczenie jamy nosa, nosogardła i gardła,

¹ A. Zwoliński, *Słowo w relacjach społecznych*, WAM, Kraków 2003, s. 13-17.

² A. Mitrynowicz-Modrzejewska, *Patofizjologia głosu, mowy i słuchu*, PZWL, Warszawa 1963, s.15.

³ T. Gałkowski, Z. Tarkowski, T. Zaleski, *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 1993, s. 10-15.

jest prosty w kształcie, co powoduje wysokie umieszczenie krtani, podobnie jak u niemowląt i zwierząt kręgowych wyższych. W miarę obniżenia się krtani, w przebiegu procesów ewolucyjnych, strop klinowy przyjmuje formę zagiętą, typową dla artykulacji. Pozwala to ocenić, czy dane szczątki kopalne należały do istot mających krtani wysoko, czyli nie mówiących mową artykułowaną, czy nisko, a więc posiadających zdolność wytwarzania mowy artykułowanej.

Wykazano, że nasi praprzodkowie, żyjący przed 400 tysiącami lat, mieli strop klinowy całkowicie zagięty, czyli z całą pewnością posługiwali się mową. Obniżenie krtani, powodujące konieczne zwiększenie przestrzeni jamy gardłowej, odbyło się na przestrzeni setek tysięcy lat, w ramach ewolucji. Należy zauważyć i podkreślić, że obecnie w trakcie każdego życia osobniczego również dokonuje się rozwój, stanowiąc jakby powtórzenie cyklu w znacznie krótszym czasie. Niemowlę nie artykułuje wszystkich głosek mowy, zanim nie usiadzie i jego krtani nie obniży się.

Zwierzęta mają niewielki zakres możliwości głosowych. Wytwarzają dźwięki niezbyt różniące się od siebie akustycznie. Dla potrzeb mowy ludzkiej takie umiejętności nie wystarczały, wręcz były stanowczo za małe. Ewolucyjnie, przez obniżenie krtani, zwiększyła się objętość i możliwości jamy gardłowej oraz ustnej, w czym decydującą rolę odegrało zwiększenie ruchomości języka⁴.

Dźwięk wytwarzany w krtani, dzięki drganiom fałdów głosowych, podlega akustycznej przebudowie w jamach rezonacyjnych. W oparciu o zjawisko rezonansu, czy tłumienia, pewne zakresy częstotliwości, obecne w dźwięku krtaniowym, ulegają wyciszeniu lub wzmocnieniu. Powstają skupiska energii akustycznej, zgrupowane wokół pewnych częstotliwości, czyli tak zwane formanty, lub tworzą się okolice wyciszeń częstotliwości, zwane antyformantami. Są to bardzo ważne składniki widma akustycznego, nadające barwę dźwiękom emitowanym, głównie samogłoskom, które mają typową budowę formantową. Wyróżniamy cztery formanty:

- 1) formant pierwszy, niski zawiera energię akustyczną w paśmie 300-800 Hz, powstaje w jamie gardłowej;
- 2) formant drugi, obejmujący częstotliwości około 2-3000 Hz, powstaje w jamie ustnej;
- 3) formant nosowy, powstający w jamie nosowej, ma dwa formanty: jeden około 300 Hz i drugi wysoki około 3000 Hz;
- 4) ponadto występuje antyformant, czyli brak energii akustycznej w paśmie około 1500 Hz.

⁴ Tamże, s. 10–15.

Głoski wybuchowe tworzą się przez zwarecia w różnych miejscach kanału artykulacyjnego, w obrębie warg, koniuszka języka i przednich górnych siekaczy, korzenia języka i podniebienia miękkiego. Wzrost ciśnienia przed przeszkodą powoduje w końcu rozwarcie zwężenia, dając wybuch, charakterystyczny akustycznie szmer, ważny z uwagi na swoją wartość artykulacyjną. Wysokie ustawienie skurczonego podniebienia miękkiego odgradza jamę gardłową od nosowej. Całe powietrze wydychane skierowane zostaje wówczas na zewnątrz przez jamę ustną. W ten sposób powstaje większość głosek mowy. Opuszczenie podniebienia miękkiego powoduje włączenie akustyczne jamy nosa do przetwarzania dźwięku krtaniowego i powstanie głosek nosowych⁵. Głoski mowy następują po sobie przeciętnie z szybkością ok. 8/sek., każda głoska ma swój charakterystyczny czas trwania. Samogłoski w mowie potocznej trwają około 50 ms., spółgłoski około 10 ms. Są to bardzo krótkie okresy.

Mowa, jako skomplikowana czynność, stawia mięśniom oddechowym, mięśniom krtani, gardła i jamy ustnej bardzo duże wymagania, niejednokrotnie przekraczające te, które są stawiane przez czynność podstawową tych narządów. Poszczególne głoski mowy składają się z niestałych elementów i nie ma ustalonego obrazu akustycznego danej głoski. Ich różnice zależą od sąsiedztwa, w jakim się znajdują. Badania wykazują, że mięśnie artykulacyjne przygotowują się do mającego nastąpić ruchu już o 6 głosek wcześniej, by zapewnić sobie precyzję wykonania⁶.

Biorąc pod uwagę czasem dość odległą pozycję artykulacyjną poszczególnych głosek łatwo sobie wyobrazić, że wymagania ruchowe w stosunku do mięśni fonacyjno-artykulacyjnych są bardzo wysokie. Konieczna jest duża szybkość i precyzja ruchów. Tylko nerwy zmielinizowane, przewodzące bodźce szybko, około 70 m na sekundę, mogą sprostać wymaganiom stawianym przez czynność głosowo-artykulacyjną⁷. Mielinizacja dróg nerwowych, najpierw czuciowych, potem ruchowych, a na końcu kojarzeniowych wewnętrznych przebiega najintensywniej do końca pierwszego roku życia. Do końca trzeciego roku życia pojawiają się osłonki mielinowe we wszystkich strukturach układu nerwowego. Zakończenie ich dojrzewania przeciąga się na wiele lat, aż do okresu pokwitania, a według niektórych autorów do dwudziestego roku życia. Większość neurofizjologów uważa, że mielinizacja włókien ner-

⁵ Tamże, s. 10–15.

⁶ A. Prusiewicz, *Zaburzenia procesu komunikatywnego*, Wydawnictwo Fundacji ORATOR, Lublin 2003, s. 147–149.

⁷ T. Zaleski, *Opóźniony rozwój mowy*, PZWL, Warszawa 1992, s. 42.

wowych pojawia się najwcześniej i najbardziej intensywnie w obszarach mózgu filogenetycznie starszych⁸.

W pierwszych 3 latach życia dziecka rozwój mózgu jest najbardziej dynamiczny, w chwili urodzenia mózg noworodka waży ok. 300 g, w 12. miesiącu życia ok. 900 g, mózg człowieka dorosłego osiąga wagę 1200 g. Podobnie zachowują się inne wartości, jak liczba komórek, ilość mieliny czy stężenie protein mózgowych, które szybko zwiększają się od 6. miesiąca ciąży do 2. roku życia⁹. Badania Goldman-Rakic wykazały, że po urodzeniu powiększa się w korze mózgowej liczba synaps, co wiąże się z rozwojem funkcji poznawczych, uwarunkowanych przyjmowaniem informacji, głównie słuchowych i wzrokowych, ze świata zewnętrznego. Greenfield zwraca uwagę, że nie tyle duża liczba neuronów, ale liczba połączeń pomiędzy nimi decyduje o rozwoju mowy. Kontynuacja nauki, ćwiczeń pamięci, nawet w wieku dojrzałym, może sprzyjać powstawaniu nowych połączeń.

Mowa w porozumiewaniu się słownym jest sprawnością nadrzędną, natomiast mówienie jest podporządkowaną jej umiejętnością, pozwalającą na wyrażenie myśli słyszalnymi słowami za pomocą narządów mowy i głosu. S. Grabias uważa, że mowa jest zespołem zjawisk realizowanych przez człowieka przy udziale języka, pozwalających nie tylko na poznawanie rzeczywistości, ale też na przekazanie jej interpretacji środowisku społecznemu. Zachowanie werbalne człowieka, zdaniem S. Grabiasa, realizowane jest jednocześnie w sferze biologiczno-fizycznej, psychicznej i społecznej. Zjawiska związane z werbalną komunikacją przebiegają w tzw. mowie wewnętrznej nazywanej cerebracją – służącej procesom poznawczym i porządkującej zdobytą wiedzę i w mowie zewnętrznej – pozwalającej na porozumienie się językowe¹⁰. W oparciu o pojęcia neurolingwistyczne Dressler i Schaner-Wolles przedstawili model porozumiewania się słownego. U osoby, która ma odpowiednią motywację do werbalnego przekazania informacji, w ośrodkowym układzie nerwowym powstaje koncept, tj. plan wypowiedzi, podlegający rozbudowie w procesie mowy wewnętrznej, a następnie, po zakodowaniu, jest on realizowany przez obwodowy narząd mowy. Słowa i zdania, przenoszone na drodze akustycznej, odbierane są przez układ słuchowy, a częściowo także przez układ wzrokowy słuchacza. W wyższych piętrach mózgowia informacyj-

⁸ R. Michałowicz, J. Ślenzak, *Choroby układu nerwowego dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1982, s. 10-20.

⁹ T. Zaleski, *Opóźniony rozwój...*, s. 52.

¹⁰ A. Obrębowski, *Uwagi do ośrodkowych zaburzeń mowy*, w: *Otolaryngologia 2005*, T. 4, Nr 4, s. 169-176.

ne impulsy zostają stopniowo rozkodowane, a przekazane informacje przetwarzane są w mowie wewnętrznej w znaczeniowe cechy mowy, co pozwala odbiorcy zrozumieć przekazaną myśli motywację¹¹.

Rozwój mowy potwierdza wielopoziomowa budowa struktur warunkujących mówienie. Wielopiętrowość wykształciła się w różnych okresach rozwoju filogenetycznego. Taki sposób myślenia ułatwia zrozumienie pojęcia mowy, mającej charakter czynności, związanej ze strukturami znajdującymi się na wielu poziomach układu nerwowego, co ma istotne znaczenie dla praktyki lekarskiej. Wraz z rozwojem filogenetycznym budowa układu nerwowego stała się coraz bardziej złożona. Wykształciły się ewolucyjnie młodsze piętra mózgu, odpowiadające za coraz bardziej precyzyjne czynności¹².

W mózgu człowieka najmłodszym ewolucyjnie piętrem jest *neocortex*. Podczas wykształcania młodszych ewolucyjnie pięter, starsze nie straciły na znaczeniu, lecz są w dalszym ciągu wykorzystywane w procesach sterowania mową i współdziałają z młodszymi piętami na zasadzie sprzężeń zwrotnych. Dlatego można mówić o wielopiętrowości mowy, która wynika z filogenetycznego rozwoju centralnego układu nerwowego. Można wyróżnić 3 zasadnicze piętra komunikowania się z otoczeniem i z samym sobą. Współpracują one ze sobą na zasadzie sprzężenia zwrotnego, tworząc tak zwaną mowę:

- limbiczną;
- werbalną;
- wewnętrzną.

Mowa limbiczna wiąże się ze strukturami limbicznymi (mózg „wegetatywny”). Jest to filogenetycznie najstarszy poziom komunikowania się. Ma wielkie znaczenie w sferze motywacyjno-dążeńiowej. Piętro to jest szczególnie silnie związane z motoryką ogólną ciała. Motoryka jest swego rodzaju narzędziem w przekazie emocji. Tego rodzaju mowę można dostrzec także u zwierząt, które również potrafią odbierać i wyrażać pewne emocje oraz przekładać je na komunikację za pomocą mowy ciała. U ludzi obserwuje się to w wyrazie oczu, mimice, gestach, postawie ciała oraz napięciu mięśni. Układ limbiczny odgrywa ogromną rolę w przetrwaniu gatunku. Stosując mowę ciała jako narzędzie wyrazu, można nie tylko zastraszyć przeciwnika, ale także sygnalizować pokojowe nastawienie.

¹¹ Tamże, s. 169-176.

¹² R. Mazur, M. Kaczmarek, J. Rudy, W. Nyka, *Wielopiętrowość zaburzeń mowy w praktyce lekarskiej*, w: *Psychiatria* 2006, T. 3, Nr 3, s. 112–117.

Mowa werbalna pozwala na porozumiewanie za pomocą języka i jest typowo ludzkim piętrem komunikacji. Ten rodzaj mowy zależy od sprawnych, umiejscowionych w półkulach mózgowych ośrodków: mówienia, rozumienia mowy oraz operowania pojęciami. Aby mowa werbalna była płynna, musi jej towarzyszyć wiele elementów, takich jak: pamięć, prawidłowe pojmowanie, sprawne sterowanie napięciem mięśni (płynność skurczu i rozkurczu) oraz sprawny aparat wykonawczy mowy. Nie ma „czystej” mowy werbalnej bez zaangażowania mowy limbicznej oraz dodatkowego narzędzia, jakim jest mowa ciała.

Zasadniczy wpływ na kształtowanie się mowy oraz porozumiewanie się za pomocą języka i mowy ciała ma układ pięcioletni (w szczególności wzrok i słuch), który pełni rolę koordynującą.

Mowa wewnętrzna to rozmowa z samym sobą, niezrozumiała dla otoczenia, posługująca się skrótami, skojarzeniami, kreowaniem obrazów wirtualnych — jest ściśle związana z myśleniem. Mowa ciała ma tu mniejsze znaczenie niż w pozostałych piętach. Odczytanie mowy wewnętrznej z motoryki ciała jest bardzo trudne lub niemożliwe¹³.

Według J. Konorskiego dla odbierania właściwych bodźców, integrowania informacji, ich przekazu do efektorów, konieczne jest włączenie wszystkich trzech systemów czynnościowych mózgu: aferentnego, asocjacyjnego i eferentnego. Pierwszym etapem jest percepcja bodźca dźwiękowego przy pomocy obwodowego narządu słuchu. Następnymi są korowe ośrodki zlokalizowane w płacie skroniowym: słuchowy w zakrętach Heschla, zwróconych do bruzdy bocznej i czuciowy ośrodek mowy Wernick’ego położony w górnym zakręcie skroniowym w zakresie pól 41 i 42 według klasyfikacji Brodmana. Jeśli informacja została przeczytana, włączona musi być kora wzrokowa w płacie potylicznym i ośrodek czytania.

Odbiór mowy ludzkiej, słuchowy czy wzrokowy, wymaga rozpoznawania, zapamiętywania i rozumienia języka słyszanego czy czytanego. Konieczne są więc liczne połączenia ośrodków percepcyjnych m.in. z korą płata czołowego, z którą wiąże się powstawanie właściwych pojęć, oraz ze strukturami hipokampa, odgrywającymi rolę w zapamiętywaniu. Zrozumienie percypowanej mowy łączy się z powstawaniem tzw. mowy wewnętrznej i może pobudzić do odpowiedzi. Dla jej wyrażenia w języku mówionym konieczne jest włączenie ośrodka ruchowego mowy Broca, znajdującego się w tylnej części zakrętu czołowego dolnego i sąsiadującej części kory wyspy¹⁴.

¹³ Tamże, s. 112–117.

¹⁴ A. Bochenek, M. Reicher, *Anatomia człowieka*, PZWL, Warszawa 1981, s. 342–356.

Zdolność przyswajania mowy zależy przede wszystkim od właściwości anatomiczno-fizjologicznych mózgu oraz od kontaktu człowieka ze społeczeństwem. Decydują one o inteligencji człowieka i osobowości oraz o sferze uczuciowej i umożliwiają wykształcenie czynności wyższych. Badania neurofizjologów nad budową i funkcjonowaniem mózgu wskazują, iż język odegrał kluczową rolę w uzyskiwaniu przez człowieka świadomości samego siebie i w podejmowaniu, w oparciu o nią, określonego działania. Niezwykle istotne są rozważania na temat związku słowa z myślą. Mowa nie może istnieć bez myślenia, myślenie jest dla mowy fundamentalne. Składnikami procesu myślenia są wyobrażenia i pojęcia. Abstrahowanie, czyli wyróżnienie jednej cechy, a następnie uogólnienie cech wspólnych pewnym przedmiotom czy zjawiskom, pozwalają grupować te cechy w klasy, a zatem prowadzą do powstawania pojęć. Pojęcie jest formą całościowego ujęcia w świadomości człowieka istotnych cech przedmiotu czy zjawiska. Można powiedzieć, że jest to myślowy odpowiednik nazwy. Pojęcia umożliwiają myślenie o pewnych cechach w oderwaniu od innych cech i w oderwaniu od samego przedmiotu. Są one najwyższą formą odzwierciedlenia rzeczywistości w umyśle człowieka. Treść pojęcia nabiera wyrazistości i krystalizuje się dopiero w połączeniu ze swoją stałą formą – wyrazem, słowem. Język jest formą pozwalającą utrwać się pojęciom w naszej mowie. Człowiek, który nie przyswoił sobie mowy, ma inteligencję prewerbalną, charakteryzuje go myślenie wyobrazeniowo-pojęciowe, w którym przeważają wyobrażenia (obrazy). Myślenie wyobrazeniowe odbywa się prawdopodobnie przy udziale wyobrażeń, czyli śladów doznanych w przeszłości wrażeń zmysłowych. Trudność oderwania się od konkretów, operowanie wyobrazeniami przedmiotów czy sytuacji nie sprzyja tworzeniu pojęć. Pojęcia, które nie są ujmowane w formie wyrazów są mniej wartościowe, mniej wyraziste i z konieczności ograniczony jest ich zasób. Myślenie wyobrazeniowe uniemożliwia dokonywanie bardziej skomplikowanych operacji myślowych, analizy i syntezy oraz oceny doznawanych wrażeń. Takie myślenie, zwane synkretycznym, właściwe jest małym dzieciom oraz osobom nie posługującym się mową¹⁵.

Pojawienie się języka artykułowanego zmienia sposób myślenia — od myślenia obrazowego do dyskursywnego, co z kolei powoduje zasadniczą zmianę w zakresie sprawności myślowej człowieka. Myślenie ściśle wiąże się z porozumieniem. Porozumienie obrazowe zachodzi wówczas, gdy przedmiot porozumienia jest bardziej konkretny i wyobrażalny, najczęściej występuje w codziennym komunikowaniu się ludzi. Myślenie dyskursywne jest natural-

¹⁵ I. Styczek, *Logopedia*, PWN, Warszawa 1980, s. 50–54.

nym etapem rozwoju mowy artykułowanej, użytej w celu opisu rzeczywistości. Pojawia się potrzeba dokładności odtworzenia i uwiarygodnienia – uzasadnienia obrazu rzeczywistości. Świadome doskonalenie dokładności opisu wymaga analizy tekstu, panowania nad jego strukturą, wyróżnienia jego części i kierowania nimi. W myśleniu dyskursywnym poszczególne słowa mają samodzielne znaczenie – są nosicielami określonych treści. Podstawową całością nie jest obraz, ale zdanie. Stąd znaczenia nabierają związki między zdaniami, a ich niesprzeczność staje się wartością podstawową. Wzorzec przekazu uzyskuje z czasem postać modelu: twierdzenie i jego uzasadnienie¹⁶.

Naukowcy dopatrują się pewnego rodzaju powielenia rozwoju filogenetycznego mowy w rozwoju ontogenetycznym. W tym momencie uzasadnione jest krótkie omówienie rozwoju mowy dziecka. Wyróżnia się w nim dwa etapy: prelingwalny, trwający do około 8-9 miesiąca życia, tj. do czasu rozumienia mowy i postlingwalny, rozumiany jako okres dalszego rozwoju i doskonalenia mowy oraz jej form syntaktyczno-gramatycznych. Pierwszy etap dzieli się na trzy okresy:

- 1) na początku wszystkie niemowlęta sygnalizują dorosłym swoje cielesne potrzeby – pożywienia, pragnienia, snu, wydalania, za pomocą płaczu i określonych ruchów, na które sprawujący nad nimi opiekę natychmiast reagują. Są to dźwięki, nazywane krzykami w sytuacjach niezadowolenia lub głuzenia (gruchania) emitowane w stanach wygody lub konieczności zaspokojenia potrzeb. Od około 2. miesiąca życia pojawia się gaworzenie, które charakteryzuje tworzenie samogłosek w 92 procentach przednich, a później sylab złożonych z samogłosek i spółgłosek z wyjątkiem „r” oraz trących i zwarto-trących. Gaworzenie jest odruchem bezwarunkowym, odziedziczonym i wstępuje również u dzieci głuchych. Gaworzenie jest jednakowe u dzieci różnych ras i grup językowych. Także „język” matek przemawiających do swych małych dzieci jest we wszystkich kulturach podobny, tzn. uproszczony, opierający się na zróżnicowaniu intonacji, party bogatą mimiką i gestykulacją;
- 2) drugim okresem jest naśladowanie dźwięków wytworzonych przez dziecko i otoczenie. W 6 miesiącu życia powtarzanie własnych dźwięków jest dla dziecka zabawą. W 8-9 miesiącu życia dochodzi do naśladowania dźwięków otoczenia i występuje fizjologiczna echolalia. W tym okresie wstępuje redukcja dźwięków do typowych dla mowy ojczystej;

¹⁶ A. Zwoliński, *Słowo w relacjach...*, s. 23–28.

- 3) trzecim okresem jest rozumienie mowy. Pojawia się ono w 9. miesiącu życia i polega na łączeniu zasłyszanych elementów mowy otoczenia z odpowiednimi przedmiotami i czynnościami. W okresie tym specjalną rolę odgrywają wrażenia słuchowe i wzrokowe. Łączenie symboli akustycznych z ich znaczeniem jest początkiem myślenia słownego. Rozwija się ono znacznie szybciej niż koordynacja ruchowa obwodowego narządu mowy. Żaden z tych okresów rozwoju mowy nie może być pominięty. Okresy te nie są też ostro od siebie odgraniczone, lecz przechodzą jeden w drugi w sposób łagodny¹⁷.

Drugi etap mowy – postlingwalny – dzieli się na trzy okresy:

- 1) okres wyrazu rozpoczyna się około 1 roku życia, charakteryzuje go wypowiedzianie przez dziecko pierwszych słów, początkowo są to kombinacje fonemów, tworzących sylaby, składające się ze spółgłosek i samogłosek, np. tata, mama. W pierwszych słowach występuje przede wszystkim samogłoska „a”, ale pojawia się także „u”, „i” oraz spółgłoski „d”, „n”, „m”, „t”, „b”. Na drodze współpracy z dorosłymi dziecko naśladuje intonacje i akcenty. Początkowo pojedyncze dźwięki lub słowa pełnią funkcję całych zdań. Te najprostsze formy wyrazowe nazywa się „sylabo-zdaniami”. W wieku 14-15 miesięcy dziecko zaczyna wypowiadać więcej pojedynczych słów, co jest związane rozwojem jego uwagi, spostrzegawczości, pamięci, czyli z rozwojem umysłowym oraz fizycznym (dziecko zaczyna wtedy chodzić). Badacze podkreślają współzależność między rozwojem ruchowym dziecka a rozwojem mowy. Na przełomie pierwszego i drugiego roku życia linie rozwoju mowy i myślenia, do tej pory przebiegające oddzielnie, łączą się. Dziecko dokonuje w tym okresie największego odkrycia w swoim życiu: przekonuje się, że „każda rzecz ma swoją nazwę”. Początkowo każde słowo kojarzy się ściśle z konkretnym przedmiotem. Nowe zastosowanie danego słowa dla oznaczenia innego przedmiotu wymaga wytworzenia się pojęcia, które wykształca się u dziecka dość szybko. Proces tworzenia pojęcia wymaga udziału wyobraźni i abstrahowania. Większość dzieci półtorarocznych potrafi spełniać proste polecenia i można zaobserwować u nich początki mowy spontanicznej. Z końcem tego okresu słownik dziecka zawiera kilkadziesiąt słów w większości rzeczowników.
- 2) Okres zdania – od 2-3 roku życia.
- Dziecko zaczyna rozumieć rozmowę rodziców, dotyczącą członków rodziny i aktualnych wydarzeń. Pojawiają się pierwsze zdania, najpierw

¹⁷ A. Pruszevicz, *Foniatrya kliniczna*, PZWL, Warszawa 1992, s. 222–225.

twierdzące następnie proste zdania pytające i rozkazujące. Z części mowy najczęściej używane są rzeczowniki jako nazwy konkretnych przedmiotów z otoczenia dziecka. Czasowniki używane są początkowo w formie bezokolicznika, ale wkrótce pojawiają się w czasie teraźniejszym, przeszłym i przyszłym. Dzieci dwuletnie używają kilkunastu przymiotników i zaczynają posługiwać się spójnikami. Jest to okres przełomowy w rozwoju mowy, ponieważ dziecko przyswaja podstawy systemu leksykalnego, fonetycznego i morfologicznego języka, jakim posługuje się otoczenie. We wszystkich kulturach większość dzieci w wieku dwóch lat buduje proste zdania. Są w stanie zadać proste pytanie, umiejscawiać, określać nieistnienie czegoś, określać czynność, identyfikować osoby, żądać, określać własność, umiejscawiać działanie, określać czynności osób.

3) Okres swoistej mowy dziecięcej – od 3 do 7 roku życia.

Dziecko trzyletnie potrafi porozumiewać się z otoczeniem, bez problemu używa równocześnie dwóch reguł gramatycznych w budowie zdań, później trzech. Następnie, metodą prób i błędów, dochodzi powoli do perfekcji w wykorzystywaniu złożonego porządku słów i ich odmian, w stosowaniu określonej intonacji. Artykulacja coraz bardziej zbliża się do prawidłowej. Trudności sprawiają grupy spółgłosek, są upraszczane. W tym okresie dzieci tworzą wiele neologizmów językowych, czyli form, które nie są używane przez dorosłych, co według niektórych autorów świadczy o tym, że nie są one wynikiem naśladownictwa. Rzeczowniki i czasowniki używane przez dzieci mają charakter bardziej rzeczownikowy i czasownikowy niż używane przez dorosłych. Tak na przykład rzeczowniki słyszane zazwyczaj w mowie dzieci to rzeczowniki konkretne („klocki”, „nauczyciel”), nie spotyka się wyrazów o znaczeniu abstrakcyjnym, takich jak „myśl”, „zasługa”, „zachowanie” itp. Z rzeczowników używanych przez dorosłych tylko 16% ma charakterystyczny wizualny kontur, podczas gdy u dzieci takich rzeczowników jest 67%. Podobnie jest z czasownikami: dzieci używają 67% czasowników, których cechą charakterystyczną jest zaakcentowanie atrybutu ruchu, dorośli natomiast ten typ czasowników stosują tylko w 33%.

Ten okres rozwoju mowy bywa określany mianem okresu myślenia intuicyjnego. Językoznawca N. Chomski wysunął hipotezę, że małe dziecko, słysząc mowę otoczenia, musi poznać nie tylko odpowiednią liczbę słów i umieć przyporządkować nazwę poszczególnym przedmiotom czy zdarzeniom, lecz jeszcze, intuicyjnie, musi poznać reguły gramatyczne stosowane w danym języku. Jest to potrzebne, by ze słów tworzyć zdania. Zdania są czymś więcej niż

tylko uszeregowaniem słów. Dziecko, poznawszy te reguły, jest w stanie wypowiadać zdania, których jeszcze nie słyszało. Wznosi się więc ponad zwykłe naśladownictwo i proste powtarzanie zasłyszanych zdań. Jest to tak zwany twórczy, generatywny, charakter mowy małego dziecka¹⁸.

Do 4-5 roku życia dziecka mogą istnieć pewne zaburzenia mowy, które uważa się za fizjologiczne. Należą do nich: zwolnienie tempa mowy, powtarzanie niektórych sylab, skracanie wyrazów, zamiana kolejności sylab, przesada w stosowaniu rytmu i melodii mowy, niegramatyczne wyrażanie, upraszczanie wypowiedzi, unikanie trudnych połączeń spółgłoskowych, częste stosowanie pytań, zdrobnień i trybu rozkazującego. Te fizjologiczne zaburzenia mowy związane są z postępem mielinizacji włókien nerwowych oraz powstawania dominacji korowej półkul mózgowych w ośrodkowym układzie nerwowym, która w odniesieniu do mowy ostatecznie wykształca się około 5 roku życia¹⁹.

Analiza rozwoju mowy dziecka uświadamia każdemu, kto choć przez chwilę nad nią się zastanowi, jak ważne w życiu jednostki są narodziny słowa i możliwość posługiwania się nim. Proces przystosowania narządów artykulatoryjnych, fonacyjnych, oddechowych oraz obwodowego i ośrodkowego układu nerwowego do wykonania tego zadania jest fascynujący. Rozwój mowy w życiu pojedynczego człowieka przywodzi na myśl całe społeczności, dla których początkiem ich historii jest pojawienie się mowy, czyli komunikacji werbalnej, najbardziej podstawowego nośnika kultury.

L. Wygotski – słynny psycholog i pedagog – twierdził, że kluczem do ludzkiej inteligencji – cechy, która wyróżnia nas od zwierząt, jest zdolność do stosowania różnego rodzaju narzędzi. Uważał, że podobnie, jak ludzie stosują narzędzia fizyczne (takie jak noże czy dźwignie) do zwiększania swoich fizycznych możliwości, wynaleźliśmy narzędzia psychologiczne do poszerzania naszych zdolności umysłowych. Narzędzia te to systemy symboliczne, które wykorzystujemy do komunikowania i analizowania rzeczywistości. Zalicza się do nich: znaki, symbole, mapy, plany, liczby, zapis muzyczny, wykresy, modele, obrazy, **a przede wszystkim język**. Narzędzia kulturowe nie są dziedziczne genetycznie. Są rozwijane i chronione w naszej kulturze. L. Wygotski wierzył, że celem edukacji jest przedstawienie dzieciom pełnego zakresu narzędzi kulturowych i pokazanie im, jak je stosować do szybkiego i skutecznego analizowania rzeczywistości. Następnie dzieci mogą patrzeć na świat, poprzez „okulary ludzkiej kultury”²⁰.

¹⁸ T. Zaleski, *Opóźniony rozwój mowy*, PZWL, Warszawa 1992, s. 11.

¹⁹ A. Pruszevicz, *Foniatryka kliniczna*, PZWL, Warszawa 1992, s. 222–225.

²⁰ L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.

Ewolucja obwodowego i ośrodkowego narządu mowy trwa. Postęp cywilizacyjny doprowadził do rozwoju nowych form komunikacji na czele z internetem, a słowo mówione niestety często nie jest doceniane w kontaktach międzyludzkich. Wizje z lat 70-tych, że w 2000 roku nie będą już potrzebne książki na razie nie sprawdziły się, ale co stanie się na przestrzeni kolejnych dziesięcioleci, a nawet stuleci? Czy człowiek udoskonali narząd wzroku i sprawność dłoni z powodu stałego przebywania przed ekranem komputera, czy zaczną obowiązywać skróty myślowe oraz pojęciowe? Czy narząd słuchu bombardowany hałasem przekraczającym wszelkie normy nie zacznie się uwsteczniać? Co stanie się z narządem głosu i mowy oraz z komunikacją werbalną? Te pytania już dziś są podstawą naukowych analiz specjalistów reprezentujących różne dziedziny nauki i stanowią podstawę do odrębnych rozważań.

W tym miejscu krzepiące wydaje się być przywołanie rozważań zaczerpniętych z wywiadu z Umberto Eco, który przeprowadził Jean Philipp de Tonac. Autorzy podkreślają, iż historia dziejów ukazuje najróżniejsze losy wydrukowanych książek, od najtragiczniejszych po zaszczytne. W świetle cywilizacyjnego rozwoju zastanawiać może fakt istnienia wydanego tekstu, jednak zarówno Umberto Eco, jak i Jean-Claude Carriere są przekonani, że nowoczesne formy przekazu nie stanowią zagrożenia dla słów drukowanych²¹.

DISCOVERING THE WORLD WITH WORDS

Abstract

This study attempts to draw the parallels between the phylogenetic emergence of the speech faculty in humans with ontogenetic speech development in children, and to present some factors influencing the latter.

Keywords: phylogenetic and ontogenetic speech development, speech and language, speech and voice organ, speech and brain, language and its multilevel nature.

Bibliografia:

1. Bochenek A., Reicher M., *Anatomia człowieka*, PZWL, Warszawa 1981.
2. Eco U., Carriere J.C., *Nie myśl, że książki znikną*, Wydawnictwo W.A.B., 2010.
3. Gałkowski T., Tarkowski Z., Zaleski T., *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 1993.

²¹ U. Eco, J.C. Carriere, *Nie myśl, że książki znikną*, Wydawnictwo W.A.B., 2010.

4. Jakimowicz W., *Neurologia kliniczna w zarysie*, PZWL, Warszawa 1981.
5. Mazur R., Kaczmarek M., Rudy J., Nyka W., *Wielopiętrowość zaburzeń mowy w praktyce lekarskiej*, w: *Psychiatria* 2006, T. 3, Nr 3.
6. Michałowicz R., Ślenzak J., *Choroby układu nerwowego dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1982.
7. Mitrynowicz-Modrzejewska A., *Patofizjologia głosu, mowy i słuchu*, PZWL, Warszawa 1963.
8. Obrębowski A., *Uwagi do ośrodkowych zaburzeń mowy*, w: *Otolaryngologia* 2005, T. 4, Nr 4.
9. Prusiński A., *Podstawy neurologii klinicznej: podręcznik dla studentów*, PZWL, Warszawa 1983.
10. Pruszewicz A., *Foniatria kliniczna*, PZWL, Warszawa 1992.
11. Pruszewicz A., *Zaburzenia procesu komunikatywnego*, Wydawnictwo Fundacji ORATOR, Lublin 2003.
12. Styczek I., *Logopedia*, PWN, Warszawa 1980.
13. Tłokiński W., *Mowa. Przegląd problematyki dla psychologów i pedagogów*, PWN, Warszawa 1986.
14. Traczyk W., Trzebski A., *Fizjologia człowieka*, PZWL, Warszawa 1980.
15. Wygotski L. S., *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.
16. Zaleski T., *Opóźniony rozwój mowy*, PZWL, Warszawa 1992.
17. Zwoliński A., *Słowo w relacjach społecznych*, WAM, Kraków 2003.

Liliana Madelska

Instytut Slawistyki
Uniwersytet Wiedeński

Justyna Wojciechowska

Katedra Pedagogiki
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

POZNAWANIE ŚWIATA DZIECKA – SŁUCHANIE I DIALOG JAKO FUNDAMENTY (PO)ROZUMIENIA

Streszczenie

Doświadczenie świata przez dziecko jest podstawowym warunkiem jego rozwoju. Złożony proces wychowania ściśle łączy się z procesem edukacji. Pierwszymi nauczycielami dziecka są rodzice i opiekunowie. Niemowlę od momentu narodzin jest przygotowywane do przyszłego doświadczania mowy, posługiwania się językiem. Prawidłowy rozwój mowy jest uwarunkowany przez wiele czynników. Autorki wychodzą z założenia, że doświadczenie z językiem wywołuje specjalny rodzaj zmiany rozwojowej, dzięki czemu percepcja mowy bezpośrednio przyczynia się do poszerzenia możliwości poznawczych dziecka.

Słowa kluczowe: dziecko, dialog, porozumienie, percepcja mowy, procesy fonologiczne.

Istnienie człowieka w świecie warunkuje możliwość porozumiewania się. Mowa pozwala na poznawanie i doświadczanie otaczającej rzeczywistości. Pojęcia JĘZYK i MOWA są w swoich znaczeniach bardzo złożone, co urzeczywistnia się podczas prób definiowania tych pojęć. Język (ang. *language*), rozumiany jako zestaw arbitralnych, konwencjonalnych symboli, daje możliwość przekazywania znaczeń, rozumiany jako kulturowo zdeterminowany wzorzec ruchów artykulacyjnych, przyswajany z racji wychowywania się w określonym miejscu i czasie, pozwala na kodowanie uczuć, myśli, idei i doświadczeń¹.

¹ A.S. Reber, *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR Sp. z o.o., Warszawa 2002, s. 290.

Dla rozwoju wszystkich niemowląt charakterystyczny jest uporządkowany cykl przemian poznawczych. Na całym świecie określone etapy rozwoju językowego następują u dzieci w podobnym wieku², z niewielkimi różnicami pod względem czasu ich opanowania.

Ponieważ niemowlęta mniej więcej od pierwszych do piątych urodzin uczą się prawidłowego wymawiania dźwięków ojczystego języka i stopniowo opanowują rozumienie coraz to większej liczby słów czy zwrotów, potocznie przyjmuje się, że podobnie, krok po kroku, przebiega nauka percepcji mowy. Od przynajmniej pół wieku wiadomo jednak, że jest odwrotnie — dzieci rodzą się z umiejętnością odróżniania wszystkich dźwięków mowy, jakie mogą wystąpić w różnych językach świata, lecz z czasem ta umiejętność zanika na korzyść coraz precyzyjniejszych mechanizmów rozpoznawania fonemów języka ojczystego. Z takiego założenia wychodzi się w ramach teorii fonologii naturalnej³, co tłumaczy, dlaczego dorosłym tak trudno opanować obcy język bez akcentu⁴. Posłużmy się prostym przykładem: dorosły Polak potrafi powiedzieć *geografia* (słowo to zawiera głoskę *g* zarówno w nagłosie, jak i w śródgłosie), natomiast ucząc się angielskiego mówimy *dok* zarówno na stocznię (*dock*), jak i na psa (*dog*). Nie wiąże się to w żadnym stopniu z brakiem umiejętności wyartykułowania dźwięku *g*, lecz z tym, że znany nam z języka polskiego proces ubezdźwięcznienia wygłosowego przenosimy podświadomie na inne języki. Właśnie dlatego, że nie uświadamiamy sobie, jak funkcjonują nasze procesy rozpoznawania mowy, a nasza „świadomość fonologiczna” w dużym stopniu bazuje na reprezentacji ortograficznej, tak trudno jest uczyć dorosłych ludzi nie tylko wymowy, lecz także teoretycznych podstaw fonologii.

Krótko mówiąc, im więcej dziecko potrafi prawidłowo wyartykułować we własnym języku, tym bardziej jego percepcja koncentruje się na rozpoznawaniu tych fonemów, które są potrzebne do rozumienia znanego mu języka (czy języków), natomiast ograniczeniu ulega umiejętność rozpoznawania takich kategorii i procesów, które nie występują w jego otoczeniu. Zrozumienie tego jest ważne między innymi dla rodzin, w których w codziennej komunikacji

² P.K. Kuhl, *Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia percepcję*, w: *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G. W. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 39.

³ Por. D. Stampe, *A dissertation on natural phonology*, Garland, New York 1979; P. Donegan, *On the Natural Phonology of Vowels*, Garland, New York 1985.

⁴ Tzw. obcy akcent to inaczej *interferencje fonetyczno-fonologiczne*, por. L. Madelska, *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*, Polonijne Centrum Nauczycielskie, Lublin 2010, s. 7; test, ćwiczenia percepcji i wymowy oraz tekst pracy można znaleźć na bezpłatnej stronie www.wymowapolska.pl

używa się różnych języków. Aby zapewnić dziecku optymalne warunki do opanowania dwóch języków równolegle warto ustalić, że na przykład matka mówi do dziecka tylko po polsku, a inna osoba (ojciec, babcia czy opiekunka) zwraca się do niego w innym (czyli w „swoim”) języku. Taka sytuacja ułatwia dziecku pojąć, że ma ono do czynienia z dwoma odrębnymi systemami językowymi na wszystkich poziomach - fonologicznym, leksykalnym czy składniowym. Sytuacja, w której wszyscy domownicy w swoich wypowiedziach kierowanych do dziecka używają obu języków, lub — co gorsza — mieszają systemy⁵, nie przyspiesza rozwoju pełnej dwujęzyczności. Dziecięce doświadczenia z językiem wywołują specjalny rodzaj zmiany rozwojowej, dzięki czemu rozwój percepcji mowy bezpośrednio przyczynia się do poszerzenia możliwości poznawczych dziecka⁶.

Rozwój mowy jest uzależniony od percepcji mowy, dlatego niezwykle ważne jest to, **jak** dziecko słyszy⁷. Precyzyjne słyszenie mowy warunkuje nabywanie kompetencji językowej, dla której fundamentem jest prawidłowo funkcjonujący słuch fonemowy⁸, rozumiany jako zdolność do kwalifikowania z potoku mowy głosek jako przynależnych do określonych, fonologicznie zdeterminowanych klas głosek. Słuch fonemowy stanowi swoistą autokontrolę podczas wypowiedzi, która odpowiada za właściwą realizację głosek w polu określonego fonemu⁹. Słuch fonemowy jest poddany naturalnemu treningowi już od chwili narodzin, dla dziecka, które wsłuchuje się w odgłosy otoczenia, najbliższy i najbardziej znany jest głos matki. Badania przeprowadzone przez Kuhl

⁵ Rodzice, którzy w Anglii mówią *Pobaw się na jardzie, bo klinuję w twoim rumiku*, po powrocie do Polski tę samą informację mogą przekazać, mówiąc *Pobaw się na podwórku, bo sprzątam w twoim pokoju*. Rodzice bywają więc w pewien sposób dwujęzyczni – w zależności od sytuacji używają mieszanego, polsko-angielskiego slangu lub polszczyzny standardowej, lecz skąd dziecko ma wiedzieć, co z tego repertuaru wykracza poza ramy standardowej, ogólnie zrozumiałej polszczyzny?

⁶ P.K. Kuhl, *Język, umysł i...*, dz. cyt., s. 40.

⁷ L. Madelska, *Posłuchaj, jak mówię. Poradnik dla rodziców i nauczycieli. Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dla obcokrajowców, uczących się języka polskiego jako obcego*, Artjam-studios, Wiedeń 2010, s. 16.

⁸ Słuch fonemowy oraz słuch fonetyczny to terminy proponowane m.in. przez B. Ročławskiego, por. B. Ročławski, *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Glottispol, Gdańsk 2010; I. Styczek pisała o słuchu fonematycznym, por. Styczek, I.: *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982. W niniejszym artykule występuje też określenie *percepcja mowy* (odpowiednik angielskiego *speech perception*), obejmujące ogół procesów fonetyczno-fonologicznych, wspomagających rozumienie wypowiedzi słownych.

⁹ Z. Dołęga, *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s. 120.

i Meltzoff, polegające na przedstawieniu niemowlętom w wieku 12, 16 i 20 tygodni przez 5 minut w ciągu trzech następujących po sobie dni, kobiety wypowiadającej samogłoskę *a*, *i* lub *u*, dowodzą, że podstawowa zdolność do odtwarzania wzorcowych dźwięków w 20. tygodniu życia pozwala na pojawienie się tzw. trójkąta samogłoskowego. Jednocześnie jest to dowodem na to, że pomiędzy 12. a 20. miesiącem życia dziecka artykulacja zaczyna zmierzać w kierunku wzorca artykulacyjnego osób dorosłych¹⁰.

Język odgrywa kluczową rolę w całym złożonym procesie poznawania świata przez dziecko. Kompetencja językowa pozwala odkrywać świat. Uczenie się języka wymaga przede wszystkim wrodzonych predyspozycji, które powinny być plastyczne i silne¹¹. Osiąganie biegłości językowej zależy również od:

- 1) prenatalnych doświadczeń w zakresie słuchania (szczególnie głosu matki);
- 2) zdolności odbierania mowy;
- 3) zdolności wytwarzania mowy;
- 4) stopnia zainteresowania kontaktami społecznymi;
- 5) samego mechanizmu przyswajania mowy¹².

Dotychczas przeprowadzone badania dowiodły, że okres do ukończenia pierwszego roku życia dziecka jest bardzo ważny dla percepcji i poznawania mowy¹³. Wymienione powyżej podstawowe warunki stanowią fundament nie tylko dla rozwoju językowego dziecka, ale również jego rozwoju w znaczeniu znacznie szerszym, obejmującym wszystkie aspekty funkcjonowania w społeczeństwie. Sposób istnienia dorosłego człowieka w świecie warunkuje, przynajmniej w części, charakter jego dzieciństwa. Niemowlę otoczone właściwą, czułą, troskliwą opieką wkracza w kolejne etapy rozwoju szczęśliwe, wspierane przez najbliższe otoczenie. Złożony proces osiągania dojrzałości przez dziecko wymaga niezwyklej troski rodziców, opiekunów, którzy dostarczając właściwych wzorców do naśladowania, bezwzględnie powinni starać się poznawać świat dziecka. Eksploracja obszarów życia i funkcjonowania dziecka wymaga od dorosłych nieustannego prowadzenia z nim dialogu, a także umiejętności precyzyjnego słuchania. Dopiero wzajemne przenikanie kompetencji językowych, ze szczególnym przypisaniem ważności roli dialogu i jednocześnie precyzji słuchania, stanowią fundament (po)rozumienia.

¹⁰ P.K. Kuhl, *Język, umysł i...*, s. 51.

¹¹ *Psychologia i życie*, red. P. G. Zimbardo, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1999, s. 166.

¹² Tamże, s. 166–168.

¹³ Tamże, s. 57.

Analizując perspektywę historyczną należy podkreślić, że sytuacja dziecka uległa diametralnej zmianie. Wyobrażenie o traktowaniu dzieci w dawnych czasach daje podstawy dla ustalenia określonych koncepcji dzieciństwa. „*W społeczeństwie średniowiecznym (...) ludzie nie mieli żadnego poczucia specyfiki dzieciństwa. Nie znaczy to wcale, by zaniedbywali i porzucali dzieci, bądź nimi gardzili. Świadomość dzieciństwa to nie to samo, co czułość dla dzieci; mieć świadomość dzieciństwa to zdawać sobie sprawę z odrębności dziecka, które w zasadniczy sposób różni się od młodego nawet dorosłego. Otóż takiej świadomości nie było*”¹⁴. Dzieci brały udział w tych samych czynnościach, których podejmowały się osoby dorosłe. Dopiero XVII i XVIII wiek pozwolił na podkreślanie odrębności dzieci w ubiorze i wyglądzie, przy czym jako pierwsi doświadczyli tego chłopcy¹⁵. Taka świadomość daje podstawę do twierdzenia, że pogląd o posiadaniu praw przez dziecko jest stosunkowo nowy¹⁶. Ze względu na fakt, iż ujęcie historyczne koncepcji dzieciństwa nie stanowi trzonu niniejszych rozważań, należy nadmienić tylko, że podobnie jak uznanie dziecka za pełnoprawnego człowieka, również potrzeba prowadzenia z nim dialogu, jak i konieczność słuchania jego słów i myśli są przekonaniem, które funkcjonują w społeczeństwie od niedawna. Uświadamiane i promowane postawy rodzicielskie, charakteryzujące się wymienionymi zachowaniami, są stosunkowo nowe, ale opiekunowie coraz częściej zastanawiają się nad istotą własnego działania i myślenia o dzieciach; w tym miejscu należy jednocześnie zaznaczyć, iż niestety, pomimo traktowania dziecka jako partnera w rozmowie czy działaniu, również w XXI wieku występują patologiczne odstępstwa od normy.

Panujące do niedawna przekonanie o słuszności, czy wręcz niezbędności tzw. kąpieli słownej¹⁷ zostało zniesione na rzecz **potrzeby dialogu**. Słownik współczesnego języka polskiego pod red. B. Dunaja definiuje dialog między innymi jako: „rozmowę, zmierzającą do uzgodnienia stanowisk, poglądów, opinii, toczoną przez przywódców różnych grup ludzi; rozmowę dwóch osób dotyczącą rzeczy istotnych: *toczyć ożywiony dialog, zachęcać do dialogu, (...)*

¹⁴ P. Ariès, *Centuries of childhood*. Harmondsworth: Penguin, wyd. pol. *Historia dzieciństwa*, tłum. M. Ochab, Gdańsk 1995, Wydawnictwo Marabut, w: H. Rudolf Schaffer: *Psychologia dziecka*, Warszawa 2007, s. 40.

¹⁵ Tamże, s. 41.

¹⁶ Tamże, s. 42.

¹⁷ Por. D. Pluta-Wojciechowska, *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011, s. 206.

być otwartym na dialog (...)”¹⁸. Rozmowa z dzieckiem zakłada obustronne zaangażowanie jej uczestników, nie może przybierać formy jednostronnej, angażującej tylko i wyłącznie osobę dorosłą jako nadawcę wypowiedzi. Nadawcą powinno być również dziecko, co wiąże się z przyjęciem przez osobę mówiącą do dziecka roli słuchacza. Dziecko ma prawo mówić wolniej, niż dorośli, ale to jeszcze nie powód, by kończyć za niego jego wypowiedzi, niejako wpadając mu w słowo. Ani dzieci, ani dorośli tego nie lubią, mimo iż powodem takiego zachowania może być nie tylko nadopiekuńczość, ale też silna empatia (na zasadzie demonstracji, że się uważnie słucha i podziela opinię rozmówcy). Mówiąc „za dziecko” nie przygotowujemy go jednak do samodzielności.

Już w okresie przedsłownym, w pierwszym roku życia, możemy przygotowywać dziecko do interakcji z opiekunami. Jeśli matka naśladuje wydawane przez niemowlaka odgłosy gaworzenia, a w reakcji na to dziecko również próbuje powtarzać te dźwięki, tworzy się między nimi dialog społeczny, wzmacniający kontakt i (jeszcze bezsłowne) porozumienie. Zabawę „w chowanego” można rozpocząć już w okresie, kiedy dziecko zaczyna za nami wodzić wzrokiem. Dorosły przyciąga uwagę dziecka uśmiechem, po czym chowa głowę, a po kilku sekundach znowu pokazuje uśmiechniętą twarz. Niektóre niemowlaki można w ten sposób długo zabawiać, doprowadzając je do głośnego, radosnego śmiechu. Zanim dziecko zacznie raczkować – interesuje się ruchem i chętnie wyrzuca zabawki oraz wszystko, co mu wpadnie w ręce. Zamiast się denerwować, że niemowlak bałagani i trzeba po nim sprzątać, warto wykorzystać ten kolejny „kroczek milowy” w rozwoju dziecka i wprowadzić wspólną zabawę: opiekun oddaje dziecku wyrzucane przedmioty, powtarzając za każdym razem tę samą frazę (może to być słowo *proszę*, imię dziecka lub po prostu — *Masz!* albo *Trzymaj!* Kiedy dziecko zaczyna rozumieć proste zwroty, wzmacniamy to przez takie znane zabawy, jak prośba o wskazywanie (*Pokaż nos! Gdzie jest kotek?* itp.). Warto chwalić dziecko za każdym razem, gdy odpowiednio wskazuje to, o co je prosimy, lub też życzliwie pomagać mu w wykonaniu polecenia. Takie rutynowe zabawy dostarczają dziecku ustrukturyzowanych możliwości uczestniczenia w dialogu społecznym i tworzą system wsparcia językowego (ang. *Language Acquisition Support System*, inaczej *LASS*)¹⁹.

¹⁸ Słownik współczesnego języka polskiego, red. B. Dunaj, Przegląd Reader's Digest, Warszawa 2001, s. 172.

¹⁹ Por. J. Bruner, *Child's Talk: Learning to Use Language*, Norton, New York 1983.

D. Pluta-Wojciechowska podkreśla, iż wypowiedzenie słowa jest uwarunkowane przez:

- rozwój i trening czynności prymarnych;
- rozwój i trening słuchowy;
- rozwój i trening tworzenia dźwięków;
- rozwój i trening kulturowy²⁰.

Jeśli zbyt dużo mówi się do dziecka, to często blokuje mu się możliwość powiedzenia czegokolwiek (przez co łamie się fundamenty zasad konwersacyjnych), czy, w etapie późniejszym, rozwijania umiejętności rozmowy i opowiadania²¹. Rozmowa z dzieckiem powinna być przejrzysta na tyle, aby ono samo rozumiało jej istotę, por.:

*Rozmowa to jest, że dorosły rozmawia o czymś ważnym, że na przykład musi wysłać list ważny i że musi jechać gdzieś bardzo daleko albo na przykład do Stanów Zjednoczonych, bo tam daleko się jedzie... Że **jakieś dziecko może mu powiedzieć**, tak jak ja: — Mamo? Pobawisz się ze mną? Jak dorosły rozmawia, to może powiedzieć: — Stasiu, poczytamy książeczkę? — Tak!*

(Staś, 4 lata i 11 miesięcy)

Przytoczony fragment ilustruje pojmowanie rozmowy przez dziecko, które w swojej wypowiedzi podkreśla, że jej przedmiotem z punktu widzenia małego rozmówcy są sprawy ważne. Jednocześnie dla czterolatka rozmowa jest momentem, podczas którego dziecko może mówić **DO** osoby dorosłej, tworząc w ten sposób właściwy, obustronny kontakt pomiędzy nadawcą i odbiorcą. Ze stwierdzenia: „*jakieś dziecko może mu powiedzieć*” wynika przekonanie, że rozmowa pozwala każdemu dziecku wypowiadać się na dowolny temat z poczuciem świadomości, że jest wysłuchane i traktowane poważnie – jako partner w dialogu. Taka postawa rodzi się na fundamencie określonych doświadczeń. Niestety obserwacje i badania prowadzone przez Autorki²² jednoznacznie wskazują, że rodzice często nie potrafią słuchać: „O wiele za mało słuchamy naszych dzieci, nie rozwijamy u nich umiejętności opowiadania, prowadzenia ciekawej rozmowy. Na pytania logopedy: *Jakiego typu problemy z wymową ma pani / pana dziecko? Jakich głosek nie potrafi wymówić?* wielu rodziców nie potrafi odpowiedzieć. I trudno się temu dziwić – w żadnej szkole nie

²⁰ D. Pluta-Wojciechowska, *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*, dz. cyt., s. 125–126.

²¹ Por. L. Madelska, *Posłuchaj, jak mówię...*, s. 15.

²² Tamże, s. 15; niepublikowane badania J. Wojciechowskiej przeprowadzone w Szkole Podstawowej nr 25 w Bielsku-Białej w maju 2012 roku na temat dialogu uczniów z rodzicami.

uczyliśmy się słuchać i analizować języka własnych dzieci, a jest to bardzo trudne zadanie”²³.

Posługiwanie się językiem umożliwia dziecku interpretację rzeczywistości, jak również jej kreowanie. Autorki, przyjmując założenie T. Woźniaka²⁴, dotyczące tworzenia świata przez język identyfikują swoje naukowe poglądy z tezą W. Percy’ego, o której wspomina G. Edelman: „*Akt świadomości jest intencją, aby obiekt stał się tym, czym jest dla obu uczestników wymiany pod auspicjami symbolu*”²⁵. Edelman usytuował rozważania nad językiem w perspektywie wyznaczonej przez następujące czynniki²⁶:

- 1) załamanie poglądów opartych na obiektywizmie widzenia świata. Fundamentem ich było przekonanie, że świat posiada określoną strukturę, na którą składają się wzajemne byty, własności i zależności, zakładały również istnienie klasycznych koniecznych kryteriów kategoryzacji, które są wystarczające dla zdefiniowania kategorii – tymczasem interpretacje świata mają charakter indywidualny, dlatego kategoryzacja może być dokonywana na wiele różnych sposobów, co znajduje wyraz chociażby w definicjach językowego obrazu świata²⁷;
- 2) odwołanie do biologii weryfikujące istnienie formalnych struktur języka, które są pozbawione treści reguł modelujących znaczenia. Symbole poznawcze powinny stanowić odzwierciedlenie zawartego w mózgu aparatu pojęciowego. Umysł ludzki dzięki lingwistycznej i kulturowej interakcji tworzy określone aspekty rzeczywistości;
- 3) teoria świadomości jako podstawowy element, który tłumaczy ludzkie poznanie.

Uświadczenie istnienia ścisłych związków zachodzących pomiędzy językiem, poznaniem i myśleniem stanowi podstawowe, fundamentalne znaczenie dla ustalenia i podjęcia prawidłowej terapii osób z zaburzeniami mowy²⁸.

Przeważającymi formami organizacji wiedzy społecznej są poznawcze schematy zdarzeń i działań²⁹. Naturalny rozwój dziecka, przebiegający w wa-

²³ Tamże, s. 15.

²⁴ T. Woźniak, *Narracja w schizofrenii*, Wydawnictwo UMCS 2005, s. 53; pytanie: Czy i w jaki sposób język tworzy świat jest aktualnie przedmiotem licznych dyskusji językoznawców.

²⁵ G.M. Edelman, *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*, PIW, Warszawa 1998, w: T. Woźniak, *Narracja w schizofrenii*, Wydawnictwo UMCS 2005, s. 53.

²⁶ Tamże, s. 53-54.

²⁷ Por. definicje językowego obrazu świata w: *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmińskiego, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.

²⁸ T. Woźniak, dz. cyt., s. 54-55.

²⁹ J. Trzebiński, *Narracyjne formy wiedzy potocznej*, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1992, s. 7.

runkach umożliwiających doświadczanie świata jest podstawą kształtowania jego wiedzy, przez co warunkuje istotę roli przypisywanej prawidłowym wzorcom komunikacyjnym. Uczenie się języka to nabywanie, kształcenie i doskonalenie poprawnej artykulacji przy zachowaniu kompleksowej poprawności gramatycznej, co jest fundamentalną podstawą porozumienia.

Dla dialogu osoby dorosłej z dzieckiem musi być charakterystyczna **spójność**, która powinna odnosić się zarówno do poziomu treściowego, jak również formalnego. Autorki przyjmują za B. Boniecką, iż spójność treściowa dialogu jest konstruowana przez jedność nadawcy, odbiorcy i tematu, które świadczą o istnieniu wspólnej płaszczyzny porozumienia dla uczestników dialogu. Płaszczyzna ta w praktyce jest eksponowana w postaci różnych form: jako nadwyżka wiedzy odbiorcy, o którą jest on bogatszy od nadawcy, co uwidacznia się w treści pytania zadanego przez autora³⁰. Przyjęcie powyższych założeń uprawnia do sformułowania następujących wniosków, które jednocześnie stanowią formę zaleceń:

- 1) dziecko powinno być traktowane jako pełnoprawny partner w dialogu;
- 2) rodzic/opiekun nie może „zalewać” dziecka potokiem słów, nie powinien dominować w rozmowie;
- 3) każde dziecko powinno być wysłuchane przez rodziców/opiekunów;
- 4) rodzice/opiekunowie powinni być świadomi konieczności inicjowania sytuacji, w których dziecko będzie mogło komunikować swoje potrzeby;
- 5) nikt nie powinien ośmieszać dziecka w rozmowie (inaczej mówiąc — nie mamy prawa ośmieszać dzieci tylko dlatego, że jesteśmy dorośli);
- 6) role nadawcy i odbiorcy w dialogu powinny być równomiernie rozłożone;
- 7) rodzic/opiekun nie powinien przerywać wypowiedzi dziecka w trakcie jej trwania, ponieważ takie zachowanie wyraża ignorancję wobec wspólnej przestrzeni uczestników interakcji.

W ostatnim czasie nastąpiło niekwestionowane nasilenie badań rozwoju językowego. Aktualnie, w układzie komunikacyjnym DZIECKO-OTOCZENIE, silnie została zaakcentowana perspektywa interakcyjna. Wewnętrzny systemowi przyswajania języka, który jest podstawą teoretycznych rozważań i ustaleń N. Chomsky’ego, została przeciwstawiona wspomniana już teoria przyswajania języka przez socjalizację LASS (ang. *language acquisition socialization system*)³¹.

³⁰ B. Boniecka, *Struktura i funkcje pytań w języku polskim*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000, s. 37–38.

³¹ B. Bokus, G. W. Shugar, *Psychologia języka dziecka – stare pytania, nowe dane, nowe hipotezy*, w: *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G. W. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 10–11.

Teoria lingwistyczno-natywistyczna postulowała kontakt dziecka z językiem otoczenia, natomiast przyjęcie założeń teorii interakcji społecznych wymaga eksponowania kontaktu dziecka z użytkownikami języka. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, iż J. Bruner już w roku 1975 opisał teorię ontogenezy aktów mowy³², która podkreśla istotę społecznego funkcjonowania dziecka. Badacz wyodrębnił i opisał cztery procesy powstawania pojęć w umyśle dziecka – od pojęć przedjęzykowych do utrwalconych w języku. Zgodnie z tym opisem:

- 1) niemowlę, ucząc się odróżniania segmentów czynności wykonywanych wspólnie z matką, jednocześnie uczy się, w jakich pozycjach mogą one występować w poszczególnych sekwencjach: SPRAWCA–CZYNNOŚĆ–PRZEDMIOT–ODBIORCA; nabywa umiejętności odwracania następujących po sobie kolejnych członów składających się na daną czynność, co wiąże się z wymianą ról, na przykład odbiorcy czynności na jej sprawcę;
- 2) niemowlę przy pomocy matki poznaje i wypracowuje złożone procedury, które są odpowiedzialne za wspólne odniesienie uczestników interakcji, w tym od bezpośredniego kontaktu wzrokowego, wspólnego zwracania na siebie uwagi, do wspólnego zwracania uwagi na wybrane przedmioty;
- 3) to, co pojawia się we wspólnym polu uwagi matki i dziecka jest przez matkę nazywane, a przez to włączane w działanie, przez co ma miejsce utrwalanie wspólnego odniesienia, szczególnie w aspekcie działania;
- 4) dziecko poznaje i uczy się cech różnicujących akty mowy, przez naśladownictwo poznaje ich wzorce prozodyczne. Pojawiają się oczekiwania intencji komunikacyjnych, które te wzorce wyrażają. Dzieci zaczynają używać poprzez naśladownictwo podobnych wzorców w swoich wypowiedziach³³.

Poznanie fundamentów rozwoju językowego dziecka wymaga między innymi analizy intencji przekazywania znaczeń w interakcji. Podstawą analizy o takim charakterze są dwa główne założenia:

1. dziecko jest istotą intencjonalną;
2. dziecko postrzega innych jako osoby intencjonalne³⁴.

³² Tamże, s. 11.

³³ Tamże, s. 11.

³⁴ Tamże, s. 12.

Z powyższych twierdzeń wynika, iż dziecku przypisuje się określone intencje, a zachowania dziecka – niekoniecznie adresowane społecznie – są traktowane przez matkę intencjonalnie³⁵.

Zgodnie z definicją *Słownika współczesnego języka polskiego* **intencja** to: „*zamiar cel, który kieruje czymś działaniem (także słownym), chęć, pragnienie, motyw: Mieć dobre, złe intencje. Zrobić coś w najlepszej intencji (...)*”³⁶. Właściwe rozpoznanie intencji przekazywania znaczeń w interakcji zarówno przez dziecko, jak i osobę dorosłą warunkuje porozumienie. W sytuacji, kiedy Staś (4,11 lat) woła: „*Co mam dodać do sy?*” niezbędna okazuje się również znajomość kontekstu wypowiedzi. Oprócz właściwej interpretacji intencji dziecka, które wyraźnie prosi o pomoc – wyjaśnienie, konieczna jest wiedza dotycząca okoliczności wypowiedzenia zdania. Udzielenie odpowiedzi na pytanie zadane przez dziecko wymaga odkodowania komunikatu, co w tym konkretnym przypadku wiązało się z podjęciem przez nie próby samodzielnego zapisu własnego imienia.

Podsumowując, fundamentem porozumienia osoby dorosłej z dzieckiem są: uważne słuchanie, dialog, a także właściwe odczytywanie intencji partnera w interakcji. Jasność kontekstu, jego ujawnienie warunkuje właściwy kontakt. Poznawanie świata przez dziecko wzbogaca towarzystwo osób z jego najbliższego otoczenia — samotność absolutnie temu nie sprzyja, a często wręcz wyklucza radosne doświadczanie tego, co nowe.

DISCOVERING THE CHILD'S WORLD: DIALOGUE AND LISTENING AS THE FOUNDATION OF (MUTUAL) UNDERSTANDING

Abstract

The child's experience of the world is a prerequisite for her development. The complex process of child development is intimately connected with the process of education. The first teachers of the child are her parents and/or guardians. From the moment of birth, the infant is being prepared to experiencing speech and using language. Normal speech development depends on many factors. The authors assume that experiencing language causes a special kind of developmental change, and that speech perception directly contributes to the expansion of the cognitive skills of the child.

Keywords: child, dialogue, communication, speech perception, phonological processes

³⁵ Tamże, s. 12.

³⁶ *Słownik współczesnego języka polskiego*, s. 326.

Bibliografia:

1. Bokus B., Shugar G.W., *Psychologia języka dziecka – stare pytania, nowe dane, nowe hipotezy*, w: *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G. W. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
2. Boniecka B., *Struktura i funkcje pytań w języku polskim*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
3. Bruner J., *Child's Talk: Learning to Use Language*, Norton, New York 1983, Dołęga Z.: *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
4. Donegan P., *On the Natural Phonology of Vowels*, Garland, New York 1985.
5. Edelman G.M., *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*, PIW, Warszawa 1998.
6. *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmińskiego, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
7. Kuhl P.K. *Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia percepcję*, w: *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
8. Madelska L., *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*, Polonijne Centrum Nauczycielskie, Lublin 2010.
9. Madelska L.: *Posłuchaj, jak mówię. Poradnik dla rodziców i nauczycieli. Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz obcokrajowców, uczących się języka polskiego jako obcego*, Artjam-studios, Wiedeń 2010.
10. Pluta-Wojciechowska D., *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011.
11. *Psychologia i życie*, red. P. G. Zimbardo, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1999.
12. *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. Bokus B., Shugar G. W., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
13. Reber A. S., *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR Sp. z o.o., Warszawa 2002.
14. Rocławski B., *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Glottispol, Gdańsk 2010.

15. Rudolf Schaffer H., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2007.
16. *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Przegląd Reader's Digest, Warszawa 2001.
17. Stampe D., *A dissertation on natural phonology*, Garland, New York 1979.
18. Styczek I., *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
19. Trzebiński J., *Narracyjne formy wiedzy potocznej*, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1992.
20. Woźniak T., *Narracja w schizofrenii*, Wydawnictwo UMCS 2005.

Danuta Pluta-Wojciechowska

Zakład Socjolingwistyki
i Społecznych Praktyk Komunikowania
Instytut Języka Polskiego
Uniwersytet Śląski w Katowicach

O KSZTAŁTOWANIU POSTAW KOMUNIKACYJNYCH DZIECKA W PIERWSZYM ROKU ŻYCIA

Streszczenie

Autorka podejmuje temat kształtowania postaw komunikacyjnych u niemowląt. Konieczność prowadzenia tego typu rozważań wynika z prowadzonych przez Autorkę badań mowy dzieci z rozszczepem. Analiza wyników badań zachęca do prowadzenia od urodzenia działań stymulujących postawy komunikacyjne, takie jak bycie nadawcą i bycie odbiorcą. W związku z tematem nasuwa się konieczność analizy powszechnego sformułowania, że najlepszym sposobem stymulowania rozwoju mowy dzieci jest tzw. kąpiel słowna.

Słowa kluczowe: predialog, dialog, postawy komunikacyjne, stymulowanie rozwoju mowy, kąpiel słowna, mowa dzieci z rozszczepem

*Mówić – to mówić do kogoś.
(H. G. Gadamer)¹*

Wprowadzenie

Język pojawia się w życiu dziecka w sposób nieuchronny i jednoznaczny. Staje się nowym medium, które w istotny sposób zmienia jego poznanie, komunikację i życie społeczne. Od urodzenia język otacza człowieka, narzuca mu sposób postrzegania świata i dostarcza niezwykłych i najważniejszych sposo-

¹ H.G. Gadamer, *Człowiek i język*, w: *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, red. G. Godlewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003, s. 156.

bów komunikacji z innym człowiekiem. Człowiek jest zanurzony w języku od urodzenia, a nawet wcześniej, gdy słyszy różne dźwięki przebywając w łonie matki. To nowe medium, jakie pojawia się w życiu dziecka, zmienia nie tylko strategię rozumienia świata i samego siebie (poprzez wzbogacenie poznania o inne niż czuciowe i percepcyjne wymiary), ale przeobraża jego kontakt z drugim człowiekiem.

Jednakże, język żyje wyłącznie podczas mówienia, a jak pisze H.G. Gadamer, „mówić – to mówić do kogoś”. Zwróćmy uwagę, że rozmowa ma budowę naprzemienną, co oznacza obecność struktury *raz ja do Ciebie, a potem Ty do mnie*. Jak pokazują badania i doświadczenia praktyczne, człowiek mający problemy z udziałem w dialogu i narracji ma trudności w komunikowaniu się z innymi.

Analiza dialogu i narracji może przyjmować różny wymiar i odnosić się do rozmaitych aspektów. W tym opracowaniu chciałabym naszkicować problematykę stymulowania małego dziecka do udziału w dialogu począwszy od urodzenia w kontekście - jakże często wyrażanej przez logopedów i innych specjalistów zajmujących się problematyką rozwoju mowy w ontogenezie - sentencji, iż *Najlepszym sposobem stymulowania rozwoju mowy małego dziecka jest tzw. kąpiel słowna*. Nie sposób do końca zgodzić się z takim stanowiskiem.

Dialog w ujęciu niektórych badaczy

Wśród przedstawicieli lingwistyki kognitywnej odnajdujemy badaczy, którzy komentują istotę tzw. gestaltu doświadczeniowego. Podkreślają oni, że nie jest on niepodzielną częścią doświadczenia, ale raczej, iż jest to pewien zbiór innych elementów składowych. G. Lakoff i M. Johnson w tej sprawie piszą: „gestalty doświadczeniowe są wielowymiarowymi całościami o określonej strukturze. Ich wymiary z kolei definiuje się za pomocą pojęć wyłaniających się bezpośrednio. Znaczą to, że rozmaite „wymiar” np. rozmowy (uczestnicy, partie, etapy itd.) są kategoriami, które w sposób naturalny wyłaniają się z naszego doświadczenia”². To właśnie one pozwalają nam rozpoznać, że uczestniczymy, doświadczamy rozmowy. A zatem w rozwoju mowy dziecka istotne jest tworzenie sytuacji, które umożliwią mu obserwowanie, wybieranie, wskazywanie istotnych aspektów doświadczenia (np. dialogu). Pozwala to dziecku na dokonywanie kategoryzacji bodźców, ich pojmowanie i zapamiętywanie. Chociaż małe dziecko w pierwszych miesiącach życia nie ma możliwości

² G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988, s. 107.

udziału w dialogu werbalnym, jednakże może od pierwszych dni życia poznawać wielowymiarowe doświadczenia, które pozwolą mu aktywnie uczestniczyć w różnych strukturach naprzemiennych, co spowoduje kształtowanie się postaw odbiorcy i nadawcy.

S. Grabias, komentując interakcję językową, wskazuje na kilka istotnych elementów, a mianowicie: osoba mówiąca; osoba, do której kierowana jest wypowiedź; sytuacja oraz cel wypowiedzi³. Z kolei M. Tomasello zwraca uwagę na znaczenie dialogu w poznawaniu innych niż własna perspektyw, co wiąże się z autorefleksją, autopoznaniem, samoregulacją. Autor, omawiając znaczenie interakcji werbalnych, posługuje się pojęciem dyskurs. Chociaż terminu tego jednoznacznie nie definiuje, to możemy przyjąć jednak, iż ma na uwadze różne formy interakcji słownych, których istotą jest wymiana myśli⁴.

Komentując znaczenie dyskursu, M. Tomasello wskazuje, iż małe dziecko w trakcie rozmowy ma okazję spostrzec, że inni inaczej ujmują daną scenę niż ono samo, co – zwróćmy uwagę – ma związek z perspektywą przyjmowaną przez partnera interakcji. Niezwykle jest jednak to, że taki dyskurs może być początkiem procesu prowadzącego do internalizacji instrukcji dorosłych, co ma istotne znaczenie w drodze do samoregulacji, a także refleksji dotyczącej własnych procesów mentalnych. Rozważania autora pozwalają na sformułowanie tezy o tym, że rozmowa jest także jednym z ważnych sposobów, które pomagają dziecku zbudować teorię umysłu drugiego człowieka.

Kończąc krótkie rozważania wprowadzające w temat można sformułować pytanie: skoro istotną cechą dialogu jest naprzemiennność, to od kiedy dziecko może z jednej strony doświadczać naprzemienności i uczyć się reguł bycia odbiorcą i bycia nadawcą, z drugiej, czy takich reguł uczy się dziecko podczas tzw. kąpieli słownej?

Motywacja

Do podjęcia problematyki zawartej w niniejszym opracowaniu skłoniły mnie wyniki najnowszych badań dotyczących mowy dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia, które prowadziłam w odniesieniu do dzieci od 4. miesią-

³ S. Grabias, *Język, poznanie, interakcja*, w: *Język, interakcja, zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, Tom 2, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 367.

⁴ M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, PIW, Warszawa 2002, s. 196–199, s. 216–266.

ca do 10 roku życia⁵. Analizując różne wyniki badań częściowych ustaliłam, że dzieci z wadą twarzoczaszki są pasywnymi uczestnikami komunikacji, co oznacza, że odpowiadają na zachęty, pytania, ale rzadko podejmują inicjatywę podczas komunikacji werbalnej. Takie wyniki skłaniają nie tylko do poszukiwania przyczyn występujących odmienności w komunikacji dzieci z rozszczepem w porównaniu z dziećmi bez tej wady, ale także do sporządzenia katalogu koniecznych sposobów przeciwdziałania pojawieniu się i utrwaleniu strategii pasywnego rozmówcy. Zwróćmy bowiem uwagę, że rzadsze inicjowanie rozmowy może być przyczyną: braku dostatecznej ilości kontaktów społecznych, niewyrażania swojej opinii, tworzenia się u nauczycieli nieadekwatnego obrazu ucznia, który się nie zgłasza na lekcji, a także braku możliwości sprawdzenia swojej wiedzy i opinii w obliczu jej niewyrażenia. To tylko niektóre możliwe konsekwencje pasywnej strategii komunikacji.

Różnorodne umiejętności posługiwania się językiem z wykorzystaniem lingwistyki kognitywnej obejmowały kilkanaście zadań⁶. W tym opracowaniu chcę jednak zwrócić uwagę na styl komunikacji dzieci z rozszczepem. Badania, które przyczyniły się do ustalenia, że dzieci w wieku 6-7 lat i 9-10 lat prezentują pasywny model komunikacji obejmowały:

- udział w kierowanym dialogu (podczas rozmowy telefonicznej, która była przeprowadzana przez logopedę w identyczny sposób z każdym dzieckiem),
- inicjowanie rozmowy w trakcie badania (analiza polegała na policzeniu, ile razy dziecko w trakcie badania logopedycznego spontanicznie zwracało się do logopedy),
- konieczność stosowania zachęt słownych podczas badania umiejętności opowiadania i opisu.

Szczegółowy opis i wyniki badań odnoszące się do wymienionych zadań zostały przedstawione w innym opracowaniu⁷. Jednakże w tym miejscu warto zaznaczyć, że odmienności udziału dziecka z rozszczepem w kierowanym dialogu, w porównaniu z dziećmi bez rozszczepu, dotyczyły wielu parametrów. Dzieci z wadą twarzoczaszki rzadziej używały zwrotów grzecznościowych, zarówno na początku rozmowy, jak i w jej zakończeniu, a także rzadziej przejmowały inicjatywę w rozmowie poprzez zadawanie

⁵ D. Pluta-Wojciechowska, *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011.

⁶ Tamże, s. 250–324.

⁷ Tamże, s. 286–295.

pytań w porównaniu z dziećmi bez rozszczepu, jak również zadawały mniej pytań dorosłemu.

Interesująca okazała się analiza spontanicznych wypowiedzi podczas badania logopedycznego. Polegała ona na policzeniu, ile razy dziecko spontanicznie inicjowało rozmowę z dorosłym podczas całego badania logopedycznego w porównaniu z dziećmi bez rozszczepu. Okazało się, że także w tym przypadku u dzieci z wadą twarzoczaszki rzadziej występowały spontaniczne wypowiedzi podczas badania, chociaż w przypadku dzieci w wieku 9 - 10 lat nie odnotowano istotnych statystycznie różnic (różnice na granicy poziomu istotności), a także odnotowałam mniejszą liczbę wypowiedzi spontanicznych. Należy zwrócić uwagę, że wskazane różnice były statystycznie istotne, gdyż analiza polegała także na zastosowaniu testów statystycznych.

Kolejna analiza dotyczyła konieczności stosowania podczas badania umiejętności opisu i opowiadania zachęt słownych, np. *Może jeszcze coś powiesz?, czy to już wszystko?* Wyniki testu statystycznego pokazują następującą istotną prawidłowość: dzieci z rozszczepem, podobnie jak dzieci bez rozszczepu (cała badana grupa) nie potrzebowały w trakcie badania większej ilości słownych zachęt. Jednakże zaobserwowałam, że istotne statystycznie różnice występowały w grupie dzieci 6-7-letnich w odniesieniu do opisu dziewczynki (dzieci z rozszczepem potrzebowały istotnie więcej zachęt słownych) oraz w grupie dzieci 9-10-letnich (dzieci z rozszczepem potrzebowały istotnie mniej zachęt słownych w porównaniu z dziećmi bez rozszczepu).

Komentując pierwszą sytuację można powiedzieć, że większa liczba koniecznych zachęt może świadczyć o reakcji na nowy typ zadania – opis postaci dziewczynki. Dodajmy, że w przypadku opisu postaci chłopca (który był proponowany dzieciom zazwyczaj po opisie postaci dziewczynki), dzieci z rozszczepem nie potrzebowały już być zachęcane do pracy. Działo się tak najprawdopodobniej dlatego, że zadanie było im już znane. Z kolei różnice w grupie dzieci w wieku 9-10 lat (istotnie mniejsza liczba koniecznych zachęt słownych) mogą być dowodem na to, że dzieci z rozszczepem w wieku 9-10 lat są przyzwyczajone do kontynuowania nowych zadań. Wiąże się to z terapią logopedyczną.

Wymienione powyżej zadania stały się materiałem do dalszej analizy, która polegała na wykorzystaniu ich do ustalenia stylu komunikacji. Zachęca do tego typu analiz komentarz, takich badaczy jak B.J. McWilliams, H.L. Morris oraz R.L. Shelton o tym, że dzieci z rozszczepem są zazwyczaj rozmówcami pasywnymi lub

nieaktywnymi⁸. Autorzy przywołują propozycję modelu M.E. Fey'a dla zbadania zachowań komunikacyjnych dzieci z rozszczepem⁹.

Interesująca koncepcja autora uwzględnia dwa różne rodzaje zachowań komunikacyjnych:

- zdolność, chęć zabrania głosu w rozmowie bez stosowania zachęt ze strony interlokutora (czyli pewną umiejętność inicjowania rozmowy),
- zdolność, chęć zabrania głosu w rozmowie z zastosowaniem zachęt słownych.

Biorąc pod uwagę sposób udziału w rozmowie przywołany model umożliwia opis stylu komunikacji dzieci przez wykorzystanie jednego z wariantów:

- 1) aktywny rozmówca (inicjuje rozmowę oraz reaguje na zachęty);
- 2) pasywny rozmówca (rzadko inicjuje rozmowę, ale reaguje na zachęty);
- 3) nieaktywny rozmówca (rzadko inicjuje rozmowę i nie reaguje na zachęty);
- 4) niekomunikatywny rozmówca (inicjuje rozmowę, ale nie reaguje na zachęty innych)¹⁰.

Zauważmy, że opisany pokrótce model może być użyteczny nie tylko do opisu zachowań komunikacyjnych dzieci z rozszczepem, ale może pomóc analizować komunikację w przypadku różnych zaburzeń i stać się matrycą analizy wyników terapii logopedycznej. Należy zwrócić uwagę, że zaproponowany sposób analizy stylu komunikacji dzieci z rozszczepem, w powiązaniu z opisem innych umiejętności posługiwania się językiem, mógłby stać się podstawą opracowania programu bardziej efektywnej terapii logopedycznej tej grupy osób.

Przedstawione wyniki własnych badań w pewien sposób korelują z opinią autorów, gdyż dzieci z rozszczepem istotnie rzadziej inicjowały rozmowę, co pokazują wyniki badania spontanicznych wypowiedzi dzieci, a także rzadziej podejmowały inicjatywę podczas kierowanego dialogu.

Jak wynika z badań, dzieci z rozszczepem nie potrzebowały w trakcie badania większej ilości słownych zachęt zarówno podczas tworzenia opisu i opowiadania. A zatem można pokusić się o wniosek, że dobrze reagowały na proponowane im zadania, podobnie jak dzieci bez rozszczepu. Różnice odnajdujemy analizując poszczególne grupy wiekowe. Dzieci młodsze – 6-7-letnie (w odniesieniu do opisu dziewczynki) potrzebowały istotnie więcej zachęt

⁸ B.J. McWilliams, H.L. Morris, R.L. Shelton, *Cleft Palate Speech*, B.C. DECKER, Philadelphia 1990, s. 244.

⁹ Tamże, s. 244.

¹⁰ Tamże, s. 244.

słownych, a w grupie dzieci starszych – 9-10-letnich wystąpiła sytuacja następująca – dzieci z rozszczepem potrzebowały istotnie mniej zachęt słownych w porównaniu z dziećmi bez rozszczepu.

Aby przybliżyć całą sytuację badania, należy jednak podkreślić, że wystąpiły różnice w liczbie sformułowanych informacji podczas opisu postaci ludzkiej i opowiadania na niekorzyść dzieci z rozszczepem. Dzieci z rozszczepem formułowały mniej informacji na temat postaci ludzkiej i opowiadania. Ktoś może powiedzieć, że dzieci z wadą twarzoczaszki nie reagowały na zachęty, gdyż formułowały mniej informacji. Nie można zgodzić się z taką opinią, gdyż uniemożliwiają to przeprowadzone badania.

Można jednak w kontekście wykorzystywanego przez B.J. McWilliamsa, H.L. Morrisa oraz R.L. Sheltona sposobu analizy komunikacji dzieci z rozszczepem, a także w kontekście własnych badań i przedstawionej pokrótce analizy ogólnie i ostrożnie powiedzieć, że badane dzieci z rozszczepem są rozmówcami pasywnymi (rzadko inicjują rozmowę, ale reagują na zachęty). Taki wniosek z badań zachęca do podejmowania od urodzenia działań sprzyjających rozwijaniu wielorakiej ekspresji dziecka i stawiania go nie tylko w roli odbiorcy, ale także nadawcy różnych komunikatów, nie tylko werbalnych.

Kąpiel słowna jako... wykład, odczyt, prelekcja. Co w zamian?

Wokół problematyki rozwoju mowy, w szczególności w odniesieniu do dzieci z zaburzeniami w rozwoju, krąży wiele różnych opinii, a nawet mitów. Szczegółowa analiza wybranych mitów została przeprowadzona w innym opracowaniu¹¹. W tym miejscu chciałabym jednak zająć się jedną z bardzo popularnych opinii, którą często wyrażają zarówno logopedzi, jak i psycholodzy i pedagodzy. Mam na myśli taką oto opinię: *„kąpiel słowna” jest najlepszym sposobem stymulowania rozwoju mowy!*

Kąpiel kojarzy się z zanurzeniem kogoś lub czegoś w wodzie. A zatem kąpiel słowna to zanurzenie dziecka w języku. Można zatem dalej kontynuować przyjętą metaforę i pytać, na czym polega zanurzenie w języku? Odpowiedź może być następująca: zanurzenie w języku to mówienie do dziecka.

Zauważmy, że mówienie do dziecka stawia je w roli odbiorcy, co jest ważne z punktu widzenia komunikacji i osłuchania się z cechami języka, na jaki

¹¹ D. Pluta-Wojciechowska, s. 201–217.

dziecko jest eksponowane. Jednakże rola odbiorcy nie wyczerpuje ról, jakie człowiek musi przyjmować, aby jego komunikacja była efektywna. Można wręcz powiedzieć, że mówienie do dziecka przypomina wykład, prelekcję, monolog. Dorosły mówi, a dziecko słucha. Dorosły przemawia, a dziecko słucha. Co więcej, znam przypadki, że rodzic mówi nie tylko dużo, ale także szybko w myśl zasady *im więcej powiem, tym więcej stymuluję*. Obserwowałam takie sytuacje towarzysząc dorosłym i ich niemowlętom w wieku 6-7 miesięcy. Ojciec mówił niezwykle dużo, szybko, budując skomplikowane zdania. Przy czym, co ważne, ignorował jakiegokolwiek próby odpowiadania dziecka. A małe dziecko, patrząc na twarz przemawiającego ojca, rzeczywiście było zainteresowane tym kontaktem, ale po chwili zaczęło samo poruszać wargami, wysuwać język, próbowało coś „powiedzieć”, ale niestety nie mogło się „przebić” przez „zalewające go słowa”. W końcu przestało próbować odpowiadać, czyli – mówiąc metaforycznie – zostało „utopione w słowie”. Jakże inaczej może wyglądać taki kontakt, gdy dorosły będzie zwracał uwagę na różnorodne sygnały płynące z całego ciała dziecka, z jego twarzy, z jego ust, gdy zechce zauważyć, że małe niemowlę jest świetnym „rozmówcą”! Ma jednakże inne sposoby „rozmawiania” – emocje, gesty, dotyk, wyraz oczu, tworzenie różnych dźwięków w torze głosowo-artykulacyjnym. Dorosły jednak musi się nauczyć tego niezwykłego języka. Ten sposób wyrażania siebie, który obserwujemy u niemowląt, umożliwia mu udział w relacjach naprzemiennych z dorosłym, a zatem staje się predialogiem i w niezwykle sposób przygotowuje do dwóch podstawowych ról niezbędnych w komunikacji, a mianowicie bycia nadawcą i bycia odbiorcą.

W literaturze logopedycznej i psychologicznej problem kształtowania postaw komunikacyjnych był już podejmowany. S. Milewski komentując mowę dorosłych kierowaną do niemowląt przywołuje słowa S. Szumana: „(...) do niemowlęcia należy dużo mówić, dużo z nim **rozmawiać**, nie bacząc do czasu na to, czy ono już rozumie nasze słowa, czy jeszcze nie”¹². Wykorzystując ujęcie B. Ročławskiego¹³ autor wskazuje na znaczenie pierwszego roku życia dla kształtowania się postawy komunikacyjnej dziecka, która wiąże się z zachowaniami wyrażającymi „bycie odbiorcą” i „bycie nadawcą informacji”¹⁴.

¹² S. Milewski, *Mowa dorosłych kierowana do niemowląt*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2004, s. 9.

¹³ B. Ročławski, *Kształtowanie komunikacyjnych postaw u dzieci w wieku niemowlęcym*, w: *Opieka logopedyczna od poczęcia*, red. B. Ročławski, Zakład Logopedii UG, Gdańsk 1991, s. 85–89.

¹⁴ S. Milewski, s. 27.

B. Rocławski zwraca uwagę na znaczenie pewnych świadomych lub mniej świadomych zachowań matek, które za pomocą różnych kanałów próbują takie postawy u dzieci kształtować. Są nimi dotyk, wzrok, słuch, ruch, głos, a zatem są to różne media „języka niemowlęcia”, o którym pisałam powyżej. Dorosły dąży do wywołania u małego dziecka określonych reakcji mimicznych, ruchowych, dotykowych, głosowych¹⁵. Co istotne – jak podkreśla S. Milewski – „w kontakcie dorosły – dziecko wygaszanie kontaktu (nieświadome) należy przypisać właśnie dziecku. Dorosły czyni wszystko (kanał wzrokowy, dotykowy, głosowy), by nawiązany kontakt podtrzymywać najdłużej”.

A zatem, czy lepsze jest mówienie DO dziecka, czy rozmawianie Z dzieckiem? Z pewnością szczególnie ważne jest „rozmawianie” z dzieckiem od urodzenia, gdyż prowadzi do kształtowania nie tylko postawy odbiorcy, ale także nadawcy. Zauważmy, że przyswojenie umiejętności posługiwania się językiem zmienia jakość i intensywność komunikacji dorosłego z dzieckiem. Od małego 2-letniego dziecka oczekujemy, że nie tylko będzie nas słuchało i rozumiało, ale także, że będzie nas o różne rzeczy pytać, spontanicznie informować. A zatem niezbędny jest wcześniejszy trening postaw, które będą powodowały, że dziecko będzie aktywne w komunikacji, co oznacza podejmowanie inicjatywy lub jej przejmowanie. Dzieje się tak dlatego, że język nie pojawia się w życiu dziecka znikąd. Jak pokazuje analiza rozwoju psychomotorycznego, komunikacja z użyciem języka jest pewnym przedłużeniem (ale też modyfikacją) innych form komunikacji małego dziecka i dorosłego. Od pierwszych minut narodzin obserwujemy u dziecka różne sposoby „komunikowania” innym swoich potrzeb, nastrojów. Owe protokonwersacje czy protodialogi mają wyraźną strukturę naprzemienną.

Jeśli przywołamy ustalenia badaczy zajmujących się ontogenezą mowy, że przyswajanie języka łączy się z rozumieniem intencji i umysłowości drugiego człowieka, to logicznym staje się, że stymulowanie rozwoju mowy to raczej podążanie za dzieckiem. Dorosły powinien podążać za uwagą i zainteresowaniem małego dziecka i w takiej sytuacji – nazywać, komentować za pomocą słowa, nawiązywać dialog (a nie tylko prowadzić monolog), stymulować do naśladowania przez specjalne pokazywanie dziecku czynności (nie tylko słowa, ale także gestu, posługiwania się narzędziami).

¹⁵ B. Rocławski, dz. cyt., s. 87-88.

Zakończenie

A zatem należy rodziców małych dzieci zachęcać do podążania ZA dzieckiem, bycia Z dzieckiem, rozmawiania Z nim, a nie tylko bycia OBOK dziecka i mówienie DO dziecka. Można zatem podsumować, że szczególnym i niezwykle sposobem stymulowania rozwoju języka w ontogenezie nie jest *kąpiel słowna* rozumiana jako monolog dorosłego, ale różne formy relacji naprzemiennych z wykorzystaniem różnych dróg, np. ruchowej, dotykowej, głosowej z użyciem różnych dźwięków tworzonych przez dziecko. Zauważmy, że taki kontakt z dzieckiem z jednej strony sprzyja tworzeniu więzi emocjonalnej dziecka z dorosłym (co jest istotne dla całego jego rozwoju¹⁶), z drugiej zaś kształci postawy komunikacyjne związane z przyjmowaniem roli nadawcy i odbiorcy¹⁷. Analizując różne ścieżki komunikacji małego dziecka z dorosłym można powiedzieć, że przechodzi on niezwykle przemianę od bycia „twarzą w twarz” i odczytywania emocji do słowa. A zatem ścieżka, o której mowa może przyjąć nazwę *od dialogu emocji do dialogu językowego*.

W zakończeniu należy także odnieść się do telewizji i programów komputerowych. Słowa, jakie dziecko słyszy w telewizji należy przeciwstawić obcowaniu z innym człowiekiem, jego intencjami i umysłem ujawniające się w trakcie wspólnej uwagi. Bezpośredni kontakt z człowiekiem, słuchanie jego głosu „na żywo”, spojrzenie w jego oczy, czucie jego dłoni, „przepływ emocji” nigdy nie zastąpi żaden program komputerowy i telewizja. Oznacza to, że programy komputerowe w terapii logopedycznej w przypadku dzieci niemówiących nigdy nie zastąpią człowieka. Podobnie, jak bajki w telewizji, także programy komputerowe, mogą stać się jednak pewnym dodatkiem pod warunkiem, że odnajdziemy dla tej formy poznawania świata i języka właściwe miejsca. Nie mogą to być jednak substytuty, które zastąpią dziecku np. matkę, która czyta bajki lub je sama wymyśla.

A jak rozmawiać z niemowlęciem? Była już o tym mowa powyżej. Koniecznie trzeba nauczyć się „języka niemowląt” i być uważnym podczas prowadzonych z nim rozmów. Z dzieckiem należy rozmawiać w taki sposób, aby wyodrębiać bodźce werbalne. Oznacza to modulowanie głosu, mówienie „większymi głoskami” (czyli odpowiednio głośno, wyraźnie, dobitnie), mówienie w sposób rytmiczny, podkreślanie cech danego języka, prowadzenie

¹⁶ L. Sadowska, A. Gruna-Ożarowska, Ł. Przygoda, *Potrzeby psychospołeczne i duchowe człowieka oraz terapia zerwanych lub niewytworzonych więzi między matką a dzieckiem*, Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2005, Nr 4, s. 319–327.

¹⁷ B. Rocławski, dz. cyt., s. 85–89.

różnych wypowiedzi w tok codziennego bycia z dzieckiem, kontrolowanie uwagi dziecka, zmiany wypowiedzi na podstawie wskaźników jej zmiany.

Podsumowując rozważania dotyczące tzw. kąpieli słownej można powiedzieć, że należy z dzieckiem rozmawiać i być z dzieckiem oraz nauczyć się jego języka. Dziecko ma szereg niezwykłych atrybutów, które powodują, że dorosłym trudno jest oderwać się od małego człowieka. Należą do nich uśmiech, okrągła twarz i nieproporcjonalnie wielkie oczy, ogólna krągłość małego ciała, a także różne inne formy informowania i wywierania wpływu na dorosłych, a także umiejętność prowadzenia „rozmów” z dorosłymi.

THE FORMATION OF THE ABILITY TO ASSUME COMMUNICATIVE ROLES IN THE FIRST YEAR OF LIFE

Abstract

The author discusses the emergence of the ability to assume communicative roles in infants. The need to engage in such considerations stems from the author's research into the speech of cleft palate children. The analysis of the results encourages taking measures to stimulate the development of this ability from birth. One of the implications of these considerations is the need to reexamine the common belief that the best way of stimulating speech development in children is immersion.

Keywords: pre-dialogue, dialogue, communicative roles, stimulating speech development, immersion, speech of cleft palate children

Bibliografia:

1. Gadamer H.G., *Człowiek i język*, w: *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, red. G. Godlewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.
2. Grabias S., *Język, poznanie, interakcja*, w: *Język, interakcja, zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, T. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
3. Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988.
4. McWilliams B. J., Morris H. L., Shelton R. L., *Cleft Palate Speech*, B.C. DECKER, Philadelphia 1990.

5. Milewski S., *Mowa dorosłych kierowana do niemowląt*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2004.
6. Pluta-Wojciechowska D., *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011.
7. Ročławski B., *Kształtowanie komunikacyjnych postaw u dzieci w wieku niemowlęcym*, w: *Opieka logopedyczna od poczęcia*, red. B. Ročławski, Zakład Logopedii UG, Gdańsk 1991.
8. Sadowska L., Gruna-Ożarowska A., Przygoda Ł., *Potrzeby psychospołeczne i duchowe człowieka oraz terapia zerwanych lub niewytworzonych więzi między matką a dzieckiem*, Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego, Nr 4, Rzeszów 2005.
9. Tomasello M., *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, PIW, Warszawa 2002.

Anna Guzy

Zakład Dydaktyki Języka
Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej
Uniwersytet Śląski w Katowicach

KOMPETENCJA JĘZYKOWA DZIECKA (ZARYS PROBLEMATYKI)

Streszczenie

Opracowanie stanowi zbiór podstawowych informacji związanych z definiowaniem kompetencji językowej dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem ucznia 9- i 12-letniego. Wybór ten nie jest przypadkowy, gdyż wiek ten stanowi czas, w którym przypada koniec etapu zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej oraz edukacji w szkole podstawowej. W kolejnych podrozdziałach zostały zaprezentowane najważniejsze ujęcia teoretyczne z zakresu: rozwoju umiejętności czytania, pisania, słuchania, mówienia jak również kształtowania się pojęć.

Słowa kluczowe: kompetencja językowa, rozwój mowy, nauka czytania, nauka pisanie, słuchanie, mówienie, pisanie, kształtowanie się pojęć, sprawność językowa.

1.1. Ustalenia definicyjne

Kompetencja w słownikach języka polskiego definiowana była początkowo tożsamo z kompetentnością (w znaczeniu odpowiedniości jurysdykcji), natomiast człowieka kompetentnego określano mianem kompetenta. W drugim znaczeniu kompetencja oznacza zdolność wyrokowania o czymś, znajomość sprawy, biegłość¹.

W *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego zmienia się hierarchia znaczeń tego leksemu: „*kompetencja* 1. zakres pełnomoc-

¹ Por. J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, *Słownik języka polskiego*, T. 1–8, Warszawa 1900-1927.

nictw i uprawnień, zakres działania organu władzy lub innej jednostki organizacyjnej, zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności”².

W większości uniwersalnych i popularnonaukowych słowników języka polskiego powielana jest definicja W. Doroszewskiego, często z pominięciem znaczenia kwalifikowanego jako dawne. Dodatkowo pojawiają się związki frazeologiczne, tj. *wejść w czyjeś kompetencje* lub kolokacje wyrazu.

Termin *kompetencja* na gruncie językoznawstwa został spopularyzowany przez Noama Chomskiego w gramatyce transformacyjno-generatywnej. Od różniał on kompetencję od wykonania (*competence* od *performance*). Wykonanie to działanie językowe, które ujawnia się w konkretnych wypowiedziach jednostki. *Kompetencję językową* definiował poprzez: kreatywność, gramatyczność, akceptabilność oraz interioryzację³. *Kompetencja* oznacza umiejętność budowania nieskończonej ilości zdań ze skończonego zasobu leksemów. Związana jest z nieuświadomionym procesem opanowania języka, dzięki któremu jesteśmy w stanie intuicyjnie uznać dane jednostki rodzimego języka za poprawne⁴. „Posiadanie takiej kompetencji tłumaczy się faktem zinternalizowania przez użytkowników językowych reguł gramatyki. Mówi się o zinternalizowaniu, nie zaś przyswojeniu czy opanowaniu, ponieważ w ten sposób abstrahuje się od problemu rozgraniczenia między tym, co w zdolnościach językowych ludzi jest nabyte przez naukę, od tego, co doświadczone”⁵. Rozróżnienie *kompetencji językowej* od *performacji* pokrywa się z podziałem na *lanque* i *parole*⁶. *Sprawność językowa* stanowi zaktualizowanie kompetencji językowej w danej sytuacji⁷.

² *Słownik języka polskiego*, T. 1-11, red. W. Doroszewski, PWN, Warszawa 1958-1969.

³ Kreatywność to zdolność tworzenia nieskończonego zbioru zdań ze skończonego zbioru elementów językowych oraz umiejętność tworzenia nowych zdań, spójnych z sytuacjami nowymi dla mówiącego. Gramatyczność ujawnia się w procesie budowania zdań poprzez poprawność formalną (znajomość syntaktyki i reguł języka) oraz znaczeniową (znajomość leksyki i reguł łączenia ze sobą wyrazów. Akceptabilność to zdolność rodzimego użytkownika języka polskiego do uznawania wypowiedzi za zgodną z obowiązującą normą. Proces nieświadomego opanowania ojczystego języka zwany jest interioryzacją, por. S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2003, s. 34.

⁴ Tamże, s. 34.

⁵ Por. K. Polański, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wyd. im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1993.

⁶ Koncepcję N. Chomskiego różni od ujęcia de Saussure’a to, że generatywista pojmował kompetencje i performacje dynamicznie, natomiast *lanque* i *parole* ujmowane były statycznie. Ponadto dla de Saussure’a *lanque* to system społeczny, natomiast kompetencja w ujęciu Chomskiego ma charakter psychologiczny (por. K. Polański, dz. cyt., s. 276).

⁷ M. Smoczyńska, G. W. Shugar, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, PWN, Warszawa 1980, s. 22–23.

Zachowania językowe związane są ściśle z kontekstem społecznym i sytuacyjnym, nie tworzą ich wyłącznie sekwencje poprawnych gramatycznie zdań. *Kompetencja*, o jakiej się mówi w gramatyce transformacyjno-generatywnej „znakomicie wyjaśniająca proces tworzenia zdań, okazuje się pojęciem niewystarczającym do opisu aktów mowy. Każdy akt mowy jest bowiem *strukturą usytuowaną*, to znaczy powiązaną z kulturowymi i osobistymi doświadczeniami mówiących”⁸. Stanisław Grabias uważa, że: „kompetencje i sprawności stanowią dwie strony tego samego zjawiska. Wzajemnie się warunkują tak, że kompetencje, które są wiedzą, nie mogą pojawić się w umyśle ludzkim bez określonych sprawności. Pewne sprawności zaś, przynajmniej te, które przyjmują postać realizacyjnych umiejętności, nie ujawniają się bez nabytej wcześniej kompetencji”⁹.

Możliwość realizowania zachowań językowych w różnych sytuacjach społecznych (mówienie) to według D. Hymesa *kompetencja komunikacyjna* (która jest niezbędnym warunkiem wszelkich społecznych zachowań językowych). Do skutecznej komunikacji potrzebna jest językowa sprawność systemowa (umiejętność poprawnego wypowiedzania się w mowie i piśmie)¹⁰. W skład sprawności systemowej wchodzi wiele umiejętności cząstkowych, które określa się mianem sprawności formacyjnych oraz pewna część sprawności funkcyjnych (odnoszących się do poziomu morfemu, wyrazu i zdania). Wyróżniane są: „1. sprawności substancyjne, pozwalające realizować wypowiedź w postaci sygnałów akustycznych, optycznych i taktylnych; 2. sprawności gramatyczne, tj. morfologiczne i syntaktyczne”¹¹.

Ze sprawnością komunikacyjną związana jest ściśle *językowa sprawność sytuacyjna* oraz *językowa sprawność pragmatyczna*. Ta pierwsza polega na „umiejętności posługiwania się językiem w wytworzonych przez społeczeństwo sytuacjach interakcyjnych. Wiąże się ona z wyborem środków językowych narzuconych przez temat wypowiedzi i miejsce jej powstania. Obydwa te komponenty sytuacji warunkują z kolei kanał (mówienie, pisanie) oraz sposób przekazu informacji (dialog, monolog, opowiadania itp.)”¹². Dzięki *językowej sprawności pragmatycznej* nadawca może zrealizować swoje intencje. „Umiejętność rozpoznawania różnicy między nadawcą a odbiorcą w zakresie wspólnej wiedzy o świecie i stosownego do tego rozpoznawania doboru strategii

⁸ K. Polański, dz. cyt., s. 276.

⁹ S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Wyd. UMCS, Lublin 2003., s. 30.

¹⁰ Tamże, s. 317.

¹¹ Tamże, s. 317.

¹² Tamże, s. 317.

komunikacyjnych oraz środków językowych można nazwać kompetencją interakcyjną, która stanowi jeden z poziomów kompetencji komunikacyjnej¹³.

Z psycholingwistycznego punktu widzenia kompetencja komunikacyjna traktowana jest jako „system koordynacyjno-kontrolny w stosunku do zachowania językowego człowieka, wyróżnia się w niej cztery poziomy: dyskurs, akt mowy, warianty językowe (kod językowy), style osobiste jednostki”¹⁴. Wynika stąd, że *kompetencję komunikacyjną* należy traktować wieloaspektowo, ponieważ obejmuje ona wiele sprawności.

Kompetencja komunikacyjna ma charakter jednostkowy, zindywidualizowany, staje się kompetencją konkretnej osoby¹⁵.

Kompetencja językowa bywa utożsamiana z *kompetencją gramatyczną*; „różne ujęcia kompetencji gramatycznej są wynikiem różnicy zdań na temat modelu nabywania języka przez użytkowników”¹⁶. *Kompetencja językowa* jest składnikiem *kompetencji lingwistycznej*, czyli: wiedzy gramatycznej, sprawności funkcjonalnej i wiedzy kulturowej rozumianej jako zdolności do uczestnictwa w kulturze¹⁷. Istnieje uporządkowany model komponentów *kompetencji lingwistycznej*: od kompetencji językowej poprzez komunikacyjną do kulturowej, która jest efektem opanowania dwóch poprzednich typów kompetencji (językowej i komunikacyjnej). Terminem kluczowym jest *nadkompetencja*, szczególnie podczas opisu możliwości twórczych dzieci, natomiast *subkompetencja* to niezdolność opanowania języka na poziomie ustalonej normy.

Oprócz wymienionych wyżej kompetencji wyróżniana jest także: kompetencja tekstowa oraz kompetencja tekstotwórcza, ta ostatnia oznacza ludzką umiejętność tworzenia i odbierania spójności tekstu oraz zdolność postrzegania podziałów w uniwersum tekstów¹⁸. Spotyka się też kategorię kompetencji gatunkowej. Gatunki należą do *kompetencji komunikacyjnej* człowieka, a postaci wzorca zapisane w naszej kompetencji nie są w pełni uświadomione¹⁹.

¹³ A. Skudrzyk, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Wyd. UŚ, Katowice 2005, s. 67.

¹⁴ I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 1992, s. 128.

¹⁵ Por. L. Smółka, *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześćo-siedmioletnich*, Wyd. Naukowe AP, Warszawa 2004, s. 15-16.

¹⁶ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1993, s. 94.

¹⁷ Tamże, s. 27.

¹⁸ A. Tabisz, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Wyd. UO, Opole 2006, s. 65.

¹⁹ Więcej na ten temat: S. Gajda, *Lingwistyczne podstawy logopedii*, w: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Wyd. UO, Opole 2003, s. 11-74.

Dużą rolę w badaniu rozwoju języka przypisuje się też *kompetencji kulturowej*, a w niej wyróżnia się opozycje: język – kultura oraz kultura – język. **Kompetencja kulturowa** to zachodzenie na siebie zakresów: kultury, gramatyki i komunikacji. Istnieje silny związek pomiędzy językiem a kulturą, a sama *kompetencja kulturowa* jest definiowana z uwzględnieniem *kompetencji językowej* czy *komunikacyjnej*. *Kompetencja kulturowa* wiąże się z pewnym świadomym rozumieniem określonych zjawisk w kulturze czy też stosowaniem się do reguł świata kultury.

Kompetencja jest swoistą własnością ludzkiego umysłu, na którą składają się: czynniki wrodzone, wiedza, umiejętności, sprawności, zdolności oraz motywacje i wartości. Stworzono model struktury kompetencji, zgodnie z którym kompetencja, kompetencja międzyludzka i kultura wzajemnie na siebie wpływają, a nabywanie kompetencji językowej może odbywać się wyłącznie w procesie komunikacji²⁰.

W rozwoju języka dziecka w literaturze przedmiotu możemy spotkać się z innym spojrzeniem, w którym wyróżnia się: *kompetencję gramatyczną* (wyrażanie się w jasny i zrozumiały sposób), *kompetencję społeczno-lingwistyczną* (dostosowanie poziomu i jakości wypowiedzi do rozmówcy i sytuacji), *kompetencję dyskursu* (ułatwia przekazywanie znaczeń w logiczny i ciągły sposób), *kompetencję strategiczną* (celowe wykorzystanie elementów prozodycznych mowy, barwy głosu itp.), *kompetencję analityczną* (pozwala na bycie twórczym)²¹.

Wielość ujęć sprawia, że rozumienie pojęć, *kompetencja językowa* (czy *kompetencje językowe*) oraz *kompetencja komunikacyjna*, staje się nieostre. Analizując kompetencje językową na gruncie dydaktyki szkolnej, dopuszczalne jest traktowanie pojęć: *kompetencja językowa*, *sprawność* (czy w liczbie mnogiej *sprawności*, kompetencje) tożsamo²², co będę czynić w niniejszym opracowaniu.

Poniżej zaprezentowane zostaną najważniejsze informacje związane z nabywaniem poszczególnych kompetencji przez dziecko, ze szczególnym uwzględnieniem ucznia kończącego klasę III oraz VI szkoły podstawowej.

²⁰ Por. B. Guzik, *Kompetencja jako problem dydaktyczny*, w: *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Pedagogiczne*, z. 15, Wyd. WSP, Kraków 1994, s. 29–40.

²¹ D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 101–103.

²² Por. U. Żydek-Bednarczuk, *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*, w: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Wyd. UŚ, Katowice 2002, s. 119–126.

1.2. Cechy języka dzieci 9- i 12- letnich

Problem opanowywania języka jest szeroko opisany w literaturze przedmiotu. Za najważniejsze teorie rozwoju języka dziecka uważa się: behawiorystyczną teorię B.F. Skinnera, teorię etologiczną, poznawczo-rozwojową, teorię fazową oraz koncepcje funkcjonalistyczne (teorie społeczne). Przyswajanie języka przez dziecko jest jednym z tych problemów badawczych, które pomimo długoletnich badań, nie zostały do końca rozwiązane. Badacze języka dziecka są zgodni co do czynników, które proces ten warunkują. Jedni uznają, że jest on determinowany głównie tym, w jaki sposób dziecko przyswaja składnię (czynniki endogenne), inni, że najważniejsze jest to, w jaki sposób dziecko nabywa leksykon (czynniki egzogenne), jeszcze inni uznają, że determinantami są zarówno jedne, jak i drugie czynniki²³.

Nawiązując do teorii L. Wygotskiego oraz ujęć z zakresu przyswajania nauki języka, możemy odpowiedzieć na pytanie dotyczące motywacji dziecka do nauki nowych słów, ponieważ „każdy nowy przedmiot stanowi dla dziecka sytuację zadaniową”²⁴. Z czasem nabywa ono umiejętność mówienia o rzeczach, których bezpośrednio nie widzi, jednak brak danych na temat wieku, w którym dziecko odkrywa funkcję symboliczną języka²⁵. Początek wkraczania dziecka w świat języka i jego symbolicznych znaczeń polega na obserwowaniu i odtwarzaniu pewnych obrazów za pomocą słów i jest nazywane *funkcją mądrą*. Młody użytkownik języka uczy się skojarzeń, czasami określonych cech semantycznych danego wyrazu, cech obiektów, które można odtworzyć za pomocą kształtu, barwy czy smaku, z czasem potrafi odtworzyć wyrazy bez odniesienia do bezpośredniej ich percepcji.

Opisując cechy języka dziecka, musimy zwrócić uwagę nie tylko na liczbę słów, którymi się ono posługuje, ale również na to, w jaki sposób buduje zdania²⁶. Gramatyczne aspekty rozwoju mowy dziecka były przedmiotem wielu badań i analiz. Dowodzą one, że ważnym etapem rozwoju gramatycznej strony

²³ H.R. Schaffer, *Rozwój języka w kontekście*, w: *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 164–192.

²⁴ E. Filipiak, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002, s. 107.

²⁵ Tamże, s. 108.

²⁶ Początkowe wypowiedzi dzieci (do około półtora roku) są gramatycznie neutralne i składają się z jednego wyrazu. Następowanie procesu gramatyzacji języka związane jest z posługiwaniem się przez nie wypowiedziami dwuwyrzowymi, często zlepkami wyrazowymi, por. S. Szuman, *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa 1968. Kolejnym etapem jest budowanie wypowiedzi wielowyrzowych.

języka jest *hiperregularyzacja*, która polega na aktywnym uczestnictwie dziecka w procesie konstrukcji mowy. Słucha ono wypowiedzi dorosłych i samo, w sposób aktywny, odkrywa reguły językowe, dokonuje korekty w toku mówienia itp. Początkowo dziecko tworzy konstrukcje błędne, często stosując niewłaściwe formy²⁷. W rozwoju językowym można zaobserwować znaczne dysproporcje u poszczególnych dzieci. Istotny dla mowy jest ogólny rozwój intelektualny dziecka, jego aktywność, potrzeby poznawania, płęć, ogólne warunki społeczno-wychowawcze²⁸.

W sferze opanowania języka możemy wyróżnić cztery fundamentalne płaszczyzny: fonologiczną (dźwiękową), syntaktyczną (budowanie zdań), semantyczną (znaczenie słów) oraz morfologiczną (budowa i odmiana wyrazów). Proces opanowywania mowy związany jest z rozwojem każdej z nich. Analizując pierwszą z płaszczyzn (aspekt fonologiczny) zwraca się uwagę na to, że dziecko dopiero z czasem umiejętnie posługuje się poszczególnymi fonemami. Początkowo cechuje je zmiana postaci słów²⁹. Dokonano systematyzacji tych zmian, które związane są z błędami na etapie płaszczyzny fonetycznej w rozwoju mowy dziecka³⁰, ponieważ opanowanie poziomu fonologicznego jest ważne dla późniejszej nauki języka. Odgrywa ono szczególną rolę podczas nauki pisanie i czytania. Znajomość poszczególnych części mowy związana jest z opanowaniem poszczególnych elementów rzeczywistości. Narastanie słownika dziecka na poszczególnych etapach jego rozwoju jest widocznym elementem rozwoju językowego³¹.

Umiejętności językowe ucznia w szkole podstawowej w dużej mierze zależą od tego, w jaki sposób przebiegała jego wcześniejsza edukacja językowa. W literaturze przedmiotu możemy spotkać różne propozycje mechanizmów opanowania gramatyki przez dziecko. Świadomość językowa kształtuje się dwojako: na skutek edukacji szkolnej lub rozwoju myślenia operacyjnego. Jest ona ściśle związana z kompetencją językową. Dziecko staje się stopniowo świadome popełnianych przez siebie błędów językowych. Rozwój językowy

²⁷ A. Jurkowski, *Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa 1986, s. 70.

²⁸ Tamże, s. 70–80.

²⁹ Tamże, s. 61.

³⁰ Por. L. Kaczmarek, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 1953. Szerzej na temat diagnozy problemów związanych z mówieniem: K. Szamburski, *Diagnoza niepełności mówienia* oraz A. Czernikiewicz, T. Woźniak, *Diagnoza psychogennych zaburzeń mowy*, w: *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, red. E. Czaplewska, S. Milewski, Sopot 2012, s. 367–479. Więcej o rozwoju mowy komunikacyjnej: L. Dyer, *Mowa dziecka: zrozum i rozwiń mowę dziecka*, Wyd. K.E. Liber, Warszawa 2006 oraz Z. Dysarz, *Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.

³¹ Por. E. Filipiak, dz. cyt. s. 107.

jest skorelowany z rozwojem biologicznym, natomiast świadomość językową wiąże się z rozpoczęciem nauki w szkole, w szczególności z nauką czytania³².

1.2.1. Słuchanie

Słuchaniu poświęcono wiele uwagi, w szczególności słuch analizowano jako proces fizjologiczny³³ oraz w związku z percepcją mowy (słuch jako kompetencja odbiorcza). W opracowaniu uwagę poświęcę przede wszystkim słuchaniu w drugim z przytoczonych znaczeń.

Analizator słuchowy wpływa na opanowanie kluczowych umiejętności, a zatem: mowy, czytania oraz pisanie. Wiadomo, że „neurofizjologicznym podłożem postrzegania słuchowego jest analizator słuchowy. Jego budowa w uproszczeniu przedstawia się następująco: receptor, droga dośrodkowa, ośrodek słuchowy w korze mózgowej. W polach pierwszorzędowych (41, 42), pod wpływem docierających od receptora impulsów nerwowych, powstają wrażenia słuchowe”³⁴.

„Proces słuchowej percepcji mowy rozwija się według specyficznych prawidłowości i zaczyna się od akustycznego różnicowania dźwięków, potem włącza się doń artykulacja i kończy się akustycznym różnicowaniem, ale realizowanym już bez udziału artykulacji”³⁵. Dopiero z czasem słuch staje się czynnością nieświadomą, dzięki której rejestrujemy wszystkie akustyczne cechy dźwięków³⁶.

Odbiór mowy możliwy jest dzięki skomplikowanym operacjom i mechanizmom, z których najważniejsze to: „słuch fizjologiczny, słuch fonematyczny, słuchowa pamięć werbalna (zdolność zapamiętywania dźwięków mowy i ich szeregów), umiejętność kojarzenia wzorców słuchowych wyrazów z odpowiednimi desygnatami lub pojęciami, umiejętność rozszyfrowywania związków syntaktycznych występujących między wyrazami w zdaniu (właściwe rozumienie form gramatycznych, czasów, trybów itp.)”³⁷.

³² Więcej na ten temat: G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9 letnich*, Wyd. UMCS, Lublin 1999.

³³ Por. G. Lindner, *Podstawy audiologii pedagogicznej*, PWN, Warszawa 1976.

³⁴ I. Pietras, *Dysortografia - uwarunkowania psychologiczne*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2008, s. 47.

³⁵ M. Cackowska, *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*, WSiP, Warszawa 1984, s. 30.

³⁶ Z badań wynika, że proces ten przypada na około 6. rok życia dziecka, por. M. Cackowska, dz. cyt, s. 30.

³⁷ E. Szelaąg, A. Szymaszek, *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*, GWP, Gdańsk 2006, s. 7.

O procesie słuchowego spostrzegania dźwięków decydują słuch fonemowy i słuch fonematyczny³⁸. Niektórzy badacze rozróżniają słuch fizjologiczny oraz mowny (fonematyczny), przy czym istotą tego drugiego jest rozpoznawania co najmniej dwóch różnych fonologicznie wrażeń³⁹.

Słuch fonematyczny (*phonemic hearing*) wywodzi się od terminu *fonem* (*phoneme*). Jak podkreślają badacze: „słuch fonematyczny zabezpiecza wyodrębnienie z potoku dźwięków mowy tych cech, które odgrywają szczególnie znaczenie dla identyfikacji określonego fonemu, dzięki czemu dany wyraz można odróżnić od innych, o odmiennym znaczeniu, np. *Tomek–domek*”⁴⁰.

Wyróżnia się kilka rodzajów słuchu mownego (fonematycznego): fonemowy (umiejętność różnicowania fonemów), fonetyczny (umiejętność rozróżniania głosek w ramach danej klasy głosek), prozodyczny (odpowiednie różnicowanie rytmu, melodii i barwy głosu) oraz analiza i synteza głoskowa/sylabowa – świadome wyróżnianie głosek w wyrazach z zachowaniem ich kolejności.

Rozumienie mowy jest skomplikowanym procesem, który nie może odbyć się bez udziału słuchu fizjologicznego (słuch mowny, dzięki któremu słyszymy dźwięki mowy), słuchu fonematycznego, słuchowej pamięci werbalnej, jak również różnicowania wyrazów i zdań w zależności od kontekstu.

Kształtowanie się słuchu fonemowego rozpoczyna się już w życiu płodowym, następnie rozwija się w okresie niemowlęcym⁴¹.

Kompetencje w zakresie słuchania i mówienia wzajemnie się przenikają. Rozwój mowy i funkcji słuchowej dzieci słyszących i niesłyszących przebiega na różnym poziomie⁴². Zwraca się uwagę na to, że „dzieci z zaburzeniami słuchowymi mają trudności z wyodrębnieniem dźwięków w wyrazach i ich łą-

³⁸ B. Ročławski, *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1981. Niektórzy badacze, dokonując typologii słuchu człowieka wyróżniają: słuch fizyczny (odbieranie dźwięków fizycznych, np. burzy, deszczu), słuch fonematyczny (pozwala odbierać dźwięki mowy potrzebne w akcie komunikacji), słuch muzyczny (umiejętność słyszenia, odróżniania i przypisywania znaczeń dźwiękom muzycznym).

³⁹ T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, M. Kukuła, A. Łukaszewicz, *Mowa dzieci niedosłyszących i głuchych*, w: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, T. 2., red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Wyd. UO, Opole 2003, s. 210–268.

⁴⁰ E. Szelaę, A. Szymaszek, dz. cyt., s. 9.

⁴¹ G.W. Shugar, B. Bokus, *Psychologia języka dziecka*, GWP, Gdańsk–Sopot 2007, s. 39.

⁴² W czasie pierwszego roku życia dzieci żyjące w różnych kulturach, w inny sposób rozwijają swoje umiejętności związane ze słuchem (zarówno pod względem fonetyki, jak i prozodii). Zjawisko magnesu percepcyjnego powoduje, że w różny sposób odbieramy poszczególne fonemy, w zależności od kultury (środowiska językowego), z którego pochodzimy. Każdy użytkownik tworzy mapę dźwiękowych podobieństw i różnic, por. G.W. Shugar, B. Bokus, dz. cyt., s. 40–42.

czeniu, nie mogą dobrze odróżnić głosek, mylą te zbliżone do siebie słuchowo i artykulacyjnie, np. twarde i miękkie, dźwięczne i bezdźwięczne”⁴³. Podkreśla się także, że dzieci te mają kłopoty z zaznaczeniem zmiękczeń, trudność sprawia im ciche czytanie. Gdy deficyty te są bardzo silne, mają trudności z zapisywaniem nowych wyrazów, jak również występuje u nich obniżenie pamięci słuchowej. Badania potwierdzają, że dzieci z deficytami funkcji słuchowej mają duże trudności w nauce czytania i pisania⁴⁴.

Zaburzenia związane z niewystarczającym słuchem mogą wystąpić z różnym nasileniem. Gdy deficyty są lekkie, mogą odnosić się wyłącznie do określonych opozycji (par głosek, które różnią się tylko jedną cechą dystynktywną), poprawnie będą różnicowane pary, w których głoski będą różniły się dwiema i więcej cechami dystynktywnymi. W silnych zaburzeniach będą występowały błędne realizacje niezależnie od ilości cech dystynktywnych w danej parze głosek. Zaburzenia słuchu fonematycznego⁴⁵ utrudniają analizę i syntezę wzrokową, mogą mieć negatywny wpływ na naukę pisanie i czytania.

Przełomem w badaniach percepcji mowy było odkrycie tzw. *kategorialnej percepcji fonemów spółgłoskowych*. Zauważono wtedy, „że percepcja dźwięków mowy podlega odmiennym mechanizmom niż percepcja innych dźwięków, co oznacza iż percepcja mowy jest odmienna od percepcji słuchowej, a także że nie istnieją jednoczesne wskazówki akustyczne dla percepcji mowy”⁴⁶.

Dzieci z osłabioną percepcją słuchową mogą mieć problem z rozróżnianiem głosek, sylab, wyrazów i zdań, mają szczególne trudności w pisaniu ze słuchu. Ponadto nie potrafią słuchać ze zrozumieniem, co skutkuje tym, że nie wykonują poleceń słownych nauczyciela. Ich zasób leksykalny jest uboższy niż dzieci, u których nie stwierdzono tego typu zaburzeń.

Po ukończeniu edukacji wczesnoszkolnej uczeń powinien słuchać z uwagą swoich rozmówców, dłuższych wypowiedzi nauczyciela i kolegów, wiedzieć, że uważne słuchanie jest podstawową cechą właściwego odbioru, ponadto potrafi pisać ze słuchu w zakresie poznanego słownictwa. Po klasie szóstej natomiast

⁴³ M. Cackowska, dz. cyt., s. 32-33.

⁴⁴ Zaburzenia w odbiorze mowy w wyniku deficytu słuchu fonematycznego występują zarówno u dorosłych, jak u dzieci. Najczęściej cierpią na nią pacjenci z afazją Wernickiego po nabytych uszkodzeniach mózgu, osoby korzystające z implantów ślimakowatych. Zaburzenia tego typu mogą występować również u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, jak i u uczniów z trudnościami w nauce czytania i pisanie.

⁴⁵ Słuch fonematyczny nie jest elementem wrodzonym, jest kształtowany przez najbliższe otoczenie i stymulacje językowe w okresie dzieciństwa, por. E. Szeląg, A. Szymaszek, dz. cyt., s. 11.

⁴⁶ A. Rakowska, *Język, komunikacja, niepełnosprawność. Wybrane zagadnienia*, Wyd. AP, Kraków 2003, s. 51.

dotatkowo: potrafi oddzielać informacje ważne od mniej istotnych, wyraża rozumienie wypowiedzi przez gest i mimikę, próbuje zadawać pytania do wysłuchanych treści, rozwija aktywne słuchanie, dokonuje przekładu intersemiotycznego wysłuchanego komunikatu oraz potrafi oceniać i analizować wypowiedzi kolegów.

1.2.2. Mówienie

Popularne słowniki języka polskiego definiują mówienie i mowę tożsamo, jako: „wypowiadanie słów w celu wyrażenia myśli lub w celu porozumiewania się z innymi ludźmi”, mówienie związane jest z przekazywaniem informacji⁴⁷.

W opracowaniu używam terminu mówienie (mowa komunikacyjna) szeroko, nie ogranicza się on przecież tylko do określenia rozwoju języka dziecka na poszczególnych jego płaszczyznach (w taki przypadkach używam terminu: mowa dziecka)⁴⁸. Mówienie to termin zakładający akt komunikacji (który odbywa się dzięki odpowiedniej kompetencji komunikacyjnej), który realizuje się w określonych sytuacjach społecznych.

Mówienie należy rozumieć nie tylko jako akt nadawania (wypowiadania) komunikatu, przecież oprócz umiejętności przekazywania informacji (dźwięki mowy) w celu osiągnięcia porozumienia, konieczne jest również rozumienie wypowiedzianych znaczeń oraz układów gramatycznych. Mówienie uznaje się za podstawową funkcję języka, ponieważ „mówienie – przez swoje naturalne predyspozycje – jest mówieniem do drugiego, (...) język spełnia się tylko wówczas, gdy stanowi miejsce spotkania jednostek”⁴⁹. Język (w zna-

⁴⁷ Por. *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, Warszawa 1968, s. 405-406, czy *Słownik języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego na: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/m%C3%B3wienie>, dostęp: 23.10.2012.

⁴⁸ Egocentryzmu w mowie dziecięcej doszukiwał się Jean Piaget w swoim znanym studium *Mowa i myślenie dziecka*. Jego zdaniem przejawem myślenia egocentrycznego jest mowa egocentryczna. Składają się na nią: echolalia, monologowanie oraz monologowanie zbiorowe. Ten typ mowy dziecka dominuje do końca stadium przedoperacyjnego. Jego teorie spotkały się zarówno z krytyką, jak i częściową akceptacją. Krytyka i aprobata zmierzała w dwóch zasadniczych kierunkach. Z jednej strony z jego teoriami polemizowali psycholodzy rozwojowi, którzy swoje rozważania ograniczali przede wszystkim do podważania tezy Piageta o dziecięcym egocentryzmie. Z drugiej – behawioryści amerykańscy zastanawiali się nad słusznością tych tez. Chcieli również potwierdzić jego postulaty empirycznie na dzieciach w różnym wieku, por. M. Przetacznik-Gierowska, *Od słowa do dyskursu: studia nad mową dziecka*, Wyd. Energeia, Warszawa 1994, s. 168-173.

⁴⁹ O. Durcot, *Dire at ne pas dire*, w: *Wywiad prasowy. Język – gatunek - interakcja*, red. M. Kita, Wyd. UŚ, Katowice 1991, s. 1.

czeniu mowy) zyskuje znaczenie i sens dopiero w akcie komunikacji, jest jej narzędziem.

Mówienie związane jest z organizowaniem informacji za pomocą języka⁵⁰. Jeśli użytkownik chce zbudować wypowiedzenie, musi posiadać kompetencję semantyczną (wyodrębnianie informacji), sprawność gramatyczną (ujęcie wypowiedzi w formie językowej) oraz sprawność realizacyjną (wykonanie – realizacja substancji fonicznej). Badacze zauważają również, że „w procesie mówienia substancja przyjmuje postać foniczną (akustyczną). Organizuje się ona na dwóch płaszczyznach: suprasegmentalnej (wyznaczona jest przez akcent, melodię i rytm) i segmentalnej (składa się z głosek)⁵¹. Mówienie może być realizowane czasami na nieco innych warunkach, w szczególności podczas porozumiewania się z osobami głuchoniemymi (tekst przekazywany jest za pomocą gestów) lub niewidomymi, gdzie tekst odbierany jest przez dotyk (alfabet Braille’a).

Rozwój mowy komunikacyjnej u dzieci rozpoczyna się już od chwili narodzin. Na początku dziecko przekazuje swoje emocje za pomocą krzyku, min czy gestów; gdy rozwinię system językowy – za pomocą wypowiedzi. Małe dziecko najczęściej komunikuje się z matką, jak również najbliższym otoczeniem, jego interakcje wzbogacają się, gdy zaczyna uczęszczać do przedszkola i szkoły. Następuje szybka socjalizacja młodego użytkownika języka, musi on bowiem sprostać nowym sytuacjom społecznym, opanować nowe role. Początkowo dziecko używa mowy dialogowej, później konieczne jest opanowanie monologu; sprawność społeczna wykształca się najpóźniej⁵².

Mowa komunikacyjna dziecka realizuje się wyłącznie w określonej społeczności, trwała izolacja może zaburzyć jej rozwój. Progresja mowy komunikacyjnej zależy w dużej mierze od następujących czynników: obciążeń genetycznych dziecka, warunków rodzinnych i środowiskowych, tempa rozwoju dziecka, rozwoju możliwości poznawczych⁵³.

Rozwój mówienia przebiega stopniowo. Zdaniem wielu badaczy *kompetencja komunikacyjna* opanowana jest przez dziecko około 10. roku życia⁵⁴.

Jak zauważa E. Filipiak: „rozwój języka w aspekcie pragmatycznym umożliwia skuteczną komunikację, która obejmuje nie tylko mówienie (wypowiadanie się w rozmaitych sytuacjach społecznych, formułowanie i przekazywanie informacji z wykorzystaniem głosu, artykulacji, słownictwa, składni, sygnałów

⁵⁰ Więcej na ten temat: L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wyd. Lubelskie, Lublin 1982.

⁵¹ S. Grabias, dz. cyt., s. 318.

⁵² Tamże, s. 323.

⁵³ J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Wyd. UW, Warszawa 1994, s. 20–34.

⁵⁴ Por. E. Filipiak, dz. cyt., s. 75.

niewerbalnych) i słuchanie, ale także komunikowanie się werbalne i niewerbalne w różnych sytuacjach, dziedzinach i z różnymi ludźmi”⁵⁵.

Dzieci, podobnie jak dorośli użytkownicy języka, różnicują formy swoich wypowiedzi, potrafią zbudować tekst: opisowy, narracyjny czy argumentacyjny⁵⁶. W łatwy sposób tworzą również teksty aluzyjne, trawestacje, jak również cytują wypowiedzi. Dzieci wykazują wysoką sprawność tworząc różne gatunki: sprawozdania, scenariusze zabaw, instrukcje oraz przepisy. Dzieci, często intuicyjnie podczas mówienia, doskonale dostosowują język do sytuacji. Ich wypowiedzi można określić mianem intertekstualnych czy transtekstualnych.

Rozwój języka związany jest z rozwojem całej osobowości dziecka⁵⁷. Kompetencja językowa i komunikacyjna stają się w akcie komunikacji systemem biegłości komunikacyjnej. Dzieci szybko odkrywają cel komunikacji, mają łatwą zdolność do decentracji czy wczuwania się w rolę innej osoby. Dzieci „dążą w swej mowie do bycia skutecznymi, pragną objawić swoje kompetencje, zabiegają o swoją językową niezależność”⁵⁸.

Gotowość do werbalnej aktywności dziecka często osłabia zmęczenie fizyczne lub nudzenie. Dzieci czują się odpowiedzialne za wypowiedziane słowa, nie mają tendencji do zapełniania rozmowy pustymi słowami⁵⁹. Ich wypowiedzi są twórcze, niczym nieskrępowane. Dzieci podczas mówienia popełniają błędy, jednak nie uniemożliwiają one komunikacji, jak pisze B. Boniecka: „środki porozumiewania się językowego wyzyskiwane przez dzieci można uznać za wystarczające, skoro zapewniają komunikowanie się o wszystkim, i to jeszcze ze stopniem ogólności i precyzji odpowiednim do poziomu intelektualnego”⁶⁰. Można uznać je za poprawne.

Na rozwój mowy komunikacyjnej dzieci wpływ ma również kod mówiony dorosłych (w tym cechy środowiskowe, dialektalne), jak również mass media – telewizja, internet⁶¹.

Strategie szkolne skłaniają ucznia raczej do „zaniemówienia” niż kształcenia mowy komunikacyjnej. Mówienie dzieci na lekcji ogranicza się do dwóch

⁵⁵ Tamże, s. 115.

⁵⁶ B. Boniecka, *Dziecięce wyobrażenia świata*, Wyd. UMCS, Lublin 2010, s. 167.

⁵⁷ Barbara Boniecka badała zachowania językowe dzieci, słuchała ich rozmów swobodnych, nagranych na taśmach magnetofonowych. Badaczka uznaje język dziecka (mowę komunikacyjną) za dynamiczne zachowanie językowe.

⁵⁸ B. Boniecka, dz. cyt., s. 213.

⁵⁹ Tamże, s. 213.

⁶⁰ Tamże, dz. cyt., s. 221.

⁶¹ Zjawiska wpływu mass mediów na mówienie oraz pisanie badała Aldona Skudrzyk, która zwraca uwagę na negatywny wpływ mass mediów i kultury na jakość mowy i pisma, por. A. Skudrzyk, dz. cyt., s. 48.

funkcji: kontrolnej (sprawdzenie wiedzy, odpytanie ucznia) oraz poprawnościowej (nakazanie uczniowi wypowiedziania się w poprawny sposób, w tym pełnym zdaniem), brakuje w szkole miejsca na posługiwanie się przez ucznia jego osobistym językiem⁶².

Kolejną przyczyną hamowania żywej mowy stają się forma (dominacja pogadanki, swoistego monologu nauczyciela, wymuszanie na uczniu konkretnych odpowiedzi, przewaga dialogu nauczyciel – uczeń, a nie uczeń – uczeń czy uczeń – uczniowie podczas pracy zespołowej) i treść (nieatrakcyjne, oderwane od rzeczywistości ucznia tematy rozmów), „szkoła, blokując dzieciom w wieku młodszoszkolnym możliwość prowadzenia dyskusji, nie stymuluje przechodzenia do wyższych stadiów rozwoju mówienia, a wręcz „ściąga” je do stadiów niższych rozwojowo, nie wykorzystuje ich umiejętności w mówieniu (...)”⁶³. Konkludując można uznać, że tego typu mówienie nie pełni konstytutywnej funkcji stawianej tej kompetencji, nie stanowi narzędzia do wyrażania własnych myśli, staje się wyłącznie czynnością odtwórczą. W tabeli 1. zostały zebrane kompetencje językowe ucznia w zakresie mówienia.

Komunikacja werbalna nie stanowi jedyne go możliwego sposobu porozumiewania się. Coraz więcej uwagi poświęca się obecnie alternatywnym metodom komunikacji, szczególnie w odniesieniu do osób, u których funkcje mowne nigdy się nie rozwinęły lub uległy zanikowi⁶⁴ (na skutek m in. uszkodzeń CUN). Do niedawna takie osoby były wykluczone z wielu sfer funkcjonowania społecznego, obecnie dzięki metodom alternatywnej komunikacji – AAC (ang. *Augmentative and Alternative Communication*) mają szansę na sprawne funkcjonowanie. Główną zaletą użycia AAC jest nie tylko umożliwienie komunikacji za pomocą innego kodu (systemu symboli, fotografii, języka migowego, fonogestów itp.)⁶⁵. Dodatkowo podczas pracy w oparciu o AAC, dba się o komfortowe warunki komunikacji (bezpieczne otoczenie), aby usprawnić porozumiewanie się w różnych sytuacjach komunikacyjnych oraz z różnymi odbiorcami⁶⁶.

⁶² D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005, s. 76–104.

⁶³ Tamże, s. 90.

⁶⁴ Problem ten szerzej opisany jest w: *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J. Błeszyński, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2008.

⁶⁵ Więcej na ten temat: K. Krakowiak, *Fonogesty – metoda komunikowania się słyszących rodzic z niesłyszącymi dziećmi i budowania w dziecięcych umysłach sensoryczno-motorycznej bazy mowy*, w: J. Błeszyński, dz. cyt., s. 185–210.

⁶⁶ Więcej na ten temat: A. Smyczek, *Zastosowanie wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC approach) w terapii małych dzieci zagrożonych poważnymi zaburzeniami w porozumiewaniu się*, w: J. Błeszyński, dz. cyt., s. 63–96.

Tabela 1. Kompetencje językowe ucznia w zakresie mówienia

Klasy I-III	Klasy IV - VI
W zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej oczekuje się, że na poziomie mówienia uczeń będzie: – przedstawiać i uzasadnić swoje zdanie, – zwracać uwagę na poprawne posługiwanie się językiem polskim w mowie, – stosować w wypowiedzi podstawowe techniki języka mówionego, – wyodrębniać zdania w języku mówionym oraz używać równoważników zdania, – zwracać uwagę na dobór słownictwa w zależności od typu wypowiedzi, – wypowiadać się w kilkuzdaniowej, spójnej formie na temat otaczającej rzeczywistości, – przedstawiać kolejne etapy własnego działania wykonanego i zamierzonego, – wypowiadać się na temat pracy swojej i kolegów oraz efektów tej pracy, – wygłaszać z pamięci różne fragmenty wierszy i prozy, – odtwarzać treść tekstu po jednokrotnym przeczytaniu, – nazywać i przedstawiać uczucia swoje i bohaterów literackich używając odpowiedniego słownictwa, – posługiwać się mową w różnych sytuacjach społecznych.	Po drugim etapie edukacyjnym dziecko będzie ponadto: – tworzyć poprawne teksty mówione w różnych formach skierowane do różnych odbiorców, – interpretować różne teksty kultury, – streszczać teksty popularne i fabularne, – prowadzić dyskusję posługując się różnymi argumentami, – podczas mówienia stosować właściwie akcent wyrazowy i zdaniowy, – udzielać odpowiedzi na zadane pytanie w formie wypowiedzenia pojedynczego, złożonego, krótkiej wypowiedzi, – rzeczowo stawiać pytania, – tworzyć wypowiedzi zawierające proste informacje, np. przepisów, gier, zabaw, – opowiadać przebieg zdarzeń zgodnie z ich chronologią, – opisywać konkretny przedmiot, krajobraz, postać, rzecz itp., – nazywać uczucia, – dostrzegać etyczny wymiar języka (prawda, kłamstwo, milczenie itp.), – przestrzegać zasad kulturalnej rozmowy, – posługiwać się mową w różnych sytuacjach społecznych.

Źródło: Opracowanie własne⁶⁷⁶⁷ Opracowanie na podstawie opisu sylwetki absolwenta na I oraz II etapie edukacyjnym.

1.2.3. Czytanie

Czytanie definiowane jest przez lingwistów jako: „tworzenie dźwiękowej formy słowa, czyli organizację dźwięków w określonym następstwie czasowym na podstawie jego obrazu graficznego, niezależnie od tego czy jest ono zrozumiałe przez osoby czytające, czy nie”⁶⁸. W takim ujęciu ważna staje się sama technika czytania, rozumienie treści jest elementem drugoplanowym⁶⁹. Definiując czytanie, często podkreśla się jednak istotność rozumienia czytanego tekstu. Podstawą umiejętności czytania, w części definicji tego pojęcia, staje się konieczność rozumienia treści. Czytanie określane jest jako: „rozpoznawanie czytanych, drukowanych lub pisanych symboli, służących jako bodźce do przywoływania znaczeń nagromadzonych dzięki wcześniejszym doświadczeniom życiowym i tworzeniu nowych znaczeń drogą manipulowania pojęciami, które czytelnikowi są już znane”⁷⁰. Rzadziej definicje czytania uwzględniają aspekt związany z zaangażowaniem i chęcią poznania czytanych treści. W tym duchu konstruowane są definicje, które czytanie określają jako: „złożony proces fizjologiczny i psychiczny, powiązany z procesami rozwojowymi”⁷¹.

Czytanie rozumiane jest również jako: „szereg wspólnych umysłowych działań zróżnicowanych w zależności od wieku i dojrzałości czytającego, od rodzaju czytanego tekstu, stopnia jego trudności oraz celu czytania”⁷².

W literaturze przedmiotu odnaleźć można również czysto techniczne definicje czytania. Psychofizyczną podstawę mechanizmu czytania stanowi czasowy związek pomiędzy pisany wyrazem (*grafematem*) a jego odpowiednikiem dźwiękowym (*fonematem*). Nauka czytania przebiega łatwiej, jeżeli związana jest z głośną artykulacją. Często, mimo dobrze rozwiniętego słuchu fonetycznego, dziecko nie jest w stanie wymawiać poprawnie niektórych grup głosek. Musi ono osiągnąć gotowość (dojrzałość) artykulacyjną do nauki czytania⁷³.

Czynności pisania i czytania realizowane są przy udziale bardzo odległych od siebie okolic kory mózgowej⁷⁴. Podczas czytania oko dokonuje trzy rodzaje ruchów: postępujący, od strony lewej do prawej każdego wiersza, zwrotny od

⁶⁸ A. Brzezińska, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej. Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*, Wyd. UAM, Poznań 1985, s. 67.

⁶⁹ K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1999, s. 13.

⁷⁰ M. Linker, *Podstawy efektywnego czytania*, PWN, Warszawa 1980, s. 15.

⁷¹ K. Kamińska, dz. cyt., s. 14.

⁷² E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1982, s. 24.

⁷³ M. Cackowska, dz. cyt., s. 15.

⁷⁴ Por. A. Łuria, *Podstawy neuropsychologii*, PZWL, Warszawa 1976, s. 92–138.

początku do końca jednej linii, jak również wsteczny, zapewniający ponowną kontrolę przeczytanych grafemów. Sam proces postrzegania i przełożenia spostrzeganego elementu jest skomplikowany. Percepcja przestrzenna poszczególnych elementów rozwijana jest dopiero na pewnym etapie życia dziecka, dlatego też zbyt wczesna nauka czytania jest trudna⁷⁵. Młody użytkownik języka musi dojrzeć do takiej czynności, nauczyć się odróżniać jedne elementy od drugich, również w przestrzeni (odróżniać poszczególne litery, umieć wydzielić granicę pomiędzy jedną a drugą literą, zdawać sobie sprawę z istnienia dwuznaków). W procesie nauki czytania nie możemy pominąć istotności analizatora słuchowego.

Czytanie angażuje percepcję wzrokową, dlatego też szukano korelacji pomiędzy nauką czytania a rozwojem mowy. W procesie czytania możemy wyróżnić dwie fazy: dekodowanie oraz analizę. W nowszych ujęciach wyróżnia się 8 poziomów czytania⁷⁶ w odróżnieniu od wcześniejszych 6-elementowych podziałów J. Zborowskiego czy podziałów 3-elementowych, które są odpowiednikami: techniki czytania i pisania, czytania ze zrozumieniem, czytania krytycznego i twórczego według A. Brzezińskiej⁷⁷.

W nabywaniu umiejętności czytania mogą pojawić się rozmaite trudności. Za ich przejaw uznaje się: wolne tempo czytania, częste przerwy, wtrącenia dodatkowych wyrazów, niezachowywanie prawidłowej kolejności wyrazów (nieczytanie od lewej do prawej), opuszczanie poszczególnych liter, sylab czy wyrazów, mylenie liter o podobnej strukturze graficznej czy fonetycznej, zmiana wyrazów na inne (sensowne lub pozbawione sensu), słabe zapamiętywanie przeczytanej treści, nierozumienie (lub słabe rozumienie) czytanej treści.

Poddając analizie umiejętność czytania, w tym czytania ze zrozumieniem, warto przeprowadzić również wywiad rodzinny, ponieważ najnowsze badania dowodzą, że sprawność z zakresu czytania ze zrozumieniem jest uwarunkowana rodzinnie⁷⁸.

⁷⁵ W literaturze przedmiotu spotkać można jednak praktyków, którzy proponują uczyć czytania i pisanie już od najwcześniejszych lat życia dziecka. Jadwiga Cieszyńska w swojej książce *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, proponuje rozpocząć naukę czytania już w przedszkolu.

⁷⁶ John Kirby w etapach czytania wyróżnia: analizę cech graficznych, z których zbudowana jest dana litera, analizę samych liter, analizę dźwięków: fonemów i głosek, analizę wyrazów, analizę grup wyrazów, analizę informacji, podsumowanie, analizę tematu.

⁷⁷ Por. A. Brzezińska, dz. cyt., s. 112.

⁷⁸ Więcej na ten temat: M. Jurewicz, *Czytanie ze zrozumieniem. Uwarunkowania rodzinne*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2010, s. 31–51, 132–186.

Etiologia opisanych wyżej zaburzeń może być różna, może się wiązać zarówno z trwałymi dysfunkcjami, jak również z wadami wrodzonymi (wzroku, słuchu, mowy itp.)⁷⁹.

Zwraca się uwagę na korelację pomiędzy zaburzeniami słuchu (percepcji słuchowej) a umiejętnością czytania. Dzieci z trudnościami w mówieniu mogą mieć również trudności w nauce czytania, w szczególności podczas rozumienia tekstu oraz czytania na głos. Wady wymowy mogą powodować zarówno trwałe, jak i przejściowe trudności. Na problemy w czytaniu może mieć wpływ opóźniony rozwój mowy w stosunku do normy rozwojowej.

Trudności w czytaniu mogą być potęgowane przez zniekształcenie formy językowej. W ocenie czytania bierze się pod uwagę trzy zasadnicze aspekty:

- czas, który potrzebny jest do przeczytania wskazanych wyrazów, grup wyrazów, tekstu, czy zdań,
- to, w jaki sposób badany czyta (technika czytania),
- poziom zrozumienia przez niego treści⁸⁰.

Każdy ze wskazanych aspektów badany jest za pomocą osobnych narzędzi diagnostycznych. Do pomiaru **tempa czytania** wykorzystywane są stosowne testy, tj. test J. Konopnickiego czy Teresy Straburzyńskiej oraz Teresy Śliwińskiej⁸¹. W tego typu testach ustala się liczbę przeczytanych słów w ciągu jednej minuty. Bronisław Rocławski proponuje wzór na określenie pomiaru tempa czytania, nazywa go skalą fonemową poziomu tempa czytania (stosunek liczby przeczytanych fonemów, do czasu mierzonego w sekundach). Do **techniki czytania** (czy też sposobu czytania) służy zaklasyfikowanie ucznia do grupy sposobu czytania oraz przydzielenie mu liczby punktów (od 1 – głoskowanie – do 6 – czytanie wyrazami). Wyróżnia się sześć grup sposobu czytania: głoskowanie, głoskowanie z syntezą, sylabizowanie, sylabizowanie z syntezą, czytanie mieszane oraz czytanie wyrazami.

Obserwacje związane z nauką czytania pozwoliły szerzej zająć się problematyką rozumienia czytanego tekstu. Wykazano, że rozumienie czytanego tekstu może przebiegać na różnych poziomach: percepcyjnym, semantycznym, receptywnym, krytycznym i twórczym⁸². Poziom percepcyjny to analiza i syn-

⁷⁹ Opis zjawisk związanych z zaburzeniami czytania i pisania znacznie wykraczają poza zakres tematyczny niniejszego opracowania.

⁸⁰ B. Rocławski, *Badanie tempa i techniki czytania*, Glottispol, Gdańsk 1998, s. 7.

⁸¹ T. Straburzyńska, T. Śliwińska, *Seria testów czytania i pisania dla klas I-III szkoły podstawowej*, Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Warszawa 1983.

⁸² *Teoretyczno-metodologiczne podstawy badań nad efektywnością kształcenia polonistycznego*, red. M. Sinica, Wyd. UZ, Zielona Góra 1993, s. 93–98.

teza wzrokowo-słuchowa (aspekt techniczny). Poziom semantyczny, związany z rozumieniem znaczeń, jest możliwy, gdy czytający opanował leksykę i normy gramatyczne języka. Poziom receptywny oznacza czytanie dla zdobycia konkretnej wiedzy. Czytanie krytyczne i twórcze (w tym *dywergencyjne* oraz *konwergencyjne*⁸³) stanowią najwyższy poziom zrozumienia czytanego tekstu. Na tym etapie czytelnik potrafi nie tylko odnieść się do tekstu, ale wyjść poza czytany tekst.

Według innych badaczy rozumienie czytanego tekstu sprowadza się do spostrzegania, bowiem proces rozumienia jest bardziej skomplikowany, składa się nań:

- spostrzeganie znaków i ich recepcja,
- wiązanie z wyobrażeniem wzrokowym oraz słuchowo-dźwiękowym pewnych elementów treści pozajęzykowych,
- umiejętność zapamiętywania tekstu (słów) poprzednich, podczas gdy czyta się następne,
- umiejętność przewidywania dalszych treści pod względem merytorycznym i językowym,
- kojarzenie elementów (językowych i rzeczowych) w całości myślowe,
- rozumienie właściwe⁸⁴.

Czytanie ze zrozumieniem badane jest za pomocą testów czytania. Testy takie rozwiązują uczniowie, którzy opanowali technikę czytania. Nie można bowiem mówić o zrozumieniu tekstu, jeśli cały wysiłek i uwaga ucznia skupione są na odczytywaniu⁸⁵.

Niezależnie od koncepcji warunkujących umiejętność czytania warto podkreślić, że w szkole, podobnie jak w przypadku pisania, również w zakresie czytania, nadmierną wagę przywiązuje się do aspektów technicznych, a przecież czytanie powinno służyć zrozumieniu i przeżywaniu treści. Co więcej, „dobra technika czytania nie gwarantuje czytania ze zrozumieniem”⁸⁶. Przerost znaczenia aspektu technicznego czytania (czytania ładnego, płynnego, czasami nie powiązanego ze zrozumieniem treści) sprawia, że kompetencja czytania ze zrozumieniem u uczniów jest źle stymulowana, a co za tym idzie, nie jest opanowana na odpowiednim poziomie.

⁸³ Czytanie dywergencyjne polega na wykorzystaniu idei autora, natomiast podczas czytania na poziomie konwergencyjnym wykorzystujemy nie tylko wiedzę autora, ale również własną.

⁸⁴ Por. K. Krasowicz-Kupis, dz. cyt., s. 21.

⁸⁵ B. Rocławski, dz. cyt., s. 8–9.

⁸⁶ D. Klus-Stańska, B. Nowicka, dz. cyt., s. 22.

1.2.4. Pisanie

Nauka poprawnego pisania jest procesem długotrwałym. Istotną rolę odgrywają w nim funkcje percepcyjno-motoryczne. W literaturze przedmiotu możemy spotkać próby usystematyzowania stadiów nauki pisania przez dziecko. Pierwszym etapem jest progres (proces progresu). Dziecko nabywa umiejętności do wykonywania operacji myślowych o złożonym charakterze, następnie „dokonuje się proces podporządkowania i/lub integracji nowo nabytego doświadczenia, co oznacza powstanie nowej struktury, która przez jakiś czas uwewnętrznia się i doskonali”⁸⁷.

Wyodrębnia się dwa etapy kształtowania się umiejętności pisania. Podczas pierwszego następuje wstępne kształtowanie się nawyków na podstawie skojarzeń przebiegających od pisania według wzoru, poprzez pisanie ze słuchu, pisanie pod własne dyktando (najpierw głośne, potem ciche), następnie pisanie zautomatyzowane⁸⁸. Drugi etap to pisanie semantyczne, w którym dziecko stara się pisać zgodnie z poznanymi regułami ortografii, gramatyki oraz wykorzystywać inne znane mu reguły językowe.

Zgodnie z przedstawionymi klasyfikacjami uznano, że pierwszym etapem nauki pisania jest połączenie śladu graficznego z zabawami ruchowymi: „w miarę, jak podczas zabaw ruchowych dziecko poznaje możliwości własnego ciała, jego grafika podporządkowuje się. Nieco później zaczyna się z nieforemną jeszcze kreską łączyć pewną treść. Wreszcie rysunek staje się świadomym i przemyślanym środkiem wyrazu własnych wyobrażeń. Rysunek wychodzi od ruchu i przez ruch rozwija się i doskonali”⁸⁹. Późniejsze ćwiczenia eliminują ruch na rzecz zwiększenia istotności znaku graficznego nad piktogramem.

Dodatkowych wniosków związanych z wyróżnianiem przez dzieci poszczególnych liter i znaków graficznych dostarczają prace z zakresu dydaktyki pisania uczniów słabowidzących. Udowodniono, że „część dzieci ujmując kształt liter globalnie, bez dokładnego różnicowania elementów, stąd w rysowanych kształtach można dopatrzeć się ogólnego podobieństwa do litery czy wyrazu, ale w zależności od subiektywnego podejścia dziecka redukcji ulegają różne istotne cechy wzoru”⁹⁰. Część dzieci postrzega znaki graficzne w sposób glo-

⁸⁷ A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 78.

⁸⁸ Na tym etapie pisania wyróżnia się: *pismo elementowe*, którym posługuje się dziecko na początku edukacji w szkole podstawowej (klasa 1.) oraz *pismo swobodne* (klasa 2.), por. S. Wróbel, *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1985, s. 48–50.

⁸⁹ D. Barthet, *Wprowadzenie do nauki pisania*, Wyd. Cyklady, Warszawa 2002, s. 57.

⁹⁰ E. Skrzetuska, *Przyswajanie pisma przez uczniów ze słabym widzeniem w klasach 1-3*, Wyd. UMCS, Lublin 2005, s. 28.

balno-analityczny. Cechą charakterystyczną pisma tych dzieci jest brak zachowywania proporcji, niewłaściwe połączenia między literami, niedokładne odwzorowywanie pod względem liczby elementów lub odwzorowywanie w złym kierunku. Często każdy element jest rysowany przez nie osobno. Dzieci rzadko spostrzegają kształty w taki sposób, aby za pomocą ruchów rąk (które sobie wyobrażają) umieć odtworzyć dany kształt⁹¹.

Warto zwrócić uwagę na różnicę pomiędzy umiejętnością pisania oraz nawykiem pisania. Umiejętność pisania występuje wtedy, gdy dziecko rozumie budowę i sens logiczny zdania, umie prawidłowo kreślić znaki graficzne oraz łączyć litery, jednak nie czyni tego w sposób zautomatyzowany. Nawyk pisania „charakteryzuje się zautomatyzowaniem ruchów pisania wykonywanych już na tyle sprawnie, że nie wymagają one udziału świadomości”⁹².

Naukę pisania dziecko powinno opanować w ciągu nauki w klasach 1.-3. Już na etapie nauki w przedszkolu przygotowuje się ono do pisania, poprzez starannie dobrane zabawy i gry. Cechy intelektualno-motoryczne dziecka niezbędne do nauki w szkole charakteryzowane są następująco: „spostrzeganie analityczno-reprodukcyjne, które umożliwia poznawanie, porównywanie i odtwarzanie znaków graficznych z uwzględnieniem ich cech specyficznych, takich jak: elementy składowe, położenie, kierunek, proporcje wymiarów oraz połączenia linii (analiza i synteza spostrzegania); umiejętność przetwarzania obrazu graficznego na obraz ruchu dynamicznego, czyli ujmowania kształtu wizualnego w procesie jego powstawania (pamięć ruchowa i koordynacja wzrokowo-ruchowa); poziom orientacji przestrzennej umożliwiający odtworzenie znaków w określonym miejscu na powierzchni strony z zachowaniem kierunku postępującego od strony lewej ku prawej i następstwa linii równoległych”⁹³. Dużą rolę podczas nauki pisania odgrywa także sprawność fizyczna. Dobra koordynacja ruchów znacznie przyspiesza proces nauki.

Analizując umiejętności uczniów w zakresie aspektu technicznego pisma (zapis oraz poprawność ortograficzna), należy zaznaczyć, że w klasie 3. znają oni, zapamiętują i odtwarzają zapisy liter i ich połączeń, umieją zapisywać znane elementy (tj. alfabet) oraz tworzyć z nich nowe struktury, jak również wykorzystywać znane składniki do tworzenia zdań i tekstów. Umiejętności te przekładają się na jakość pisma: właściwe odtwarzanie w piśmie wzorów za-

⁹¹ Por. Tamże, s. 29.

⁹² M. Radwiłowiczowa, *Początkowa nauka pisania. Badania nad rozwojem nawyków pisanie w procesie ich kształtowania u uczniów kl. I i II*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1972, s. 17.

⁹³ Tamże, s. 37.

pamiętywanych liter, właściwe realizowanie poszczególnych elementów liter, łączenie ich w wyrazy i zdania, stosowanie znaków interpunkcyjnych, umiejętność zachowywania proporcji oraz odstępów w piśmie. Charakter i cechy grafologiczne pisma ulegają jeszcze specjalizacji, poziom graficzny ich pisma można uznać za wysoki. Trzecioklasiści opanowali umiejętność tworzenia oraz przekształcania graficznej strony tekstu, co na poziomie graficznym obrazu pisma przejawia się poprawnym wykorzystaniem poznanych sposobów graficznego układu treści⁹⁴. Aspekt techniczny pisma jest opanowany, uczniowie dbają również o poprawność zapisu.

Pod koniec edukacji w szkole podstawowej uczniowie piszą w sposób zautomatyzowany, ich specyficzny charakter pisma jest już ukształtowany, konstrukcja liter często odbiega od ustalonych norm.

Kontynuacją etapu nabywania umiejętności pisania jest wykorzystanie techniki pisania do tworzenia tekstu. Umiejętności te warunkowane są kompetencją tekstową (umiejętność tworzenia tekstu). Za jej jakość odpowiadać będą **struktura tekstu** (kompozycja, sygnały delimitacji), **tło pragmatyczne** (cel wypowiedzi, nadawca, odbiorca oraz relacje między nimi), **aspekt poznawczy** (sposób ujęcia tematu oraz wartościowanie), **wybrane cechy językowo-stylistyczne**⁹⁵.

Poddając analizie prace uczniów, zwraca się najczęściej uwagę na zasób leksykalny i składniowy wypowiedzi, analizuje się odstępstwa od normy językowej, a zapomina się o umiejętności tworzenia tekstu. Ta umiejętność będzie też przedmiotem mojego badania, dopełnia bowiem właściwą realizację aktywności ucznia, związanej z pisanem. Istotny jest wyważony stosunek do poprawności zapisu (grafia i ortografia), nie zabijający prymarnych celów nauki pisania, jako środka służącego do wyrażania własnych poglądów, opinii, przeżyć⁹⁶.

1.3. Kształtowanie się pojęć

Rozwój wyobraźniowych reprezentacji świata stanowi pierwszy element kształtowania się myślenia pojęciowego. Uważa się, że: „myślenie takie opiera się już nie tylko na możliwości aktywizowania w wyobraźni wcześniejszych doświadczeń percepcyjnych, lecz przede wszystkim na pojęciach, to znaczy takiej formie reprezentacji, która odnosi się do ogólnych właściwości

⁹⁴ Tamże, s. 76.

⁹⁵ A. Tabisz, dz. cyt., s. 66.

⁹⁶ B. Klus-Stańska, D. Nowicka, dz. cyt., s. 51.

zbioru rzeczy, zjawisk lub sytuacji oraz cech i stosunków niedostępnych bezpośredniej percepcji”⁹⁷.

Badania związane z kształtowaniem się pojęć były prowadzone m.in. przez L. S. Sacharowa i L. S. Wygotskiego. Na gruncie polskim badania związane z operacjami myślowymi u dzieci i młodzieży zapoczątkowali psycholodzy S. Szuman oraz M. Przetacznikowa⁹⁸.

Dzieci stopniowo odkrywają tajemnice języka – znaczenie wyrazów, jak również reguły gramatyczne. Początkowo młodzi użytkownicy języka zdają sobie sprawę z danego pojęcia w sposób minimalny (rozumie je tylko w określonym kontekście), natomiast później opanowuje je w sposób pełny (rozumie je zawsze niezależnie od kontekstu). Często jednak zdarza się, że dzieci uogólniają poznane reguły i tworzą formy niepoprawne⁹⁹.

W koncepcji L. Wygotskiego myślenie pojęciowe posiada źródła we wczesnym dzieciństwie. Badacz zaproponował typologię struktur myślowych, które poprzedzają struktury pojęciowe¹⁰⁰. Dla zrozumienia rozwoju mowy i myślenia jego ujęcie jest istotne, L. Wygotski pisze, że „akty myślenia dziecka, gdy ono mówi, nie są zbieżne z operacjami myślenia człowieka dorosłego, gdy ten wymawia to samo słowo”¹⁰¹.

Wytworzenie pojęcia jest procesem, w którym istotne są trzy składniki: zakres przypadków, które mogą być ze sobą zestawione, zasada klasyfikacji (zaliczenia) przedmiotów do jednej grupy, nazwa związana z pojęciem¹⁰². Tworzenie pojęć stanowi zatem, jak widać, proces związany z mową. Każde słowo symbolizuje jakiś element rzeczywistości, czynność lub stan. Ciekawej typologii operacji myślowych dokonuje S. Lipina, jej zdaniem tworzenie konkretnego pojęcia w umyśle dziecka jest wynikiem jego myślenia. Na ten proces składają się: analiza (poznawanie części składowych przedmiotu), synteza (scalanie elementów), porównywanie (ujmowanie podobieństw i różnic przedmiotu),

⁹⁷ A. Jurkowski, *Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa 1986, s. 122.

⁹⁸ Por. S. Szuman, *Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym*, Książnica Atlas, Warszawa 1938.

⁹⁹ E. Filipiak, dz. cyt., s. 112.

¹⁰⁰ Jego zdaniem można wyodrębnić następujące etapy rozwoju pojęciowego: **1. etap przypadkowych zlepek jednostkowych rzeczy**, które w dziecięcym postrzeganiu tworzą jeden obraz; **2. myślenie kompleksowe**. Dziecko kieruje się obiektywnymi związkami, które zachodzą między elementami rzeczywistości (obiektywizacja), np. w przestrzeni.; **3. pseudopojęcia**. To końcowy etap myślenia kompleksowego, stanowiący element pośredni pomiędzy myśleniem konkretnym i obrazowym, a myśleniem abstrakcyjnym i pojęciowym.

¹⁰¹ L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 87.

¹⁰² A. Jurkowski, dz. cyt., s. 124–125.

abstrahowanie (wyróżnienie jednej własności z pominięciem innych jej cech), uogólnianie (synteza cech wspólnych dla grupy przedmiotów)”¹⁰³.

Badacze wyodrębniają trzy zasady, według których dziecko przypisuje znaczenie nowym słowom. Są to: **zasada całego przedmiotu**, która mówi o tym, że nowy wyraz odnosi się do całego obiektu, a nie do jego części; **zasada taksonomii**, stanowiąca o tym, że dany wyraz odnosi się do obiektów tego samego rodzaju; **zasada wzajemnego wykluczania się znaczeń**, według której każdy nowy wyraz oznacza nowe znaczenie.

W ostatnich latach, w związku z rozwojem metod kognitywnych, wzrosło zainteresowanie konceptualizacją pojęć oraz jej wykorzystanie do analizy rozwoju oraz płaszczyzn języka dziecka. Jak zauważa J. Ożdżyński „dzieci przejawiają spontaniczną tendencję do organizowania napływającego do nich materiału poznawczego w formie prototypowej organizacji. Pojęcia, którymi operują (...), pozwalają na znacznie lepszą identyfikację egzemplarzy bardziej typowych niż nietypowych”¹⁰⁴.

Rozwój pojęciowy dziecka nie przebiega równomiernie. Pojęcia odnoszące się do niektórych treści są tworzone szybciej i łatwiej niżeli inne. Istotna staje się nie tylko treść, ale i rodzaj pojęcia.

Dla kształtowania się pojęć istotna staje się, zdaniem wielu badaczy, umiejętność osiągania odwracalności myślenia¹⁰⁵. W teorii Piageta odwracalność myślenia przypada na stadium **operacji konkretnych** (około 7 - 12 lat). Jednak w tej fazie można zaobserwować je tylko w odniesieniu do jednej dziedziny (np. stałość ciężaru). Dopiero stadium **operacji formalnych** (mniej więcej 11 - 15 lat) cechuje odwracalność w odniesieniu do wszystkich treści. Rozwój opisywanych wyżej procesów związany jest również z rozumieniem języka figuratywnego przez dzieci. Jego rozumienie świadczy o poziomie opanowania abstrakcyjnego sposobu przekazywania informacji.

W kształtowaniu się i rozwoju pojęć u dzieci można zaobserwować następującą prawidłowość: na pewnym etapie rozwoju liczba wyobrażeń (przykładowo przedmiotów, które dziecko zna i doświadczyło) jest większa niżeli zasób słownictwa. Dziecko wcześniej rozumie poszczególne słowa, dopiero później nabywa umiejętności posługiwania się nimi.

W literaturze przedmiotu możemy spotkać cztery stadia rozumienia znaczenia pojęć. Pierwsze, w którym następuje „zaczątkowe” rozumienie pojęcia,

¹⁰³ S. Lipina, *Kształtowanie pojęć dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1984, s. 23–24.

¹⁰⁴ J. Ożdżyński, *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Wyd. WSP, Kraków 1995, s. 58.

¹⁰⁵ A. Jurkowski, dz. cyt., s. 146.

drugie, w którym pojęcie przyswajane jest na poziomie konkretno-opisowym, kolejne – pośrednie między rozumieniem konkretno-opisowym a rozumieniem ogólnym oraz czwarte, stanowiące właściwe ujmowanie znaczenia pojęcia. Jak zauważa S. Rogala: „ze zrozumieniem mamy więc do czynienia, gdy poznając coś bezpośrednio nam danego docieramy poznawczo do rzeczywistości. Jest ono procesem psychicznym, który rozwija się w trakcie kształtowania się pojęć, uwarunkowanego między innymi poziomem procesów abstrakcyjności i uogólnienia”¹⁰⁶.

Tabela 2. Opanowanie sprawności językowych i komunikacyjnych przez ucznia na poszczególnych etapach rozwoju

Okres rozwojowy	Osiągnięcia w opanowaniu języka
późne dzieciństwo (6-11 lat)	słownik – nadal szybko się rozrasta. Uczeń opanowuje około 20 słów dziennie. Zakres słownikowy wynosi około 20 tysięcy słów; gramatyka – polepsza się rozumienie złożonych form gramatycznych; rozumienie – początkowo definicje słów są jeszcze konkretne, uwzględniają wygląd i funkcję; z czasem (powyżej 9. roku życia) definicje podkreślają relacje kategoryjne; uczniowie rozumieją wieloznaczne słowa, zaczynają trafnie identyfikować metafory; świadomość językowa – lekcje gramatyki zmieniają podejście dziecka do języka, uczniowie przejawiają świadomość istnienia reguł gramatycznych; pragmatyka – dziecko dostosowuje komunikat do potrzeb odbiorcy, również w złożonych sytuacjach komunikacyjnych, tworzy rozbudowane opowiadania, opanowuje język pisany.
okres dorastania (11-18 lat)	słownik – uczeń sukcesywnie wzbogaca język i słowa abstrakcyjne; gramatyka – polepsza się rozumienie skomplikowanych konstrukcji gramatycznych; rozumienie – uczeń wychodzi poza linearne znaczenie słów, rozumie metafory, sarkazm i ironię; pragmatyka – dostosowuje style mówienia do sytuacji.

¹⁰⁶ S. Rogala, *Rozumienie znaczenia konotacyjnego pojęć przez uczniów szkół średnich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa-Wrocław- Kraków-Gdańsk 1979, s. 32.

Rozwój pojęć wpływa nie tylko na mowę, ale również na kompetencję w zakresie języka pisanego. Jak zauważa Małgorzata Żytka: „można sformułować przypuszczenie, że różne formy wypowiedzi pisemnej to jednocześnie odmienne sposoby myślenia. Opowiadanie wymaga innego sposobu uporządkowania myśli niż tekst o charakterze instrukcyjnym”¹⁰⁷. Na podstawie analizy wypowiedzi pisemnej psycholodzy są w stanie określić poziom rozwoju poznawczego.

W tabeli 2. zostały zestawione osiągnięcia rozwojowe w zakresie opanowywania sprawności językowych i komunikacyjnych¹⁰⁸.

Tabela 3. Narzędzia diagnozy zaburzeń językowych¹⁰⁹

System fonetyczno-fonologiczny	System semantyczny	System morfologiczny
Istnieje wiele narzędzi diagnostycznych badających, w przypadku dzieci w wieku szkolnym poleca się Test Nieznany Język J. P. Wepmana (I. Szwed 2010) czy test Szelaż Szymaszek (2006). Ocena percepcji słuchowej stanowi również element diagnozy dysleksji.	Najczęściej badany w oparciu o testy słownikowe, rozmowę z dzieckiem oraz obserwację. Do oceny tego systemu można wykorzystać HSET w adaptacji M. Przetacznik-Gierowskiej, M. Kielar-Turskiej oraz A. Litwy. W teście system semantyczny oceniany jest za pomocą następujących podtestów: poprawności zdań niespójnych semantycznie (KS), tworzenie zdań (SB), szukanie słów (WF), klasyfikacja pojęć (BK). W praktyce często stosuje się również: Przesiewowy Test Sprawności Językowej Z. Tarkowskiego oraz Test Sprawności Językowej M. Mnich.	Do oceny tego systemu możemy wykorzystać test Z. Tarkowskiego lub część B testu M. Mnich, Można również zastosować elementy testu HSET, w tym podtesty związane z rozumieniem struktur gramatycznych (VS), naśladowanie struktur gramatycznych (IS), tworzenie liczby pojedynczej i mnogiej (PM) czy słów pochodnych (AM).

¹⁰⁷ M. Żytka, *Pisanie - żywy język dziecka*, Wyd. UW, Warszawa 2006, s. 54.

¹⁰⁸ Dane przytaczam za: M. Kielar-Turska, *Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych*, w: *Diagnoza logopedyczna*, dz. cyt., s. 56–57.

¹⁰⁹ Opracowano na podstawie I. Szwed. *Ocena sprawności językowej w wieku szkolnym*, w: *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku szkolnym*, red. Z. Dołęga, Wyd. UŚ, Katowice 2010, s. 127–138.

To, czy dziecko rozwija się na poziomie językowym zgodnie z tzw. „normą” oraz wskazać na jakość i rozmiar zaburzenia można ocenić za pomocą odpowiednich narzędzi diagnostycznych. W powyższej tabeli zostały zebrane informacje związane z poszczególnymi testami weryfikującymi sprawność ucznia w zakresie: systemu fonetyczno-fonologicznego, semantycznego oraz morfologicznego¹¹⁰.

LINGUISTIC COMPETENCE OF A CHILD (THEORETICAL CONSIDERATIONS)

Abstract

The study gathers basic information related to defining language competence of a child, focusing mainly on children between the ages of 9 and 12. The choice of this particular age group is not accidental, as it includes the end stage of integrated pre-school education and the beginning of primary school education. In the following subsections, I describe the most important theoretical positions and research in the field. I examine the issue of the acquisition and development of reading, writing, listening and speaking skills by children.

Keywords: linguistic competence, speech development, reading, writing, listening, speaking, linguistic efficiency

Bibliografia:

1. *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J. Błęszyński, Kraków 2008, Wydawnictwo „Impuls”.
2. Barthet D., *Wprowadzenie do nauki pisania*, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 2002.
3. Boniecka B., *Dziecięce wyobrażenia świata*, Wyd. UMCS, Lublin 2010.
4. Brzezińska A., *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej. Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*, Wyd. UAM, Poznań 1985.
5. Brzezińska A., *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
6. Cackowska M., *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*, WSiP, Warszawa 1984.
7. *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, red. E. Czaplewska, S. Milewski, GWP, Sopot 2012.

¹¹⁰ Zestawienie ma charakter skrótowy, pokazuje jednak kierunek działań diagnostycznych.

8. *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku szkolnym*, red. Z. Dołęga, Wyd. UŚ, Katowice 2010.
9. Durcot O., *Dire at ne pas dire*, w: *Wywiad prasowy. Język – gatunek - interakcja*, red. M. Kita, Wyd. UŚ, Katowice 1991.
10. Dyer L., *Mowa dziecka: zrozum i rozwiń mowę dziecka*, Wyd. K.E. Liber, Warszawa 2006.
11. Dysarz Z., *Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.
12. Filipiak E., *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.
13. Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.
14. Gajda S., *Lingwistyczne podstawy logopedii*, w: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Wyd. UO, Opole 2003.
15. Gałkowski T., G. Jastrzębowska, M. Kukuła, A. Łukaszewicz, *Mowa dzieci niedosłyszących i głuchych*, w: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, T. 2., red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Wyd. UO, Opole 2003.
16. Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Wyd. UMCS, Lublin 2003.
17. Guzik B., *Kompetencja jako problem dydaktyczny*, w: *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Pedagogiczne*, z. 15, Wyd. WSP, Kraków 1994.
18. Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa 1986.
19. Jurewicz M., *Czytanie ze zrozumieniem. Uwarunkowania rodzinne*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
20. Kaczmarek L., *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 1953.
21. Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wyd. Lubelskie, Lublin 1982.
22. Kamińska K., *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1999.
23. Klus-Stańska D., M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
24. Krakowiak K., *Fonogesty – metoda komunikowania się słyszących rodzic z niesłyszącymi dziećmi i budowania w dziecięcych umysłach sensoryczno-motorycznej bazy mowy*, w: J. Błęszyński, *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, Kraków 2008, Wydawnictwo „Impuls”, s. 185-210.
25. Krasowicz-Kupis G., *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9 letnich*, Wyd. UMCS, Lublin 1999.

-
26. Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 1992.
 27. Lindner G., *Podstawy audiologii pedagogicznej*, PWN, Warszawa 1976.
 28. Linker M., *Podstawy efektywnego czytania*, PWN, Warszawa 1980.
 29. Lipina S., *Kształtowanie pojęć dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP Warszawa 1984.
 30. Łuria A., *Podstawy neuropsychologii*, PZWL, Warszawa 1976.
 31. Malmquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1982.
 32. Ożdżyński J., *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Wyd. WSP, Kraków 1995.
 33. Pietras I., *Dysortografia - uwarunkowania psychologiczne*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2008.
 34. Polański K., *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wyd. im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1993.
 35. Porayski-Pomsta J., *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Wyd. UW, Warszawa 1994.
 36. Przetacznik-Gierowska M., *Od słowa do dyskursu: studia nad mową dziecka*, Wyd. Energeia, Warszawa 1994.
 37. Radwiłowiczowa M., *Początkowa nauka pisania. Badania nad rozwojem nawyków pisanie w procesie ich kształtowania u uczniów kl. I i II*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1972.
 38. Rakowska A., *Język, komunikacja, niepełnosprawność. Wybrane zagadnienia*, Wyd. AP, Kraków 2003.
 39. Rittel T., *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1993.
 40. Ročławski B., *Badanie tempa i techniki czytania*, Glottispol, Gdańsk 1998.
 41. Ročławski B., *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1981.
 42. Rogala S., *Rozumienie znaczenia konotacyjnego pojęć prze uczniów szkół średnich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa-Wrocław- Kraków-Gdańsk 1979.
 43. Schaffer H. R., *Rozwój języka w kontekście*, w: *Dziecko w zabawie i świecie języka.*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Zys i S-ka, Poznań 1995.
 44. Shugar G. W., Bokus B., *Psychologia języka dziecka*, GWP, Gdańsk-Sopot 2007.

45. Skrzetuska E., *Przyswajanie pisma przez uczniów ze słabym widzeniem w klasach 1-3*, Wyd. UMCS, Lublin 2005.
46. Skudrzyk A., *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Wyd. UŚ, Katowice 2005.
47. Smoczyńska M., Shugar G. W., *Badania nad rozwojem języka dziecka*, PWN, Warszawa 1980.
48. Smółka L., *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześćo-siedmioletnich*, Wyd. Naukowe AP, Warszawa 2004.
49. Smyczek A., *Zastosowanie wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC approach) w terapii małych dzieci zagrożonych poważnymi zaburzeniami w porozumiewaniu się*, w: J. Błeszyński, *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, Kraków 2008, Wydawnictwo „Impuls”, s. 63-96.
50. Straburzyńska T., Śliwińska T., *Seria testów czytania i pisanie dla klas I-III szkoły podstawowej*, Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Warszawa 1983.
51. Szeląg E., Szymaszek A., *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*, GWP, Gdańsk 2006.
52. Szuman S., *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa 1968.
53. Szuman S., *Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym*, Książnica Atlas, Warszawa 1938.
54. Tabisz A., *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Wyd. UO, Opole 2006.
55. *Teoretyczno-metodologiczne podstawy badań nad efektywnością kształcenia polonistycznego*, red. M. Sinica, Wyd. UZ, Zielona Góra 1993.
56. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, PWN, Warszawa 2003.
57. Wróbel S., *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1985.
58. Wygotski L., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.
59. Żydek-Bednarczuk U., *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*, w: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Wyd. UŚ, Katowice 2002.
60. Żytko M., *Pisanie - żywy język dziecka*, Wyd. UW, Warszawa 2006.

Jolanta Grębowiec-Baffoni

Wydział Nauk o Kształceniu, Uniwersytet w Urbino

Instytut Grafologiczny im. G. Morettiego przy Uniwersytecie w Urbino

Wydział Nauk o Kształceniu, Oddział Naukowo-Dydaktyczny w Rimini,
Uniwersytet w Bolonii

Centrum Badań Pisma, Republika San Marino–Włochy

BAZGROTY: ZACZĄTKI JĘZYKA I PIERWSZE ŚLADY ISTNIENIA

Streszczenie

Bazgroty są pierwszą działalnością graficzną, w której dziecko wyraża przede wszystkim ruch i energię. Pozostawiając „ślady graficzne”, maluch rozwija świadomość o własnym istnieniu. Poszczególne etapy rozwoju graficznego sprawiają, że dziecko stopniowo odkrywa samo siebie i swoje możliwości, z czasem zaś we własnych śladach graficznych dostrzega elementy przyswojonego świata oraz utrwala wiedzę o nim. Działalność graficzna jest więc dla dziecka okazją do rozwoju procesów kognitywnych i psychoruchowych, dla dorosłych zaś możliwością poznania poszczególnych faz rozwoju i wiedzy małego autora.

Słowa kluczowe: bazgroty, chaos graficzny, wyodrębnianie osobowości i porządek graficzny, język i ruch, aktywność ideomotoryczna, test rozwoju osobowości psychoruchowej, dojrzewanie gestu graficznego.

Pierwsze formy graficzne maluchów, tajemnicze spirale, kreski i kropki, od zawsze napawają dorosłych ciekawością i fascynacją. Często zastanawiamy się, czy rysowane przez dziecko kreski lub kółka mogą mieć jakieś znaczenie ekspresyjne, czy są tylko wynikiem przypadkowego poruszania ręką. Takie enigmatyczne formy stają się niczym listy, których nie potrafimy rozszyfrować, a nasze umiejętności czytania, nawet najpoważniejszych tekstów czy rozwiązywania najtrudniejszych zadań, tu zdają się na nic. Stajemy bezsilni w obliczu prostych kształtów graficznych określanych przez nas dziwnymi, niezrozumiałymi. Poddajemy się myśli, że takie bazgroty nic nie znaczą, lub że nie warto przejmować się małym zabazgranym kawałkiem kartki. Taka postawa może być zrozumiała, jeśli przyglądając się pracy malucha z pokorą wnioskujemy,

że odzwierciedla ona jego złożoność, gorzej — gdy dorosły przechodzi nad pracą dziecka jako nad czymś niedojrzałym, czyli niegodnym uwagi, tak jak niegodnym uwagi może stać się kaprys dziecięcy. Pierwsze formy rysunków często więc pozostają tajemnicą, której zdaje się nie sposób zgłębić, zamkniętą w nieświadomości dziecka, niedostępnej nawet dla najbliższych mu osób.

Jakiegolwiek by nie były nasze domysły i wątpliwości na temat pierwszych nieudolnych (w naszym mniemaniu) wytworów graficznych, nie ulega kwestii, że są one pierwszym, bardzo ważnym i złożonym etapem rozwoju języka graficznego: rysunków i pisma.

Bazgroty i rysunki od dawna były obiektem zainteresowań naukowców różnych dziedzin i w historii badań nad rysunkiem dziecka można dostrzec różne tendencje i okresy.

W pierwszym okresie uwagę badaczy przyciągały sama treść rysunków i sytuacje, w jakich one powstawały. Prowadzono badania rysunków, opisując je, co pozwoliło między innymi na poznanie i wyodrębnienie kilku charakterystycznych faz rozwojowych pracy plastycznej dzieci.

Pionierem w tej dziedzinie był E. Cook, autor artykułu *Our art teaching and child nature*, który ukazał się w angielskim czasopiśmie *London's Journal of Education* w 1885. Autor opisał etapy rozwoju rysunku, zwracając uwagę na “konieczność oparcia nauczania rysunku na prawach rozwoju psychicznego dziecka i jego zainteresowaniach”¹.

W 1887 w Bolonii ukazała się książka C. Ricciego pt. *Sztuka dziecięca*², w której autor, poprzez opisy typowych zjawisk w rysunkach dzieci, zwraca uwagę na ich wartość naukową i artystyczną. Autor opisuje, w jaki sposób zrodziło się jego zainteresowanie rysunkiem dziecięcym: “(...) pewnego deszczowego dnia, przechadzając się pod arkadami, natknąłem się na wystawę literacko-artystyczną o niskiej wartości estetycznej, z wyjątkiem dzieł najmłodszych wystawców, które pomimo iż były umieszczone na samym dole, górowały nad wszystkimi innymi obrazami”³.

Książka, jak również sam jej tytuł, wyprzedza ówczesne spojrzenie na rysunek dziecka, który był traktowany raczej jako mniej lub bardziej udany wynik działalności graficznej dziecka. Do dzisiaj, pomimo różnych nowych prądów w sztuce, nie zakończył się spór czy rysowanie dziecka można nazwać sztuką, twórczością, czy tylko wynikiem jego działalności.

¹ B. Hornowski, *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku*, Ossolineum, Warszawa 1970, s. 9.

² C. Ricci, *Arte dei bambini*, Zanichelli, Bologna 1887.

³ C. Ricci, *Arte dei bambini*, Zanichelli, Bologna 1887 [za:] Gallino T. G. *Il mondo disegnato dai bambini. L'evoluzione grafica e la costruzione dell'identità*, Giunti 2008, s. 28.

W pierwszych latach dwudziestego wieku zbierano rysunki w szkołach, w celu poznania ich ewolucji. W tym zakresie najbardziej wyróżnili się naukowcy niemieccy, m. in. Kerschensteir, który w 1905 posiadał około stu tysięcy prac plastycznych dzieci⁴.

W 1905 roku, na prośbę francuskiego Ministerstwa Oświaty, została utworzona przez A. Bineta i T. Simona skala pomiarów inteligencji, ulepszona przez autorów w 1908. Testy, standaryzowane dla wszystkich szkół, były stosowane w celu pomiarów inteligencji według kryteriów uważanych za obiektywne, skuteczne i wartościowe i składały się z całej serii zadań ruchowych i werbalnych. Skala, powstała w wyniku długich konfrontacyjnych badań dzieci zdrowych i niepełnosprawnych umysłowo, najpierw w Salpetriere, a następnie w szkołach podstawowych w Paryżu, składała się z serii prób o coraz większej trudności, poczynając od poziomu najniższego, poprzez średni, do najwyższego. Sami autorzy twierdzą, że skala jest narzędziem psychologicznym do „badania zjawisk inteligencji: uczucia, percepcji, i manifestacji intelektualnych aż do rozumowania”, nieodzownych w życiu praktycznym aczkolwiek, jak piszą autorzy „jakie to ma znaczenie, na przykład, czy narządy zmysłów funkcjonują normalnie, jeśli przy niektórych zmysłach znieczulonych lub osłabionych, uwrażliwiają się inne z nich?” Podobne stanowisko autorów dotyczy osób niepełnosprawnych umysłowo, u których stwierdzono wysokie predyspozycje mechaniczne lub bardzo dobrą pamięć muzyczną, pozwalające na ich zastosowanie praktyczne⁵. Niestety, obok badania takich czynników jak zdolności krytyczne, rozumienia, rozumowania i językowe, nie brano pod uwagę pochodzenia dziecka, zarobków rodziców, warunków mieszkaniowych⁶, co sprawiało, iż dzieci pochodzące ze środowisk bogatych otrzymywały wyższe punktacje w badaniach inteligencji od dzieci pochodzących ze środowisk biedniejszych, w Ameryce zaś dzieci białoskóre otrzymywały punktacje wyższe od dzieci czarnoskórych.

Z czasem testy na inteligencję zaczęto ulepszać i obok testów z zastosowaniem skali werbalnej zaczęto wprowadzać testy do pomiarów inteligencji niewerbalnej. Niektórymi z nich były testy rysunkowe, uważane jednak za mniej

⁴ Tamże, *Il mondo disegnato dai bambini. L'evoluzione grafica e la costruzione dell'identità*, s. 29.

⁵ Alfred Binet, *New Methods for the Diagnosis of the Intellectual Level of Subnormals*, 1905, tekst przetłumaczony po raz pierwszy na j. angielski przez Elizabeth S., *The development of intelligence in children*. Vineland, NJ: Publications of the Training School at Vineland 1916, w *Classic in the History of Psychology* [<http://psychclassics.yorku.ca/Binet/binet1.htm>]

⁶ Gallino T.G., *Il mondo disegnato dai bambini. L'evoluzione grafica e la costruzione dell'identità*, s. 39.

wartościowe, gdyż ich analiza nie pozwalała na przewidzenie przebiegu nauki. Testy te polegały na uważnym dziesięciosekundowym przyglądnięciu się mniej lub bardziej skomplikowanym kształtom geometrycznym i odtworzeniu ich z pamięci. Złożoność form geometrycznych była dostosowana do wieku, stąd np. przed dzieckiem pięcioletnim stawiano zadanie narysowania z pamięci zwykłego kwadratu, a przed dziesięcioletnim np. graniastosłupa. Ocena kryterium zależała od zapamiętania form i dokładności wykonania rysunku. W ten sposób zaczęto kreować testy rysunkowe, "które na podstawie obecności/nieobecności całej serii zakodowanych elementów, pozwalały na mierzenie inteligencji i stopnia rozwoju umysłowego dziecka"⁷.

W latach dwudziestych ubiegłego stulecia obserwacje w tej dziedzinie prowadził francuski uczony Luquet, który wprowadził pojęcie *realizmu* jako punkt odniesienia w badaniach nad rysunkiem dziecka. Dzięki kolejnym obserwacjom J. Piageta, teoria Luqueta została rozwinięta do pojęcia *realizmu intelektualnego* dziecka, odzwierciedlającego osobisty sposób odtwarzania.

W Polsce badania nad rysunkami dzieci zapoczątkował S. Szuman, autor książki *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka* (1927), która przyczyniła się do dalszego rozwoju metod badania rysunków z uwzględnieniem przeżyć dziecka. Taki punkt widzenia ekspresji dziecka wskazał nowe możliwości wykorzystania rysunku w psychodiagnostyce⁸.

Wnioski z badań przyczyniły się do traktowania rysunków jako możliwości pomiarów rozwoju umysłowego małego autora. Uwaga naukowców zaczęła skupiać się przede wszystkim na pomiarach psychometrycznych, otwierając w ten sposób nowy rozdział nad badaniami, chociaż nadal prowadzono dokładną analizę jakościową rysunków.

W 1926 roku następny wkład do badań pomiarów inteligencji na podstawie rysunku włożyła F. Goodenough, autorka testu graficznego *Narysuj człowieka*, którego punktację obliczano na podstawie obecności poszczególnych elementów zawartych w rysunku⁹. Polegał on na poproszeniu dziecka o narysowanie człowieka przodem. W zależności od narysowanych szczegółów ciała, jego proporcji i połączeń kończyn z tułowiem, ubrania i jego akcesoriów, przypisywano punkty, których suma pozwalała na ustalenie wieku umysłowego dziecka. Punktacja rysunku opierała się na szczegółowości i obejmowała nawet takie

⁷ Tamże, s. 39.

⁸ M. Tyszkowska, *Przedmowa do wydania polskiego*, [za:] P. Wallon, A. Cambier, D. Engelhardt, *Rysunek dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.

⁹ P. Wallon, A. Cambier, D. Engelhardt, *Rysunek dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993, s. 18.

elementy jak np. obecność kciuka czy rozpoznawalność pięty, co pozwalało na uzyskanie wysokiej punktacji. Zatem w rysunku brano pod uwagę nie tylko odtworzenie zapamiętanych elementów lecz również wysoką precyzyjność wykonania. Test ten był przystosowywany sytuacyjnie do potrzeb własnych przez naukowców z różnych krajów. Sama twórczyni uznała, że jest to test pozwalający na badanie rozwoju umysłowego dzieci do 11. roku życia, jednakże dalsze jej badania pozwoliły na ustalenie, iż może on służyć również do analizy cech osobowości oraz zdolności adaptacyjnych człowieka w środowisku.

Badania, przy zastosowaniu testu postaci ludzkiej, były prowadzone w stosunku do dzieci zdrowych oraz upośledzonych umysłowo, między innymi przez Earl (1933), Israelite (1936) i Spoerl (1940). Wynikało z nich, iż dzieci upośledzone wykonywały rysunki z większą ilością szczegółów, dzieci zdrowe, zaś, z większym zachowaniem proporcji i organizacji poszczególnych elementów w bardziej skomplikowane struktury¹⁰. Rezultaty tych badań są bardzo cenne, gdyż pozwalają na wnioski o różnicach w sposobie spostrzegania, poczuć proporcji i organizowania wiadomości przez dzieci zdrowe i upośledzone umysłowo, co jest niezbędną wiedzą w relacjonowaniu się z nimi i programowaniu zajęć dydaktycznych.

W innych jeszcze badaniach starano się wyłonić procesy psychiczne autora, szczególnie spostrzegania i myślenia i zrozumieć, do jakiego stopnia rysunek postaci ludzkiej jest odbiciem osobowości rysującego. Badania pod tym kątem prowadziła Helga Eng, opublikowane w monografii z 1931 pt. *The Psychology of Children's Drawings*.

Poddała ona analizie rysunki dzieci od pierwszego do ósmego roku życia i ustaliła normy rozwoju dla poszczególnych lat życia. Jej badania pozwoliły na zrozumienie, że dziecko, poprzez powtarzanie różnych linii i form, wypracowuje pewien schemat, który będzie często utrzymywać i powtarzać w przyszłych pracach, nawet wtedy gdy będzie miało przed sobą pewien model do rysunku. Dopiero w późniejszym okresie życia rysunki dzieci stają się czytelniejsze i bardziej zróżnicowane.

Dalszy rozwój badań dotyczy osobowości i wyobrażenia o własnym Ja. Mniej więcej od lat czterdziestych ubiegłego stulecia, rysunek zaczyna być traktowany jako ekspresja osobowości dzieci, młodzieży, dorosłych, zdrowych i chorych. Analiza rysunku służy również do poznania pragnień, idei i tendencji, a więc rysunek zaczyna być stosowany jako metoda projekcyjna. Ta metoda pozwala spojrzeć na rysunek z innego punktu widzenia i przenieść uwagę

¹⁰ Tamże, s. 24.

badaczy z rozwoju umysłowego na poznanie pełni osobowości człowieka. W ten sposób w 1948 Stanach Zjednoczonych powstał test *House-Tree-Person* (H-T-P) Johna Bucka, ucznia Goodenough, znany w Polsce jako *Dom-Drzewo-Osoba*, a rok później *Draw-a-Person* (D-A-P), czyli *Rysunek postaci ludzkiej*, autorstwa Karen Machover. Oba testy były głęboko prześiąknięte koncepcjami psychoanalitycznymi, które rozszerzały się w Stanach Zjednoczonych, szczególnie dzięki działalności w środowiskach dziecięcych uczennic Freuda. Oczywiście interpretacja rysunków wymagała zróżnicowanej i głębokiej wiedzy w stosunku do testów psychometrycznych, z koniecznością stosowania testu indywidualnie i w obecności badacza obserwującego cały proces rysunkowy. Badacz, oprócz obserwowania zachowania rysującego z uwzględnieniem jego momentów niepewności, musi zwracać uwagę nie tylko na obecność szczegółów, ale także na kolejność ich wykonania, proporcji ciała a przede wszystkim sposobu rysowania ekspresji twarzy. W teście „Dom-Drzewo-Osoba” Bucka, każdemu z elementów zostaje nadane znaczenie specyficzne i metaforyczne: rysunek *osoby* może odsłonić szczególny ładunek uczuciowy i dojrzałość rysującego, podczas gdy *drzewo* oznacza symbolicznie dojrzałość i rozwój funkcji psychicznych i instyktów, a *dom* uczucia dotyczące środowiska. Podobnie test Machover posiada znaczenie symboliczne. Ważny element badania jej testu stanowią wszelkiego rodzaju cieniowanie, zacernianie i sposób umieszczenia figury na kartce. Każdy szczegół jest odczytywany w kluczu emotywnym i uczuciowym, jako znak harmonii wewnętrznej, kontrastu czy konfliktu.

Również w Europie trwały obserwacje rysunku z punktu widzenia psychologii analitycznej, aczkolwiek inspirujące się raczej teoriami Junga. W 1949 szwajcarski uczony Karl Koch utworzył *Baum-test*, czyli *Test Drzewa*, którego analiza ma dostarczyć wiadomości na temat harmonii osobowości. Interpretacja testu łączy się z symbolizmem przestrzeni, gdzie góra przedstawia stronę duchową, a nawet mistyczną, dół stronę materialną, nieświadomą i instynkty. Lewa strona kartki wyraża przeszłość, dzieciństwo, przywiązanie do matki, a prawa przyszłość, przywiązanie do ojca i rozwój. Tak jak we wszystkich testach projekcyjnych, po pierwszej ogólnej i „intuicyjnej” ocenie, obserwuje się dokładnie poszczególne charakterystyki. Test jest wyposażony w zestaw narzędzi statystycznych, pozwalających na ocenę.

W latach późniejszych zostały wprowadzone również testy, biorące pod uwagę całą rodzinę. Pierwszym z autorów takiego testu był francuski badacz Maurice Porot (1952). Przed badanym stawiano zadanie narysowania jego własnej rodziny, a celem testu było wyodrębnienie sposobu percepcji relacji w rodzinie i odczucia własnego miejsca w jej obrębie. W roku 1967 inny francuski uczony,

Luis Corman, zmodyfikował nieco test polecając badanemu wyobrażenie i wy-myślenie sobie jakiegokolwiek rodziny i narysowanie jej. Corman wychodził z założenia, że takie uogólnione polecenie jest w stanie wydobyć z rysującego całą gamę projekcji uczuć osobistych. Po wykonaniu rysunku badający zadaje autorowi pytania na temat postaci zawartych w teście, mając na celu zrozumienie percepcowania cech tychże osób i ich uczuć przez autora rysunku.

W latach siedemdziesiątych, w Stanach Zjednoczonych Burns i Kaufman zaproponowali nowy test *Kinetic Family Drawing* (K-F-D), czyli *Rysunek rodziny kinetycznej*, w którym przed badanym stawiano zadanie narysowania członków rodziny podczas działania. Wyniki tego testu pozwalają na poznanie stosunku rysującego do poszczególnych osób i ich roli w jego życiu. Interpretacja testu jest bardzo złożona i wymaga dodatkowej rozmowy z autorem¹¹.

Tymczasem badania nad rysunkiem jako produktem osobowości były prowadzone niezależnie od wpływów psychoanalitycznych. W latach pięćdziesiątych ubiegłego stulecia francuski badacz Lowenfeld, wyróżnił w rozwoju rysunków kolejne etapy z odróżnieniem typu wizualnego lub dotykowego. Autor wyłonił pojęcie *schematyzmu*, jako sposób spostrzegania rzeczywistości, wzbogacając badania o obserwacje dzieci podczas modelowania plasteliny i o rysunki dzieci niedowidzących. Wynikało z nich, że linie wykonywane przez dziecko niekoniecznie muszą być związane z rzeczywistością wizualną, a więc „nieudolność” bazgroł nie może być interpretowania niewystarczająco dobrze wykształconą koordynacją ruchów czy niewystarczającą dojrzałością mięśni i funkcji psychicznych, lecz wiąże się ze specyfiką spostrzegania rzeczywistości.

W ostatnich latach osiągnięcia językoznawstwa, semiologii i semiotyki¹² przyniosły nowe spojrzenie na rysunki dziecka. Komunikowanie się za pomocą rysunków jest odczytywane nie tylko poprzez poszczególne charakterystyki graficzne takie jak kreski, wielkość, pozycję, kształt postaci lub ich brak itp. Rysunki się nie zmieniły, zmieniła się tylko ich interpretacja, zaczęto je traktować jako komunikowanie symboliczne. Znaki w nich zawarte stały się niczym szyfr w wiadomościach i traktowane za metaforyczny klucz komunikowania. Rysunek jest więc traktowany jako swego rodzaju zakodowany list, a może raczej jak poezja bogata w metafory.

¹¹ Gallino T.G., *Il mondo disegnato dai bambini. L'evoluzione grafica e la costruzione dell'identità*, s. 45–47.

¹² M. Tyszkowska, *Przedmowa do wydania polskiego*, [za:] P. Wallon, A. Cambier, D. Engelhardt, *Rysunek dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.

Pierwsze ślady graficzne

Pierwsze ślady, pozostawiane przez ślinę niemowlaka, są znakiem potwierdzającym jego istnienie, gdy dziecko przygląda się wynikom własnych przypadkowych doświadczeń. Działalność ta będzie prowadziła do odkrywania samego siebie, do coraz częstszego eksperymentowania za pomocą ręki.

Z chwilą, gdy maluch potrafi utrzymać równowagę, rozpoczyna pierwsze próby graficzne. Zetknięcie z kartką i kredką jest wydarzeniem bardzo ważnym. Dziecko, pomimo iż jego pierwotny ślad graficzny jest raczej wynikiem niekontrolowanego ruchu (toteż bazgroły często wychodzą poza obręb kartki), doznaje nowego wrażenia, któremu towarzyszy odczucie radości: *“pozostawiłem ślad, a więc jestem, istnieję, to ja!”*. Radość z nowego odkrycia jest zupełnie zrozumiała, a samo odkrycie bardzo ważne: dziecko zostawia swój znak, czyli trwały ślad własnego istnienia, który może pokazać mamie, tacie, dziadkom, który może znaleźć miejsce w albumie. Od tej chwili nie jest już tylko biernym biorcą, ale staje się dawcą, będącym w stanie obdarzyć innych produktem własnej pracy. Przecież jedną z podstawowych potrzeb i warunkiem istnienia człowieka jest jego działalność.

Często etap bazgrot nie jest doceniany przez opiekunów. Dziecku podaje się kartkę i kredki, bo to lubi, bo pozwala to dorosłym na chwilę wytchnienia. Jeśli zważymy na potrzebę rysowania małego dziecka, to zdamy sobie sprawę, że lubi ono rysować, nie dlatego że odzwierciedla otaczającą je rzeczywistość, że tworzy jakieś dzieło, lecz po prostu odzwierciedla własną motorykę. Ono samo potrzebuje wyładowania energii i stopniowego poznawania wyników własnej działalności. Początkowo, dziecko trzymając ołówek w ręku, porusza całym swoim ciałem, by wprawić rękę w ruch. Następnie, w wyniku powtórzeń, maluch odkrywa nowe ruchy, które przynoszą lepszy rezultat graficzny, a mianowicie prostowania i zginania przedramienia, sukcesywne włączenie ramienia, co pozwala na wykonywanie kresek kolistych.

W pierwszych pracach graficznych można zauważyć nieład linii i spirali, jako wynik energii, którą dziecko wyładowuje na kartkę. Jego ekspresja graficzna jest wynikiem nieintencjonalnego działania i reakcji na bodźce, które docierają ze środowiska, ale także z samego organizmu. Poprzez chaos linii, spirali i owali graficznych dziecko wyraża własną motorykę, własną potrzebę ruchu. Podczas tej aktywności dziecko doskonali ruchy precyzyjne ręki i w miarę dojrzewania, na niej zaczyna skupiać się aktywność graficzna i pozagraficzna. *„W konsekwencji to, co było na początku skutkiem ruchu, staje się przyczyną gestu. (...) W ten sposób dokonuje się, dzięki dobrze znanemu*

w psychologii *mechanizmowi reakcji kołowej*, wykroczenie poza obecny rezultat i stopniowe wypracowanie znaków graficznych”¹³.

W wyniku wielu doświadczeń graficznych, koordynacja wzrokowo ruchowa doskonalili się. Z czasem z linii i spirali wyłaniają się linie i kręgi tworzone ruchem jednostajnym i jednostronnym. Około drugiego roku życia dziecko potrafi dostosować swój gest graficzny do przestrzeni kartki. Mniej więcej w tym okresie dziecko osiąga również umiejętność doczepiania kresek do wcześniej wykonanej linii. Lurçat (1965) nazywa ten etap “kontrolowaniem punktu wyjścia”¹⁴. W odstępie około sześciu miesięcy od osiągnięcia tej umiejętności, dziecko osiąga zdolność kontrolowania punktu końcowego, co pozwala na realizację figur zamkniętych. W rezultacie tego można mówić o początkach koordynacji wynikającej z dojrzewania układu nerwowego¹⁵, umiejętności utrzymania równowagi graficznej i rozwijających się zdolności gospodarowania przestrzenią. Jest to etap sprzyjający pojawianiu się funkcji symbolicznej¹⁶.

Umiejętność wykonania takich figur świadczy o osiągnięciu pewnego etapu rozwoju psychoruchowego, o potrzebie podejmowania coraz trudniejszych wyzwań, które prowadzą do nowych odkryć. W ten sposób, „po okresie oddziaływania w sferze percepcyjno-motorycznej, rysunek zostaje przeniesiony do sfery symbolicznej i semiotycznej”¹⁷.

Dziecko bazgrząc eksperymentuje. Inny jest efekt graficzny, akustyczny i czuciowy przy pukaniu rysikiem kredki o kartkę, inny prowadząc ołówek po jej powierzchni. Inny zaś przy lekkim wodzeniu kredki, a jeszcze inny, gdy się nią mocno naciska na kartkę. Początkowo ujęcie kredki odbywa się całą dłonią, gdyż tak jest dziecku wygodniej; w podobny sposób trzyma łyżkę i grzechotki. Jednak trzymanie przedmiotu całą ręką nie pozwala na swobodną manipulację: praca nadgarstka jest ograniczona, palce obejmujące ołówek spełniają jedynie rolę mało elastycznego uchwytu. Dziecko wykonuje określone ruchy zginając łokieć i włączając przedramię; z reguły są to ruchy odśrodkowe, tzn. rozpoczynane bliżej rysującego i oddalające się w prawą lub w lewą stronę. Maluch w wyniku różnych doświadczeń i wrażeń czuciowych, uczy się dozować nacisk i najlepszego dla siebie rozwiązania w uchwyceniu kredki, doskonalili ruchy, które pozwalają na coraz lepsze i pewniejsze wykonanie zadania.

¹³ P. Wallon, A. Cambier, D. Engelhardt, dz. cyt., s. 41-42.

¹⁴ Tamże, s. 42.

¹⁵ J. H. Di Leo., *I disegni dei bambini come aiuto diagnostico*, Giunti Barbera, Firenze 1983, s. 34.

¹⁶ P. Wallon, A. Cambier, D. Engelhardt, dz. cyt., s. 42.

¹⁷ Tamże, s. 28.

W celu wykonania kreski należy prowadzić rękę w określonym kierunku. Wiele trudu i zaangażowania ze strony dziecka potrzeba, by nauczyć się dominować nad kreską, „nauczyć” mięśnie pracować w taki sposób, by wykonywały one wolę małego autora. Tak jak wiele wysiłku, prób i upadków potrzeba, by nauczyć się chodzić pewnie, skręcać w prawo i w lewo, tak samo wiele pracy, prób i błędów potrzeba, by z przerywanych fragmentów kreski nauczyć się utworzyć linię długą i płynną, by „nauczyć” rękę wykonywać kształty owalne i kanciaste. Podczas tych prób i zostają „zarejestrowane” różne wrażenia ruchowe, wzrokowe i czuciowe, pozwalające dziecku na rozpoznawanie przyswojonych wcześniej wrażeń i na odróżnianie ich, co prowadzi do coraz nowszych i bogatszych odkryć, a przez to do coraz doskonalszego obcowania z kredką i kartką, uzyskując coraz lepszą kontrolę nad gestami. Dziecko włącza do udziału ruchy ramienia, jednakże i to „ulepszenie” z czasem nie jest wystarczające. Trzymanie kredki całą garścią przestaje spełniać oczekiwania małego autora i staje się coraz mniej wygodne, dlatego podczas oddalania gestu, szuka on coraz to nowszych rozwiązań, które pozwolą nie tylko na swobodne oddalenie kreski, ale również na wygodniejsze wykonywanie kształtów. Ćwiczenia i próby prowadzą do uaktywnienia mięśni dłoni, pobudzając ją do ruchów rotacyjnych. Ujęcie kredki palcami pozwala na swobodniejsze poruszanie nadgarstkiem, pobudzając do ruchów coraz bardziej płynnych i precyzyjniejszych. Około trzeciego roku życia dziecko odkrywa funkcje kciuka, co pozwala mu na wykonywanie kresek kolistych i przerywanych¹⁸. Doskonałą się ruchy palców, które dzięki sygnałom czuciowym, są w stanie rozpoznać przedmiot i uchwycić go w taki sposób, by móc nim swobodnie władać. Śledząc działania manipulacyjne dziecka najłatwiej jest wychwycić ich rozwój, właśnie w aktywności graficznej.

W ten sposób z dnia na dzień dziecko doskonali swój gest, który z chaotycznego i nieskoordynowanego staje się coraz częściej celowy i coraz bardziej dojrzały. Liczne próby ruchów sprawiają ich zautomatyzowanie, pozwalając na działania bez zastanawiania się nad sposobem wykonania gestu, potrzebnego do wykonania określonej formy graficznej.

Wraz z rozwojem rysunków bardzo ważna jest obserwacja sposobu trzymania ołówka. Z chwilą, gdy dziecko zaczyna ujmować go palcami, należy zwracać uwagę na poprawność ujęcia. Małe dziecko może dostosowywać uchwyt do grubości i ciężaru kredki, dlatego początkowo może trzymać ją pięcioma albo czterema palcami. Niektóre dzieci bardzo szybko starają się podtrzymy-

¹⁸ P.A. Osterrieth, *Le test de copie d'une figure complexe*, s. 205-353, [za:] P. Wallon, A. Cambier, D. Engelhardt, dz. cyt., s. 42.

wać ołówek przy użyciu trzech palców. Na podstawie zapamiętanych wrażeń czuciowych i gestów, dziecko wybiera najwygodniejszy dla siebie sposób trzymania ołówka, przyjmując go za swój własny i osobisty. Brak odpowiednich doświadczeń może sprawić, że dziecko będzie ujmować kredkę w sposób niepoprawny, co może być powodem wysiłku i sukcesywnego bólu ręki, zmęczenia i zniechęcenia rysowaniem, a w wieku szkolnym pisaniem. Dlatego ważnym jest zwracanie uwagi na sposób trzymania ołówka i ewentualne korygowanie ujęcia, od chwili gdy małe dziecko zaczyna przystosowywać palce do tej funkcji.

Działań graficznych nie można sprowadzać jedynie do funkcji niezbędnych dla rozwoju sprawności rysowania. Złożoność procesów psychofizycznych towarzyszących działalności graficznej, sprawia, iż „bazgrolenie” spełnia ważną rolę w szeroko pojmowanym rozwoju poznawczym.

Bazgroty, pozwalające na wyładowanie energii dziecięcej, są okazją do eksperymentowania. Osiągnięcie różnych efektów graficznych przy zastosowaniu tego samego środka piszącego jest możliwe poprzez zróżnicowane oddziaływanie na nie. Stukanie kredką o podłoże lub suwanie rysikiem po powierzchni kartki, powodują powstanie różnych efektów graficznych, ale także inne efekty akustyczne. Silne lub słabe stukanie kredką o podłoże, nie różni się pozornie od stukotu innymi przedmiotami, aczkolwiek w przypadku bazgrot, podwójny efekt: graficzny i słuchowy, pozwala na nowe doznania, nowe eksperymentowania i wpływa na kompleksowy rozwój procesów kojarzeniowych. Silne stawianie kropek, powstające dzięki uderzeniom końcówki grafitu kredki o kartkę, wytwarza dźwięk pozwalając na dodatkowe doznania: rytm i ślad graficzny. Dzięki temu działalność dziecka rozszerza się, a ono samo nabiera świadomości, że przy zastosowaniu jednego gestu jest w stanie wykonać dwie działalności, z których jedna dostarcza doznań wzrokowych, druga zaś doznań słuchowych. To odkrycie jest podstawowe dla następnych eksploracji i twórczości małego człowieka¹⁹.

Dzieci nie tylko reagują na dźwięki muzyki, głosy zwierząt czy odgłosy pracy maszyn. Sam głośny stukot ołówka o podłoże, wpierw nieświadomy przekształcający się w intencjonalny, wywołuje często radosne okrzyki dzieci

¹⁹ Można tutaj odnieść się do teorii J. Piageta na temat *asymilacji i dopasowania*. (Piaget J., Inhelder B. *Psicologia del bambino*, Einaudi, 2001). Dzięki wzmożonej aktywności ruchowej i ciągle nowym doświadczeniom, w naszym przypadku graficzno-słuchowym, działalność dziecka rozszerza się o podejmowanie nowych prób, które z kolei łączą się i układają się w nowe struktury, pozwalając na ciągły rozwój systemów poznawczych.

w grupie. Pytanie, jakie nasuwa się obserwatorom takiej zabawy, może dotyczyć powodu tych okrzyków. Nieuważny uczestnik może słyszeć w nich jedynie hałas swawolnych dzieci, czujny zaś, jest w stanie odbierać z nich radość z własnej mocy, przejawiającej się w możliwości wpływania na przedmiot, na efekt graficzny w powstającej linii, i akustyczny w głośnym lub mniej głośnym stukaniu ołówkiem. Dostrzeżenie możliwości dozowania siły akustycznej i graficznej stukającej kredki, pozwala dziecku na poznanie możliwości dozowania siły własnego głosu: okrzyków i szeptu, rozwijając się w umiejętność wyboru tonu głosu, a w przyszłości w świadomą możliwość wyboru słów. Głos, podobnie jak narysowana kreska, jest śladem dziecka, ulotnym wprawdzie, ale jedynym, niepowtarzalnym i osobistym, zawsze do dyspozycji. Z tego powodu ważnym jest pozwolić dziecku na obcowanie także z kartką i ołówkiem, oraz na „hałas”, który nie jest niczym innym jak reakcją radości z własnej mocy i możliwości wyboru własnego zachowania. Możliwość obcowania z własnym głosem, jednocześnie z możliwością obcowania z własnym śladem graficznym, są okazją do poznawania własnego istnienia, własnej odrębności, a z czasem również własnych zdolności i wolności wyboru.

Przyjemność z odkrycia możliwości tworzenia śladów werbalnych i graficznych przechodzi w satysfakcję z odkrycia własnej mocy: dziecko nie tylko odkrywa własne działanie, ale również, w wyniku powtórzeń poznaje, że ono samo może wpływać na środowisko²⁰.

W momencie gdy oko śledzi kreskę, powstającą w wyniku działania własnej ręki, dziecko poznaje stosunek przyczyna-skutek. Stopniowo, na podstawie obserwacji i zdobytych doświadczeń, oko nie tylko śledzi kreskę, lecz kontroluje pracę ręki, która zaczyna poruszać się przy udziale woli. Włącza się działanie świadome. Dziecko uczy się jak najlepszych dla siebie rozwiązań, takich jak trzymanie ołów-

²⁰ Każde doświadczenie wpływa na rozwój kognitywny, a poznawanie stosunku *przyczyna - skutek*, wiąże się z ciągłym powtarzaniem tych samych czynności, co z kolei pozwala dziecku na poznanie i zapamiętanie czynności i jej rezultatu końcowego. W wyniku tego następuje etap wyobrażeniowy własnej indywidualności i odkrywania własnych możliwości otwierający drogę do wyobrażeń o własnej mocy, a który pomiędzy 16 a 18 miesiącem życia dochodzi do punktu kulminacyjnego tych wyobrażeń, co daje początek reorganizacji odczuć w następnych miesiącach. Ten okres jest nacechowany dużą delikatnością psychiczną i podczas niego łatwo zranić dziecko i doprowadzić do obniżenia poczucia jego wartości. Tylko od otoczenia zależy czy okres ten nie będzie rzutował negatywnie na osobowość małego człowieka. Odpowiednia równowaga pomiędzy odczuciami dziecka a odpowiedziami środowiska, pozwoli na zdobywanie zdolności kontroli, zaufania, odczucia granic, możliwości własnych i innych. Radość z poczucia własnej mocy prowadzi do ciągle nowych eksploracji, które pozwalają odkrywać możliwości własnego ciała, ruchu i głosu. [Za] Kohut H.: *Narcisismo e analisi del Sé*, Bollati Boringhieri, Torino, 1976.

ka, wykonywanie określonych ruchów, które poprzez liczne próby udoskonalają się i automatyzują. Proces ten doskonali się wraz z podejmowaniem aktywności graficznej i zabaw psychoruchowych. Dojrzewanie tego procesu odzwierciedla się zarówno w zabawach na wolnej przestrzeni jak i w bazgrotach.

Umiejętność spostrzegania przeszkód na wolnej przestrzeni i omijania ich jest wiadomością o dobrze rozwijającej się percepcji i kontrolowaniu własnych ruchów. Takie sprawności odzwierciedlają się również w rysunkach poprzez wprawne utrzymanie gestu graficznego na obrzeżach kartki, omijanie elementów narysowanych wcześniej, zręczne i celowe doczepianie kresek do form już istniejących. Wszystkie te działania są możliwe dzięki rozwojowi i współpracy centralnego i obwodowego układu nerwowego. W miarę doskonalenia się procesów myślowych, które postępuje wraz z rozwojem sprawności ruchowych, pozwalających na zdobywanie ciągle nowych doświadczeń, dziecko, już od około 30. miesiąca życia, próbuje wyrażać otaczającą je rzeczywistość za pomocą prostych linii graficznych²¹.

Obcując z ludźmi i z przedmiotami, dziecko poznaje kształty, lecz zapamiętanie ich odbywa się w rezultacie wrażeń osobistych w wyniku zapamiętanej funkcji niektórych części ciała i przedmiotów, pobudzających pamięć dziecka, co sprawia, że postać ogólna obiektu zostaje narysowana w sposób fragmentaryczny i trudny do zdefiniowania. Z tego powodu dziecko rysując jakąś figurę, w ciągu kilku minut, może kilkakrotnie zmienić zdanie o tym co narysowało, zależnie od tego, co się dziecku w tym momencie przypomni i co przyniesie mu na myśl narysowany przedmiot. Często zaś nazywa swoje wytwory dopiero po ich wykonaniu. W miarę dojrzewania z bazgrot zaczynają wyodrębniać się różne kreski, owale i krzyże, co jest informacją o rozwijających się funkcjach analitycznych. Z kolei, dzięki rozwojowi funkcji syntetycznych, formy te stają się elementami głowonogów i nowych figur graficznych²².

Linia, wykonana intencjonalnie, przyjmująca różne kształty, od owalu do linii prostej, jest efektem uwagi, koncentracji, wkładu świadomości w obserwację przedmiotów i ich funkcji. „Rysowanie” tych przedmiotów jest wiadomością o satysfakcji z ich odkrycia i poznawania, a zmiana zdania o tym, co dziecko rysuje świadczy o zdobyczach intelektualnych i przyjemności, wynikającej z dzielenia się swoją wiedzą, przy zastosowaniu niewielu środków wyrazu, jakie mały autor ma do swojej dyspozycji.

²¹ Gallino T.G., *Il mondo disegnato dai bambini. L'evoluzione grafica e la costruzione dell'identità*, s. 70–72.

²² Tamże, s. 73

Spirale i linie ciągłe w bazgrotach wykonywane na obrzeżach kartki, informują o zdolności percepcji kartki, przekazywania tych danych do mózgu, który kontroluje ruch ręki i z kolei decyduje o tym, w jaki sposób gospodarować przestrzenią, jaką dziecko ma do dyspozycji. Czas wykonania linii ciągłej w sposób intencjonalny jest proporcjonalnie długi do czasu koncentracji podczas jej wykonania. Z czasem ta działalność staje się coraz dłuższa i wielowątkowa, występuje w niej coraz więcej elementów. W zabawie tematycznej złożoność tego procesu uwidacznia się poprzez przedstawienia sytuacji kombinowanych, które stają się niczym przedstawienia teatralne, w rysunku zaś, można dostrzec nowe elementy i mieszane rozwiązania graficzne. W ten sposób obserwujemy wkład intelektualny w działalność dziecka, w jaki sposób obserwuje i dokonuje odkryć. Poszczególne bodźce i odkrycia pozwalają na rozwój procesów kojarzeniowych. Cykl ten: obserwacja – odkrycie – twórczość nigdy się nie kończy. Człowiek codziennie rozwija się i rozwija własne zdolności.

Działania nieświadome

Maluch, który podczas bazgrot poddaje się przyjemności zostawiania śladów, wykonuje ruchy niecelowe, czerpiąc z tych czynności przyjemność odkrywania własnego istnienia i własnych możliwości. Dla dorosłego zaś pierwsze kształty kuliste bazgrot są informacją o rozwijających się zdolnościach percepcyjnych i koordynacyjnych; dziecko potrafi zmieścić swój ruch na obszarze kartki.

Oprócz tych ważnych informacji, niektórzy starają się dostrzec w nich przekazy pochodzące z nieświadomości dziecka, i tak niektórzy badacze przypisują tym ruchom ekspresję pamięci z życia płodowego. Według tej teorii maluch za pomocą ruchów kolistych, wyraża swoje pierwsze środowisko, czyli łono matki²³. Małe dziecko nie potrafi wyrazić słowami własnych wspomnień z tego okresu, lecz jego pamięć wyraża się w bazgrotach właśnie w postaci owali.

Teza ta mogłaby znaleźć potwierdzenie, biorąc pod uwagę, że pomiędzy siódmym a dwudziestym szóstym tygodniem życia płodu, rozwijają się kolejno poszczególne receptory zmysłu dotyku. Płód, poprzez aktywność ruchową, rozwija percepcję dotykową na całym ciele, rozwijając przy tym bardzo skomplikowane połączenia z korą mózgową²⁴. Dzięki tym zdolnościom, już od drugiego kwartału ciąży, płód percepuje swoje ograniczone środowisko (czyli

²³ H.I. Bachmann, *Malen als Lebensspur: die Entwicklung kreativer bildlicher Darstellung: ein Vergleich mit den frühkindlichen Loslösungs- und Individuationsprozessen*, Klett-cotta, Stuttgart 2002, s. 44.

²⁴ D. Maurer, *Dalla parte del neonato.*, Ediz. Franco Muzio, 1993, s. 61.

owalny kształt macicy) całym ciałem, wpisując te doświadczenia w pamięci prenatalnej i utrwalając je w nieświadomości. Wiedza na temat rozwoju zmysłu dotyku płodu i jego aktywności, pozwala na przypuszczenie, że doświadczenia zapamiętane z owalnego środowiska prenatalnego, wyrażają się w ruchach cyrkulacyjnych całego ciała, ze szczególnym uwzględnieniem ruchu graficznego, odzwierciedlającego się w pierwszych bazgrotach.

Jakakolwiek nie byłaby interpretacja bazgrot wykonywanych nieświadomie, pewnym jest, że ruchy te pozwalają dziecku na utrwalanie poszczególnych gestów. Działalność graficzna jest dla dziecka zabawą, odkryciem, doświadczeniem i sposobem utrwalania informacji pochodzących z zewnątrz, nieodczuwanych w rozwijaniu procesów poznawczych, w zdobywaniu poczucia bezpieczeństwa i w aktywacji mechanizmów obronnych.

Wewnętrzny świat dziecka budowany jest świadomie lub mniej świadomie, aczkolwiek to „budowanie” jest zawsze działaniem sensownym²⁵, gdyż opartym na wiadomościach ze środowiska, w którym ono żyje. Bodźce z zewnątrz przetwarzane są według cech osobistych i norm panujących w najbliższym otoczeniu. Ten świat wewnętrzny będzie wyrażał się w każdej świadomej lub mniej świadomej działalności człowieka.

Świat wewnętrzny dziecka będzie budowany według określonych mechanizmów i praw; czy będzie to świat uporządkowany czy chaotyczny, zależy od jakości i ilości informacji napływających z zewnątrz i od struktury psychofizycznej odbiorcy. Konstrukcja tego świata będzie odzwierciedlała się również na zarysowanej kartce papieru, która staje się niczym mapą osobowości oraz jej rozwoju w środowisku i zdobyczy intelektualnych.

Rozwój psychoruchowy w rysunku. Napływ bodźców, czyli od chaosu do uporządkowania

Pierwsze działania dziecka są określane jako prymitywne, ponieważ charakteryzują się bezpośredniością, ograniczoną motywacją i brakiem planowania. Z czasem kierunek rozwoju przechodzi „z synkretycznego²⁶ do rozsądnego,

²⁵ W latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia została wyeksponowana rola „aktora Społecznego” szczególnie w pracach M. Crozier, E. Friedberg, A. Touraine, J. Habermas. „Aktor” (czyli w naszym wypadku dziecko) działa według zachowań zawsze mających sens, chociaż mogą być one nieświadome i porusza się w „kontekstach ograniczonej aktywności” – (za D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. La nuova Italia, 1992).

²⁶ tutaj: połączonego w jedną, niespójną całość różnych, niekiedy nawet wzajemnie sprzecznych bodźców i zachowań.

umiarkowanego”, „z rozproszonego do artykułowanego”, „ze sztywnego do giętkiego”, „z nietrwałego do trwałego”²⁷.

Odnosząc się do przytoczonej tutaj teorii Wernera, w zachowaniu dziecka można rozróżnić poszczególne etapy jego rozwoju. Małe dziecko, gromadzące wokół siebie przeróżne rzeczy, wrzucające do wózka dla lalek wszystkie przedmioty i zabawki, jakie znajduje w swoim pokoju, biegające z tym wózkiem wypchanym po brzegi, wyraża silne działanie energii pierwotnej i wzajemną przynależność jego do świata i świata do niego. Wszystko to, co znajduje się w pomieszczeniu, w środowisku (również osoby i zwierzęta) staje się jego częścią.

Działalność, już od pierwszych chwil, jest ważnym warunkiem poznawania i rozwoju człowieka. Dziecko uczy się poprzez wzrok, dotyk, smak, stukając zabawką o stół, itp., ale dwoma podstawowymi warunkami rozwoju człowieka są *ruch* i *słowo*. *Ruch*, pozwala na doświadczenia, na poznawanie nowych rzeczy, ludzi i zwierząt, *słowo* zaś pozwala na uporządkowanie i organizację przeżytych doświadczeń. Bez *ruchu* działalność poznawcza dziecka byłaby uboższa, bez *słowa* trudniejszy byłby podział i klasyfikacja doświadczeń. *Słowo* to nie tylko wypowiedziane głoski, zapisane wyrazy. Słowa to również symbole pojedyncze i wspólne dla wszystkich, łączące ludzi w przeżycia, doświadczenia, nadzieję i działalność. *Słowo* to klucz do przeżyć własnych i drugiego człowieka. Z chwilą, gdy dziecko potrafi przemieszczać się staje się współuczestnikiem doświadczeń nas wszystkich, jego przeżycia wzbogacają się coraz bardziej o nowe wrażenia, które stopniowo zaczynają nabierać znaczeń słownych, a dzięki nim dziecko jest w stanie rozpoznawać je, zapamiętywać i uczyć się ich. W konsekwencji, gdy wraz z rozwojem ruchowym napływ informacji staje coraz szybszy, coraz bogatszy i coraz bardziej sprzężony, koniecznym jest coraz szybsze ich klasyfikowanie, rozpoznawanie, przywoływanie. *Ruch* więc jest bardzo ważnym warunkiem w rozwoju dziecka, *słowo* bardzo ważnym warunkiem w organizacji jego doświadczeń.

Jeśli przyjrzymy się małym dzieciom w żłobku, w parku lub na jakiegokolwiek wolnej przestrzeni, będziemy pod wrażeniem ich nieskończonej energii, wyrażanej w ciągłym ruchu, w biegu, w jeździe na trycyklu, w skokach, w szybkim popychaniu ciężarówek i wózków załadowanych przypadkowymi zabawkami, kierowanymi na różne strony. Percepcja obiektów podczas ruchu

²⁷ J. Lannger, *Werner's comparative organismic theory*, za: *Carmichael's Manual of Child Psychology*, red: P. H. Mussen, Wiley, New York 1970, [za:] F. Imoda *Sviluppo umano. Psicologia e mistero*, Piemme, Casale Monferrato 1993, s. 58.

odbywa się z dużą prędkością, z różnych punktów widzenia. Bodźce wzrokowe odbierane są przez dziecko bez odróżniania ich, informacje nakładają się na siebie, poszczególne przedmioty i osoby zlewają się, trudno odróżnić gdzie obiekt się zaczyna a gdzie się kończy. Gwałtowne, szybkie, często chaotyczne poznawanie tego, co dzieje się w środowisku, jest odbierane jednocześnie przez zmysły dziecka i przekazywane do mózgu, jako całość nieuporządkowanych doznań. Stąd, ważnym jest spokojne środowisko, pozwalające na nadążanie za kolejnymi nowymi doświadczeniami, na to, by dziecko nie pogubiło się w ich odbiorze, gdyż brak czasu na rozróżnienie i organizację informacji, powoduje ich coraz bardziej chaotyczne nakładanie się na siebie, niejasność i brak zrozumienia, będąc źródłem strachu i nerwowości dziecka. Zbyt wiele bodźców, np. duża ilość zabawek do dyspozycji, hałas czy wiele nowości naraz, powodują pogubienie się dziecka w odbiorze informacji, niejasność sytuacji, czasami strach. Dlatego równie ważna jest spokojna interakcja werbalna z dzieckiem, która pozwala mu na poznawanie i nazywanie doświadczeń, organizowanie ich, uczenie się ich i systematyczne uświadamianie sobie udziału własnego i innych w świecie ciągle zaplątanych informacji. Mało jasne informacje mogą stawać się coraz bardziej dostępne, właśnie dzięki organizacji słownej, która sukcesywnie staje się organizacją symboliczną.

Wyodrębnianie tożsamości

W bazgrotach wzajemna przynależność: dziecka do świata i świata do dziecka, jest wyrażana w ruchach kolistych i obszernych. Zależnie od kierunku wykonywania kręgów, ruchy te można nazwać *progresywnymi* lub *regresywnymi*. Ruchy *progresywne* są bardziej naturalne dla dziecka, są one *odśrodkowe*, tzn. dziecko rozpoczyna rysunek bliżej siebie i oddalając kredkę prowadzi ją po kartce w prawą lub w lewą stronę. Symbolicznie można tłumaczyć taki rodzaj ruchu jako oddalenie się dziecka (jego ręki), motywowanego potrzebą eksploracji, jako wyjście poza własne granice, w celu poznawania środowiska. Gesty te symbolizują również potrzebę obdarowywania innych. *Dziecko wychodzi naprzeciw potrzebom poznawczym, samo dając innym coś z siebie* i powraca z nowymi doświadczeniami, by je asymilować i dopasować do poprzednich doświadczeń i znowu wyruszyć w podróż eksploracyjną. Nie można wykluczyć, że podczas działalności graficznej malec będzie stosować również ruchy dośrodkowe, są one jednak rzadsze, gdyż wymagają większego wysiłku fizjologicznego i psychologicznego, są dla niego mniej naturalne. Ruchy te, rozpoczynając się po środku lub w dalszej części kartki, tworzą linie zaokrą-

glone, zbliżające się w stronę dziecka, po czym kontynuują bieg, w prawą lub lewą stronę. Dziecko tymi ruchami jakby *zagarnia świat do siebie*²⁸.

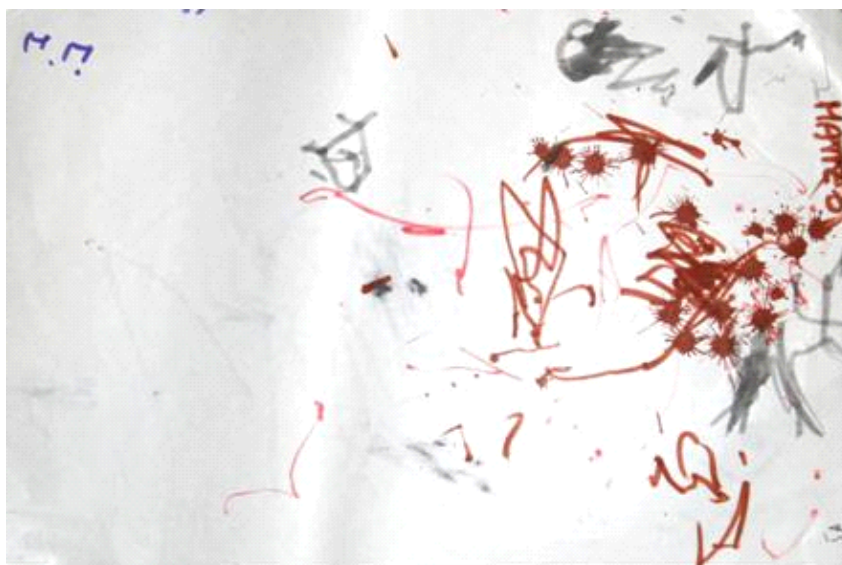
Analogicznie, w motoryce ogólnej dziecka ta wzajemna przynależność dziecka do świata i świata do dziecka, wyraża się zajmowaniem całego obszaru, w jakim się ono znajduje, eksploracją miejsc dozwolonych i „niedozwolonych”, mniej lub bardziej despotycznym zachowaniem wobec rówieśników i rodzeństwa, zagarnianiem zabawek ze stołu jednym ruchem i zrzucaniem ich na podłogę. Właśnie w tych sytuacjach ujawnia się temperament dziecka, w jakim stopniu dziecko odpowiada na potrzebę ruchu, poznania, doświadczeń.

Energia, wyrażająca się w działalności ruchowej, uaktywnia zmysły, które przyswajają coraz to nowe doświadczenia. W zabawach ruchowych biegi i skoki nie są tylko przyjemnością. Pobudzenie zmysłu wzroku podczas tych aktywności pozwala dostrzec to, czego nie można dostrzec siedząc lub stojąc, a więc odkrywać nowe perspektywy. Pobudzenie zmysłów czucia pozwala na asymilację nowych bodźców poznawczych i sukcesywne poznawanie funkcji kończyn. Ruch pozwala dziecku na lepsze poznawanie własnego ciała, na odkrywanie własnych możliwości i reakcji fizjologicznych zachodzących w organizmie.

Ruch jest podstawową działalnością, zarówno w zabawach, jak i w bazgrołach. Motoryka dzieci, widziana z lotu ptaka, przypomina ich gesty graficzne: biegi w tę i z powrotem można porównać do spirali i owali pozostawionych przez dziecko na kartce, a skoki i intencjonalne upadki przypominają rytmiczne stawianie kropek na kartce, za pomocą ołówka. Nie tylko sam ruch graficzny jest odzwierciedleniem totalnej motoryki dziecka, ale również nacisk, szybkość i przestronność jego wykonania, które informują o potencjale i intensywności działań. Obserwacje tych elementów graficznych mogą być informacją o temperamencie dziecka, podobnie jak obserwacje działalności zabawowych. Już od pierwszych chwil życia można domniemywać o temperamencie, najbardziej widoczne jest to w grupie dzieci, np. w żłobku, gdzie

²⁸ Według założeń szkoły grafologicznej G. Morettiego, ruchy progresywne są *gestami altruistycznymi, wychodzącymi naprzeciw*, natomiast regresywne *gestami zachowawczymi i egocentrycznymi*, symbolika psychologiczna tego gestu wyraża branie lub zabieranie. Teoria ta szuka wytłumaczenia w neurofizjologii: przy geście „biorę” i „daję”, czyli przy wykonaniu gestu dośrodkowego i odśrodkowego, uaktywniamy odpowiednio mięśnie nawracacze i odwracacze. Taki sam mechanizm i sposób uruchamiania mięśni następuje podczas działalności graficznej w ruchach dośrodkowych i odśrodkowych. Sposób wykonywania owalu-kąta i stopień nacisku na kartkę, informują o sposobie uaktywniania poszczególnych mięśni, ich stanów napięcia i rozluźnienia w każdej działalności.

personel dostrzega, które dziecko jest spokojniejsze, które bardziej żywiołowe, a informacji o tym udziela właśnie aktywność fizyczna dziecka. Dziecko ciągle podlega energii pierwotnej, która powoduje “uruchomienie” wszystkich członków ciała z jednakową siłą. W wyniku tego aktywność graficzna będzie odzwierciedlać aktywność całego ciała.



Rys. 1. Matteo, 2 lata i 10 miesięcy. Chłopiec potrzebuje ciągłych zmian w działalności, co widoczne jest w gwałtownych zmianach kierunku ruchu, gestach krótkich i impulsywnych. Jego działalność jest nieplanowana, podchwytuje na krótko pomysły innych dzieci lub wymyśla na poczekaniu nowe, często niefortunne zabawy. Jest bardzo ruchliwy, biega nie zważając na przeszkody i popychając inne dzieci. Gwałtowne ruchy, widoczne w krótkich odcinkach i rozbryzgujących się kropkach, które są wynikiem bardzo silnych i gwałtownych uderzeń pisaka o papier, odzwierciedlają porywczość podczas działań dziecka. Matteo przeszedł okołoporodowe niedotlenienie mózgu, ponosząc poważne konsekwencje w rozwoju poznawczym, szczególnie funkcji koncentracji, uwagi, procesów myślowych, percepcji i odpowiedzi na bodźce.

Każda działalność pozostawia jakiś ślad: mówienie, bazgroty, zbudowana z klocków wieża, są wynikami, dzięki którym staje się możliwe wyodrębnianie własnej działalności, a z kolei wyobrażenie o własnym ciele i o własnej odrębności. Proces „wyodrębniania siebie” można podzielić na statyczny (gdy dziecko poznaje części swojego ciała) i dynamiczny (podczas którego projektuje wyobrażenie o sobie w środowisku). Di Leo dowodzi, że okres ten jest bardzo

ważny dla rozwoju wyobrażenia ponad poziom prymitywny, przytaczając twierdzenie Cratty i Sams: „Dziecko w okresie rozwoju percepuje własne ciało niczym wehikuł wykonawczo ruchowy”²⁹, i właśnie ruch tego „wehikułu” pozostawia ślady, mniej lub bardziej trwałe, które pozwalają na rozpoznanie własnej działalności.

Wraz z tymi doświadczeniami pojawia się umiejętność oddzielania i izolowania linii graficznych, czyli świadome odrywanie kredki od podłoża i tworzenie nowych osobnych śladów, nie mających ze sobą nic wspólnego. To ważne odkrycie staje się początkiem celowej separacji. Oprócz odczucia: „poprzez moją działalność (graficzną) mam wpływ na moje środowisko (na powierzchnię kartki)”, pojawia się odczucie: „mam nie tylko wpływ na środowisko, ale mogę zdecydować jakie ono będzie”. Od tego momentu uwidaczniają się pierwsze początki rozwoju funkcji analitycznych, oddzielania sytuacji i osób, których ewolucja trwać będzie przez kilka lat.

Wyrażenie graficzno-ruchowe doświadczeń

Helga Eng, która zajmowała się rysunkami dzieci wykonywanymi już od pierwszego roku życia, ustaliła, iż rysunki małych dzieci mają *charakter ideomotoryczny*³⁰. Ten dwuczłonowy termin składający się ze słów: *idea* i *motoryka*, bardzo trafnie oddaje działalność graficzną malucha. *Idea* jako impuls, istnienie jakiejś myśli, strzępów intencjonalności, połączona jest z *motoryką*, która poddaje się tej *idei*. Impuls działania, w miarę powtórzeń *idei*, pozwala dziecku na osiągnięcie pewnego schematu, którym będzie się ono posługiwać przez długi okres, nawet wtedy, gdy zostaną mu zaproponowane nowe wzorce wykonania.

Co możemy nazwać *ideą*, która pozwala zrealizować się poprzez *motorykę*, czyli ruch? Aby odpowiedzieć na to pytanie, należałoby spojrzeć na świat oczami małego dziecka i na strzępy pamięci z jego życia płodowego i pierwszych doświadczeń. Czy dziecko tworzące nieskończenie długie linie, owale i spirale sięga w swej pamięci do tych doświadczeń?

²⁹ B. J. Cratty, T. A. Sams., *The Body Image of Blind Children*, Amer. Found. for the Blind, 1968, [za:] J. H. Di Leo, *I disegni dei bambini come aiuto diagnostico*, Giunti Barbera, Firenze 1983, s. 30.

³⁰ H. Eng, *The psychology of child and youth drawing from the ninth to the twenty-fourth year*, Routledge and Kegan Paul, London 1957, [za:] B. Hornowski, *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku*, Ossolineum, Warszawa 1970, s. 19.

Można by przypuszczać, że tak, biorąc pod uwagę, iż są to pierwsze, jedno z niewielu i bardzo ważne przeżycia. Życie płodowe, narodziny i pierwsze dni życia poza łonem matki są pierwszymi doświadczeniami wpisującymi się w bagaż informacji, które nakładają się na siebie, a które przy ich zbyt szybkim i chaotycznym nagromadzeniu, mogą być przyczyną poczucia zagubienia dziecka. Potrzeba poznawania, ale także potrzeba łączności z matką, strach przed nieznanym, pierwsze wyraźne bodźce słuchowe i wzrokowe, pierwsze pozytywne i negatywne bodźce emocjonalne, które nie są poukładane w całość zrozumiałą i logiczną dla dorosłego, są tym, co dziecko przeżywa i co wie o świecie, stając się *ideą* wyrażaną *poprzez motorykę*, której ślad zostaje utrwalony na kartce papieru.

Próby i eksperymenty

Dziecko, poznające świat metodą prób i błędów, w całej swojej aktywności, również pozagraficznej, potrzebuje ciągłych powtórek tych samych doświadczeń, po to, by zapamiętać i uświadomić sobie ich efekt końcowy. Poznawanie i zapamiętywanie wyniku własnej aktywności pozwala na rozwijanie funkcji psychicznych i na rozpoznawanie własnych motywacji. Pomimo iż czynności są wciąż pozbawione planowania w celu osiągnięcia konkretnego rezultatu, stają się motorem napędowym dla działań bieżących. Przykładem tego może być wyrzucanie zabawek z kojca i obserwacja ich podczas upadku, otwieranie i zamykanie drzwi, zapalanie i gaszenie światła czy darcie papieru. Maluch, podczas tych czynności nie myśli: „rzucę zabawkę”, czy „zgaszę, zapalę światło”, „zamknę drzwi”, lub „podrę gazetę”, ale każda z tych czynności daje jakiś efekt, które dziecko poznaje i żyje z nim. W ten sposób rezultaty tych i podobnych działań stają się doświadczeniami niezbędnymi w rozwoju myślenia i umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach, w rozwoju funkcji planowania. Dziecko, powtarza czynności, czerpiąc z nich przyjemność, zdobywając nową wiedzę i umiejętności, także w działaniu graficznym, gdy prowadząc kredkę po kartce, poznaje efekty własnych możliwości. W ten sposób nowe doświadczenie pobudza do powtarzania ich i do odkrywania nowych rezultatów.

Gdy dziecko poprzez swoją działalność zaczyna sobie zdawać sprawę z odrębności własnego istnienia, z granicy, jaka istnieje między nim, matką, osobami i przedmiotami, zaczyna wyrażać symbolicznie świadomość o istnieniu własnego *ja*, przedmiotów i stopniowo o istnieniu drugiej osoby. Przecho-

dząc poprzez poszczególne etapy rozwoju, z chaosu *ja – środowisko* zaczyna wyłaniać się porządek świadomości, który w odpowiednich warunkach wychowawczych pozwala na ciągle zdobywanie wiedzy i sukcesywne klasyfikowanie jej oraz na stopniowe poznawanie samego siebie jako odrębnej osobowości współzyskującej w grupie.

Dziecko zaczyna uporządkowywać sytuacje: po śniadaniu jest pora na zabawę, po zabawie na toaletę i mycie rąk. Istnieje początek i koniec działalności. Początki tego procesu można zaobserwować już około 20–24 miesiąca życia, gdy dziecko już dosyć pewnie eksploruje środowisko, chociaż sama świadomość o możliwości oddalenia i zbliżenia do przedmiotów i osób, a co za tym idzie wyboru, kontroli i coraz bardziej świadomego planowania działań i sytuacji bieżących, pojawia się w wyższej fazie rozwoju poznawczego i emocjonalnego.

Wraz z rozwojem funkcji oddzielania informacji oraz *ja* od innych osób, w rysunku pojawia się umiejętność separowania linii graficznych, świadome odrywanie kredki od podłoża i tworzenie nowych osobnych śladów. To ważne odkrycie staje się początkiem celowego oddzielania i selekcji, co staje się podstawą do przyszłego rozwoju funkcji analitycznych.

Wyjście poza własne granice przyczynia się do rozwoju świadomości, że świat dzieli się na niego i innych. Próby i powtarzane doświadczenia prowadzą do uporządkowywania informacji o przedmiotach i osobach: *“ja to ja, mama to mama, samochód to samochód, lalka to lalka”*. Z napchanego wózka zostają wyrzucone wszystkie niepotrzebne przedmioty i zabawki, a ich miejsce zajmują wyłącznie lalki i misie. Z chaosu doświadczeń i bodźców stopniowo wyłania się indywidualność dziecka. Rozpoczyna się nowy rozdział w rozwoju dziecięcym, a mianowicie okres zabaw symbolicznych, które będą coraz bardziej złożone i dłuższe.

Jeśli przyjrzymy się bazgrotom z tego okresu, często przedstawiają one podobne owale i spirale, jak w bazgrotach pierwotnych, jednak dostrzeżemy pewne różnice. Bazgroty sprawiają wrażenie działania celowego, stopniowo pojawia się w nich coraz większy porządek i podział form: *“kreska to kreska, kółko to kółko, kropka to kropka”*. Ruch graficzny staje się coraz czytelniejszą wypowiedzią dziecka. Stopniowo dostrzec można większą ilość form, z reguły owalnych, mniejszych od wykonywanych pierwotnie. Świadczy to o kolejnym etapie rozwoju: maluch opanował w jakimś stopniu ruch graficzny, co pozwala mu na wykonywanie mniejszych form, zaczyna decydować “na żywo” o tym, kiedy i gdzie gest się zaczyna i kończy. Chociaż jeszcze nie można mówić

o twórczości graficznej, ale można już wspomnieć o kontroli gestu i o bieżącym decydowaniu, w którą stronę ma on podążać.

Obserwując rozwój graficzny równoległe do rozwoju psychoruchowego dziecka, można odnieść się do teorii rozwoju według Wenera, cytowanych wcześniej. W ewolucji bazgroł zauważamy podobne etapy: „z synkretycznego³¹ do rozsądnego, umiarkowanego”, czyli: z chaosu przypadkowych linii, owali i kropek, zaczynają wyłaniać się osobne elementy, spośród których dziecko wychwytywa różnice; „z rozproszonego do artykułowanego”, gdy na podstawie dostrzeżonych, odrębnych elementów dziecko uaktywnia działanie celowe, które w pierwszych fazach wymaga szczególnego zaangażowania; „ze sztywnego do giętkiego”, wysiłek pierwszych, celowych działań graficznych przekształca się w ruch swobodny i spontaniczny „z nietrwałego do trwałego”³² następuje utrwalenie sposobu wykonania graficznego. Dojrzewanie tego procesu jest widoczne na przykładzie rysunku Alessio (rys. 2) oraz w przykładzie rysunku Clary (rys. 3).



Rys. 2. Alessio, 2 lata i 9 miesięcy. Z ruchów chaotycznych zaczynają wyłaniać się oddzielne kształty.

³¹ tutaj: połączonego w jedną, niespójną całość różnych, czasem wzajemnie sprzecznych zachowań graficznych.

³² J. Lannger, *Werner's comparative organismic theory*, w: P.H. Mussen, red. *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Wiley, New York 1970, [za:] F. Imoda, *Sviluppo umano. Psicologia e mistero*, Piemme, Casale Monferrato 1993, s. 58.



Rys. 3. Clara, 2 lata i 9 miesięcy. Przyjemność ruchowa odzwierciedla się w śladach zostawionych na kartce. Dziewczynka jest aktywna w zabawach taneczno-ruchowych. Zbiór kropek zgromadzonych w jednym miejscu odzwierciedla potrzebę powtarzania doświadczeń w celu zapamiętania ich, z jednoczesną zdolnością oddzielenia ich od innych doświadczeń („kreska to kreska, kropka, to kropka” oraz „porządek” w kolorach), a delikatne i spontaniczne ich wykonanie wyraża umiar i wyczucie w ruchach wymagających precyzji i oddzielnej koordynacji.

Di Leo, podkreślając podstawową rolę ruchu w wyodrębnianiu tożsamości, przytacza przykłady rysunków dzieci z trudnościami poruszania się w wyniku paraliżu mózgu lub innych chorób. Postacie ludzkie rysowane przez te dzieci „przedstawiają koncepcje niedostateczne, niedojrzałe, często skrzywione. Taka trudność w przyswojeniu wartościowej koncepcji o wyobrażeniu własnego ciała często wiąże się z przeszkodami na poziomie zmysłowym, które mogą wpływać z patologii organicznej mózgu i ograniczają źródła informacyjne dziecka”³³.

Znaki graficzne i dźwięki

Osterrieth (1944) i Lurçat (1965) zaobserwowali, że u niektórych dzieci już około drugiego roku życia pojawia się „prawdziwy słownik graficzny, nazywany przez jednych *ideogramam* lub *schematem* oraz *preschematem* przez pozostałych. Następuje poszukiwanie form i linii, a nawet łączenie form z liniami, pozwalając na wypracowanie pewnego systemu ekspresji graficznej”³⁴.

³³ J. H. Di Leo, *I disegni dei bambini come aiuto diagnostico*, Giunti Barbera, Firenze 1983, s. 31.

³⁴ P. Wallon, A. Cambier, D. Engelhardt, dz. cyt., s. 43.

To „wypracowanie” jest okresem, w którym można lepiej „przejrzeć” świat wewnętrzny dziecka: poszczególne fazy rozwoju bazgrot coraz trafniej informują o poszczególnych fazach rozwoju psychoruchowego. Zgadza się z twierdzeniem A. Balejko, że „język jest oknem przez, które można oglądać życie mózgu”³⁵, można dostosować je do konstatacji, że rysunek jest oknem, przez które można oglądać nie tylko rozwój mózgu i procesów poznawczych, ale również psychoruchowy. Rozwój języka graficznego wiąże się z rozwojem języka werbalnego i poprzez oba dorosły jest w stanie wejść w kontakt z dzieckiem.

Ciekawych obserwacji dokonały R. Quaglia i G. Saglione, opisując zachowanie chłopczyka (1 rok i 9 miesięcy), zakreślającego kręgi wydającego przy tym dźwięki „brm, brm”, czerpiąc ze swojej działalności graficzno-językowej prawdziwą przyjemność³⁶. Dźwięk, stając się częścią składową rysunku, stał się jednocześnie informacją dla dorosłego na temat rysowanych form. Autorki zaznaczyły, że chłopczyk był zafascynowany wszystkimi środkami lokomocji i podczas spacerów obserwował mijające go pojazdy, wydając dźwięki „brm, brm”.

Tak jak jazda ciężarówki pchanej przez malucha staje się bardziej realistyczna jeśli „mały kierowca” naśladuje warkot silnika, tak efektywniejsza staje się jazda ciężarówki, zakreślana ołówkiem, z jednoczesnym wydawaniem dźwięków „brm, brm”. Obserwujący odnosi wówczas wrażenie, jakby dziecko za pomocą prostej kreski, w sposób wręcz genialny wyrażało trzy zróżnicowane elementy: ciężarówkę (materię), jej jazdę (dynamikę), i jej warkot (dźwięk).

Dzieci naśladujące dźwięki wydawane przez maszyny i przez zwierzęta podczas rysowania sprawiają, że ich rysunki stają się dziełami sztuki koncepcyjnej. Wyrażając swoją wiedzę na temat otaczającego ich świata, rysując, zdają sprawozdanie z dynamiki życia, niczym filmy animowane i dynamiczne.

Według Lorisa Malaguzzi³⁷, dziecko „jest zdolne konstruować własne wiadomości i przedstawiać je poprzez własne języki: dziecko rzeczywiste, z podmiotowością bogatą w emocje, historie, przypadkowość, jest dzieckiem ożywającym siebie i ożywającym dorosłego. Dziecko to prosi o uwagę, o poznanie jego tożsamości i o szacunek dla jego umiejętności, powołując się na mapę

³⁵ A. Balejko, *Jak usuwać wady wymowy. Porady dla nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Logopedyczne, Białystok 1992.

³⁶ R. Quaglia, G. Saglione, *Il disegno infantile: nuove linee interpretative*, Giunti-Barbèra, Firenze 1976, [za:] T.G. Gallino, *Il mondo disegnato dai bambini. L'evoluzione grafica e la costruzione dell'identità*, Giunti, Firenze 2008, s. 22.

³⁷ Loris Malaguzzi, pedagog i psycholog włoski, zainspirował założenie ośmiu żłobków samorządnych, które w 1967 zostały pochłonięte przez system gminny. Założyciel systemu pedagogicznego, który podłożył podwaliny pod żłobki i przedszkola regionu Reggio, a których model został przebadany i imitowany na całym świecie. Prezydent Republiki Włoskiej C.A. Ciampi odznaczył go pośmiertnie Złotym Medalem Pamięci za zasługi dla szkolnictwa, kultury i sztuki.

poznawczą, jako na mapę skomplikowaną, podobną do sieci, w której koncepcje i myśli są wzajemnie powiązane między sobą”³⁸.

Działalność małego dziecka wyraża więc w sposób integralny zdobytą wiedzę: ciężarówkę, jej jazdę i warkot, które stają się jedną częścią, nierozzerwalną i połączoną nicią doświadczeń. Przy czym funkcjonalność „sieci” sprawia, że dziecku wystarczy jeden element poznanego przedmiotu (np. ciężarówka), by odtworzyć pozostałe jego funkcje (np. warkot i jazdę).

Z tej „sieci”, oprócz identyfikowania elementów i ich funkcji, wyłania się świadomość o przynależności do środowiska, z jednoczesnym wyodrębnieniem własnej osoby. Bazgroty zaczynają nabierać kształtów konkretnych i rozpoznawalnych, od pierwszych form głowonogów do rysunków człowieka, od kilku odseparowanych kresek i kółek, do szkiców konkretnych przedmiotów, przeobrażając się w rysunki a sukcesywnie w pismo.

Rozpoczyna się długi proces dojrzewania funkcji analityczno-syntetycznych, które będą się rozwijać dzięki powtarzaniu tych samych czynności, dzięki przeżywaniom podobnych, chociaż innych sytuacji poznawczych, dzięki aktywnościom ruchowym, werbalnym i graficznym, które z kolei stają się ważnym odzwierciedleniem rozwoju i przeżyć małego człowieka, niczym mapa, dzięki której pedagog i wychowawca mogą podążać w planowaniu działań dydaktycznych i odpowiadać na ciągle nowe i zmieniające się potrzeby dziecka.

SCRIBBLES: THE EMERGENCE OF LANGUAGE AND FIRST SIGNS OF EXISTENCE

Abstract

Scribbles are the first graphic activity of a child, in which she expresses mostly motion and energy. A child develops self-awareness by leaving graphic traces. Particular stages of the graphic development allow the child to gradually discover herself and her abilities. With time, she starts to discover in her graphic traces elements of the acquired world and consolidates her knowledge about it. To conclude, graphic activity is an opportunity for the child to develop cognitive and psychomotor skills, and for the adult to learn about particular stages of development and the knowledge of the scribbling child.

Keywords: scribbles, graphic chaos, differentiation of personality and graphic order, language and motion, ideo-motor activity, psychomotor personality development test, graphic gesture maturation.

³⁸ M. Pellerrey, *Questionario sulle strategie di apprendimento*, 1996, [za:] I. Bolognesi, A. Di Rienzo, S. Lorenzini, A. Pileri, *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia, La melagrana, Ricerche e progetti per l'intercultura*, Franco Angeli, Milano 2008, s. 25.

Bibliografia:

1. Bachmann H.I., *Malen als Lebensspur: die Entwicklung kreativer bildlicher Darstellung: ein Vergleich mit den frühkindlichen Loslösungs- und Individuationsprozessen*, Klett-cotta, Stuttgart 2002.
2. Balejko A., *Jak usuwać wady wymowy. Porady dla nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Logopedyczne, Białystok 1992.
3. Binet A., *New Methods for the Diagnosis of the Intellectual Level of Subnormals*, 1905 w: Elizabeth S., *The development of intelligence in children*, Vineland, NJ: Publications of the Training School at Vineland 1916 w: *Classic in the History of Psychology* [<http://psychclassics.yorku.ca/Binet/binet1.htm>].
4. Bolognesi I., Di Rienzo A., Lorenzini S., Pileri A., *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia, La melagrana, Ricerche e progetti per l'intercultura*, Franco Angeli, Milano 2008.
5. Cratty B. J., Sams T. A., *The Body Image of Blind Children*, Amer. Found. for the Blind, New York 1968.
6. Crozier M., Friedberg E., *Attore sociale e sistema: sociologia dell'azione organizzata*, EtasLibri, Milano 1978.
7. Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La nuova Italia, 1992.
8. Di Leo J.H., *I disegni dei bambini come aiuto diagnostico*, Giunti Barbera, Firenze 1983.
9. Earl C.J.C., *The human figure drawing of feeble-minded adults*, w: *Proceedings of the American Association of Mental Deficiency*, Nr 38, 1933.
10. Eng H., *The psychology of child and youth drawing from the ninth to the twenty-fourth year*, Routledge and Kegan Paul, London 1957.
11. Eng H., *The Psychology of Children's Drawings*, Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., London 1931.
12. Gallino T.G., *Il mondo disegnato dai bambini. L'evoluzione grafica e la costruzione dell'identità*, Giunti, Firenze 2008.
13. Habermas J., *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd 1 und 2) Suhrkamp, Frankfurt 1981.
14. Hornowski B., *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku*, Ossolineum, Warszawa 1970.
15. Imoda F., *Sviluppo umano. Psicologia e mistero*, Piemme, Casale Monferato 1993.

16. Israelite J., *A comparison of the difficulty of items for intellectually normal children and mental defectives on the Goodenough drawing test*, w: *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 6, 1936.
17. Kohut H.: *Narcisismo e analisi del Sé*, Bollati Boringhieri, Torino, 1976.
18. Lannger J., *Werner's comparative organismic theory*, w: Mussen P.H., red. *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Wiley, New York 1970.
19. Lowenfeld V., Brittain W. L., *Creattività e sviluppo mentale*, Giunti, Firenze 1967.
20. Maurer D., *Dalla parte del neonato*, Ediz.Franco Muzio, 1993.
21. Mussen P. H., red. *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Wiley, New York 1970.
22. Osterrieth P.A., *Le test de copie d'une figure complexe*, Archives de Psychologie, 1944.
23. Pellerey M., *Questionario sulle strategie di apprendimento*, LAS, Roma 1996.
24. Piaget J., Inhelder B. *Psicologia del bambino*, Einaudi, 2001.
25. Spoerl D.T., *Personality and drawing in retarded children*, w: *Character & Personality*; Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies, Vol. 8, 1940.
26. Quaglia R., Scaglione G., *Il disegno infantile: nuove linee interpretative*, Giunti-Barbèra, Firenze 1976.
27. Ricci C., *Arte dei bambini*, Zanichelli, Bologna 1887.
28. Szuman S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Książnica-Atlas, Warszawa 1927.
29. Touraine A., *Il ritorno dell'attore sociale*, Editori Riuniti, Roma 1988.
30. Lurçat L., *Evolution du graphisme entre 3 et 4 ans. La différenciation entre le dessin et l'écriture.*, Revue de Neuropsychiatrie infantile, Paris 1965, 13 nr 1-2.
31. Wallon P., Cambier A., Engelhardt D., *Rysunek dziecka*, WSiP, Warszawa 1993.

Ewa Gacka

Pracownia Pedagogiki Specjalnej
Podyplomowe Studium Logopedia z Emisją Głosu
Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

STYMULOWANIE ROZWOJU MOWY DZIECKA

Streszczenie

W artykule poruszone zostały kwestie związane ze stymulowaniem rozwoju mowy dziecka. Przybliżono w nim pojęcia: stymulacja, wspomaganie, wspieranie. Przedstawiono strategie stymulowania rozwoju mowy, rozumianego, jako stwarzanie warunków do ujawnienia się możliwości rozwojowych w zakresie mówienia i rozumienia. Zwrócono uwagę na znaczenie rodziców w stymulacji rozwoju mowy. Zaprezentowano wybrane programy stymulacji rozwoju mowy dziecka.

Słowa kluczowe: rozwój, stymulacja/wspomaganie, stymulacja rozwoju mowy, strategie wspomagania rozwoju językowego dziecka, programy stymulujące rozwój mowy.

Rozwój to jedno z podstawowych pojęć wielu dyscyplin naukowych. Stanowi on przedmiot zainteresowań auksologii, biologii, socjologii, filozofii, pedagogiki, psychologii, medycyny czy logopedii. Dyscypliny te analizują rozwój w odniesieniu do różnych podmiotów, w różnych aspektach, kontekstach i uwarunkowaniach. Logopedia jest nauką zajmującą się diagnozą, terapią i profilaktyką zaburzeń mowy i jej rozwoju. A więc w logopedii jednymi z kluczowych pojęć są: rozwój mowy, jego determinanty i wszelkiego rodzaju odstępstwa od tego, co zwykle się nazywać normą rozwoju mowy, a także działania o charakterze wspierania czy wspomagania (stymulowania) rozwoju komunikacji językowej. Samo pojęcie *rozwój* bywa rozmaicie interpretowane. W naukach biologicznych używa się tego terminu w znaczeniu filogenezy, czyli gatunkowego rozwoju człowieka i w znaczeniu ontogenezy, czyli rozwoju osobniczego, od zapłodnionej komórki jajowej, aż po postać dojrzałą¹.

¹ A. Salamucha, *Pojęcie rozwoju człowieka w pedagogice*, Roczniki Nauk Społecznych KUL, Lublin 2000, z. 2, s. 159–166.

W obu tych znaczeniach rozwój oznacza przechodzenie od form mniej dojrzałych do bardziej złożonych oraz kumulację tych zmian, obserwowaną na wszystkich poziomach funkcjonowania. W pedagogice i psychologii spotkać można dwa główne nurty analizy pojęcia rozwoju. Jeden utożsamiający rozwój ze zmianami ilościowymi, drugi traktujący rozwój, jako zmiany o charakterze jakościowym². Takiego rozróżnienia dokonuje E. Hurlock, wymieniając wzrost utożsamiany ze zmianami ilościowymi i rozwój, rozumiany jako zachodzące zmiany jakościowe³. Podobnego rozróżnienia dokonują C. Lee i S. Kunowski. C. Lee wymienia wzrastanie, jako powiększanie się rozmiarów ciała i rozwój utożsamiany z przekształcaniem się form prostszych w bardziej złożone, które następuje w miarę wzrastania⁴. S. Kunowski mówi o wzroście, który traktuje, jako ilościowe różnicowanie się elementów podłoża cielesnego i psychicznego, a także o rozwoju jakościowym, tożsamym według niego z dojrzewaniem, czyli scalaniem funkcjonujących dotąd odrębnie elementów, które tworzą nowy układ⁵. W psychologii rozwoju człowieka utożsamia się rozwój ze zmianami, przekształcaniem się zachowań i struktury psychicznej człowieka w wymiarze całego życia, podkreślając plastyczność, jako podstawową cechę rozwoju⁶. E. Hetka definiuje rozwój jako ukierunkowany proces zmian „(...) zmierzających przez określone fazy do osiągnięcia wyższych form strukturalnych i funkcjonalnych. W tym sensie rozwój jest wzbogacaniem, doskonaleniem, jego atrybutem jest dodatnie wartościowanie zmian”⁷. M. Bogdanowicz określa rozwój psychoruchowy jako ciąg zmian progresywnych, dotyczących procesów poznawczych, motorycznych i emocjonalno-motywacyjnych⁸. Rozwój mowy możemy zatem zdefiniować jako ciąg zmian progresywnych, kumulujących się, dotyczących sprawności systemowej, obejmującej sferę

² E. Marynowicz - Hetka, *Kategoria pomocy w rozwoju - analiza z punktu widzenia pedagogiki społecznej*, w: *Rozwój i jego wspieranie w perspektywie nauk o wychowaniu*, red. K. Baranowicz, A. Sobczak, M. Znajmiecka - Sikora, SATORI, Łódź 2010, s. 9–18.

³ E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985, s. 57.

⁴ C. Lee, *Wzrastanie i rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa 1997, s. 11–12.

⁵ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2004, s. 183.

⁶ B. Harwas - Napierała, J. Trempała, *Przedmowa*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas - Napierała, J. Trempała, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 10.

⁷ E. Marynowicz - Hetka, *Kategoria pomocy w rozwoju - analiza z punktu widzenia pedagogiki społecznej*, w: *Rozwój i jego wspieranie w perspektywie nauk o wychowaniu*, red. K. Baranowicz, A. Sobczak, M. Znajmiecka - Sikora, SATORI, Łódź 2010, s. 10.

⁸ M. Bogdanowicz, *Psychologiczne podstawy logopedii*, w: *Logopedia - pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. T. 1., Interdyscyplinarne podstawy logopedii*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 2003, s. 225–276.

fonologiczną, semantyczno – leksykalną, gramatyczną, narracyjną, a także sprawności komunikacyjnej.

W kontekście tytułu niniejszego artykułu i prowadzonych rozważań ważną staje się kwestia odpowiedzi na pytanie, co determinuje rozwój człowieka, z uwzględnieniem tego, co determinuje rozwój mowy? Rozważania dotyczące poszukiwania czynników warunkujących rozwój człowieka koncentrowały się wokół dwu stanowisk. Jedni badacze przypisywali kluczową rolę biologii i procesom dojrzewania, drudzy warunkom środowiskowym i uczeniu się. Współcześnie przyjmuje się współdział czynników natury biologicznej i społecznej, a także ich wzajemnej korelacji, zarówno w rozwoju człowieka, jak i w rozwoju mowy⁹. „(...) odpowiednia stymulacja ze strony środowiska rozwoju może przyspieszyć procesy dojrzewania, a z kolei odpowiedni poziom dojrzewania może „wymuszać” na otoczeniu pożądaną jakość stymulacji”¹⁰. Mowa jest złożoną czynnością, aktem w procesie porozumiewania językowego, opartym o podłoże biologiczne, psychiczne i społeczne¹¹. S. Grabias, uwzględniając dorobek lingwistyki zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej, stworzył definicję mowy (zachowań językowych), jako bytu składającego się z kompetencji (wiedzy) i sprawności (realizacji)¹². Przychodzimy na świat ze zdolnością do nabywania języka (mowa stanowi konkretny akt jego użycia), z tak zwanym wewnętrznym mechanizmem przyswajania języka¹³. Wrodzone zasady, leżące u podstaw wszystkich ludzkich języków, N. Chomsky nazywa Uniwersalną Gramatyką (UG)¹⁴. Sama zdolność jest niewystarczająca. „Dziecko musi się mowy uczyć. Uczy się jej od otoczenia”¹⁵. Od otoczenia uczy się tworzenia i odbioru wypowiedzi, a także użycia języka adekwatnie do danej

⁹ S.J. Blakemore, U. Frith, *Jak uczy się mózg*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008; I. Kurcz, *Biologiczne i kulturowe aspekty języka*, w: *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*, red. I. Kurcz, J. Bobryk, Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej, Warszawa 2001, s. 21–40; A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Wyd. Scholar, Warszawa 2000.

¹⁰ I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Wyd. Scholar, Warszawa 2000, s. 120–121.

¹¹ W. Tłokiński, *Psycho- i socjolingwistyczne ujęcie obrazu zaburzeń mowy*, w: *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*, red. T. Gałkowski, Z. Tarkowski, T. Zaleski, Wyd. UMCS, Lublin 1993, s. 35–45.

¹² S. Grabias, *Logopedia - nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych*, „Logopedia” 2010/2011, nr 39/40, s. 9–34; S. Grabias, *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, w: *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Wyd. UMCS, Lublin 2002, s. 11–43.

¹³ J. B. Gleason, N. B. Ratner, *Przyswajanie języka*, w: *Psycholingwistyka*, red. J. B. Gleason, N. B. Ratner, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 374–438.

¹⁴ Tamże, s. 413.

¹⁵ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wyd. Lubelskie, Lublin 1988, s. 32.

sytuacji, okoliczności i odbiorcy, do którego wypowiedź jest kierowana. Opanowanie mowy zależne jest od możliwości poznawczych dziecka, stanu zmysłów, rozwoju motorycznego i oparte o biologiczne podstawy rozwoju komunikacji językowej, ale także zależne jest od środowiska, w którym dziecko przebywa. B. Sawa, wśród czynników warunkujących prawidłowy rozwój mowy, także wskazuje na czynniki natury biologicznej i społecznej, wymieniając:

- prawidłowo ukształtowany i funkcjonujący obwodowy narząd mowy;
- prawidłowo ukształtowany i funkcjonujący ośrodkowy układ nerwowy;
- prawidłowo ukształtowany i funkcjonujący narząd słuchu;
- prawidłowy rozwój umysłowy;
- prawidłowe warunki środowiskowe i wychowawcze¹⁶.

Rozwój mowy dziecka przebiega zgodnie z pewnymi prawidłowościami, charakterystycznymi dla gatunku ludzkiego, a poszczególne osiągnięcia w zakresie rozwoju mowy pojawiają się w określonych ramach czasowych, przy uwzględnieniu różnic indywidualnych między dziećmi. Dzieci na całym świecie w podobnym czasie zaczynają mówić i w tym rozwoju muszą przejść poszczególne etapy. I. Kurcz wymienia pięć faz rozwoju językowego dziecka i poprzedzającą je fazę rozwoju przedjęzykowego, przypadającą na pierwszy rok życia dziecka. Faza wypowiedzi jednowyrazowych przypada na okres od 12. do 16. miesiąca życia dziecka, faza wypowiedzi dwuwyrazowych przypada na okres od 17. do 27. miesiąca życia dziecka, faza wypowiedzi kilkuwyrazowych obejmuje okres od 20. do 40. miesiąca życia, faza pełnych zdań to okres od 26. do 42. miesiąca życia i ostatnia faza to osiągnięcie pełnej kompetencji w akwizycji języka, obejmująca okres od 4. roku życia do 9. roku życia¹⁷. W polskiej logopedii powszechnie stosowana jest klasyfikacja L. Kaczmarka. Także L. Kaczmarek wymienia pięć etapów kształtowania mowy dziecka. Pierwszy to okres prenatalny (okres ciąży), kiedy kształtują się biologiczne podstawy rozwoju mowy, drugi to okres melodii, trwający od urodzenia do 1. roku życia, trzeci to okres wyrazu, trwający od 1. do 2. roku życia, czwarty okres - zdania przypadający na czas od 2. do 3. roku życia i ostatni piąty okres, tzw. swoistej mowy dziecięcej, przypadający na czas od 3. do 7. roku życia¹⁸. Przy wyróżnianiu etapów kształtowania się mowy należy pamiętać, że doskonalenie zachowań komunikacyjnych trwa całe życie.

¹⁶ B. Sawa, *Dziecko z zaburzeniami mowy*, Wyd. SiP. Warszawa 1990, s. 7.

¹⁷ I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 73–74.

¹⁸ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wyd. Lubelskie, Lublin 1988, s. 65–69.

Uznanie dojrzewania, jak i uczenia się, jako wzajemnie przenikających elementów kształtujących rozwój mowy (komunikacji językowej, zachowań językowych, porozumiewania językowego), stanowi podstawę optymizmu terapeutycznego i przekonania, że jesteśmy w stanie wspierać (wspomagać, stymulować) rozwój mowy. Dla przejrzystości rozważań, pojęcia te wymagają omówienia i wyjaśnienia ich znaczenia. W literaturze psychologicznej, pedagogicznej, logopedycznej terminy te traktowane są bliskoznacznie. W jakich kontekstach znaczeniowych się pojawiają? Najczęściej w odniesieniu do dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, niepełnosprawnymi, zagrożonych niepełnosprawnością lub dzieci ryzyka zaburzeń rozwojowych. W takim znaczeniu pojawiają się w tytułach wielu opracowań naukowych czy w nazwach programów terapeutycznych¹⁹. Termin *stymulacja* pochodzi od łacińskiego *stimulare*, co znaczy pobudzać, popędzać, używa się go w naukach pedagogicznych i psychologicznych na określenie tych działań, które zmierzają do pobudzania rozwoju funkcji psychicznych i ich doskonalenia²⁰. Słownik Języka Polskiego podaje następującą definicję stymulacji rozumianej jako: „1. pobudzające działanie bodźców zewnętrznych (związków chemicznych, czynników fizycznych) na organizm żywy; 2. pobudka, podnieta do jakiegoś działania”²¹. W. Dykcik definiuje stymulację jako „zewnętrzne oddziaływania, które polegają na przyspieszaniu, doskonaleniu rozwoju oraz zachęcaniu do autorewalidacji i samo-realizacji”²². Autorce artykułu za najlepiej oddającą istotę stymulacji, wydaje się definicja M. Kielar – Turskiej, zgodnie z którą stymulować to „stwarzać warunki do ujawnienia się możliwości rozwojowych każdego dziecka”²³. Oczywiście przy założeniu, że stymulacja rozwoju człowieka, jak i sam roz-

¹⁹ Przykłady takich opracowań: W. Brejnak, K.J. Zabłocki, red., *Wczesna diagnoza i wspieranie rozwoju dziecka z dysfunkcjami*, Stowarzyszenie Dobra Wola OPP, Warszawa 2009; A. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński, *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2009; S. Mihilewicz red., *Psychologiczno-pedagogiczne problemy wspomagania rozwoju dzieci niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006; M. Przybysz-Piwkova, opr. *Metody wspomagające rozwój mowy w różnych jego opóźnieniach*, Wyd. DiG, Warszawa 2002; J. Pilecki, W. Pilecka, *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, Kraków 1996.

²⁰ M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Wyd. SiP, Warszawa 1992, s. 20.

²¹ *Słownik Języka Polskiego*, Tom III, PWN, Warszawa 1989, s. 363.

²² W. Dykcik, *Formy postępowania terapeutyczno-wychowawczego*, w: *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Wyd. UAM, Poznań 2009, s. 84.

²³ M. Kielar-Turska, dz. cyt., s. 23.

wój, dotyczyć może osób w każdym wieku, ale ze względu na omawianą tematykę koncentrować się będziemy na stymulacji rozwoju mowy dziecka. W tym kontekście przez stymulację rozwoju mowy dziecka należy rozumieć stwarzanie warunków do ujawnienia się możliwości rozwojowych w zakresie mówienia (tworzenia wypowiedzi słownych) i rozumienia (odbioru wypowiedzi słownych) każdego dziecka, nie tylko tego zagrożonego zaburzeniami rozwojowymi, czy z zaburzonym rozwojem, niepełnosprawnym, czy zagrożonym niepełnosprawnością. W podobnym kontekście znaczeniowym używa się terminu wspomaganie, jako „dynamizowanie, wzmacnianie czynników sprzyjających lub utrwalanie korzystnych sił, mechanizmów i tendencji”²⁴. Bliskoznacznym terminem jest także wspieranie, przez które rozumieć można stwarzanie odpowiednich warunków, okoliczności dla rozwoju człowieka, jego zachowań czy postaw²⁵. Uwzględniając zakres znaczeniowy tych terminów, zasadnym wydaje się być używanie ich zamiennie, w niniejszym opracowaniu. Istotą stymulacji (wspomagania, wspierania) jest pobudzanie, dynamizowanie, zasilanie rozwoju. G. Gotlieb opisując stymulację, wymienia jej rolę podtrzymującą, wspierającą już osiągnięty poziom rozwoju, jej rolę facylitacyjną, regulującą tempo rozwoju, przyspieszającą proces dojrzewania i rolę indukcyjną, wyzwalającą rozwój danej funkcji²⁶. Odnosząc to do rozwoju komunikacji językowej, celem stymulacji jest:

- uaktywnienie (wyzwolenie, indukowanie) procesu rozwoju mowy,
- podtrzymanie, umożliwienie nabycia wprawy (biegłości) na danym poziomie rozwoju mowy, wspieranie już osiągniętego poziomu rozwoju mowy,
- doskonalenie, osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju mowy.

Jak już wcześniej powiedziano, stymulacja rozwoju komunikacji językowej odnosić się może do wszystkich dzieci, tych z opóźnieniami rozwoju mowy o różnej etiologii, jak i do dzieci prawidłowo rozwijających się, po to, aby osiągnęły wyższy poziom rozwoju mowy. W przypadku zdrowych, prawidłowo rozwijających się dzieci wystarczy to, co większość rodziców czyni intuicyjnie, a więc stwarzanie warunków pozwalających na uaktywnienie możliwości rozwojowych. W tym pierwszym okresie życia (w okresie noworodkowym i niemowlęcym) przytulanie, kołysanie, przemawianie do dziecka, nawią-

²⁴ W. Dykcik, dz. cyt., s. 88.

²⁵ Tamże, s. 88.

²⁶ A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 138.

zywanie z nim kontaktu wzrokowego, pokazywanie zabawek, zachęcanie do manipulowania przedmiotami, grzechotkami, śpiewanie piosenek, i to od momentu narodzin, stanowi właśnie rodzaj takiej stymulacji. Ze względu na sam charakter mowy, kontakt z drugim człowiekiem jest niezbędnym „wyzwalaczem” procesu rozwoju mowy, uruchamiającym nasze wrodzone zadatki. Najbliższe otoczenie, a są nim najczęściej rodzice, dostarcza dziecku różnorodnych bodźców, koniecznych do rozwoju poznawczego i do rozwoju mowy. Najczęściej dzięki rodzicom (czasami dziadkom czy opiekunom) dzieci opanowują znaczenie nazw przedmiotów, czynności, cech tych przedmiotów i czynności, a także wszystkich zjawisk otaczającej nas rzeczywistości. Zdolność do komunikowania się językowego jest kształtowana w drodze interakcji społecznych. „Wchodząc w interakcje społeczne, dziecko opanowuje różne sposoby posługiwania się językiem, stając się partnerem uwzględniającym cechy swego rozmówcy i sytuacji”²⁷. Już niemowlę zaczyna być aktywnym uczestnikiem tych interakcji. Dzieje się to wtedy, gdy dziecko spostrzeże, że krzykiem jest w stanie osiągnąć cel. Krzyk staje się sygnałem dwustronnym, odbieranym zarówno przez odbiorcę - matkę, jak i nadawcę, czyli samo dziecko²⁸. Według Holingera przychodzimy na świat ze zdolnością wyrażania uczuć i reakcji za pomocą przedwerbalnego języka, składającego się z dziewięciu wrodzonych sygnałów, stanowiących kombinację wyrazu twarzy, dźwięków i mowy ciała²⁹. Odczytywanie i reagowanie na te sygnały przez najbliższe otoczenie stanowi początek nie tylko rozwoju emocjonalnego, ale także bazę rozwoju komunikacji językowej. Właśnie na tym odczytywaniu i reagowaniu, w sposób werbalny, ale i pozawerbalny, na sygnały wysyłane przez dziecko, polega decydująca rola rodziców w procesie rozwoju porozumiewania językowego. Z racji pozostawania w pierwszych latach życia dziecka, w praktycznie ciągłym kontakcie z matką i ojcem, nikt nie jest w stanie zastąpić rodziców w roli „stymulatorów” rozwoju mowy. Rodzice towarzyszą dziecku w codziennych sytuacjach życiowych, w domu i poza domem, oni objaśniają mu świat i od nich uczy się różnych zachowań językowych. „Możliwości rodziców są dużo większe niż specjaliści, jeżeli idzie o zakres kontaktu z dzieckiem. Co więcej, we wczesnym okresie rozwoju, rola rodziców jest tak istotna, że z racji związku emo-

²⁷ M. Kielar-Turska, *Psychologiczne i psycholingwistyczne badania nad mową dziecka. Retrospekcja i obszary aktualnych badań*, w: *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Wyd. UMCS, Lublin 2002, s. 80.

²⁸ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wyd. Lubelskie, Lublin 1988, s. 11.

²⁹ P.C. Holinger, *Co mówią dzieci zanim nauczą się mówić*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 2006, s. 32.

cyjnego z dzieckiem, mogą oni dużo więcej zdziałać (zarówno dobrego, jak i, niestety, złego)”³⁰.

Należy pamiętać, że nie można przyswoić języka w warunkach gabinetu terapeutycznego. W przypadkach opóźnień rozwoju mowy (komunikacji językowej) niezbędnym warunkiem efektywności terapii dziecka jest współudział rodziców. Wynika to między innymi z natury samego języka, będącego nośnikiem znaczenia. To współuczestnictwo jest koniecznością, bo znaczenie wyrazów odkrywamy eksplorując otaczające środowisko, uczestnicząc w rozmaitych sytuacjach życiowych. Wykorzystywanie naturalnych sytuacji z życia dziecka, tego, co dzieje się w jego otoczeniu, jako okazji do nabywania języka, w literaturze przedmiotu nazywa się podejściem środowiskowym³¹. Jak zauważa W. Tłokiński, doświadczenie językowe jest częścią ogólnego doświadczenia życiowego, zdobywanego w trakcie poznawania rzeczywistości³². W poznawaniu i tłumaczeniu rzeczywistości niezastąpieni są rodzice. Na tym polega ich udział także w późniejszych etapach życia dziecka, w okresie poniemowlęcym czy przedszkolnym. Tłumaczeniu i poznawaniu rzeczywistości towarzyszą coraz bardziej rozbudowane rozmowy, opowiadanie bajek, czytanie książki, odpowiadanie na pytania dziecka, różne gry i zabawy rozwijające funkcje poznawcze i motoryczne, udział w uroczystościach rodzinnych, wyjścia do kina, teatru, na plac zabaw, na basen, do sklepu, itp. Stymulacja pełni szczególnie ważną rolę w przypadku dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy, kiedy mowa się nie rozwija w ogóle lub kiedy jej przebieg jest niezgodny z normą przewidzianą dla danej kategorii wiekowej. W takich sytuacjach na plan pierwszy wysuwa się funkcja indukcyjna stymulacji i funkcja podtrzymująca, choć także istotna jest funkcja doskonaląca. Wspieranie, w przypadkach opóźnień rozwoju komunikacji językowej, polega przede wszystkim na uruchomieniu procesu rozwojowego mowy i pomocy w osiąganiu kolejnych etapów tego rozwoju. Na pobudzanie, podtrzymywanie i doskonalenie procesu rozwoju mowy składają się różne strategie. Zaliczyć do nich można te, którymi posłużono się w autor-

³⁰ M. Smoczyńska, *Wczesna interwencja u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy*, w: *Teoretyczne podstawy metod usprawniania mowy. Afazja - Zaburzenia rozwoju mowy. Materiały pokonferencyjne*, opr. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwicka, Warszawa 2000, s. 50.

³¹ A. Kaiser, P. Yoder, A. Keetz, *Evaluating milieu teaching*, w: *Causes and effects in communication and language intervention*, red. S. Warren, J. Reichle, Paul H. Brookes, Baltimore 1992, s. 9-47.

³² W. Tłokiński, *Nabywanie i rozwój doświadczenia językowego*, w: *Zaburzenia mowy u dzieci*, red. J. Szumska, PZWL, Warszawa 1982, s. 74.

skim programie terapeutycznym dla dzieci wcześniaczych z zaburzeniami rozwoju mowy³³. Oto wskazane strategie:

1. otaczanie mową i dostarczanie wzorców prawidłowego mówienia. Najbliższe środowisko społeczne (rodzice, dziadkowie, opiekunowie, osoby, z którymi dziecko ma najczęstszy kontakt) powinno dostarczać „próbek codziennej mowy”, jako koniecznego warunku jej rozwoju. Należy jednak pamiętać o różnicy pomiędzy otaczaniem mową, a nieustannym mówieniem, potokiem słów, ciągiem pytań zadawanych dziecku, bez dania mu możliwości jakiegokolwiek odpowiedzi, czy to w sposób werbalny, czy pozawerbalny. Otaczanie mową powinno być dostosowane do możliwości dziecka. Komunikaty językowe powinny być krótkie, proste, wypowiedziane z odpowiednią intonacją, ale także w odpowiednim tempie, uwzględniającym możliwości percepcji dziecka. Podczas sesji terapeutycznych takich próbek dostarcza logopeda, pokazując jednocześnie rodzicom, w jaki sposób czynić to w sytuacjach dnia codziennego. Komentarza wymaga stwierdzenie o dostarczaniu wzorców prawidłowego mówienia. W literaturze znaleźć można argumenty, które podważają tę konieczność. Zgodnie z nimi próbki mowy kierowane do dziecka są często niestaranne czy wręcz niegramatyczne, a mimo to mowa dziecka rozwija się. Najważniejszy jest sam fakt, dostarczenia takich próbek, a nie ich jakość³⁴. Wydaje się to prawdą w odniesieniu do samego uruchomienia mechanizmu nabywania języka, ale już nie w odniesieniu do doskonalenia zachowań językowych. Jest rzeczą oczywistą, że język, jakim posługują się rodzice w kontaktach z dzieckiem, wpływa na bogactwo słownika biernego i czynnego dziecka, poprawność gramatyczną wypowiedzi czy inne umiejętności komunikacyjne;

2. kształtowanie skojarzeń słowno – słuchowo – wzrokowo – dotykowych, poprzez łączenie nazw z wielozmysłowo poznanymi desygnatami, a także nadawanie nazw czynnościom, cechom przedmiotów, cechom czynności. Rozwój psychiczny dziecka odbywa się w drodze percepcji amodalnej. Znaczy to, że żaden z narządów zmysłu nie ma charakteru decydującego w rozwoju,

³³ E. Gacka, *Stymulacja i usprawnianie mowy u dzieci wcześniaczych z zaburzeniami jej rozwoju*, w: *Rozwój i jego wspieranie w perspektywie nauk o wychowaniu*, red. K. Baranowicz, A. Sobczak, M. Znajmiecka - Sikora, SATORI, Łódź 2010, s. 219–226; E. Gacka, *Skuteczność programu terapeutycznego w łagodzeniu skutków zaburzeń rozwoju mowy u dzieci przedwcześnie urodzonych*. Niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Z. Palak, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008.

³⁴ I. Kurcz, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, PWN, Warszawa 1987, s. 60–63.

a ich funkcje wzajemnie się uzupełniają³⁵. Dziecko widzi przedmiot, słyszy jego nazwę, może go dotknąć, pomanipulować nim, powąchać czy wykonać inne czynności eksploracyjne. Czynności te powstają w kontekście nowych bodźców, a więc zadaniem środowiska społecznego jest ich dostarczanie i organizowanie. Odpowiedni poziom procesów poznawczych jest jednym z warunków rozwoju komunikacji językowej. Z drugiej strony rozwój językowy (rozwój mowy) warunkuje odpowiedni poziom myślenia, jako jednego z procesów poznawczych;

3. wzbogacanie doświadczenia językowego dziecka poprzez organizowanie i komentowanie sytuacji, w których ono uczestniczy, i których jest świadkiem, a także poprzez dostarczanie przykładów zdarzeń i faktów z odpowiednim komentarzem;

4. kształtowanie potrzeby werbalnego komunikowania się, poprzez stwarzanie sytuacji motywujących do mówienia. Wykorzystywanie naturalnych okazji, które mają miejsce np. podczas zabawy, kiedy piłka wtoczy się pod stół i dziecko pozawerbalnie prosi o pomoc w jej podaniu. Sformułowanie wówczas komunikatu – jeżeli chcemy piłkę mówimy – *daj – proszę*, itp. utwierdza dziecko w przekonaniu, że mowa służy porozumieniu się z drugą osobą, zaspokojeniu potrzeb, przekazaniu intencji. Należy pamiętać o spełnianiu prośby dziecka z pewnym odroczeniem, w oczekiwaniu na jego spontaniczną reakcję słowną. Czasu oczekiwania na potencjalną odpowiedź dziecka, nie należy przedłużać nadmiernie, aby nie doprowadzać do płaczu czy złości, można natomiast ponowić komunikat werbalny – *daj*. Taki sposób postępowania należy powtarzać w każdej tego typu sytuacji, pamiętając o cierpliwości i obserwowaniu reakcji dziecka, bo istotą wspomagania jest stwarzanie okazji do ujawnienia się możliwości rozwojowych, a nie zmuszanie;

5. podchwytywanie i doskonalenie najdrobniejszych form werbalnego komunikowania się dziecka z otoczeniem. Reagowanie i odpowiadanie na wszelkie formy językowego kontaktu dziecka z drugą osobą, odczytywanie ich i przekładanie na prawidłowe brzmienie tych niedoskonałych czy szczątkowych jeszcze próbek. W ten sposób dziecko ma możliwość usłyszenia poprawnie zbudowanej wypowiedzi, którą w danej sytuacji należało zastosować. Wzmacnianie każdej próby werbalnego kontaktu dziecka przez pochwałę, uśmiech. Niekorygowanie błędów w wymowie, niewymaganie od dziecka powtórzeń, a jedynie dostarczenie prawidłowego wzorca wymowy;

³⁵ M. Zalewska, *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą*, Wyd. Santorski & Co, Warszawa 1998, s. 111.

6. podchwytywanie i nadawanie werbalnego znaczenia pozawerbalnym formom porozumiewania się, takim jak: gest, mimika, ruch ciała. Potwierdzenie dziecku, że odczytaliśmy jego komunikat i nadawanie tym pozawerbalnym formom słownego znaczenia. Dorosły przejmuje rolę dziecka i werbalizuje jego uczucia, czynności, możliwie w tym momencie, w którym samo dziecko by to uczyniło. Jest to strategia „odgrywania podwójnej roli” (np. wyciągniętą rączkę dziecka interpretujemy jako prośbę o dany przedmiot, podajemy ten przedmiot, jednocześnie wypowiadamy werbalny odpowiednik tego gestu - *Chcesz misia? - Dobrze, zaraz ci go dam. - Jeżeli chcesz misia, mówimy – daj*). Zaleca się powtarzanie tych i podobnych komunikatów w różnych sytuacjach, aż do momentu, kiedy dziecko posłuży się nimi spontanicznie. Oczekiwane przez nas zachowania językowe powinny zostać nagrodzone brawami, pochwałą, uśmiechem;

7. rozwijanie rytmu komunikacyjnego poprzez zabawy i działania uczące naprzemienności, początkowo tylko w wykonywaniu różnych czynności pozawerbalnych. Te zabawy stanowią podstawę rozwoju dialogu (np. wrzucanie klocków naprzemiennie, wyjmowanie klocków na zasadzie: *raz Ty - raz Ja*, budowanie wieży z klocków: - *Najpierw Ty, później Ja*). Dialogowość, czyli mówienie po kolei na zmianę wymienia się, jako jedną z podstawowych cech języka³⁶. Według M. Kielar-Turskiej i M. Białeckiej-Pikul kontakty dorosłego z dzieckiem, odbywające się za pomocą środków niewerbalnych ze strony dziecka i werbalnych ze strony dorosłego, nazwane konwersacjopodobnymi, służą odkrywaniu rytmu komunikacyjnego³⁷;

8. rozwijanie wspólnego pola uwagi, jako niezbędnego elementu procesu porozumiewania. Zwracanie uwagi dziecka na dany przedmiot, o którym mówi dorosły, czy sytuację, w której dziecko uczestniczy, lub której jest świadkiem, poprzez specjalną intonację głosu, gest ukierunkowujący spojrzenie dziecka, czy dobór przedmiotów przykuwających uwagę (kolorem, dźwiękiem, zapachem itp.);

9. troska o prawidłowe funkcjonowanie obwodowego narządu mowy (aparatu artykulacyjnego, oddechowego, fonacyjnego). Pobudzanie i doskonalenie odruchów z obrębu jamy ustnej, które stanowią podstawę prawidłowej artykulacji, np. poprzez rezygnację, we właściwym czasie, z karmienia butelką, wprowadzenie w odpowiednim czasie, stałych pokarmów do diety dziecka, zwracanie

³⁶ J. Aitchison, *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, PWN, Warszawa 1991, s. 41.

³⁷ M. Kielar-Turska, M. Białeckia-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas - Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2006, s. 47–82.

uwagi na prawidłowy sposób oddychania – zapobieganie nawykowemu oddychaniu przez usta, dostarczanie dziecku wzorców posługiwania się głosem, o odpowiednim natężeniu i częstotliwości.

Wymienione **strategie stymulowania rozwoju mowy**, które wykorzystano w autorskim programie oparte są na kilku założeniach:

- rozwój jest pojęciem egalitarnym, rozwijać możemy się wszyscy, potrzebujemy tylko szans i możliwości;
- rozwój mowy pozostaje w korelacji z rozwojem psychoruchowym;
- rolą stymulacji jest uruchamianie, podtrzymywanie, ale i doskonalenie procesu kształtowania się mowy, dlatego możemy ją stosować wobec dzieci o prawidłowym, jak i zaburzonym rozwoju;
- istnieją różnice indywidualne między poszczególnymi dziećmi, należy uwzględniać te różnice, dlatego nasze postępowanie powinno charakteryzować się elastycznością;
- warunkiem stymulacji rozwoju mowy, rozumianej jako część procesu terapeutycznego jest diagnoza nieprawidłowości w zakresie kształtowania się mowy;
- zdolność do komunikowania się jest kształtowana w drodze kontaktów interpersonalnych, zachowania komunikacyjne dorosłych mają wpływ na zachowania komunikacyjne dziecka;
- podstawową formą aktywności dziecka jest zabawa, dlatego działania stymulacyjne powinny to uwzględniać.

Sposoby stymulowania rozwoju mowy, z racji istoty samego procesu, jakim jest mowa ukierunkowane są na pobudzanie funkcji poznawczych i motorycznych (wykonawczych). „... mowa jest funkcją, w której motoryka pierwotna i motoryka wyuczona oraz myślenie zostają zintegrowane”³⁸. W procesie stymulacji rozwoju mowy wykorzystać można neurorozwojową metodę Castillo – Moralesa, metodę NDT–Bobath, metodę ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne, program aktywności Knilla, czy metodę integracji sensorycznej³⁹. Wymienione metody znajdują zastosowanie w pracy z dziećmi z różnorodnymi zaburzeniami rozwojowymi, w tym z nieprawidłowościami w zakresie rozwoju

³⁸ S. Regner, A. Regner, *Rozwój mowy dziecka w świetle integracji sensomotorycznej*. Wyd. Continuo, Wrocław 2009, s. 73.

³⁹ Wymienione metody zostały opisane między innymi w pracach: L. Sadowska (red.) *Neurofizjologiczne metody usprawniania dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Wyd. AWF we Wrocławiu, Wrocław 2004; Violet F. Maas, *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*. Wyd. SiP. Warszawa 1998.

mowy. Trzeba podkreślić, że w niektórych przypadkach, kiedy „klasyczna” terapia logopedyczna nie przynosi rezultatów zasadne jest rozpatrzenie możliwości wprowadzenia wspomagających i alternatywnych metod porozumiewania się⁴⁰.

Stymulacją rozwoju mowy zajmują się, w sposób mniej lub bardziej świadomy, rodzice dziecka. Stanowi ona także element składowy metod i programów terapeutycznych wykorzystywanych przez specjalistów. Do takich programów i metod zaliczyć można między innymi metodę „Dyna – Lingua M.S.” M. Młynarskiej i T. Smereki, program „Rozwijanie mowy dziecka” Z. Tarkowskiego i C. Jurkiewicz, program „It takes two to talk” opracowany przez A. Manolson, założycielkę ośrodka Hanen, czy wspomniany wcześniej autorski program terapeutyczny dla dzieci wcześniaczych z zaburzeniami rozwoju mowy.

Metoda „Dyna- Lingua M.S.”, dawniej znana pod nazwą Psychostymulacyjna Metoda Kształtowania i Rozwoju Mowy oraz Myślenia, została opracowana przez M. Młynarską – logopedę i T. Smerekę – psychologa⁴¹. Przez samych autorów została nazwana metodą uniwersalną, ze względu na możliwość zastosowania jej przede wszystkim w różnych zaburzeniach rozwoju mowy dzieci, ale także w odniesieniu do osób dorosłych z afazją. Autorom metody przyświecał cel stworzenia systemu oddziaływań na dziecko z różnymi zaburzeniami rozwoju mowy (osobę dorosłą z afazją), w wyniku którego wzrosnie ich spontaniczna aktywność słowna, nazwana w skrócie S.A.S. Ważnym elementem metody jest praca nad motywacją, którą autorzy określają jako „proces wewnętrzny, który ma aspekt energetyczny oraz organizujący zachowanie podmiotu”⁴². W pracy nad spontaniczną aktywnością słowną w metodzie tej stosuje się następujące działania:

- podejmowane dla zmniejszenia ograniczeń w zakresie S.A.S (takie jak: relaks psychostymulacyjny) ćwiczenia energetyzujące, ćwiczenia oddechowo-głosowe, ćwiczenia rozwibrowujące); - podejmowane dla wspierania S.A.S. („zalewanie mową”, które autorzy łączą z techniką wielokrotnego powtarzania, sytuacje parateatralne, zabawy tematyczne, zabawy plastyczne, dźwiękowe, ruchowe, słuchowe, głosowe);

⁴⁰ Przegląd alternatywnych i wspomagających sposobów porozumiewania się można znaleźć w pracy J.J. Błęszyński (red.) *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. Impuls, Kraków 2008.

⁴¹ M. Młynarska, T. Smereka, *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia (nowa nazwa: Metoda „Dyna – lingua M.S.”)*, w: *Logopedia. Teoria i praktyka*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Agencja Wydawnicza a Linea, Wrocław 2005, s. 131–156; M. Młynarska, T. Smereka, *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia*, Wyd. SiP, Warszawa 2000, s. V–IX.

⁴² Tamże, s. 64.

- podejmowane dla ułatwienia mówienia (takie jak: rytmogesty, kreacje ruchowe, techniki autoekspresyjne, ćwiczenia artykulacyjne);
- podejmowane dla rozwoju struktury języka (czyli praca nad rozwojem struktury zdaniowej, dialogiem i umiejętnością opowiadania).

Program terapeutyczno-stymulacyjny „Rozwijanie mowy dziecka” (RMD) został opracowany przez logopedów Z. Tarkowskiego i C. Jurkiewicz⁴³. Przeznaczony jest dla dzieci z opóźnieniami rozwoju mowy o różnej etiologii. Jego istotą jest pobudzanie rozwoju dziecka przez przybliżanie poszczególnych obszarów poznawczo – językowych. Oparty jest na zabawie. Sesje terapeutyczne mają formę spotkań indywidualnych i grupowych. Autorzy wyróżnili następujące obszary poznawczo – językowe: Ja, Rodzina, Inni ludzie, Dom, Zwierzęta, Podwórko, Ulica, Sklep, Plac Zabaw. Są to fragmenty rzeczywistości bliskie dziecku. Obszary mają układ koncentryczny, na poszczególnych spotkaniach dziecko poznaje je w odniesieniu do własnej osoby. Program służy kształtowaniu zachowań komunikacyjnych, mających zastosowanie w różnych sytuacjach życiowych (wyodrębnionych w formie wymienionych obszarów poznawczo – językowych) i odkrywaniu znaczeń wyrazów. Realizacja programu terapeutycznego poprzedzona jest diagnozą funkcjonowania językowego dziecka. W jej postawieniu pomocni są rodzice. Ich rola polega na dostarczaniu informacji na temat ilości i jakości występujących u dziecka zachowań komunikacyjnych. Udział rodziców istotny jest także w samym procesie terapeutycznym. „Uczestnictwo rodziców w realizacji RMD jest bardzo wskazane. Nie mogą być jedynie biernymi obserwatorami i komentatorami poczynań terapeuty mowy. Są raczej współorganizatorami terapii w formie eksperymentu”⁴⁴.

Program „It takes two to talk” – „Do rozmowy (dialogu) trzeba dwojga” powstał w kanadyjskim Centrum Hanen, a jego autorką jest terapeutka Alaya Manolson⁴⁵. Centrum Hanen z siedzibą w Toronto jest organizacją pożytku

⁴³ Z. Tarkowski, *Rozwijanie mowy dziecka. Program terapeutyczno – stymulacyjny. Wersja uniwersalna*, „Logopedia” 1993, nr 20, s. 163–179.

⁴⁴ Tamże, s. 177.

⁴⁵ K. Węsierska, *Udział rodziców w terapii opóźnionego rozwoju mowy na przykładzie kanadyjskiego programu Do rozmowy potrzeba dwojga – It Takes Two to Talk - The Hanen Program for Parents*, „Forum Logopedyczne” 2011, nr 19, s. 94–101; L. Girolametto, E. Weitzman, *It Takes Two to Talk – The Hanen Program for parents: Early language intervention through caregiver training*, w: *Treatment of language disorders in children*, red. R. McCauley, M. Fey, P.H. Brookes Publishing, Baltimore 2006, s. 77–103; M. Smoczyńska, *Wczesna interwencja u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy*, w: *Teoretyczne podstawy metod usprawniania mowy. Afazja – zaburzenia rozwoju mowy. Materiały pokonferencyjne*, opr. H. Mierzejewska, M. Przybyś – Piwkowa, Warszawa 2000, s. 45–54; www.hanen.org, dostęp: 10.10. 2011).

publicznego (tak nazwalibyśmy ją w polskich warunkach), prowadzącą działania wspierające dobro publiczne. Pomaga rodzicom w stymulowaniu rozwoju mowy dzieci, które rozwijają się w sposób nieharmonijny. Centrum organizuje specjalne szkolenia przeznaczone dla rodziców i logopedów z całego świata, prowadzi także zajęcia terapeutyczne i badania naukowe. W czasie warsztatów terapeuci mowy uczą się, jak szkolić rodziców. Program „It takes two to talk” przeznaczony jest dla rodziców dzieci w wieku noworodkowym, niemowlęcym, poniemowlęcym i przedszkolnym, które mają, lub u których mogą wystąpić zaburzenia rozwoju mowy, wynikające z opóźnionego lub zaburzonego rozwoju. Podczas realizacji programu rodzice uzyskują wiedzę, w jaki sposób wspomagać rozwój mowy dziecka. Główne techniki stosowane w tym programie to: obserwowanie, czekanie, słuchanie. Dla ułatwienia dziecku włączenia się w proces komunikacji językowej zaleca się nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu wzrokowego z dzieckiem, pozostawanie z nim w bliskim kontakcie fizycznym, a także podążaniem za nim, za tym czym się zainteresuje, ale bez narzucania rodzaju aktywności. W programie zwraca się uwagę na zachowanie równowagi pomiędzy wypowiedziami tworzonymi przez dorosłych i przez dzieci. Ważnymi technikami są: sygnalizowanie kolejności wypowiedzi, umiejętność zadawanie pytań, nazywanie, powtarzanie, tłumaczenie. Na podkreślenie zasługuje fakt pozytywnej weryfikacji prezentowanych sposobów postępowania „It takes two to talk”. Efektywność pracy zgodnie z założeniami tegoż programu znalazła potwierdzenie w badaniach naukowych⁴⁶.

Postrzeganie stymulacji rozwoju mowy jako stwarzania okazji do ujawnienia się możliwości rozwojowych w zakresie mówienia i rozumienia, wyrasta z założeń psychologii humanistycznej. W tym nurcie psychologii „zadaniem pomagania jest ułatwienie wspomaganiu osiągnięcia celów rozwojowych”⁴⁷. Logopedia jest nauką interdyscyplinarną, dlatego nie powinno dziwić, że czerpie z dorobku różnych dyscyplin naukowych. Kluczową rolę w procesie, tak rozumianego wspierania odgrywają osoby wspierające, którymi powinni być i rodzice i terapeuta. Dlatego mówiąc o wspomaganiu rozwoju, w tym o wspomaganiu rozwoju mowy dziecka, ważne jest nie to, co dziecko, jako osoba wspierana powinno robić, ale co i w jaki sposób mogą i powinny czynić

⁴⁶ L. Girolametto, E. Weitzman, *It Takes Two to Talk – The Hanen Program for parents: Early language intervention through caregiver training*, w: *Treatment of language disorders in children*, red. R. McCauley, M. Fey, P.H. Brookes Publishing, Baltimore 2006, s. 77–103;

⁴⁷ K.J. Zabłocki, *Profilaktyka i wspomaganie rozwoju dziecka i jego rodziny*, w: *Wczesna diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka z dysfunkcjami*, red. W. Brejnak, K. J. Zabłocki, Stowarzyszenie Dobra Wola OPP, Warszawa 2009, s. 15.

osoby wspierające. Dlatego bardzo ważna jest refleksja osób wspomagających (przede wszystkim profesjonalistów) na temat istoty własnych działań i odpowiedzi na pytania *Co?*, *W jaki sposób?*, *Dlaczego takimi metodami?* chcemy osiągnąć.

STIMULATING THE CHILD'S SPEECH DEVELOPMENT

Abstract

The article discusses the problems associated with stimulating the child's speech development. The concepts of stimulation and support are introduced. Strategies for stimulating language development understood as creating conditions for the development of speech production and comprehension are presented. Special attention is paid to the importance of parents in the process. Selected programs of stimulating speech development are outlined.

Keywords: development, stimulation/support, stimulation of speech development, strategies to support children's language development, programs stimulating speech development.

Bibliografia:

1. Aitchison J., *Ssak, który mówi, Wstęp do psycholingwistyki*, PWN, Warszawa 1991.
2. Blakemore S.J., Frith U., *Jak uczy się mózg*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
3. *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J.J. Błęszyński, Impuls, Kraków 2008.
4. Bogdanowicz B., *Psychologiczne podstawy logopedii*, w: *Logopedia - pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. T 1. Interdyscyplinarne podstawy logopedii*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 2003.
5. Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
6. Dykcik W., *Formy postępowania terapeutyczno - wychowawczego*, w: *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Wyd. UAM, Poznań 2009.
7. Gacka E., *Stymulacja i usprawnianie mowy u dzieci wczesniaczych z zaburzeniami jej rozwoju*, w: *Rozwój i jego wspieranie w perspektywie nauk o wychowaniu*, red. K. Baranowicz, A. Sobczak, M. Znajmiecka – Sikora, SATORI, Łódź 2010.

8. Gacka E., *Skuteczność programu terapeutycznego w łagodzeniu skutków zaburzeń rozwoju mowy u dzieci przedwcześnie urodzonych*, niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Z. Palak, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008.
9. Girolametto L., Weitzman E., *It Takes Two to Talk – The Hanen Program for parents: Early language intervention through caregiver training*, w: *Treatment of language disorders in children*, red. R. McCauley, M. Fey, P.H. Brookes Publishing, Baltimore 2006.
10. Gleason J.B., Ratner N.B., *Przyswajanie języka*, w: *Psycholingwistyka*, red. J.B. Gleason, N.B. Ratner, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
11. Grabias S., *Logopedia - nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych*, „Logopedia” 2010/2011, nr 39/40.
12. Grabias S., *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, w: *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Wyd. UMCS, Lublin 2002.
13. Harwas - Napierała B., Trempała J., *Przedmowa*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas - Napierała, J. Trempała, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.
14. Holinger P.C., *Co mówią dzieci zanim nauczą się mówić*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 2006.
15. Hurlock E., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
16. Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wyd. Lubelskie, Lublin 1988.
17. Kaiser A., Yoder P., Keetz A., *Evaluating milieu teaching*, w: *Causes and effects in communication and language intervention*, red. S. Warren, J. Reichle, Paul H. Brookes, Baltimore 1992.
18. Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., *Wczesne dzieciństwo*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas -Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2006.
19. Kielar – Turska M., *Psychologiczne i psycholingwistyczne badania nad mową dziecka. Retrospekcja i obszary aktualnych badań*, w: *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Wyd. UMCS, Lublin 2002.
20. Kielar – Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Wyd. SiP, Warszawa 1992.
21. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2004.

22. Kurcz I., *Biologiczne i kulturowe aspekty języka*, w: *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*, red. I. Kurcz, J. Bobryk, Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej, Warszawa 2001.
23. Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
24. Kurcz I., *Język a reprezentacja świata w umyśle*, PWN, Warszawa 1987.
25. Lee C., *Wzrastanie i rozwój dziecka*, Wyd. SiP, Warszawa 1997.
26. Maas V.F., *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Wyd. SiP, Warszawa 1998.
27. Marynowicz-Hetka E., *Kategoria pomocy w rozwoju - analiza z punktu widzenia pedagogiki społecznej*, w: *Rozwój i jego wspieranie w perspektywie nauk o wychowaniu*, red. Baranowicz K., Sobczak A., Znajmiecka-Sikora M., SATORI, Łódź 2010.
28. Masgutowa S., Regner A., *Rozwój mowy dziecka w świetle integracji sensomotorycznej*, Wyd. Continuo, Wrocław 2009.
29. Młynarska M., Smereka T., *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia (nowa nazwa: Metoda „Dyna – Lingua M.S.”)*, w: *Logopedia. Teoria i praktyka*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Agencja Wydawnicza a Linea, Wrocław 2005.
30. Młynarska M., Smereka T., *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia*, Wyd. SiP, Warszawa 2000.
31. *Neurofizjologiczne metody usprawniania dzieci z zaburzeniami rozwoju*, red. L. Sadowska, Wyd. AWF we Wrocławiu, Wrocław 2004.
32. Salamucha A., *Pojęcie rozwoju człowieka w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL” 2000, z. 2.
33. Sawa B., *Dziecko z zaburzeniami mowy*, Wyd. SiP, Warszawa 1990.
34. Smoczyńska M., *Wczesna interwencja u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy*, w: *Teoretyczne podstawy metod usprawniania mowy. Afazja - Zaburzenia rozwoju mowy. Materiały pokonferencyjne*, opr. H. Mierzejewska, M. Przybysz – Piwkowa, Warszawa 2000.
35. *Słownik Języka Polskiego*, Tom III, PWN, Warszawa 1989.
36. Tarkowski Z., *Rozwijanie mowy dziecka. Program terapeutyczno – stymulacyjny. Wersja uniwersalna*, „Logopedia” 1993, nr 20.
37. Tłokiński W., *Psycho- i socjolingwistyczne ujęcie obrazu zaburzeń mowy*, w: *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*, red. T. Gałkowski, Z. Tarkowski, T. Zaleski, Wyd. UMCS, Lublin 1993.
38. Tłokiński W., *Nabywanie i rozwój doświadczenia językowego*, w: *Zaburzenia mowy u dzieci*, red. J. Szumska, PZWL, Warszawa 1982.

-
39. Węsierska K., *Udział rodziców w terapii opóźnionego rozwoju mowy na przykładzie kanadyjskiego programu Do rozmowy potrzeba dwojga – It Takes Two to Talk The Hanen Program for Parents*, „Forum Logopedyczne” 2011, nr 19.
 40. Zalewska M., *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą*, Wyd. Santorski & Co, Warszawa 1998.
 41. Zabłocki K.J., *Profilaktyka i wspomaganie rozwoju dziecka i jego rodziny*, w: *Wczesna diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka z dysfunkcjami*, red. W. Brejnak, K.J. Zabłocki, Stowarzyszenie Dobra Wola, Warszawa 2009.

Źródło internetowe:

www.hanen.org, dostęp z dnia 10.10. 2011.

Maria Przybysz-Piwko

Uniwersytet Warszawski

**DZIECKO W ŚWIECIE FONEMÓW I MORFEMÓW,
CZYLI O SPOSOBACH WSPOMAGANIA ROZWOJU
JĘZYKOWEGO ORAZ ŚWIADOMOŚCI
(META)JĘZYKOWEJ UCZNIA Z TRUDNOŚCIAMI
W NABYWANIU UMIEJĘTNOŚCI CZYTANIA I PISANIA**

Streszczenie

Artykuł dotyczy trudności w przyswajaniu i utrwalaniu struktur graficzno-ortograficznych, a w konsekwencji w sprawnym posługiwaniu się pisanymi postaciami wyrazów (form tekstowych leksemów), na które napotykają dzieci rozpoczynające szkolną edukację. Dostrzeganie znaczenia funkcji językowych w przebiegu nabywania przez dziecko umiejętności posługiwania się pismem stanowi impuls dla terapii: koncentrowania uwagi na usprawnianiu językowym dziecka z trudnościami w pisaniu i czytaniu.

Słowa kluczowe: mowa, deficyt fonologiczny, dysleksja, fonem, morfem, umiejętność czytania i pisania

Wstęp

Czytanie i pisanie, jako formy porozumiewania się językowego, opanowywane są z zasady w sposób zinstytucjonalizowany, odmiennie niż opanowywanie mowy – rozumienia wypowiedzi i jej tworzenia. Trudności w przyswajaniu i utrwalaniu struktur graficzno-ortograficznych, a w konsekwencji w sprawnym posługiwaniu się pisanymi postaciami wyrazów (form tekstowych leksemów) napotykają dzieci rozpoczynające edukację szkolną. Są to niekiedy trudności przejściowe, świadczące o pewnych prawidłowościach rozwojowych w opanowywaniu nowych umiejętności. Inne, o charakterze dysleksji, utrzy-

mują się przez cały okres edukacji. Wielu badaczy, zarówno teoretyków jak i praktyków, od ponad stu lat próbuje określić deficyty leżące u podstaw trudności z komunikacją w piśmie, charakteryzując je na poziomie behawioralnym, poznawczym i biologicznym. Przyczyny i patomechanizmy trudności w uczeniu się, bo tak określa się dziś uporczywe trudności w opanowywaniu umiejętności czytania i pisania przez dzieci w młodszym wieku szkolnym, mimo postępu wiedzy w tym zakresie, pozostają wciąż w sferze hipotez. Badacze najczęściej skupiają uwagę na wybranych deficytach, tworząc teorie znajdujące wprawdzie potwierdzenie w bogatym materiale empirycznym, które jednak nie wyjaśniają wszystkich przejawów trudności w pisaniu i czytaniu. Ostrożność badaczy opisujących złożoną rzeczywistość każe im unikać kategorycznych stwierdzeń na temat przyczyn i mechanizmu trudności. Najczęściej wyrażają przekonanie, że określone deficyty funkcji poznawczych, w tym funkcji językowych, korelują, tj. występują jednocześnie z trudnościami w pisaniu i czytaniu. Współczesne teorie, dotyczące zwłaszcza dysleksji rozwojowej, podkreślają jej językowe źródło. W wielu obecnie rozpowszechnianych w publikacjach naukowych definicjach trudności o charakterze dysleksji mówi się o niewystarczającym poziomie rozwoju świadomości językowej i metajęzykowej dzieci, zwłaszcza fonologicznej. Dostrzeganie, przez badaczy dysleksji, znaczenia funkcji językowych w przebiegu nabywania przez dziecko umiejętności posługiwania się pismem stanowi impuls dla terapii: koncentrowania uwagi na usprawnianiu językowym dziecka z trudnościami w pisaniu i czytaniu.

1. Językowe i niejęzykowe podłoże dysleksji – najważniejsze jej patomechanizmy

Przyzwyczajiliśmy się traktować dysleksję jako skutek deficytów percepcyjno-motorycznych¹ lub deficytów integracji percepcyjno-motorycznej². W koncepcji H. Spionek, której neurobiologicznym podłożem była, tak jak i w przypadku koncepcji M. Bogdanowicz, teoria dynamicznych układów funkcjonalnych A. Łurii, dysleksja i dysgrafia to „wyłącznie takie trudności w czytaniu i pisaniu, które są spowodowane deficytami rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych, obliczanymi w stosunku do wieku dziecka, a ocenia-

¹ H. Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, PZWS, Warszawa 1970, 1985.

² M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, *Wybrane aspekty umiejętności językowych dzieci 6-letnich i dynamika ich zmian w klasie „0”*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1996, s. 2-3, 3-20; M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 1997, 2000.

nymi również w relacji do jego ogólnego poziomu umysłowego”³. Wyniki podjętych przez Bogdanowicz badań pozwoliły stwierdzić, że to „integracja percepcyjno-motoryczna warunkuje powodzenia w nauce czytania, a jej nieprawidłowy rozwój jest jedną z przyczyn specyficznych trudności w czytaniu, określanych mianem dysleksji”⁴. Autorka wykazała, że trudności o charakterze dysleksji są powiązane nie tyle z pojedynczymi deficytami w obrębie poszczególnych analizatorów (koncepcja H. Spionek), lecz raczej z deficytami w zakresie współpracy między analizatorami. Przyjęty przez M. Bogdanowicz termin „integracja sensoryczno-motoryczna” oznacza „zdolność do syntetyzowania funkcji percepcyjnych (jednej i wielu modalności: wzrokowych, słuchowych, dotykowych, kinestetycznych itp.) oraz ich koordynowania z funkcjami motorycznymi”⁵. Integracja polega na łączeniu informacji odbieranych przez różne modalności z czynnościami ruchowymi oraz ich wzajemne przetwarzanie. Z przeglądu wyników badań neurofizjologicznych i neuropsychologicznych, dokonanych przez M. Bogdanowicz, jasno wynika, że przyczyną dysleksji może być nieprawidłowy rozwój kory mózgowej okolic lewej półkuli związanych z mową, zwłaszcza pól trzeciorzędowych, gdzie nakładają się korowe części analizatorów wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego, dzięki czemu mogą powstawać wielomodalne syntezы. Skojarzenia intermodalne umożliwiają „przekodowywanie konfiguracji pobudzeń jednej modalności na inną”⁶. M. Bogdanowicz wprowadzając na grunt polski termin „ryzyko dysleksji” i tworząc wystandaryzowaną Skalę Ryzyka Dysleksji (SRD)⁷, wyróżniła w niej dla profilu wyników szczegółowych sześć podskal, a dla profilu wyników ogólnych SRD cztery podskale ocenianych funkcji, wśród których poza motoryką (motoryka mała, motoryka duża), funkcjami wzrokowymi i uwagą wyróżnione zostały w sposób wyrazisty, aczkolwiek ogólny funkcje językowe (percepcja, ekspresja).

H. Spionek nie dostrzegała związku przyczynowego między dysleksją a zaburzeniami mowy i języka, choć potwierdzała ich częste współwystępowanie i wskazywała na łączące je, bo leżące u ich podstaw, wspólne mechanizmy dla funkcji percepcyjno-motorycznych⁸. Określając patomechanizmy w obrębie

³ H. Spionek, *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1965, s. 222.

⁴ M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, dz. cyt., s. 17.

⁵ Tamże, s. 15.

⁶ Tamże, s. 17.

⁷ Por. M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2003.

⁸ H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1973, 1975; B. Sawa, *Uwarunkowania i konsekwencje psychologiczne zaburzeń mowy u dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1991.

wyżej wymienionych funkcji, warunkujące trudności w czytaniu i pisaniu, tym samym dała psychologiczne podstawy teoretyczne terapii psychologiczno-pedagogicznej, co zaowocowało powstaniem narzędzi badawczych wciąż jeszcze używanych⁹, choć coraz częściej poddawanych merytorycznej krytyce¹⁰. Udział języka i mowy w teorii i praktyce został ograniczony do percepcji słuchowej.

Warto przywołać w tym miejscu wyniki obserwacji oraz stanowisko A. Drath z końca lat 50. ubiegłego wieku¹¹, które nie było powszechnie uznawane w Polsce w kolejnych dekadach. Wskazywało ono na istnienie deficytów językowych u osób z dysleksją i tym samym było bliskie ujęciom współczesnym dysleksji. A. Drath twierdziła, że dysleksja rozwojowa występuje u dzieci, u których w okresie przedszkolnym stwierdza się zaburzenia mowy, słuchu, orientacji czasowo-przestrzennej oraz pewne zaburzenia motoryki. Zaburzenia mowy to nie tylko wadliwa wymowa, ale także brak synchronizacji ruchowego aparatu mowy, trudności w rozumieniu mowy oraz stosowaniu prawideł gramatycznych. Wskazując na zaburzenia słuchu, A. Drath mówiła o przedłużeniu czasu percepcji słuchowej u dzieci z zaburzeniami w czytaniu i pisaniu.

Można powiedzieć, że zarówno w literaturze światowej, jak i polskiej nie zaznaczano związku dysleksji z językiem i mową w sposób bezpośredni. Początkowo wskazywano na patomechanizmy poznawcze, w skład których zaliczano także język i mowę. Tak było w definicji sformułowanej przez Światową Federację Neurologów w Dallas w 1968 roku. Czytamy w niej, że dysleksja rozwojowa to niemożność czytania spowodowana zaburzeniami podstawowych procesów poznawczych¹².

Wyniki badań prowadzonych na świecie od lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia nad patomechanizmem dysleksji rozwojowej, przyczyniły się do znacznego postępu we wskazywaniu i precyzowaniu deficytu rozwoju językowego; w zaburzeniach języka upatrywano główną przyczynę dysleksji. Zgromadzono

⁹ J. Mickiewicz, *Jedynka z ortografii. Rozpoznawanie dysleksji, dysortografii i dysgrafii w starszym wieku szkolnym*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, Toruń 1995.

¹⁰ I. Pietras, *Dysortografia – uwarunkowania psychologiczne*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2008; I. Pietras, *Umiejętność pisania i możliwości jej diagnozowania*, w: *Diagnozowanie dysleksji: najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009, s. 107-124; U. Mirecka, *O błędach w pisowni identyfikowanych jako symptomy zaburzeń funkcji słuchowych*, w: *Diagnozowanie dysleksji: najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009, s. 152-163.

¹¹ A. Drath, *Dysleksja*, w: „Szkoła Specjalna” rok 1959, 4/5, s. 194-201.

¹² G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 269.

wiele dowodów potwierdzających występowanie u osób z dysleksją różnorodnych deficytów w różnych zakresach funkcjonowania językowego. Hipoteza deficytu werbalnego F. Vellutino¹³, dając teoretyczne podstawy dla późniejszych badań nad językiem w dysleksji, po latach wydała się badaczom zbyt szeroka¹⁴. Mówienie o globalnym deficycie werbalnym stało się niewystarczające, zwłaszcza w związku z wynikami badań neurofunkcjonalnych, obrazujących zaangażowanie wielu obszarów mózgu u osób z dysleksją i bez dysleksji podczas wykonywania różnych zadań językowych¹⁵. Stwierdzono, że różnice pobudzenia mózgu u osób z dysleksją dotyczą przede wszystkim okolicy Broca, która odgrywa szczególną rolę w ekspresji mowy: w motorycznym programowaniu wypowiedzi. Może to mieć związek z tworzeniem umysłowych reprezentacji fonologicznych i ortograficznych¹⁶. Wiele wyników badań prowadzonych na świecie z udziałem dzieci posługujących się różnymi językami od dawna wskazuje, że osoby z dysleksją mają trudności w uczeniu się werbalnym¹⁷. Wyniki szeroko zakrojonych badań potwierdzają rolę języka i mowy w przyswajaniu pisma. Badacze wnikliwiej opisują różne zakresy deficytów językowych, zarówno na płaszczyźnie fonologiczno-fonetycznej, morfologiczno-składniowej, leksykalno-semantycznej, jak i pragmatycznej, często zakładając ich kluczową odpowiedzialność za osłabione uczenie się czytania i pisanie¹⁸.

Choć teoria deficytu fonologicznego w dysleksji jest najbardziej rozwinięta, a sam deficyt coraz szczegółowiej precyzowany, m. in. jako deficyt niewystarczającej reprezentacji fonologicznych leksemów¹⁹, nie można wykluczyć prawdopodobieństwa i innych hipotez, zwłaszcza koncepcji podwójnego deficytu²⁰, która zakłada istnienie dwóch niezależnych deficytów u osób z dysleksją: deficytu przetwarzania fonologicznego oraz deficytu tempa nazywania. Można więc

¹³ F. R. Vellutino, *Dyslexia. Research and Theory*, Cambridge 1979, MIT Press.

¹⁴ M. J. Snowling, *Dyslexia*, Oxford 2000, 2001, Blackwell Publishers.

¹⁵ M. Habib, *Zaburzenia nabywania zdolności językowych i pisanie: najnowsze osiągnięcia neurobiologii*, [w:] *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*, red. A. Grabowska, K. Rymarczyk, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa 2004, s. 185–216.

¹⁶ G. Krasowicz-Kupis, dz. cyt., s. 85.

¹⁷ F. R. Vellutino, *Dyslexia. Research and Theory*, Cambridge 1979, MIT Press; P. B. Gough, W. E. Tunmer, *Decoding, reading, and reading disability, Remedial and Special Education*, 1986, 7 (1), s. 6–10.

¹⁸ G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

¹⁹ M. J. Snowling, K. Nation, *Language, phonology and learning to read*, w: *Dyslexia. Biology, Cognition and Intervention*, red. C. Hulme, M. Snowling, Whurr Publishers, London 1997, s. 153–166; M. J. Snowling, *Dyslexia*, Blackwell Publishers, Oxford 2000, 2001.

²⁰ M. Wolf, P. G. Bowers, *The double deficit hypothesis for the developmental dyslexics*, *Journal of Educational Psychology* 1991, s. 415–438.

przypuszczać, że wolniejsze, w stosunku do dzieci bez zaburzeń oraz u dzieci z innymi trudnościami w uczeniu się tempo wymieniań (użycia) nazw wysoce zautomatyzowanych jest wskaźnikiem powolnego poziomu przetwarzania fonologicznego, lub problemów z przetwarzaniem informacji bardziej uogólnionym, mających wpływ na procesy percepcyjne różnej modalności oraz leksykalne i motoryczne²¹. Warto przytoczyć w tym miejscu, za Krasowicz-Kupis, ważne stwierdzenie, sugerujące istnienie związku między tempem nazywania a przetwarzaniem fonologicznym: „Tempo nazywania i sprawności fonologiczne korelują ze sobą dość wysoko, a z kolei terapia oparta na treningu fonologicznym podnosi poziom tempa nazywania. Te dowody przekonują wielu badaczy, że tempo nazywania jest po prostu miarą powiązaną z przetwarzaniem fonologicznym, a nie miarą niezależną²². Badacze dysleksji kładą nacisk na problem braku integracji lub niewystarczające integrowanie informacji różnych modalności²³, na obniżony poziom tempa przetwarzania informacji, co ma wpływ na szybkość automatycznego nazywania. Przetwarzanie informacji wydaje się mieć kluczowe znaczenie dla opanowywania kodu pisanego i postaci graficzno-ortograficznej wyrazów tekstowych w relacji do kodu fonetyczno-fonologicznego i do postaci wymawianiowo-słuchowej wyrazów. P. Tallal, wykazując problemy z przetwarzaniem czasowym u dzieci z zaburzeniami językowymi, uznała zaburzenie przetwarzania czasowego jako podstawę wszystkich trudności poznawczych i językowych²⁴. Stwierdziła, że osoby z dysleksją mają zasadnicze trudności w przetwarzaniu szybko zmieniających się i następujących po sobie bodźców w modalności słuchowej oraz wzrokowej. Deficyt ten niekorzystnie wpływa na percepcję mowy (wypowiedzi), osłabiając ją (dzieci mają trudności z identyfikowaniem głosek i różnicowaniem fonemów), a tym samym wpływa na świadomość fonologiczną, enkodowanie i dekodowanie wyrazów. Trudności, związane z przetwarzaniem krótkich i szybko zmieniających się informacji słuchowych, zmniejszają zdolność odbioru istotnych cech mowy, a to hamuje powstawanie trwałych i wyrazistych reprezentacji fonologicznych²⁵. Wyniki wielu badań potwierdziły

²¹ M. Wolf, P. G. Bowers, dz. cyt., s. 91, por. [za:] G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 123.

²² Tamże, s. 124.

²³ M. Szczerbiński M., *Dysleksja rozwojowa: próba definicji*, w: M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis red., *Dysleksja: problem znany czy nieznan?*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 47-70.

²⁴ P. Tallal, *Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children*, *Brain and Language*, 1980, 9, s. 182–198.

²⁵ M. E. Farmer, R. M. Klein, *The evidence for a temporal processing deficit linked to dyslexia: a review*, *Psychonomic Bulletin & Review*, 1995, 2 (4), s. 460–493.

powiązanie deficytu fonologicznego z deficytami w percepcji mowy. Próby wyjaśnienia charakteru tych powiązań zaowocowały dwiema hipotezami: niespecyficzną dla mowy oraz specyficzną dla mowy²⁶. Hipoteza niespecyficzna dla mowy (P. Tallal i wsp.) wskazuje, że deficyt słuchowy tkwi w neuronalnym przetwarzaniu sygnału akustycznego w reprezentację słuchową, zaś hipoteza specyficzna dla mowy²⁷ upatruje deficyt w neuronalnym przetwarzaniu informacji fonetycznej w reprezentację leksykalną.

2. Świadomość językowa i metajęzykowa – fonologiczna i morfologiczna

Przyjmuje się, że podłożem trudności w czytaniu i pisaniu jest słabość funkcji fonologicznych, rozumiana jako deficyt świadomości fonologicznej oraz mechanizmów fonologicznego przetwarzania²⁸. Świadomość językowa oznacza zdawanie sobie sprawy z istnienia symboli językowych i reguł, czyli świadome używanie środków językowych, kontrolowanie poprawności ich stosowania oraz intencjonalne wykonywanie świadomych operacji na języku²⁹. Świadomość językowa oznacza świadomość środków i reguł użycia, świadomość metajęzykowa – w ujęciu psycholingwistycznym – oznacza rozumienie i użycie terminów, służących do opisu samego języka, takich jak: głoska, końcówka fleksyjna, itp. Niektórzy badacze³⁰ wyróżniają poziom przetwarzania epijęzykowego, który odnosi się do działań na języku nie w pełni świadomych oraz poziom przetwarzania metajęzykowego, który wiąże z kontrolą i świadomym wykonywaniem działań. W zakres przetwarzania epijęzykowego wchodzi kształtowanie się słuchu fonemowego, do zakresu przetwarzania metajęzykowego wyodrębnianie głosek w różnych pozycjach wyrazu, analiza i synteza fonemowa wyrazów. Zarówno wyodrębnianie fonemów, a wcześniej elementów śródsylabowych i sylab, jak i wyodrębnianie morfemów, a wcześniej fraz, zdań i wyrazów tekstowych, wymaga dobrego poziomu rozwoju sprawności

²⁶ G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, dz. cyt., s. 128.

²⁷ A.M. Liberman, F. S. Cooper, D. Shankweiler, M. Studdert-Kennedy, *Perception of speech code*, *Psychological Review*, 1967, 74, s. 431–461.

²⁸ M.J. Snowling, *Dyslexia*, Blackwell Publishers, Oxford 2000, 2001.

²⁹ G. Krasowicz-Kupis, *Badanie funkcji językowych w dysleksji*, w: *Diagnozowanie dysleksji: najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009, s. 188–202, G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6-9-letnich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999; G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.

³⁰ J.E. Gombert, *Metalinguistic Development*, Harvester-Wheatsheaf, London 1992.

rozróżniania, identyfikowania różnych elementów języka, manipulowania nimi oraz korekty efektów działań³¹. Deficyt zdolności manipulowania abstrakcyjnymi reprezentacjami dźwięków mowy (fonemy) oraz abstrakcyjnymi reprezentacjami znaczeń gramatycznych (morfemy) świadczy o trudnościach w nabywaniu przez dziecko świadomości, że słowa stanowią sekwencje jednostek bardziej elementarnych niż one same³².

G. Krasowicz-Kupis pisze: „Naturalne obserwacje rodziców i nauczycieli wskazują, że większość dzieci przed rozpoczęciem nauki czytania bez trudu wykonuje zadania wymagające dzielenia wyrazów na mniejsze części (sylaby, fonemy), natomiast dzieci z dysleksją mają kłopoty w tej dziedzinie utrzymujące się nawet po kilku miesiącach lub latach nauki czytania i pisania”³³. Błędy w pisaniu dzieci dyslektycznych, obserwowana zmienność zapisu leksemów i ich form fleksyjnych świadczą o trudnościach w rozpoznawaniu tematu fleksyjnego i końcówki fleksyjnej, a więc niewystarczającej świadomości morfologicznej, aby móc sprawnie identyfikować leksemy oraz wykładniki funkcji gramatycznych – morfemy gramatyczne. Obecność alternacji głoskowych (i literowych) zachodzących w obrębie tematów fleksyjnych tej samej jednostki leksykalnej (por. ogród/ogrod-/ogrodzi-) oraz paradygmatów końcówek fleksyjnych, wprowadzie licznych, ale o stałej postaci graficznej (por. -u oraz -ów) wymaga świadomości (meta)językowej, niezbędnej podczas zapisywania postaci graficzno-ortograficznej poszczególnych form fleksyjnych leksemu. Zapisy błędne typu: ogrodów, ogroduw, powtarzające się i przy innych leksemach, mogą świadczyć o trudnościach w uświadamianiu funkcji i formy elementów języka o funkcji znaczeniowej.

Często się zdarza, że dzieci dyslektyczne „znają” reguły, są w stanie je wyrecytować, nie potrafią ich zastosować podczas pisania.

3. Dziecko w świecie języka

Języki tzw. alfabetyczne i fleksyjne, do jakich niewątpliwie zaliczyć należy język polski, narzucają merytorycznie uzasadnione metody nauczania w początkowej fazie przyswajania umiejętności czytania i pisania³⁴. Dziecko dość

³¹ G. Krasowicz-Kupis, *Badanie funkcji językowych w dysleksji*, w: *Diagnozowanie dysleksji: najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009.

³² A.M. Liberman, F.S. Cooper, D. Shankweiler, M. Studdert-Kennedy, dz. cyt., s. 431–461.

³³ G. Krasowicz-Kupis, *Badanie funkcji językowych w dysleksji*, w: *Diagnozowanie dysleksji: najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009.

³⁴ K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, Trans Humana, Białystok 2002.

wcześniej wprowadzamy w świat fonemów, poprzez analizę i syntezę fonemową, uświadamiając tym samym fonemową strukturę wyrazów oraz ważność dla komunikacji językowej elementów systemu językowego zajmujących w wyrazie miejsca końcowe. To w tych miejscach zgromadzona jest wiedza językowa o ważnych kategoriach gramatycznych i semantycznych poszczególnych części mowy (np. sygnalizowanie przypadku gramatycznego, liczby w formach rzeczownika, rodzaju w formach przymiotnika, osoby, czasu w formach czasownika: pole–pola; mały–mała–małe; dał–dała–dało; daje–dał–da). Zaprezentowane poniżej sposoby postępowania edukacyjnego mają na celu wspomaganie rozwoju językowego oraz świadomości (meta)językowej w zakresie elementarnych części dystynktywnych (fonemy) i morfologiczno-syntaktycznych (morfemy gramatyczne) dzieci z uporczywymi błędami w pisaniu i czytaniu, wyrażającymi się substytucjami (jednorodnymi lub różnorodnymi), metatezami, epentezami, redukcją elementów w strukturze graficznej i fonetyczno-fonologicznej wyrazów. Przy ograniczonym zasobie fonemów, niewyraźnej artykulacji, przejawach niedokształcenia słuchu fonemowego i/lub kinestezji artykulacyjnej, co niewątpliwie można traktować jako symptomy zakłóconego rozwoju językowego dziecka, koncentracja jego uwagi na tworzywie językowym jest szczególnie trudna, aczkolwiek konieczna.

3.1. W świecie fonemów

Opracowany przez Autorkę artykułu tzw. obrazkowy alfabet fonologiczny³⁵ ma wspomagać nabywanie przez dziecko świadomości: elementu i ograniczonej liczby elementów w systemie, powtarzania się tego samego elementu w strukturze wyrazu, zajmowania przez ten sam element różnych pozycji w wyrazie, tworzenia wyrazu poprzez rozmieszczanie elementów w porządku linearnym (w sekwencji). Ułatwia koncentrowanie się na zachowaniach intencjonalnych, na syntezie i analizie fonemowej. Należy pamiętać, że umiejętności w manipulowaniu fonemami mają znaczący wpływ na postępy w czytaniu, a jak wynika z polskich badań³⁶, analiza i synteza fonemowa stanowią zadanie trudne jeszcze dla dzieci sześciolletnich, rozwijających się bez zakłóceń w rozwoju. Wyrazom czytany i pisanym przez dziecko odpowiadają sekwencje obrazków:

³⁵ M. Przybysz-Piwko, *Wspomaganie rozwoju umiejętności fonologicznych dziecka z trudnościami w opanowywaniu czytania i pisania*, w: „Poradnik Językowy”, 2007a, 8, s. 45–53.

³⁶ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6-9-letnich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.

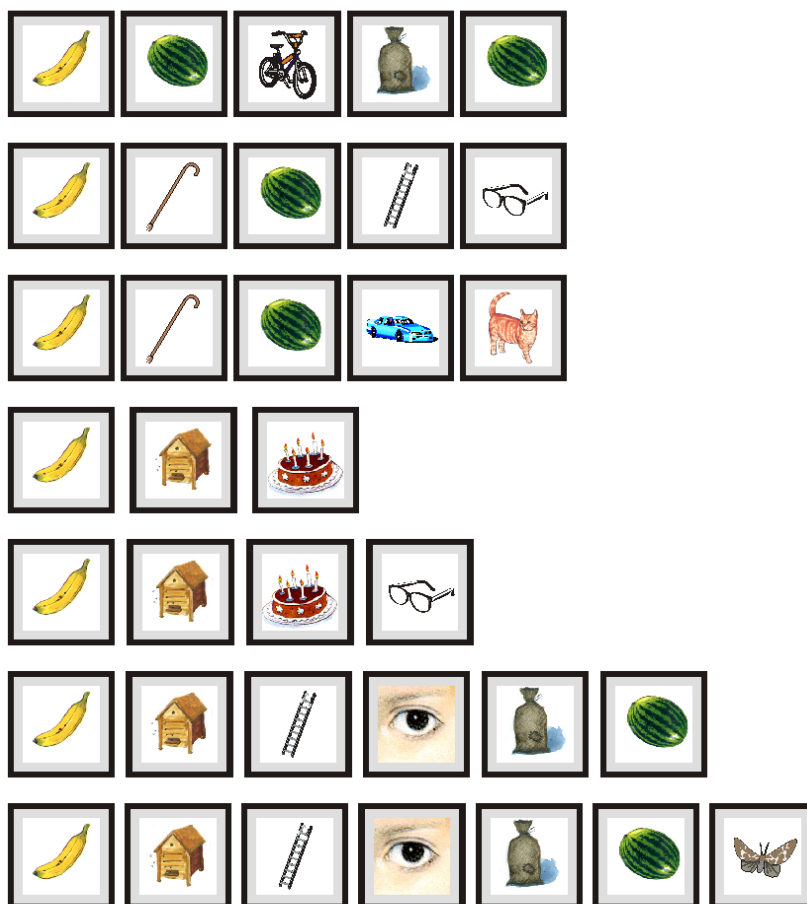
sekwencje o różnej długości, różnym składzie elementów – obrazków, z powtarzającymi się pojedynczymi obrazkami lub sekwencjami obrazków w określonych pozycjach struktur złożonych z obrazków – fonemów. Ponieważ celem działań edukacyjnych jest rozwijanie świadomości fonemowej (świadomość istnienia elementów) i szerzej fonologicznej (m.in. świadomość relacji między elementami w strukturze wyrazu), przede wszystkim wydzielania i scalania elementów, do „odczytywania” i „zapisywania” wyrazów przy pomocy obrazków służą przygotowywane przez nas wyrazy o pisowni zgodnej z wymową (zasada fonetyczna pisowni). Na obrazkowy alfabet fonologiczny (OAF), tworzony wraz z dzieckiem, składają się małe obrazki zastępujące fonemy. Ten sam fonem reprezentowany jest przez takie same obrazki, na których przedstawiony jest określony desygnat, którego nazwa w nagłosie zawiera dany fonem, np. dla fonemu /b/ może być obrazek przedstawiający banana, dla /r/ rower, dla /w/ worek, /l/ laskę, /d/ drabinę, /s/ samochód, /k/ kota, /t/ tort, /ć/ ćmę, dla /a/ arbuza, /o/ oko, /u/ ul. Dla samogłoskowego fonemu /y/, który w nagłosie polskich wyrazów nie występuje, tą pozycją musi być wygłos: ustalamy z dzieckiem wyjątek od zasady (mogą to być okulary). Użycie obrazków, przedstawiających desygnaty, w tworzeniu i odtwarzaniu struktury fonemowej wyrazów wymaga treningu. Posługujemy się obrazkami, ale mają one służyć w utrwalaniu abstrakcyjnych dla dziecka cegiełek i pomagać w utrzymaniu w pamięci operacyjnej głosek, będących realizacjami fonemów. Utrwalamy na początku relacje między fonemem a obrazkiem w myśl powyżej zasygnalizowanej zasady. Obrazki to także możliwość przywołania przez dziecko w razie potrzeby („zagubienia” fonemu podczas analizy lub syntezy) nazwy desygnatu. Ułatwiają więc wyabstrahowywanie z nazwy fonemów/głosek, bo to one stają się budulcem tworzonych z obrazków i poddawanych analizie oraz syntezie wyrazów. Obrazki ułatwiają utrzymanie budulca w pamięci krótkotrwałej i operacyjnej podczas wielokrotnie powtarzanej analizy i syntezy struktury fonotaktycznej wybranych wyrazów³⁷. Możliwy jest tu rów-

³⁷ M. Przybysz-Piwko, *Struktura fonotaktyczna wyrazów polskich a obraz pisma dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, w: *Dysleksja. Problem znany czy nieznan?*, red. M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007b, s. 101–108; M. Przybysz-Piwko, *Trudności w pisaniu u dzieci z nieukończonym i zaburzonym rozwojem mowy w świetle analizy lingwistycznej. Wnioski dla praktyki logopedycznej i pedagogicznej*, w: *Logopedia. Teoria i praktyka*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Agencja Wydawnicza Linea, Wrocław 2005, s. 258–269; M. Przybysz-Piwko, *Segmentacja fonemowa u dzieci z trudnościami w opanowywaniu pisania i czytania*, w: *Trudności w werbalnym porozumiewaniu się z otoczeniem dzieci z różnymi dysfunkcjami OUN*, red. J. Przesmycka-Kamińska, Materiały z konferencji zorganizowanej przez Pracownię Terapii Neuropsychologicznej Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego, Czerniawa, 18-21 października 2001, Wydawnictwo GAJT s. c., Wrocław 2002, s. 70–81.

niez udział rodziców i rodzeństwa oraz aktywna rola dziecka z dysleksją we wspólnych zabawach z tworzywem fonologicznym w poznawaniu i utrwalaniu sekwencji fonemów składających się na wyrazy. Już te działania fonologiczne uwrażliwiają dziecko na wygłos tworzonych i odtwarzanych struktur, kierują je na części mające znaczenie, czyli na morfemy.

Oto przykłady sekwencji obrazków do odczytania:

CZYTANIE BEZ LITER



3.2. W świecie morfemów

Z dzieckiem z trudnościami w pisaniu i czytaniu wyrażającymi się nieutrwalaniem postaci graficzno-ortograficznej wyrazu, a więc w praktyce częstymi zmianami jej zapisami, z trudnościami w opanowywaniu i posługiwaniu się paradygmatami form fleksyjnych leksemów, relacji formalnych i znaczeniowych między nimi oraz korzystania z zasad korygowania błędnych zapisów, skupiamy uwagę na morfemach zarówno leksykalnych jak i gramatycznych, a więc na strukturze form fleksyjnych. Dziecko ma przed sobą „worek” z tematami fleksyjnymi leksemu oraz „worek” z końcówkami fleksyjnymi. Np. dla leksemu LÓD są to postaci tematu fleksyjnego: lód, lod- oraz lodzi-; oraz końcówki -u, -owi, -e, -em, zero morfologiczne (liczba pojedyncza), -y, -ów, -om, -ach, -ami (liczba mnoga). Niektóre z końcówek są wielofunkcyjne, jak zero morfologiczne (M. i B. lp), czy -y (M. i B. lm) i powinny znaleźć się w zasobie końcówek wielokrotnie, aby dziecko mogło utworzyć świadomie wszystkie (tu poza wołączem) formy paradygmatu. Budując wyrazy tekstowe, dziecko nabiera przekonania, że zmieniają się nie tylko końcówki, ale i pierwsza część wyrazu, choć nie zmienia się jego znaczenie leksykalne. Jest to ważne dla przywoływania podczas pisania, przy rozstrzyganiu zapisu wyrazu form paradygmatu, które ułatwią wybór właściwej postaci. W budowaniu form pomoże przygotowany przez terapeutę tekst, w którym należy użyć różne formy fleksyjne. Zaproponowane tu postępowanie ułatwia ich utrwalanie.

Oto przykładowe teksty:

Lubię jeść (co? – lody) i jeździć na łyżwach (po czym? – po lodzie). Dziś na deser będą (co? – lody), a jutro nie będziemy jeść (czego? – lodów). Będziemy tylko mogli pomarzyć (o czym? – o lodach). Jadłem (co? – lody) i (czym? – lodami) zabrudziłam bluzę. Nie ma żartów (z czym? – z lodami). Na jeziorze jest niebezpieczny (co? – lód). Jest śnieg a nie ma (czego? – lodu). (co? – lód) jest tylko na jeziorze, ale chodzenie (po czym? – po lodzie) jest bardzo niebezpieczne.

Ten sam typ budowy form fleksyjnych ma leksem SAMOCHÓD (samochód, samochod-, samochodzi-). Można uzupełniać tekst z dzieckiem wpisując odpowiednie formy przypadków sygnalizowane w tekście także metajęzykowo, odwołując się do przypadków, np.:

Mamy nowy (B. lp). Pojedziemy nowym (N. lp) na wakacje. Do nowego (D. lp) zabierzemy dużo rzeczy. Widzę, że sąsiedzi też mają nowy (B. lp). Są więc już dwa (M. lm). Koledzy z klasy przyglądają się tym (C. lm). W nowych (M. lm) interesują ich nowoczesne światła. Chcieliby przejechać się takimi (N. lm). No cóż, nie mają jeszcze swoich (D. lm).

Te proste teksty pozwalają skupić uwagę dziecka na treści i formie tekstu, pod warunkiem, że proponujemy dziecku funkcjonalną analizę tekstów przez

nas świadomie tworzonych, z wykorzystaniem kontekstu gramatycznego i leksykalnego, wieloznaczności wyrazów. Takie postępowanie służy utrwalaniu związków między wyrazami w tekście, jak również między wyrazami tekstowymi reprezentującymi różne leksemy. Uczy dziecko sposobu przetwarzania informacji językowej niezbędnej w opanowywaniu struktur graficzno-ortograficznych i posługiwania się nimi³⁸.

Na marginesie rozważań warto podkreślić korzyści płynące z utrwalania struktury grafotaktycznej wyrazów, czyli charakterystycznych dla danego języka połączeń liter (grafemów) w ich obrębie na tekstach pisanych, ale „okaleczonych”, bo pozbawionych samogłosek. Tak przygotowany tekst – na początku – powinien być znany dziecku, już przerabiany. Uczeń uzupełnia tekst samogłoskami, utrwalając jednocześnie postać graficzno-ortograficzną i fonetyczno-fonologiczną wyrazów znajdujących się w tekście. Ustalenie, o jaką samogłoskę chodzi, która dany wyraz konstytuuje, a następnie uzupełnianie właściwą samogłoską, umożliwia wielokrotne patrzenie na wyraz, jego wymawianie, korzystanie z kontekstu podczas tych działań językowych. Wyrazy z wyeliminowaną samogłoską pozwalają wymawiać te struktury podczas prób ustalania ich właściwej postaci z wyodrębnianiem sylab, a więc skupianiem uwagi na rytmie, tak często zaburzonym u dzieci dyslektycznych. Ponadto łatwiej utrwaląc u dzieci grafemy odpowiadające fonemom, np. środkowojęzykowym, które sprawiają znaczne kłopoty dzieciom, szczególnie z trudnościami w pisaniu i czytaniu³⁹.

³⁸ M. Przybysz-Piwko, *O kryteriach doboru materiału językowego w pracy z uczniami przejawiającymi trudności w czytaniu i pisaniu*, w: *Istnieć w kulturze. Między teorią a praktyką edukacyjną*, red. M. Święcicka, D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, s. 421–432.

³⁹ M. Przybysz-Piwko, *Właściwości polskiej grafii przeszkodą w kształtowaniu się właściwych powiązań pomiędzy dźwiękami mowy a literami*, w: *Zaburzenia głosu – badanie – diagnozowanie – metody usprawniania*, red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwko, materiały z konferencji zorganizowanej przez Pomagisterskie Studium Logopedyczne Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego i Sekcję Logopedyczną Towarzystwa Kultury Języka w Warszawie w dniach 6-8 czerwca 1998, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1998, s. 121–128; M. Przybysz-Piwko, *Trudności w czytaniu i pisaniu w świetle wiedzy logopedycznej i lingwistycznej, czyli o potrzebie jednoczesnego usprawniania mowy głośnej i pisma*, w: *Kształcenie logopedyczne. Cele i formy*, red. E. Łuczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2000, s. 62–68; M. Przybysz-Piwko, *Trudności w pisaniu u dzieci z nieukończonym i zaburzonym rozwojem mowy w świetle analizy lingwistycznej. Wnioski dla praktyki logopedycznej i pedagogicznej*, w: *Logopedia. Teoria i praktyka*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Agencja Wydawnicza Linea, Wrocław 2005, s. 258–269; M. Przybysz-Piwko, *Segmentacja fonemowa u dzieci z trudnościami w opanowywaniu pisania i czytania*, w: *Trudności w werbalnym porozumiewaniu się z otoczeniem dzieci z różnymi dysfunkcjami OUN*, red. J. Przesmycka-Kamińska, materiały z konferencji zorganizowanej przez Pracownię Terapii Neuropsychologicznej Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego, Czerniawa, 18-21 października 2001, Wydawnictwo GAJT s. c., Wrocław 2002, s. 70–81.

Chodzi tu o sekwencje liter <si->, <zi->, <ci->, <dzi->, występujące przed samogłoskami (z wyjątkiem samogłosek /i/ oraz /y/) oraz litery z diakrytami <ś->, <ź->, <ć->, <dź->, które występują tylko przed spółgłoskami, a więc w grupach spółgłoskowych i na końcu wyrazów.

Zakończenie

Wyniki badań nad dysleksją, jej przyczynami i patomechanizmami uzasadniają koncentrowanie się w terapii dziecka z trudnościami w pisaniu i czytaniu na stanie jego rozwoju językowego i wspomaganiu rozwoju języka w różnych jego zakresach. Deficyty językowe opisywane i szczegółowo charakteryzowane w literaturze przedmiotu nie tyle decydują o dysleksji, co są z nią ściśle powiązane⁴⁰. Dlatego też diagnozowanie dotyczące poziomu rozwoju mowy i języka u osób z trudnościami w czytaniu i pisaniu musi być pogłębione, a terapia nastawiona w większym zakresie na rozwijanie różnych, ale i ściśle określonych umiejętności językowych. Warto na zakończenie rozważań przytoczyć refleksję A. Grabowskiej zawartą we wstępie do opracowania *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*, stanowiącego kompendium wiedzy na temat neurobiologicznego podłoża dysleksji: „Pomimo znacznego postępu badań nad mózgowymi uwarunkowaniami dysleksji i ich podstawami genetycznymi, wiedza na ten temat w zbyt małym stopniu przenika do środowisk zajmujących się pomocą dla osób z dysleksją, a tym samym ma nikły wpływ na rozwój technik diagnostycznych i terapeutycznych”⁴¹. W diagnozie umiejętności pisania powinno uwzględniać się zasadnicze założenie teoretyczne, że pisanie jest czynnością o charakterze językowym⁴², a ogólna ocena mowy dziecka w szerokim zakresie powinna być dokonywana przez logopedę⁴³. Należy też założyć, że w dysleksji uczestniczy cały szereg różnych dysfunkcji, tworzących u poszczególnych osób nieco odmienny obraz. Najczęściej badacze lansują swój punkt widzenia i koncentrują się na wykazaniu wybiórczych nieprawidłowości, które

⁴⁰ *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*, red. A. Grabowska, K. Rymarczyk, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa 2004; G. Krasowicz-Kupis, *Badanie funkcji językowych w dysleksji*, w: *Diagnozowanie dysleksji: najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009, s. 188–202.

⁴¹ *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*, red. A. Grabowska, K. Rymarczyk, dz. cyt., s. 3.

⁴² I. Pietras, *Umiejętność pisania i możliwości jej diagnozowania*, w: *Diagnozowanie dysleksji: najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009, s. 107–124.

⁴³ G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, dz. cyt., s. 199.

da się przewidzieć zgodnie z preferowaną teorią. Brakuje badań, które w sposób kompleksowy próbowałyby analizować całe spektrum zaburzeń występujących u poszczególnych osób cierpiących na dysleksję⁴⁴.

**THE CHILD IN THE WORLD OF PHONEMES
AND MORPHEMES, OR: METHODS OF AIDING
THE LANGUAGE DEVELOPMENT AND METALINGUISTIC
AWARENESS OF THE PUPIL WITH DIFFICULTIES
WITH LEARNING TO READ AND WRITE**

Abstract

The article is concerned with the difficulties with the acquisition of visual-orthographic structures, and, as a consequence, with using written forms of words (the textual forms of lexemes), faced by children entering school. Identifying the importance of linguistic functions in the course of the acquisition of the ability to write by children provides an impetus for the therapy, which concentrates on facilitating the language development of the child with difficulties with reading and writing.

Keywords: speech, phonological deficit, dyslexia, phoneme, morpheme, the ability to read and write.

Bibliografia:

1. Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza - terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 1997, 2000.
2. Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2002, 2003, 2005.
3. Bogdanowicz M., Krasowicz-Kupis G., *Wybrane aspekty umiejętności językowych dzieci 6-letnich i dynamika ich zmian w klasie „0”*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, 1996, 2-3, 3-20.
4. Drath A., *Dysleksja*, „Szkoła Specjalna”, 1959, 4/5.
5. Farmer M. E., Klein R. M., *The evidence for a temporal processing deficit linked to dyslexia: a review*, *Psychonomic Bulletin & Review*, 1995, 2 (4).

⁴⁴ A. Grabowska, K. Jednoróg, *Neurobiologiczne podłoże dysleksji*, w: *Diagnozowanie dysleksji: najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009, s. 40–61.

6. Gombert J.E., *Metalinguistic Development*, Harvester-Wheatsheaf, London 1992.
7. Gough P.B., Tunmer W.E., *Decoding, reading, and reading disability, Remedial and Special Education*, 1986, 7 (1).
8. Grabowska A., Jednoróg K., *Neurobiologiczne podłoże dysleksji*, w: *Diagnozowanie dysleksji: najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009.
9. *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*, red. Grabowska A., Rymarczyk K., Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa 2004.
10. Habib M., *Zaburzenia nabywania zdolności językowych i pisanie: najnowsze osiągnięcia neurobiologii*, w: *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*, red. A. Grabowska, K. Rymarczyk, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa 2004.
11. Krasowicz-Kupis G., *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6-9-letnich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.
12. Krasowicz-Kupis G., *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
13. Krasowicz-Kupis G., *Badanie funkcji językowych w dysleksji*, w: *Diagnozowanie dysleksji: najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009.
14. Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
15. Liberman A.M., Cooper F.S., Shankweiler D., Studdert-Kennedy M., *Perception of speech code*, *Psychological Review*, 1967, 74.
16. Mickiewicz J., *Jedynka z ortografii. Rozpoznawanie dysleksji, dysortografii i dysgrafii w starszym wieku szkolnym*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, Toruń 1995.
17. Mirecka U., *O błędach w pisowni identyfikowanych jako symptomy zaburzeń funkcji słuchowych*, w: *Diagnozowanie dysleksji: najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009.
18. Pietras I., *Dysortografia – uwarunkowania psychologiczne*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2008.
19. Pietras I., *Umiejętność pisanie i możliwości jej diagnozowania*, w: *Diagnozowanie dysleksji: najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009.
20. Przybysz-Piwko M., *Trudności w pisaniu u dzieci z nieukończonym i zaburzonym rozwojem mowy w świetle analizy lingwistycznej. Wnioski dla prak-*

- tyki logopedycznej i pedagogicznej, w: *Logopedia. Teoria i praktyka*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Agencja Wydawnicza Linea, Wrocław 2005.
21. Przybysz-Piwko M., *Segmentacja fonemowa u dzieci z trudnościami w opanowywaniu pisania i czytania*, w: *Trudności w werbalnym porozumiewaniu się z otoczeniem dzieci z różnymi dysfunkcjami OUN*, red. J. Przesmycka-Kamińska, materiały z konferencji zorganizowanej przez Pracownię Terapii Neuropsychologicznej Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego, Czerniawa, 18-21 października 2001, Wydawnictwo GAJT s. c., Wrocław 2002.
 22. Przybysz-Piwko M., *Wspomaganie rozwoju umiejętności fonologicznych dziecka z trudnościami w opanowywaniu czytania i pisania*, „Poradnik Językowy” 2007a, 8.
 23. Przybysz-Piwko M., *Struktura fonotaktyczna wyrazów polskich a obraz pisma dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, w: *Dysleksja. Problem znany czy nieznany?*, red. M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
 24. Przybysz-Piwko M., *Aspekt językowy trudności w nabywaniu przez dzieci umiejętności pisania*, w: *Diagnozowanie dysleksji: najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009.
 25. Przybysz-Piwko M., *O kryteriach doboru materiału językowego w pracy z uczniami przejawiającymi trudności w czytaniu i pisaniu*, w: *Istnieć w kulturze. Między teorią a praktyką edukacyjną*, red. M. Świąciecka, D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010.
 26. Przybysz-Piwko M., *Właściwości polskiej grafii przeszkodą w kształtowaniu się właściwych powiązań pomiędzy dźwiękami mowy a literami*, w: *Zaburzenia głosu – badanie – diagnozowanie – metody usprawniania*, red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwko, materiały z konferencji zorganizowanej przez Pomagisterskie Studium Logopedyczne Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego i Sekcję Logopedyczną Towarzystwa Kultury Języka w Warszawie, w dniach 6-8 czerwca 1998, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1998.
 27. Przybysz-Piwko M., *Trudności w czytaniu i pisaniu w świetle wiedzy logopedycznej i lingwistycznej, czyli o potrzebie jednoczesnego usprawniania mowy głośnej i pisma*, [w:] *Kształcenie logopedyczne. Cele i formy*, red. E. Łuczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2000.
 28. Sawa B., *Uwarunkowania i konsekwencje psychologiczne zaburzeń mowy u dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1991.

-
29. Snowling M.J., Nation K., *Language, phonology and learning to read*, w: *Dyslexia. Biology, Cognition and Intervention*, red. C. Hulme, M. Snowling, Whurr Publishers, London 1997.
 30. Snowling M.J., *Dyslexia*, Blackwell Publishers, Oxford 2000, 2001.
 31. Sochacka K., *Rozwój umiejętności czytania*, Trans Humana, Białystok 2002.
 32. Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1965.
 33. Spionek H., *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, PZWS, Warszawa 1970, 1985.
 34. Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1973, 1975.
 35. Szczerbiński M., *Dysleksja rozwojowa: próba definicji*, w: *Dysleksja: problem znany czy nieznan?*, red. M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
 36. Tallal P., *Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children*, *Brain and Language*, 1980, 9.
 37. Vellutino F.R., *Dyslexia. Research and Theory*, MIT Press, Cambridge 1979.
 38. Wolf M., Bowers P.G., *The double deficit hypothesis for the developmental dyslexics*, *Journal of Educational Psychology*, 1999, 91.

-
29. Snowling M.J., Nation K., *Language, phonology and learning to read*, w: *Dyslexia. Biology, Cognition and Intervention*, red. C. Hulme, M. Snowling, Whurr Publishers, London 1997.
 30. Snowling M.J., *Dyslexia*, Blackwell Publishers, Oxford 2000, 2001.
 31. Sochacka K., *Rozwój umiejętności czytania*, Trans Humana, Białystok 2002.
 32. Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1965.
 33. Spionek H., *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, PZWS, Warszawa 1970, 1985.
 34. Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1973, 1975.
 35. Szczerbiński M., *Dysleksja rozwojowa: próba definicji*, w: *Dysleksja: problem znany czy nieznan?*, red. M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
 36. Tallal P., *Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children*, *Brain and Language*, 1980, 9.
 37. Vellutino F.R., *Dyslexia. Research and Theory*, MIT Press, Cambridge 1979.
 38. Wolf M., Bowers P.G., *The double deficit hypothesis for the developmental dyslexics*, *Journal of Educational Psychology*, 1999, 91.

Ewa Emich-Widera

Klinika Pediatrii i Neurologii Wieku Rozwojowego
Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach

Beata Kazeł

Klinika Pediatrii i Neurologii Wieku Rozwojowego
Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach

ZABURZENIA MOWY U DZIECI Z DOKONANYM I POSTĘPUJĄCYM USZKODZENIEM MÓZGU

Streszczenie

Na każdym etapie rozwoju mowy może dojść do bezpośredniego lub pośredniego uszkodzenia struktur mózgowych i narządów artykulacji za nią odpowiedzialnych. Autorzy omawiają patologie ośrodkowego układu nerwowego (w tym mózgowe porażenie dziecięce, urazy czaszkowo-mózgowe, udary, encefalopatie postępujące), zaburzenia narządów artykulacji (choroby nerwowo-mięśniowe) oraz wybrane problemy neuropsychiatryczne w kontekście terapii logopedycznej.

Słowa kluczowe: rozwój mowy, zaburzenia mowy, dokonane uszkodzenie mózgu, postępujące uszkodzenie mózgu, afazja, dysartria, encefalopatia.

Mowa, obok gnoźji i praksi, należy do wyższych czynności nerwowych, stanowi ostatnie i największe osiągnięcie rozwoju ludzkości. Nie jest to umiejętność wrodzona, a proces kształtowania mowy jest rozciągnięty na wiele lat, dokonując się równolegle na wielu poziomach struktur anatomicznych i w skomplikowanych konstelacjach sieci neuronalnych. Wszystko to powoduje, że mowa jest bardzo wrażliwa, narażona na działanie różnych niekorzystnych czynników.

Rozwój mowy jest zapoczątkowany w okresie życia prenatalnego, kiedy rozwija się układ nerwowy oraz rozpoczyna kształtowanie i funkcjonowanie narządów artykulacyjnych. Wyróżnia się cztery etapy rozwoju mowy: etap

melodii, wyrazu, zdania oraz swoistej mowy dziecięcej. Okres melodii trwa od okresu noworodkowego do 12. m.ż., zawiera komunikowanie się noworodka za pomocą płaczu, następnie fazy głużenia i gaworzenia. W okresie wyrazu (w drugim roku życia), dziecko wymawia wszystkie samogłoski i część spółgłosek, zna wiele onomatopei i od 100 do 300 wyrazów. W następującym w trzecim roku życia okresie zdania dziecko zna większość głosek i potrafi zbudować proste zdania, posługuje się około 1000 słów. Kolejny okres swoistej mowy dziecięcej kończy się w siódmym roku życia.

Do zaburzeń może dojść zarówno na etapie rozwoju mowy, jak i po jej ukształtowaniu. Określenie *opóźniony rozwój mowy* stosujemy, gdy proces kształtowania i rozwoju mowy we wszystkich, bądź niektórych jej aspektach (fonetycznym, gramatycznym, syntaktycznym, leksykalnym czy ekspresyjnym) ulega co najmniej 6-miesięcznemu opóźnieniu. Wyróżnia się:

- proste opóźnienie mowy (rodzaj dysharmonii rozwojowej, wynikającej z indywidualnego tempa i rytmu rozwoju dziecka);
- opóźnienie mowy czynnej (efekt niedojrzałości ośrodka kodującego i aparatu artykulacyjnego);
- niesamoistne (czyli o określonej etiologii) opóźnienie rozwoju mowy.

Niesamoistne opóźnienie jest następstwem zaburzeń psychoneurologicznych począwszy od uszkodzeń strukturalnych ośrodkowego i obwodowego układu nerwowego, poprzez niepełnosprawność intelektualną i zespoły genetyczne po zaburzenia emocjonalne i psychiczne, w tym depryzację kulturową.

Mowa nie jest osiągnięciem stałym – „dojrzewa”, „wzrasta” razem z człowiekiem, zmienia się wraz z nim w ścisłej zależności od oddziaływań środowiskowych, rozwoju psychofizycznego i emocjonalnego. W pewnych sytuacjach (postrzeganych przez dziecko jako ekstremalne) i w niektórych schorzeniach może dojść do zahamowania, regresu, a nawet utraty zdolności mówienia. Strukturalnym podłożem czynności językowych jest kora płata czołowego – pole przedruchowe (obszar Broca), kora płata skroniowego (obszar Wernickego) oraz pogranicze skroniowo-ciemieniowo-potyliczne dominującej półkuli mózgowej (najczęściej lewej). Nadal przedmiotem dyskusji pozostaje, czy półkulowa lateralizacja mowy jest wrodzona, czy rozwija się stopniowo w ciągu pierwszych lat życia. W przypadku uszkodzenia lewej półkuli mózgu u pacjentów w wieku rozwojowym istnieje możliwość przejęcia funkcji językowych

przez prawą półkulę mózgu¹. Jak udowodniono w oparciu o techniki neuroobrazowania czynnościowego (pozytronowa tomografia emisyjna – PET; funkcjonalny rezonans magnetyczny – fMRI, przeczaszkowa stymulacja magnetyczna – fTSM) w procesie mówienia uczestniczą również przeciwstronne obszary półkuli niedominującej, wspomagające struktury podkorowe (wzgórze, jądra podkorowe) odpowiedzialne za takie składowe mowy jak: prozodia, rytm, akcent, emocje. Za czynności ruchowe (wykonawcze) mowy odpowiada pierwszorzędowa kora ruchowa, dodatkowe pole ruchowe, drogi korowo-jądrowe, jądra mostu i rdzenia przedłużonego, skąd bodźce poprzez obwodowe włókna nerwów czaszkowych (V, VII, IX, X, XI, XII) przekazywane są do cholinergicznym synaps nerwowo-mięśniowych i dalej do mięśni fonacyjnych. Za koordynację oraz płynny przebieg czynności ruchowych mowy odpowiada układ pozapiramidowy i mózdkowy. Rozumienie mowy dokonuje się u większości w ośrodkach zlokalizowanych w tylnej części lewego płata skroniowego oraz na styku skroniowociemieniowo-potylicznym. Sam proces rozumienia jest uzależniony również od uwagi, koncentracji oraz możliwości językowych danej osoby².

Uszkodzenie tych struktur przekłada się na znane od dawna objawy ubytkowe w zakresie funkcji mowy. W nomenklaturze dotyczącej zaburzeń mowy powszechnie używanym pojęciem jest **afazja**, która stanowi zespół objawów, występujących na podłożu uszkodzenia struktur korowych i podkorowych półkuli dominującej, objawia się zaburzeniem programowania i analizowania mowy, co prowadzi do częściowej lub całkowitej utraty mówienia i (lub) rozumienia. Warto zaznaczyć, że termin afazja dla pacjentów w wieku rozwojowym odnosi się do dzieci, które wykształciły umiejętność mowy, natomiast, jeżeli czynniki uszkadzające zadziałały w bardzo wczesnym okresie rozwoju układu nerwowego mówimy o **niedoksztalceniu mowy pochodzenia korowego** (inaczej: **niedoksztalcenie mowy o typie afazji**). Według H. Mierzejewskiej i D. Emiluty-Roży³ niedoksztalcenie mowy pochodzenia korowego to uszko-

¹ A.M. Chilosi et al., *Atypical language lateralization and early linguistic development in children with focal brain lesions*. Developmental Medicine & Child Neurology 2005, s. 47: 725–730; W.D. Heiss, A. Thiel, *A proposed regional hierarchy in recovery of post-stroke aphasia*, Brain and Language 2006, s. 98: 118–123; Staudt M., *Brain plasticity following early life brain injury. Insights from neuroimaging*, Hemin Perinatol 2010, s. 34; 87–92.

² R. Podemski, *Kompendium neurologii*, Via Medica 2011, s. 608, M. Pąchalska *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu*, 2012 T. 1, T. 2 s. 398.

³ D. Emiluta-Roży, *Modifikacja zestawienia form zaburzeń mowy H. Mierzejewskiej i D. Emiluty-Roży*, w: J. Porayski-Pomsta, red. *Diagnoza i terapia w logopedii*, Warszawa 2008, s. 25–36.

dzenie lub dysfunkcje ośrodkowego układu nerwowego przed wykształceniem się prawidłowo funkcjonujących: słuchu fonematycznego lub/i kinestezji artykulacyjnej lub/i innych ogniw układu funkcjonalnego mowy, w efekcie zakłócenia rozwoju struktur językowych i przebiegu komunikacji językowej. O ile u osób dorosłych granicą obszaru odpowiedzialnego za afazję motoryczną inaczej (ruchową, niepłynną, Broca) a czuciową (sensoryczną, płynną, Wernickego) jest bruzda Sylwiusza – to w wieku rozwojowym afazja niepłynna może występować niezależnie od lokalizacji uszkodzenia. **Dyzartria** – zespół zaburzeń oddechowo-fonacyjno-artykulacyjnych, wynikających z uszkodzenia aparatu wykonawczego (mięśni języka, podniebienia, gardła, krtani), unerwiających je nerwów czaszkowych i ich jąder w pniu mózgu, uszkodzenia dróg korowo-jądrowych, mózdzku lub układu pozapiramidowego. W zależności od lokalizacji uszkodzenia rozróżnia się dyzartrię hipotoniczną, spastyczną, ataktyczną, hipokinetyczną, hiperkinetyczną, dystoniczną i postaci mieszane. Często występuje na tle rozległego zespołu neurologicznego, np. mózgowe porażenie dziecięce (MPD), choroba Parkinsona (por. tab. 1).

Tabela 1. Rodzaje dyzartrii w wybranych jednostkach chorobowych²

Rodzaj dyzartrii	Typowe choroby
Hipotoniczna	Rdzeniowy zanik mięśni (SMA), Miastenia gravis, zespół opuszkowy (nn. IX, X, XI), neuropatie wrodzone, MPD
Spastyczna	Udar z porażeniem rzekomoopuszkowym (uszkodzenie dróg korowo-jądrowych), MPD
Ataktyczna	Stwardnienie rozsiane (SM), zanik mózdzku, MPD
Hipokinetyczna	Zespół parkinsonowski, MPD
Hiperkinetyczna	Zespół Huntingtona, MPD
Dystoniczna	Dysfonia spastyczna, MPD
Mieszane	Stwardnienie zanikowe boczne, choroba Wilsona, MPD

Na każdym etapie życia może dojść do nagłego zdarzenia, odpowiadającego za bezpośrednie lub pośrednie uszkodzenie struktur mózgowych odpowiedzialnych za mowę. Przykładowe, istotne zdarzenia uszkadzające ośrodki mowy i aparat mowy to:

- niedotlenienie, niedokrwienie mózgu (płodowa/okołoporodowa encefalopatia niedotlenieniowo-niedokrwienne), nagłe zatrzymanie krążenia, powikłania zabiegu operacyjnego w krążeniu pozaustrojowym);

- uraz czaszkowo-mózgowy (uszkodzenie tkanki nerwowej – bezpośrednie lub wtórne, w następstwie niedokrwienia, obrzęku, krwawienia);
- udar (niedokrwienno, udar krwotoczny – krwotok śródmózgowy/podpajęcznówkowy);
- zapalenie opon mózgowo-rdzeniowych, mózgu;
- demielinizacja w przebiegu stwardnienie rozsiane (zespół mózdkowy, ale również porażenia nerwów czaszkowych);
- guz mózgu (lokalizacja pierwotna zmiany, następstwa leczenia operacyjnego, radioterapii);
- encefalopatie toksyczne (np. zatrucie tlenkiem węgla)⁴.

Sztandarowym przykładem następstw uszkodzenia mózgu we wczesnym okresie rozwoju jest mózgowo porażenie dziecięce. MPD nie jest schorzeniem postępującym, a objawy są wynikiem dokonanej destrukcji mózgu. Objawia się przede wszystkim zaburzeniami lokomocji i kontroli postawy. Obraz kliniczny jest wypadkową „szkody”, dojrzwiania mózgu i jego neuroplastyczności oraz efektów usprawniania. Częstość MPD ocenia się na 1,5 – 2,5 na 1000 żywo urodzonych noworodków, a wśród urodzonych przed 32. tygodniem życia na 10%. Najistotniejsze przyczyny mózgowo porażenia dziecięcego związane są z czynnikami działającymi w okresie okołoporodowym (zespół niedotleniowo-niedokrwienno, krwawienie śródczaszkowe, w tym wewnątrzkomorowe). Inne znane czynniki ryzyka to powikłania w przebiegu ciąży (np. gestoza, krwawienie, przedwczesne skurcze) i porodu oraz we wczesnym okresie życia (np. urodzenie w zamartwicy, wcześniactwo, neuroinfekcje, posocznica, ciężki uraz głowy).

Hagberg wyróżnia cztery postacie kliniczne MPD: piramidową (kurczową), pozapiramidową, mózdkową i mieszaną.

W najczęściej występującej *postaci spastycznej (piramidowej)* mogą występować:

- porażenie lub niedowład połowiczy z przewagą niedowładu kończyny górnej; u pacjentów tych rozwój poznawczy jest zwykle w granicach normy, nierzadko występuje padaczka; w wieku przedszkolnym do objawów piramidowych mogą dołączyć się ruchy płasawicze;

⁴ B. Koehler, E. Marszał, J. Świetliński, *Wybrane zagadnienia z pediatrii*, ŚAM Katowice 2002, s. 584.

- obustronne porażenie lub niedowład połowiczny – niedowład dotyczy wszystkich kończyn (z przewagą kończyn górnych); często współwystępują objawy rzekomoopuszkowe i upośledzenie umysłowe, padaczka;
- obustronne porażenie lub niedowład kurczowy – zwykle u wcześniaków; niedowład obejmuje głównie kończyny dolne; rozwój umysłowy jest zwykle w normie, rzadko ujawniają się napady padaczkowe.

Postać pozapiramidową w wieku rozwojowym cechuje generalnie niższe napięcie mięśniowe, nierzadko zmienne oraz obecność ruchów mimowolnych (atetotycznych, płasawicznych, dystonicznych), rozwój umysłowy jest najczęściej prawidłowy, obecne są zaburzenia słuchu i mowy. Najwięcej problemów w ocenie pacjenta stwarza postać dystoniczna, ponieważ obraz kliniczny zmienia się często i bardzo szybko, zwłaszcza w zależności od stanu emocjonalnego dziecka (płacz, krzyk, radość, spokojne czuwanie).

W postaci mózdkowej obserwuje się zaburzenia kontroli postawy i koordynacji wzrokowo-ruchowej, napięcie mięśniowe jest obniżone (zwłaszcza w okresie niemowlęcym obserwuje się wyraźną uogólnioną wiotkość), pacjent nie zawsze opanowuje umiejętność chodu, a jeśli jest to możliwe – początek samodzielnego chodzenia jest późny (2–5 r.ż.), chód pozostaje niepewny, w okresie późniejszym występuje drżenie zamiarowe oraz charakterystyczna dla zespołu mózdkowego dyzartria.

W postaci mieszanej równocześnie występują cechy, co najmniej dwóch postaci MPD, na przykład ataksja i obustronne porażenie (niedowład) kurczowy.

Z osiowymi objawami motorycznymi w MPD, istotnie częściej niż w populacji ogólnej, współlistnieją inne problemy, takie jak: niepełnosprawność intelektualna i/lub zaburzenia zachowania (ok. 50%), wzroku (ok. 50%), słuchu (25%), padaczka (20–30%), dyzartria (por. tab.1). Nierzadko występuje dysfagia, zaburzenia motoryki przewodu pokarmowego (w tym refluks żołądkowo-przełykowy) czy pierwotne lub wtórne zaburzenia ortopedyczne. U dorosłych pacjentów z mózgowym porażeniem dziecięcym, często rozpoznaje się określony zespół neurologiczny, nie używając z racji wieku określenia, w którym znajduje się przymiotnik dziecięce.

W rozważaniach różnicowych najważniejsza jest ocena dynamiki obrazu klinicznego. U pacjentów z MPD obserwuje się powolny, ale stały postęp w rozwoju. Utrata dotychczasowych umiejętności w jakiejkolwiek sferze (po wykluczeniu reakcji sytuacyjnej) wymaga zrewidowania diagnozy, w tym diagnostyki w kierunku postępującej encefalopatii^{4,7}. Celem uzyskania jak najlepszego rozwoju funkcjonalnego dziecko z MPD powinno być jak najwcześniej otoczone specjalistyczną opieką neurologiczną, rehabilitacyjną i psycholo-

giczną. W usprawnianiu ruchowym dąży się do odtworzenia prawidłowego wzorca ruchowego – stosuje się metody odpowiednie do wieku, rodzaju i stopnia deficytu neurologicznego. Leczeniem uzupełniającym może być farmakoterapia (głównie w przypadku wzmożonego napięcia mięśniowego) oraz postępowanie ortopedyczne (korekcyjne), które służy zapobieganiu wtórnych niekształceń kończyn i kręgosłupa.

Urazy mózgu²

Najczęściej przyczyną urazów czaszkowo-mózgowych (UCM) są wypadki komunikacyjne, upadki, nieszczęśliwe zdarzenia podczas uprawiania sportu – jazdy na rowerze, jazdy konnej czy na łyżworolkach (przede wszystkim bez nałożenia ochronnego kasku). Niemowlęta i małe dzieci doznają urazów głowy w wyniku nieszczęśliwych wypadków – zdarzają się wypadnięcia z łóżeczka, okna, wózka, upadki z mebli czy schodów. Zawsze w przypadku urazu o niejasnej etiologii należy brać pod uwagę uraz nieprzypadkowy. W najmłodszej grupie wiekowej dzieci maltretowanych większość urazów powstaje w *mechanizmie zespołu dziecka potrząsanego*. Generalnie wielkość i ciężkość urazu w zdecydowanej mierze są uzależnione od: siły urazu, czasu jego trwania, lokalizacji urazu i okoliczności.

Znanych jest wiele podziałów urazów głowy. Klasyczny podział bazuje na następstwach urazu głowy – wstrząśnienie mózgu, stłuczenie mózgu, ucisk mózgu. W obrębie każdej z tych grup można dokonać dalszego, precyzyjniejszego podziału, np. w grupie stłuczenie: stłuczenie płata skroniowego, a w grupie ucisku mózgu krwiak nadtwardówkowy.

Inny z podziałów wyróżnia urazy zamknięte i otwarte (czynnikiem kwalifikującym jest złamanie kości sklepienia czaszki i przerwanie ciągłości opony twardej). Do oceny stopnia ciężkości urazu czaszkowo-mózgowego służy Skala Glasgow (GCS; ang. *Glasgow Coma Scale*). Biorąc pod uwagę ciężkość stanu chorego uznano podział urazów czaszkowo-mózgowych na lekkie (GCS 15-13 pkt), średnie (GCS 12-8 pkt) i ciężkie (< 8 pkt); (por. tab. 2).

Dla dzieci poniżej 3. roku życia, w związku z niepełnym rozwojem funkcji motorycznych (w sensie rozumienia i wypowiedzi), stosowana jest skala zmodyfikowana CCS (ang. *Children Coma Scale*; tab. 3). Uwzględniono w niej możliwość reakcji na otoczenie i reakcji werbalnych u dzieci poniżej 3. roku życia.

Tabela 2. Skala oceny stopnia zaburzeń świadomości CCS

Badana reakcja	Stopień zaburzeń	Liczba punktów
I. Reakcja otwierania oczu	Spontaniczna	4
	Na polecenie	3
	Na bodziec bólowy	2
	Brak	1
II. Reakcje słowne	Zorientowany	5
	Splątany	4
	Niewłaściwe słowa	3
	Niezrozumiałe słowa	2
	Brak reakcji słownej	1
III. Reakcje ruchowe	Na polecenie	6
	W odpowiedzi na bodziec bólowy reakcja ukierunkowana	5
	W odpowiedzi na bodziec bólowy reakcja zgięciowa prawidłowa	4
	Reakcja zgięciowa nieprawidłowa	3
	W odpowiedzi na bodziec bólowy reakcja wyprostna	2
	Brak reakcji ruchowej	1

Tabela 3. Dziecięca Skala Śpiączki CCS

Badana reakcja	Stopień zaburzeń	Liczba punktów
I. Reakcja otwierania oczu	Spontaniczna	4
	Na polecenie	3
	Na bodziec bólowy	2
	Brak	1
II. Reakcja na otoczenie	Śmieje się, zwraca się w stronę dźwięku, wodzi za przedmiotami, nawiązuje kontakt z otoczeniem	5
	Płacze, ale daje się uspokoić, nieprawidłowy kontakt z otoczeniem	4
	Płacze, daje się uspokoić na chwilę, jęczy	3
	Nie daje się uspokoić, ciągle płacze	2
	Brak odpowiedzi	1
III. Odpowiedź ruchowa	Spontaniczna, spełnia polecenia	6
	Lokalizuje bodziec bólowy	5
	Reakcja ucieczki od bodźca bólowego (prawidłowe zgięcie)	4
	Patologiczne zgięcie na bodziec bólowy	3
	W odpowiedzi na bodziec bólowy reakcja wyprostna	2
	Brak odpowiedzi	1

Konsekwencje średnich i ciężkich urazowych uszkodzeń mózgu można podzielić na:

- 1) zaburzenia funkcji motorycznych, czucia, funkcji mózdzku i układu przedsionkowego, uszkodzenie nerwów czaszkowych;
- 2) zaburzenia czynności poznawczych – deficyty pamięci oraz zaburzenia koordynacji wzrokowo-motorycznej i wzrokowo-przestrzennej;
- 3) zaburzenie osobowości, emocjonalne i zaburzenia zachowania (następstwa psychologiczne, psychiatryczne), w tym długotrwałe zaburzenia w skupieniu uwagi, nadaktywność i nadpobudliwość, impulsywność, brak samokontroli w kontaktach społecznych, np. agresja.

Najczęściej problemy w porozumiewaniu się po przebytych urazach czaszkowo-mózgowym wynikają z:

- dyzartrii;
- afazji pourazowej;
- zaburzeń wyższych funkcji językowych (trudności w formułowaniu złożonych form językowych w tym organizacji opowiadania);
- dyspragmatyki (zaburzenia w kontroli społecznych form zachowania językowego pod postacią braku taktu, dystansu i innych reguł w komunikacji).

W przebiegu UCM dochodzi również do uszkodzeń nerwów czaszkowych, najczęściej stwierdzany niedowład nerwu twarzowego występuje u 1% dzieci z urazami czaszkowo-mózgowymi.

Do szczególnych form zaburzeń świadomości (nie będących śpiączką!), powstających w mechanizmie UCM należą:

- zespół zamknięcia – ang. *locked in syndrome* – uszkodzenie mostu – chory jest przytomny, świadomy; UWAGA! pacjent pozostaje w kontakcie z otoczeniem, możliwe jest porozumiewanie się przy pomocy ruchów dowolnych gałek ocznych;
- zespół apaliczny (*mutyzm akinetyczny*) – uszkodzenie tworu siatkowatego, układu limbicznego; pacjent jest przytomny, pozostaje z otwartymi oczami, poza przelotną fiksacją wzroku nie wykonuje żadnych ruchów spontanicznych (niekiedy występuje wodzenie oczami), pacjent nie nawiązuje kontaktu z otoczeniem; zachowane są reakcje autonomiczne na bodźce;

- *przetrwaly stan wegetatywny* – następstwo rozległego uszkodzenia mózgu, przy zachowaniu funkcji pnia mózgu, u pacjenta utrzymane są samodzielne funkcje oddechowo-krażeniowe, zachowany jest rytm snu – czuwania, pacjent spontanicznie lub pod wpływem bodźców (także słownych) otwiera oczy, niemniej nie nawiązuje porozumienia z otoczeniem⁴.

Udary

W wieku rozwojowym udary są problemem rzadkim (2,5–2,7/100 000/rok), ale zwykle brzemennym w skutki. Na obraz kliniczny udaru niedokrwiennego składają się dysfunkcje motoryczne (najczęściej dochodzi do zwężenia lub braku drożności tętnicy środkowej mózgu, co skutkuje niedowładem lub porażeniem połowicznym), bóle głowy, zaburzenia świadomości, nudności, wymioty, jednostronne niedowidzenie, ośrodkowy niedowład nerwu VII, zaburzenia mowy o charakterze afazji czuciowo-ruchowej (jeśli udar dokonał się w półkuli dominującej), zaburzenia czucia. W przebiegu udaru krwotocznego w obrazie klinicznym dominuje nagły, bardzo silny ból głowy, szybko narastające zaburzenia świadomości, objawy ogniskowego uszkodzenia OUN, drgawki, wymioty, afazja. Jeżeli udar jest zlokalizowany w opuszce, może dołączyć się dyzartria. Zaburzenia mowy mogą być jednym z pierwszych objawów dokonującego się udaru, jak i trwałą dysfunkcją poudarową pod postacią afazji ruchowej i/lub czuciowej i/lub dyzartrii².

Niewielkie uszkodzenie kory powoduje zmiany w pobudliwości, polegające na wzmocnieniu receptorów NMDA i tłumieniu receptorów GABA w obszarze uszkodzenia, co może być częścią procesu adaptacyjnego w ramach funkcjonalnej reorganizacji. Jednocześnie dochodzi do zmian strukturalnych, pod postacią tworzenia się nowych wypustek dendrytów, jak również zmian w obrębie synaps w korze czuciowo-ruchowej obu półkul (dotkniętej udarem i zdrowej). Równocześnie dochodzi do utraty włókien kojarzeniowych w obszarze otaczającym uszkodzenie i przechodzących przez ciało modelowate. W przypadku wyższych czynności mózgu, neurony sieci neuronalnej o charakterze nadrzędnym, hamują obustronnie część sieci neuronalnej, która nie uczestniczy w danej aktywności¹. Stan pacjenta w ostrej fazie i w ciągu dalszej długofalowej obserwacji oceniany jest przy użyciu skal klinometrycznych, pomocnych w prognozowaniu i ocenie efektów usprawniania oraz jakości życia. Większość z nich zawiera pytania dotyczące obecności i rodzaju zaburzeń mowy. Autorzy stosują skalę Orgogozo,

uwzględniającą ocenę przytomności, ruchów mięśni gałek ocznych, mięśni mimicznych twarzy i kończyn oraz kontaktu słownego⁵. Postawą leczenia jest jak najwcześniej wdrożona rehabilitacja, w tym mowy (logopeda, psycholog, fizjoterapeuta) równocześnie ze stosowaną farmakoterapią.

Opisane wyżej czynniki sprawcze prowadzą do powstania w mózgu, w przebiegu MPD, urazu głowy lub udaru dokonanego zniszczenia, które nie postępuje, a stan pacjenta objętego opieką i usprawnianego nie tylko nie pogarsza się, ale ulega choćby minimalnej poprawie. Oprócz zdarzeń nagłych, istotnym problemem pozostają wolniej lub szybciej postępujące zaburzenia funkcjonowania mózgu, w przebiegu których obserwujemy zatrzymanie rozwoju lub utratę dotychczasowych umiejętności. Tę grupę schorzeń nazywamy encefalopatiami postępującymi. Według podziału Uvebranta encefalopatie postępujące możemy podzielić na powstałe na bazie uszkodzenia organelli subkomórkowych (lizosomów, mitochondriów, peroksysomów), niedoborów w metabolizmie pośrednim (aminokwasów, kwasów organicznych, węglowodanów, cyklu mocznikowego), zaburzeń neuroimmunologicznych, biochemicznie uwarunkowanych chorób zwyrodnieniowych OUN (w tym istoty szarej mózgu, istoty białej, jąder podstawy i mózdzku) i o innych, różnorodnych podłożach⁶.

Stwardnienie rozsiane

Stwardnienie rozsiane (SM, *sclerosis multiplex*) u pacjentów w wieku rozwojowym jest schorzeniem rzadkim. Wśród postaci klinicznych SM w tym przedziale wiekowym dominuje postać z rzutami i remisjami (ponad 90% pacjentów). Pomimo istnienia strukturalnego podłoża potencjalnych zaburzeń mowy u pacjentów z SM w wieku rozwojowym w praktyce jest to zjawisko niezwykle rzadkie, nawet u tych osób, które przebyły kilka rzutów⁴.

Wrodzone choroby metaboliczne

Istotne miejsce wśród encefalopatii postępujących zajmują wrodzone choroby metaboliczne, będące wynikiem genetycznie uwarunkowanego bloku

⁵ A. Hellmann, R. Kuźmierski, *Zastosowanie skal klinimetrycznych w profilaktyce, diagnostyce oraz prognozowaniu przebiegu udaru mózgu*, Neuroskop 2009, s. 11; 120–143.

⁶ E. Marszał et al., *Standardy postępowania w neurologii dziecięcej. Postępujące encefalopatie*, 2006; s. 9, 116–124.

metabolicznego. Obecnie znanych jest około pół tysiąca wrodzonych wad metabolicznych. Dwie podstawowe grupy to:

- choroby wynikające z braku enzymu katalizującego określoną reakcję, będącą ogniwem łańcucha metabolicznego, co skutkuje gromadzeniem substancji nie podlegającej dalszemu metabolizmowi, zwykle działającej neurotoksycznie (np. fenyloketonuria, homocystynuria, galaktozemia);
- choroby spowodowane zaburzeniami procesów związanych z tworzeniem i użytkowaniem energii (np. glikogenowy, choroby mitochondrialne i peroksysomowe)².

Choroby neurometaboliczne należą do grupy schorzeń rzadkich (wśród nich są nawet ultrarządkie). W niektórych encefalopatiach metabolicznych zaburzenia mowy mogą wystąpić jako jedno z pierwszych objawów – tak jest między innymi w gangliozydozach (dysartria). Choroby zwyrodnieniowe OUN powodują deficyty neurologiczne, w tym obniżenie sprawności intelektualnej, pogorszenie funkcjonowania zmysłów i mowy (afazja, dysartria), padaczka, zaburzenia lokomocji i kontroli postawy oraz często dysfagia².

Podział na encefalopatie niepostępujące i postępujące przekłada się w znacznej mierze na sposób postępowania z pacjentami – na przykład, tam gdzie uszkodzenie mózgowia jest stacjonarne (encefalopatia stacjonarna jak mózgowe porażenie dziecięce, zespół Downa, następstwa urazu czaszkowo-mózgowego), łatwiej budować w pewnym sensie przewidywalny, długofalowy plan postępowania w nadziei na odtworzenie (z wykorzystaniem mechanizmów neuroplastyczności) zniszczonych sieci neuronalnych.

Choroby nerwowo-mięśniowe

Do zaburzeń artykulacji może dojść w przebiegu chorób nerwowo-mięśniowych. Wśród nich należy wyróżnić:

- rdzeniowy zanik mięśni (ang. *spinal muscular atrophy*; SMA);
- dystrofie mięśniowe – w tym dystrofia twarzowo-łopatkowo-ramienna oraz dystrofia miotoniczna;
- neuropatie i polineuropatie (wrodzone i nabyte);
- miastenia;
- inne rzadkie schorzenia neurologiczne, takie jak miopatie metaboliczne (cytopatia mitochondrialna, glikogenozy)².

W praktyce, logopedzi pracujący z osobami w wieku rozwojowym, spośród chorób mięśniowych najczęściej spotykają się z rdzeniowym zanikiem mięśni. Schorzenie występuje u 1:10 000 żywo urodzonych noworodków, częściej u płci męskiej. Najcięższa – postać Werdniga i Hoffmana (typ 1A) objawia się już u noworodków, młodych niemowląt. Charakterystyczna jest znacznego stopnia wiotkość, widoczna po urodzeniu z zaburzeniami połykania, brakiem odruchów głębokich, przy zachowaniu czucia. Zaniki mięśniowe z wtórnym przerostem tkanki podskórnej są uogólnione, występują drżenia pęczkowe mięśni dłoni, języka, drżenia spoczynkowe palców. Zwraca uwagę przeponowy tor oddychania (niewydolność mięśni międzyżebrowych) z narastającymi deformacjami układu kostno-stawowego klatki piersiowej i kręgosłupa. Pacjenci z SMA typ 1A nigdy nie opanowują samodzielnego siadania. W ciężkiej postaci dość wcześnie dochodzi do utraty ruchów dowolnych, z zachowaniem funkcji mięśni unerwianych przez nerwy gałkoruchowe (fiksjacja wzroku, wodzenie gałką oczną, zamykanie i otwieranie oczu). Rozwój intelektualny jest prawidłowy. Jak do tej pory nie mamy możliwości leczenia przyczynowego w tej grupie chorych. Pomimo stosowania fizjoterapii (głównie rehabilitacji oddechowej), wspomagania neurologopedycznego, unikania kontaktu z infekcjami, średnia długość życia nie przekracza drugiej dekady, a bezpośrednią przyczyną zgonu najczęściej są powikłania płucne. Rola logopedy w grupie pacjentów z SMA będzie w pierwszym rzędzie polegać na dbałości o możliwą redukcję zaburzeń połykania, a i tak większość z tych dzieci w pewnym momencie życia przechodzi na karmienie sondą dożołądkową lub poprzez stomię dożołądkową. Równocześnie nie do przecenienia jest rola logopedy w rozwijaniu funkcji poznawczych (użycie alternatywnych metod komunikacji, w tym piktogramów).

Poza SMA typ 1 wyróżnia się jeszcze postać 2 i 3 (Kugelberg - Welandera, przebieg łagodny, z zachowaniem samodzielnego chodu również w wieku dorosłym), pacjenci ci niezmiernie rzadko wymagają opieki logopedycznej⁴.

Zaburzenia neuropsychiatryczne

Do trwałego lub przejściowego zahamowania rozwoju mowy, a nawet do regresu, może dojść również w wybranych jednostkach chorobowych z kręgu zaburzeń neuropsychiatrycznych. Należą do nich przede wszystkim całościowe zaburzenia rozwoju (autyzm, zespół Aspergera, zespół Retta) czy mutyzm wy-

biórczy. Przy czym, u zdecydowanej większości pacjentów, rozwój mowy, poprzedzający uwolnienie się objawów chorobowych, zwykle nie był w pełni prawidłowy².

Całościowe zaburzenia rozwoju⁷

Dla osób autystycznych charakterystyczne są jakościowe nieprawidłowości interakcji społecznych, wzorców porozumiewania się i ograniczony, stereotypowy wzorec aktywności. Zespoły autystyczne są wynikiem nieprawidłowego funkcjonowania mózgu we wczesnym okresie rozwoju. Według najnowszych badań 1/150 dzieci ma pewne zaburzenia spektrum autyzmu. U podłoża zaburzeń rozwoju mowy u pacjentów z zespołem autystycznym mogą leżeć zarówno zmiany morfologiczne mózgu, dyspraksja mięśni artykulacyjnych, jak i deficyty emocjonalne, społeczne i w mniejszym zakresie poznawcze.

Zaburzenia języka mówionego i gestów to jedne z najbardziej charakterystycznych cech zespołów autystycznych. Połowa dzieci autystycznych nie mówi, bądź nie komunikuje się w sposób jasny, z punktu widzenia społecznej konwencji, a u ponad połowy młodzieży autystycznej rozumienia języka jest na poziomie 20 m. ż. Osoby autystyczne są „podwójnie upośledzone”, w zakresie komunikacji – z jednej strony prezentują zaburzenia rozwoju mowy, a z drugiej brak wykorzystywania posiadanych umiejętności. Na całokształt obrazu nakłada się jeszcze autostymulacyjny charakter niektórych komunikatów werbalnych. Wśród zaburzeń komunikacji spotykamy deficyty ilościowe – od braku mowy, z brakiem lub tylko elementarną gestykulacją, poprzez opóźnienie rozwoju mowy, po ograniczenia mowy, np. uwalnianie tylko w łańcuchu bodziec – reakcja czy inne bardziej zaawansowane, lecz ograniczone posługiwanie się mową. Równocześnie występują deficyty jakościowe – w tym echolalia, odwracanie zaimków, neologizmy, język metaforyczny, stereotypowy, zaburzenia artykulacji, jak i deficyty w pragmatycznym użyciu języka (między innymi niezdolność do naprzemiennego wysławiania się, słabe wykorzystanie bodźców wzrokowo-twarzowych).

⁷ *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD – 10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, red. S. Pużyński, J. Wiórka, Vesalius 2000, s. 287; Błęszyński J., *Analiza różnicująca wybranych zespołów zaburzeń autystycznych: zarys rewalidacji*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, 2010.

Tabela 4. Rodzaje deficytów mowy w zespole autystycznym

Deficyty mowy w zespole autystycznym
– całkowity brak mowy, – pojedyncze słowa niekomunikatywne, – wyłącznie echolalia, – echolalia z częściową komunikatywnością, – liczne pojedyncze słowa niekomunikatywne, – proste zdania komunikatywne, – mowa schematyczna, – komunikatywna z zaburzoną pragmatyką, – mowa prawidłowa.

Na prognozę rozwojową korzystnie wpływa wczesna diagnoza i leczenie (przede wszystkim intensywność terapii mowy) oraz potencjał poznawczy dziecka. Rokowanie nie zależy bezpośrednio od nasilenia cech autystycznych, natomiast pogarszają je niektóre objawy towarzyszące ASD (upośledzenie umysłowe, padaczka, zaburzenia integracji sensorycznej) oraz genetycznie uwarunkowane schorzenia współwystępujące (m.in. stwardnienie guzowe, neurofibromatoza typu I, zespół łamliwego chromosomu X, zespół Angelmana). Prawidłowo prowadzona rehabilitacja z indywidualnym podejściem interdyscyplinarnego zespołu, może zahamować proces ujawniania kolejnych objawów, dając szansę na wyrównanie powstałych deficytów i odtworzenie naturalnych mechanizmów rozwojowych. U 10–15% dzieci objętych wczesną, intensywną terapią, kliniczne objawy autyzmu mogą ustąpić. W pozostałych przypadkach niepełnosprawność utrzymuje się przez całe życie, a większość chorych nigdy nie uzyskuje samodzielności i wymaga kontynuacji terapii nawet po uzyskaniu dorosłości.

Wskutek coraz szerszego zaangażowania specjalistów, pracujących z osobami w wieku rozwojowym, pacjenci z autyzmem dziecięcym, autyzmem atypowym z istotnym nasileniem cech, mają możliwość szybszego uzyskania diagnozy i terapii. Odmiernym wyzwaniem są dobrze funkcjonujące osoby z autyzmem i pacjenci z zespołem Aspergera – według Klasyfikacji ICD 10 dla tej grupy charakterystyczne jest zaburzenie interakcji społecznych i wzorca zachowań. Stwierdzane w tej grupie pacjentów zaburzenia rozwoju językowego to nie brak mowy, ale mowa dziwaczna, niewłaściwa intonacja, echolalia, mówienie o sobie „ty”, „on/ona” po 3 r.ż., nietypowe słownictwo. Zwraca uwagę ograniczone wykorzystanie języka do komunikowania się lub skłonność do swobodnego wypowia-

dania się wyłącznie na wybrane tematy. Z uwagi na szczególne zainteresowania i rozwinięte ponad wiek słownictwo, niektóre z nich uznawane są za szczególnie zdolne, tymczasem wymagają pomocy terapeutycznej, w tym logopedycznej.

Zespół Retta w klasyfikacji ICD-10 wpisany w całościowe zaburzenia rozwoju jest jedną z genetycznie uwarunkowanych przyczyn upośledzenia u kobiet. Najczęściej początkowy rozwój jest prawidłowy (do 7-24 m.ż.), po czym następuje częściowa lub całkowita utrata sprawności manualnej i mowy oraz zahamowanie tempa przyrostu obwodu głowy. Charakterystyczne są stereotypie klaskania, kręcenia palcami, stopniowo występuje utrata celowych ruchów rąk, padaczka, u większości obserwuje się hiperwentylację. Mimo zahamowania rozwoju poznawczego, zainteresowania społeczne mogą się utrzymywać. Po początkowym postępie choroby w okresie dojrzewania dochodzi do stabilizacji, niemniej utrata zdolności języka mówionego jest trwała. Dzięki pracy zespołów terapeutycznych udało się wypracować systemy komunikacji alternatywnej dla osób z zespołem Retta⁷.

Mutyzm wybiórczy

U 7 na 1000 pacjentów w wieku rozwojowym występuje mutyzm wybiórczy (zwykle mutyzm przemijający, u co dziesiątej osoby utrzymuje się przez 6 miesięcy i dłużej). Charakterystyczna jest zdeterminowana emocjonalnie utrata zdolności mowy w wybranych sytuacjach społecznych, przy zachowanej umiejętności posługiwania się językiem w innych okolicznościach. Problem może dotyczyć dzieci z innymi zaburzeniami komunikowania się (w tym z zaburzeniami artykulacji), przy prawidłowym poziomie rozumienia mowy i prawidłowych innych formach komunikacji (mimika, gest), ale wydaje się, że stanowią one mniejszość. Część autorów podkreśla charakterystyczną sylwetkę dzieci z mutyzmem wybiórczym – głowa i ramiona przygięte do przodu, sztywne, napięte kończyny, unikanie kontaktu wzrokowego z rozmówcami. Tę grupę pacjentów charakteryzują nieprawidłowe cechy temperamentu – nadmierna społeczna wrażliwość, lęk społeczny, niedojrzałość emocjonalna, nieśmiałość z jednej strony, a z drugiej kontrolowanie i manipulowanie otoczeniem, upór, bierny opór, zachowania opozycyjne. Według *Opisów klinicznych i wskazówek diagnostycznych ICD -10* u większości pacjentów stwierdza się inne zaburzenia psychoemocjonalne, niemniej nie stanowią one konkretnej jednostki nozologicznej. Przyczyn upatruje się w ubogiej komunikacji werbalnej w rodzinie czy w modelu karania milczeniem (matka nie odzywa się do dziecka, gdy nie spełnia jej oczekiwań). Rokowanie jest dobre⁷.

SPEECH IMPAIRMENTS IN CHILDREN WITH COMPLETED AND EVOLVING BRAIN LESION

Abstract

At every stage of speech development either direct or indirect damage to the cerebral structures and articulators responsible for speech may occur. The authors describe the pathologies of the central nervous system, including cerebral palsy, cranial-cerebral injuries, strokes, progressive encephalopathies, disorders of articulators (neuromuscular diseases) and selected neuropsychiatric issues in the context of speech and language therapy.

Keywords: speech development, speech impairment, completed brain lesion, evolving brain lesion, aphasia, dysarthria, encephalopathy

Bibliografia:

1. Chilosi A.M. et al., *Atypical language lateralization and early linguistic development in children with focal brain lesions*, Developmental Medicine & Child Neurology 2005.
2. Pąchalska M. Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu. T 1, T 2 2012
3. Emiluta-Roza D., *Modyfikacja zestawienia form zaburzeń mowy H. Mierzejewskiej i D. Emiluty-Roza*, w: J. Porayski-Pomsta, (red.), *Diagnoza i terapia w logopedii*, Warszawa 2008.
4. Heiss W-D., Thiel A., *A proposed regional hierarchy in recovery of post-stroke aphasia*, Brain and Language 2006.
5. Hellmann A., Kuźmierski R., *Zastosowanie skal klinimetrycznych w profilaktyce, diagnostyce oraz prognozowaniu przebiegu udaru mózgu*, Neuroskop 2009.
6. *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD – 10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, red. Pużyński S., Wiórka J., Vesalius 2000.
7. Koehler B., Marszał E., Świetliński J., *Wybrane zagadnienia z pediatrii*, ŚAM Katowice, 2002.
8. Marszał E. et al., *Standardy postępowania w neurologii dziecięcej. Postępujące encefalopatie*, 2006.
9. Podemski R., *Kompendium neurologii*, Via Medica 2011.
10. Staudt M., *Brain plasticity following early life brain injury. Insights from neuroimaging*, Hemin Perinatol 2010.
11. Bleszyński J., *Analiza różnicująca wybranych zespołów zaburzeń autystycznych: zarys rewalidacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010.

Katarzyna Becker

Ortodoncja Becker
Bielsko-Biała

ORTODONCJA A LOGOPEDIA: WZAJEMNE POWIĄZANIA ROZWOJOWE, FUNKCJONALNE I TERAPEUTYCZNE

Streszczenie

Artykuł omawia zależność pomiędzy wymową a rozwojem narządu żucia. Autorka dokonuje krótkiego opisu istoty karmienia naturalnego, które stymuluje mięśnie żucia, wyprowadzając żuchwę z tyłożuchwia fizjologicznego. Podkreślona zostaje ważność okresu wczesnego dzieciństwa jako czasu, kiedy najczęściej dochodzi do narażenia narządu żucia na patologiczny rozwój z powodu nawykowego ssania. Za L. Konopską zostają przedstawione trzy grupy wad zgryzu. W treści podkreślona konieczność współpracy logopedyczno-ortodontycznej, jak również edukacja przyszłych i młodych matek w zakresie promocji zdrowia jamy ustnej dziecka.

Słowa kluczowe: wymowa, narząd żucia, ssanie, wady zgryzu, leczenie ortodontyczne.

Narząd żucia jest anatomicznie i czynnościowo związany z narządem mowy, co implikuje ich ścisłą zależność w procesie jej kształtowania, rozwoju i funkcjonowania. Wymowa, będąc motoryczną częścią mowy, odbywa się za pomocą organów służących również do oddychania, pobierania pokarmów, połykania i kształtuje się na podłożu wyuczonych pozycji żuchwy, gardła i języka. Już noworodek potrafi wydawać nieokreślone pojedyncze dźwięki gardłowe, które w 2. miesiącu życia stają się wyraźne, a w 6. miesiącu łączone są w sylaby. Dziecko roczne wymawia zwykle pojedyncze słowa, które po kilku miesiącach łączą się w proste zdania. Jako pierwsze pojawiają się spółgłoski wargowe, przednio- i tylnio-językowe, najpóźniej pojawiają się spółgłoski szumiące, co odzwierciedla tempo dojrzewania neurologicznego i motorycznego poszczególnych obszarów narządu żucia, a także zmian anatomicz-

nych związanych z wyrzynaniem zębów. Poprawność wymowy kształtuje się do 6. roku życia, czyli w okresie niezwykle istotnym rozwojowo, gdyż wszelkie zaburzenia dotyczące doskonalących się wówczas funkcji, ze względu na dużą plastyczność kośćca, mogą łatwo znaleźć odzwierciedlenie w nieprawidłowej budowie szczęk, co często jest rozpoznawalne w mowie dziecka.

Już na etapie noworodkowym czy niemowlęcym pobieranie pokarmu ma istotny wpływ zarówno na rozwój innych funkcji narządu żucia, jak i na jego kształtowanie się. Sposób, w jaki dziecko jest karmione, decyduje o rodzaju bodźców dostarczanych mięśniom odpowiedzialnym za ruchomość żuchwy, napięcie warg czy położenie języka.

Karmienie naturalne, poza całym szeregiem ogólnozdrowotnych korzyści, stymuluje mięśnie żucia, wyprowadzając żuchwę z tyłożuchwia fizjologicznego. Opór brodawki piersi przygotowuje do prawidłowego rozwoju funkcji żucia. Wytworzenie komory ssącej w jamie ustnej kształtuje prawidłowo podniebienie, a bogata motoryka języka dostarcza odpowiednich bodźców łukom żębowym, prawidłowo je formując. Wzmacnia się pierścień okrężny ust, mięśnie wyrazowe. Jednoczesny przebieg połykania i oddychania sprzyja rozwojowi fizjologicznego oddychania przez nos.

Dla kontrastu – ciągle cofanie żuchwy podczas karmienia sztucznego sprzyja utrwaleniu tyłożuchwia, brak aktywności mięśnia okrężnego ust utrwała jego hipotonię. Dociskanie smoczka do podniebienia przez język powoduje wysokie wysklepienie podniebienia, upośledzając rozwój przewodów nosowych i zaburzając funkcję oddychania. Dodatkową przeszkodą w oddychaniu nosem jest konieczność przerywania aktu oddychania w czasie połykania.

Wczesne dzieciństwo jest etapem narażenia narządu żucia na patologiczny rozwój z powodu nawykowego ssania. Ssanie, jako odruch bezwarunkowy, powinno zanikać po 12. miesiącu życia. Może jednak stać się nawykiem, zwłaszcza u dzieci nadpobudliwych i w stanach lękowych, wiąże się z opóźnionym dojrzewaniem kory mózgowej, co powoduje przetrwanie odruchów pyszczkowych. Nawykowe ssanie może być też stymulowane przez stosowanie pustych smoczków, karmienie butelką, podawanie gryzaczek w okresie wyrzynania zębów mlecznych, uczucie głodu. W zależności od ssanego przedmiotu (smoczek, palec, wargę górną, dolną, język, błona śluzowa policzka) oraz części wyrostków żębedołowych uczestniczących w akcie ssania, parafunkcja ta może spowodować rozwój takich nieprawidłowości zgryzowych jak: tyłożgryzy, wychylenie siekaczy, zgryz otwarty przedni, boczny, zgryz krzyżowy przedni, boczny lub kombinację kilku wad jednocześnie. Wyeliminowanie obiektu ssania bez stworzenia dziecku komfortu psychicznego i poczucia bez-

pieczeństwa niesie ryzyko substytucji. Często dzieci po odstawieniu smoczka zaczynają ssać kciuk, palec czy język.

W wieku przedszkolnym, czy wczesnoszkolnym, który jest etapem rozwoju najczęściej ocenianym przez logopedów czy ortodontów, obserwujemy już nie tylko zniekształcenie funkcji, ale wyraźny jej związek ze zgryzem i wymową. Logopeda, badając dziecko, powinien być wyczulony nie tylko na ocenę artykulacji czy położenie języka i jego ruchomość, ale ze względu na wieloczynnikowość łączącą funkcje narządu żucia powinien również ocenić m.in. połykanie czy oddychanie. Powinien również rozpoznać patologię dotyczącą relacji łuków zębowych i ustawienia zębów. Podobnie badanie ortodontyczne obejmuje nie tylko ocenę warunków zwarciovych i rysów twarzy czy zdjęć rentgenowskich. Dla ortodonta istotne jest również to, jak dziecko oddycha, połyka, mówi, czy chętnie żuje, jaka jest pozycja spoczynkowa języka.

Dość powszechnym i stosunkowo łatwym w rozpoznaniu jest związek między przetrwałym niemowlęcym typem połykania a zgryzem otwartym przednim i seplenieniem międzyzębowym. Nawyk połykania zmienia się wraz ze zmianą diety z płynnej na stałą. Po wyróżnieniu siekaczy i trzonowców mlecznych połykanie niemowlęce przekształca się w dorosłe. W pierwszym rodzaju połykania mięśnie mimiczne twarzy pełnią funkcję stabilizującą żuchwę, język „wchodzi” między łuki zębowe, dotykając błony śluzowej warg, uszczelniając w ten sposób obszar jamy ustnej właściwej w akcie połykania. W typie dorosłym mięśnie żucia odpowiadają za kontrolę położenia żuchwy, a język spoczywa na podniebieniu, za zębami siecznymi. Transformacja połykania niemowlęcego w dorosłe u większości dzieci następuje około 15. miesiąca życia, utrwalenie nowej funkcji zajmuje jednak wiele miesięcy.

Przetrwanie niemowlęcego połykania może wiązać się ze ssaniem nawykowym (smoczka, palca). Ortodontyczne skutki tej dysfunkcji to zgryz otwarty przedni oraz wychylenie siekaczy. Wady te rzutują wyraźnie na wymowę, najczęściej zniekształcając głoski przedniojęzykowe.

Oddychanie ustami, czy to nawykowe, czy też związane z niedrożnością dróg oddechowych na jakimkolwiek podłożu (anatomicznym, infekcyjnym, alergicznym), ze względu na wzrost ciśnienia powietrza w jamie ustnej, a jego spadek z kolei w przewodach nosowych, prowadzi do nadmiernego wysklepienia podniebienia i zwężenia górnego łuku zębowego. Dodatkowo na mechanizm ten nakłada się zmiana napięcia mięśni wyrazowych na skutek opadającej żuchwy. Język, który w tych warunkach nie spoczywa na podniebieniu, nie stanowi przeciwwagi dla mięśni zewnątrzustnych. Pogłębia to jeszcze deformację kostną, sprzyjając rozwojowi zgryzu krzyżowego bocznego.

Dysfunkcja oddychania zmienia również wzrost twarzoczaszki i rotację żuchwy, prowadząc do rozwoju zgryzu otwartego szkieletowego, niezwykle trudnego do leczenia ortodontycznego. Często towarzysząca zmienionemu torowi oddychania hypotonia mięśnia okrężnego ust sprzyja protruzji siekaczy, zmieniając warunki artykulacji głosek przedniojęzykowych. Niedrożność, spowodowana przerostem tkanki adenoidalnej, może dodatkowo prowokować powstanie zgryzu krzyżowego przedniego czy nawet progenii żuchwy, wad o istotnym wpływie na wymowę. Pacjenci oddychający ustami w pierwszej kolejności powinni być kierowania do konsultacji laryngologicznej w celu określenia przyczyny dysfunkcji i wdrożenia ewentualnego leczenia przyczynowego.

Pomimo sporej kontrowersji w kwestii związku między wadami zgryzu i wymowy, opartej na obserwacji, iż wielu pacjentów wykazuje dużą zdolność adaptacji mowy do niekorzystnych warunków zwarciovych¹, doświadczenie kliniczne i trzeźwa ocena nie pozostawiają wątpliwości, że zależność ta jest wyraźna, choć z pewnością nie dotyczy wszystkich w jednakowym stopniu. W niektórych przypadkach wręcz nie sposób wyeliminować dyslalii nie poprawiając anatomii, zwłaszcza, gdy w grę wchodzi jedynie dysdentalizacja. Według najnowszych doniesień² odsetek pacjentów z wadą zgryzu, u których jednocześnie występuje wada wymowy, wynosi aż 81%. L. Konopska oparła wyniki swych badań na ponad dwustu pacjentach z wadą zgryzu. Badania dowiodły, iż wystąpiła wyraźna zależność między poszczególnymi anomaliami zwarciovymi a najbardziej niepożądanymi cechami fonetycznymi. Autorka podzieliła wady zgryzu na 3 grupy: wady dotylne, doprzednie i zgryzy otwarte, których udział procentowy towarzyszący poszczególnym cechom wyniósł:

- dorsalność:
 - wady doprzednie 80%
 - zgryzy otwarte 50%
 - wady dotylne 25%
 - średnio 44%
- lateralność:
 - zgryzy otwarte 56%
 - wady doprzednie 53%
 - wady dotylne 26%
 - średnio 40%

¹ I. Styczek, *Logopedia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1983; Johnson NC, Sandy JR, *Tooth position and speech – is there a relationship?*, Angle Orthod 1999, 69(4): 306-10.

² L. Konopska, *Wymowa osób z wadą zgryzu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2006.

- dysdentalizacja:
 - wady dotylne 41%
 - zgryzy otwarte 38%
 - wady doprzednie 33%
 - średnio 39%
- międzyzębowość:
 - zgryzy otwarte 77%
 - wady doprzednie 27%
 - wady dotylne 7%
 - średnio 30%

Opublikowana w marcu 2012 roku w *European Journal of Paediatric Dentistry* praca włoskich ortodontów, oparta na materiale 880 pacjentów, w wyraźny sposób pokazuje związek między dyslalią i wadą zgryzu³. Naukowcy znaleźli relację, zarówno między rodzajem wady zgryzu i jej nasileniem, a zaburzeniem artykulacji. Według autorów wady klasy III (przodozgryzy), zgryz otwarty, diastema i asymetria żuchwy to wady najsilniej skorelowane z problemami logopedycznymi. Obecność słóczeń, zgryz krzyżowy przedni to wady o charakterze umiarkowanym, a wady klasy II (tyłozgryz), protruzja siekaczy i zgryz krzyżowy boczny w niewielkim stopniu wpływają na poprawność wymowy.

Sporną pozostaje zależność odwrotna. Pomimo, iż autorytety ortodontyczne⁴ wymieniają zaburzenia artykulacji jako jeden z czynników etiologicznych, wpływających na zniekształcenie warunków zwarciovych, aktualne stanowisko doświadczonych logopedów⁵ nie potwierdza tej teorii. Niezaprzeczalnym jest jednak fakt wzajemnego powiązania anatomiczno-czynnościowego narządu żucia i mowy oraz wieloczynnikowości w rozwoju ich patologii. Na podstawie własnego ponaddziesięcioletniego doświadczenia zauważam, że leczenie ortodontyczne pacjentów z dysfunkcją języka niejednokrotnie wręcz wymaga regularnej współpracy z logopedą. W przeciwnym razie terapia postępuje wolniej, a jej rezultaty mają wątpliwą stabilność.

W świetle najnowszych doniesień nie budzi wątpliwości konieczność współpracy logopedyczno-ortodontycznej. Nieodzowna jest edukacja przyszłych i mło-

³ G. Farronato, L. Giannini, R. Riva, G. Galbiati, C. Maspero, *Correlations between malocclusion and dyslalias*, *European Journal of Paediatric Dentistry* 2012, 13(1), s. 13–8.

⁴ Tamże, s. 13–8.

⁵ Porównaj stanowisko dr hab. prof. UŚ Danuty Pluty-Wojciechowskiej, D. Pluta-Wojciechowska, *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011.

dych matek w zakresie promocji zdrowia jamy ustnej. Biorąc pod uwagę złożoność warunków wpływających na motoryczną część mowy, istotnym jest interdyscyplinarne podejście terapeutyczne, łączące wysiłki logopedów, ortodontów, wspieranych przez pediatrów, laryngologów, foniatorów czy psychologów.

ORTHODONTICS AND SPEECH AND LANGUAGE THERAPY: DEVELOPMENTAL, FUNCTIONAL AND THERAPEUTIC INTERRELATIONS

Abstract

The article discusses the relationship between pronunciation and the development of the mastication organ. The author provides a brief description of the essence of breastfeeding, which stimulates the masticatory muscles and counteracts mandibular retrusion. The importance of early childhood as a period of high risk of pathological development due to nonnutritive infantile sucking habits is stressed. Following L. Konopska, three groups of malocclusions are presented. The need for speech therapy and orthodontic treatment as well as for the education of young and expectant mothers with regard to the promotion of oral hygiene is likewise underlined.

Keywords: pronunciation, mastication organ, sucking, malocclusions, orthodontic treatment.

Bibliografia:

1. Farronato G., Giannini L., Riva R., Galbiati G., Maspero C., *Correlations between malocclusion and dyslalias*, European Journal of Paediatric Dentistry 2012, 13(1).
2. Johnson N. C., Sandy J.R., *Tooth position and speech – is there a relationship?*, Angle Orthod 1999, 69(4).
3. Konopska L., *Wymowa osób z wadą zgryzu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2006.
4. Pluta-Wojciechowska D., *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011.
5. Styczek I., *Logopedia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1983.

Przemysław Ratka

Oddział Detoksykacyjny

Szpital Psychiatryczny w Toszku

PSYCHIATRA I PACJENT – DWIE RZECZYWISTOŚCI, WIELE WYMIARÓW I PRÓBA SPOTKANIA W SŁOWACH

Streszczenie

Rozmowa jest formą spotkania. W rozmowie spotykamy i doświadczamy się nawzajem. W tym artykule spróbujemy zbadać i rozjaśnić zjawiska towarzyszące spotkaniu. Spróbujemy zdefiniować terminy, takie jak: spotkanie, dialog, rozmowa, doświadczenie, znaczenie. Spróbujemy również zbadać problemy, takie jak: konstrukcja i rekonstrukcja doświadczenia, współkonstrukcja i zerwanie wątku narracji życiowej opowieści oraz podejmiemy próbę analizy roli narracji w budowaniu tożsamości. Na koniec spróbujemy znaleźć odpowiedź na pytanie: czy warto poszukiwać razem z pacjentem wspólnej wersji jego opowieści i dążyć do zrozumienia sensu ludzkiego cierpienia?

Słowa kluczowe: spotkanie, doświadczenie, cierpienie, narracja, dialog, tożsamość, znaczenie.

Rozpoczyna się badanie psychiatryczne. Do gabinetu wchodzi pacjent, czasem sam, czasem z bliskimi. Do gabinetu wchodzi chory, wchodzi osoba cierpiąca, która z powodu swojego cierpienia zmuszona jest szukać pomocy u lekarza, u obcego człowieka. Człowiek przeżywający siebie i rzeczywistość w jedyny wyjątkowy i niepowtarzalny sposób. Wchodzi ktoś, kto jest człowiekiem tak jak ja, ale jednocześnie jest całkowicie Inny, ta Inność nieustannie wymyka się mojemu poznaniu i pojmowaniu rzeczywistości.

Kontakt z pacjentem jest poznawaniem jego świata. Kluczem do tego poznania są słowa, ich znaczenia. Moment spotkania, szczególnie pierwszego, jest w psychiatrii momentem niesłychanie ważnym. To moment, w którym waży się decyzja chorego czy choć w części odsłoni on swój niepowtarzalny świat przed lekarzem. Czy zaufa obcemu człowiekowi po to, by uzyskać po-

moc i ulgę w cierpieniu? Nieraz ta decyzja rodzi się sama, niezależnie od woli, nieraz lekarz jest poddawany swoistemu testowi. Czy zapyta o to, co dla pacjenta jest istotne? Czy zapyta we właściwy sposób? Czy zostawi przestrzeń do swobodnej wypowiedzi? Od tej decyzji wiele zależy, a czynnikiem najbardziej istotnym jest właściwie prowadzona rozmowa i już pierwsze zdania wypowiedziane przez obydwie strony. Jak pisze A. Kępiński: „Sztuki rozmowy z chorym uczy się psychiatra przez całe życie zawodowe. I im dłużej się uczy, tym więcej widzi swoich błędów. Mimo, że w wielu podręcznikach traktujących o metodzie diagnostycznej, a szczególnie o metodzie psychoterapeutycznej, podane są mniej lub bardziej dokładne wskazówki jak rozmowę z chorym prowadzić czasem nawet verbatim pytania, jakie należy choremu stawiać – to jednak nie negując dydaktycznej wartości tych dzieł, trudno oprzeć się wrażeniu, że są to wskazówki w rodzaju rozmówek na różną okazję z podręcznika *savoir – vivre*’u lub rozmówek w obcym języku (...). Traktując rozmowę z chorym jako swoistą formę kontaktu międzyludzkiego, trudno ją zamknąć w formatach określonych z góry”¹.

Spotkanie lekarz – pacjent ma w sobie coś głębokiego, tajemniczego i niepokojącego. Jest swoistym fenomenem. Jak każde spotkanie dwojga ludzi, szczególnie obcych sobie, poszukujących prawdy o świecie, jest zdarzeniem pełnym niespodzianek. Szczególnym rodzajem spotkania jest spotkanie psychiatry z pacjentem. W sytuacji spotkania lekarza zajmującego się stanem somatycznym chorego, zawsze przedmiotem badania i problemem jest ciało chorego. Niestety, we współczesnej medycynie często zapominamy, my lekarze, że ciało jest tylko bryłą, w której zawarty jest podmiot, osoba ludzka. W takiej sytuacji często przedmiotem badania i leczenia jest ból, dyskomfort, natomiast rzadko jest nim cierpienie duchowe.

W przypadku spotkania pacjenta z lekarzem psychiatrą przedmiotem badania i rozmowy jest psychika chorego, jego świat wewnętrzny, jego cierpienie, przejawy i konsekwencje tego cierpienia w codziennym życiu, np. porzucenie szkoły, pracy, samookaleczenia, używki, myśli, zamiary, ale i fantazje samobójcze, ucieczki z domu itp.

W przypadku spotkania psychiatry z młodym pacjentem sytuacja jest bardziej skomplikowana. Mamy tu spotkanie **dziecka** (osoby uważanej przez bliskich za chorą) z lekarzem oraz spotkanie lekarza z rodzicami wchodzącymi w sytuację z poczuciem bezsilności, nierzadko winy, porażki wychowawczej, ale i z konkretnymi oczekiwaniami. Sprawę dodatkowo komplikuje fakt, że

¹ A. Kępiński, *Poznanie chorego*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2002, wyd. I, s. 127.

decyzję o wizycie dziecka u lekarza podejmują rodzice, a samo dziecko mniej lub bardziej czynnie może się temu przeciwstawiać. To, na ile dziecko zgadza się z decyzją rodziców, zależy od tego, na ile wykształcony, spójny i świadomy jest u niego obraz siebie i odczuwanego dyskomfortu oraz na ile nie kłóci się to z obrazem dziecka w oczach rodziców. Bywa i tak, że dziecko nie odczuwa żadnego dyskomfortu czy cierpienia, a jednak w oczach rodziców odstaje od rówieśników, sprawia wrażenie osoby odmiennej, nieszczęśliwej. Bywa też odwrotnie – kiedy to rodzice uważają, że dziecko wspaniale funkcjonuje, a ono w głębi ducha odczuwa cierpienie, przeżywając odrzucenie, osamotnienie i izolację.

Przedmiotem, ale i podmiotem rozmowy w badaniu psychiatrycznym powinna być osoba pacjenta. Rozmowa toczy się wokół „ja” chorego, jego relacji ze środowiskiem, z innymi ludźmi i oczywiście z samym sobą. W trakcie tej rozmowy dwoje ludzi próbuje dotknąć czegoś niedotykalnego. Moment pierwszego spotkania psychiatry z pacjentem niesie w sobie napięcie, niepokój. Oczekiwania chorego, jego nadzieje, jego cierpienie, zderzają się nie tylko z wiedzą psychiatry, ale i z jego postawą, światopoglądem, z jego stosunkiem do rzeczywistości, z jego osobistą rzeczywistością.

Niepokój, jaki przynosi na spotkanie z młodym pacjentem psychiatra, to niepokój nieznanego, ale i niepokój płynący z intuicji podpowiadającej, że rzeczywistość dziecka, jego obraz świata, jego oczekiwania, nadzieje, obraz siebie, emocje, ich wysycenie różnią się od przeżywania świata przez człowieka dorosłego, że to wszystko jest bardziej kruche, jeszcze w budowie, przesiąknięte nadzieją na to, że świat jest jednak przyjaznym miejscem.

Czy mnie polubi?
Czy go nie przestraszę?
Czy będzie nam się dobrze rozmawiało?
Czy mu pomogę?
Czy on mi pomoże?
Czy będę mógł mu zaufać?
Czy w końcu komuś będę mógł zaufać?
Co się ze mną dzieje?
Co się z nimi dzieje?
Czy jestem jakiś inny?
Dlaczego się boję?

Świat pytań

Świat pytań jest rzeczywistością, w której odbywa się rozmowa z pacjentem. „Stał przede mną człowiek i zadał mi pytanie. Nie wiem skąd przyszedł, nie wiem dokąd zmierza. Teraz oczekuje odpowiedzi. Pytając, pragnie najwidoczniej uczynić mnie uczestnikiem jakiejś swojej sprawy. Jakiej? Tego nie wiem. Wiem jedynie tyle, ile zawiera się w pytaniu. Powstaje chwila pełna napięcia. Czy odpowiem pytającemu? Co mogę zrobić? Mogę odpowiedzieć lub nie odpowiedzieć, mogę odpowiedzieć bez sensu, wymijająco, fałszywie. Pewne jest to, że odpowiedzieć nie muszę – mogę zamienić się w głaz, który nie słyszy. Nie znajduję poza sobą takiej siły, która by mogła wymusić na mnie odpowiedź”².

„Zadane pytanie pozostawia we mnie swój ślad, wiem że trzeba odpowiedzieć. Trzeba tu i trzeba teraz. To „tu i teraz” znaczy, że ten kto zadał mi pytanie jest obecny. Będzie przy mnie tak długo, jak długo nie usłyszy odpowiedzi. Zapada chwila milczenia, ciszy, przeniknięta oczekiwaniem – jego oczekiwaniem na moją odpowiedź. Każdy moment zwłoki jest momentem mojej zwłoki na odpowiedź dla niego. Tym sposobem między mną a innym konstrytuje się swoisty czas – **czas dialogiczny**. A w nim jego terażniejszość. Pytający jest obecny w terażniejszości. Obecność ta jest obecnością dialogiczną. Obecność dialogiczna to czas takiej terażniejszości, w której pytający czeka na odpowiedź, a zapytany wciąż jej jeszcze nie daje.³ Świat pytań generuje przestrzeń odpowiedzi. Odpowiedzi jednak nigdy nie są łatwe. „Decydując się włączyć w życie każdego pacjenta, ja, terapeuta nie tylko wystawiam się na te same problemy egzystencjalne, które ma mój pacjent, ale także muszę zbadać to jego Życie wedle tych samych reguł, które stosuję do analizowania swego życia”⁴.

Czy znamy jednak odpowiedzi na podobne pytania w swoim życiu? Czy kiedykolwiek próbowaliśmy je sobie zadać? Czy mieliśmy odwagę na nie odpowiedzieć?

„Podwójna rola obserwatora i uczestnika wiele wymaga od terapeuty i stawia go często przed dręczącymi dylematami. (...) Czy możliwe jest, abym pomógł mu pójść dalej niż sam poszedłem? Czy powinienem zadawać bezlitosne egzystencjalne pytania umierającemu, wdowie pogrążonej w żałobie lub zaleknionemu emerytowi, mającemu transcendentne sny – pytania, na które w dodatku sam nie mam żadnej odpowiedzi”⁵.

² J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 67.

³ Tamże, s. 75.

⁴ I. D. Yalom, *Kat miłości. Prolog*, Wyd. Jacek Santorski & Co, Warszawa 2006, s. 24-25.

⁵ Tamże, s. 25-26.

W rozmowie z dorosłym pacjentem głównym celem jest choroba, jej poznanie, zdiagnozowanie, jak najdokładniejsze opisanie i finalnie leczenie. W rozmowie z pacjentem młodym jego osobowość, podmiotowość i tożsamość ulegają stałej konstrukcji i dekonstrukcji, podlegając nieraz burzliwie wpływom środowiska. Choroba – tak jak ją chcemy rozumieć w medycynie – staje się więc często pojęciem względnym, rozmytym, mało uchwytnym i precyzyjnym. Dlatego jednym z pierwszych problemów, przed jakim staje psychiatra podczas spotkania z młodym pacjentem, jest pytanie o to, czy dyskomfort psychiczny, cierpienie dziecka, jest objawem choroby, czy też reakcją na środowisko niosące w sobie wiele zagrożeń, czasem nie dające poczucia bezpieczeństwa, czasem wręcz wrogie? Czy obserwowane u dziecka zaburzenia zachowania są początkiem choroby, jej kolejnym etapem, czy też próbą adaptacji do środowiska opartej paradoksalnie na dezadaptacyjnej strategii zachowania się? Nieustający ciąg pytań, często pozostający bez odpowiedzi. Świat dziecięcych pytań i odpowiedzi jest światem poznawczego i twórczego niepokoju. Podejmując próbę konfrontacji z tym przesyconym niepokojem światem młodego człowieka, podejmujemy bardzo odpowiedzialne zadanie.

Przed dzieckiem i rodzicem stajemy jako autorytet, a od autorytetu oczekuje się konkretnych odpowiedzi. Niestety, niekiedy sami tych odpowiedzi nie znamy, a nierzadko na zadawane pytania w ogóle nie ma dobrych odpowiedzi. Dotykają one bowiem elementarnej niedoskonałości świata, której nie sposób zrozumieć.

Próba analizy spotkania dwojga ludzi jest próbą wglębnia się w coś nieukończony, zmienny i niedefiniowalny. Spotkanie jest chwilą dziejącą się „tu i teraz”, jest teraźniejszością, w której nie ma jeszcze refleksji – (ta przychodzi po chwili i dotyczy tego co już się zdarzyło). W rozmowie „tu i teraz” doświadczamy Innego, drugiego człowieka i właśnie to doświadczenie i doświadczanie jest podstawowym fenomenem spotkania. Spotkanie z drugim człowiekiem jest doświadczeniem i doświadczaniem Innego, jest refleksyjnym, ale i – co często jest niedoceniane – przedrefleksyjnym doświadczeniem siebie i drugiej osoby. W trakcie rozmowy drugi człowiek, odrębna osoba ludzka (Inny), próbuje nam opowiedzieć, jak doświadcza siebie, próbuje nam to doświadczenie w sposób jak najbardziej optymalny przekazać, opisać. Spotkanie jest też momentem, w którym pacjent doświadcza lekarza przez pryzmat jego słów.

Tu czytelnikowi należy się parę słów wyjaśnienia. Niezmiernie trudnym jest uchwycenie w słowa właśnie tej chwili, tego „tu i teraz”. Tu i teraz” jest momentem, który trwa w sposób rzeczywisty, bardzo krótko, po czym znika i pozostaje w pamięci jako ślad rzeczywistości, chociaż często dalej percepo-

wany jest jako teraźniejszość. W terminologii fenomenologicznej Husserla zjawisko to nazywane jest retencją. Próbując uchwycić moment spotkania, mocujemy się właśnie z tym fenomenem przemijania, z fenomenem upływu czasu z jednej strony, z drugiej zaś z próbą ujęcia w słowa pewnej intuicji, tego, co się dzieje z człowiekiem w trakcie kontaktu z drugim, zanim jeszcze narodzi się refleksja. Na pierwszy rzut oka spotkanie z drugim człowiekiem, rozmowa przebiega bez wysiłku, jest czymś dla człowieka naturalnym. Spotykając się z drugim człowiekiem w codziennym życiu, nie mamy poczucia, że dzieje się coś niezwykłego, coś tajemniczego i niezgłębionego, wymagającego uważnej analizy. Całe nasze życie składa się z nieustających spotkań z innymi ludźmi w obrębie rzeczywistości społecznej. Są to spotkania mniej lub bardziej ważne. Sytuacja pozornej łatwości kontaktu zmienia się jednak w sytuacji, kiedy spotykamy się z człowiekiem cierpiącym, człowiekiem poszukującym pomocy i sensu swojego cierpienia.

Spotkanie z cierpieniem, spotkanie z człowiekiem szukającym wewnętrznego sensu swojego egzystencjalnego bólu, nigdy nie ma w sobie nic błahego i zawsze jest sprawą poważną. Jest to spotkanie, jak powiedziałby J. Tischner, parafrazując jego słowa, zawsze budzące w zapytanim poczuciem odpowiedzialności. Dlatego też w dalszej części niniejszego tekstu pytanie o sens słów, ich znaczenie, sens bardzo nieraz ulotnych fenomenów towarzyszących spotkaniu, będzie podstawowym wątkiem, a wsparcie będą stanowiły teksty filozofów i psychologów.

Spotkaniu zawsze towarzyszy fenomen doświadczenia. Nie ma prawdziwego spotkania z drugim człowiekiem bez doświadczenia go i doświadczenia siebie. „Ja zapytany wiem dzięki pytaniu, które do mnie doszło, że inny człowiek jest przy mnie obecny, ale wiem również, że i ja jestem przy nim. Słowo „przy” może również znaczyć: wobec i obok”⁶. Poczucie obecności drugiego człowieka, obcowanie z nim, pozwala nam żywo go percypować, doświadczać. Doświadczać Innego (drugiej osoby) nie materialnie, cieleśnie, ale w sposób bardziej uniwersalny, transcendentny. Tu ponownie warto się powołać na słowa J. Tischnera: „Spotkanie pociąga za sobą istotną zmianę w przestrzeni obcowania. Ten kto spotyka, wykracza, transcenduje poza siebie w podwójnym sensie tego słowa: ku temu, komu może dać świadectwo (w stronę Innego) i ku temu, przed kim może złożyć świadectwo (przed Nim – Tym, kto żąda świadectwa. Dlatego należy powiedzieć spotkać to doświadczyć Transcendencji”⁷.

⁶ Tamże, s. 68.

⁷ Tamże, s. 19.

Kiedy próbujemy przyjrzeć się transcendentnemu poziomowi spotkania, jednym z podstawowych problemów jest pytanie o doświadczenie. Czym ono jest? Jak należy je zdefiniować? Bo przecież wszyscy jakoś czujemy co to jest, ale bardzo trudno ubrać to wewnętrzne poczucie w słowa. Już L. Wittgenstein zauważył, że „ciche umowy co do rozumienia języka potocznego są niebywale skomplikowane” i chyba też dlatego w literaturze przedmiotu niewiele jest prób zdefiniowania i scharakteryzowania doświadczenia. Spośród nielicznych, warto przytoczyć kilka. Pierwsze z nich opiera się na koncepcji I. Kanta, a zostało przybliżone polskiemu czytelnikowi przez M. Maciejczaka. M. Maciejczak, opierając się na analizach I. Kanta, określa doświadczenie jako „1. spostrzeżenia; 2. poznanie empiryczne, które jest opracowaniem danych dostarczonych przez wielość spostrzeżeń; 3. ogólny związek wszystkich empirycznych poznań, które tworzą pewien system – jedno doświadczenie jako powszechny i prawidłowy zwanej związek spostrzeżeń. Spostrzeżenie jednostkowe jako baza doświadczenia empirycznego musi umożliwiać doświadczenie w sensie 3 wiedzy empirycznej. Gdy I. Kant mówi o doświadczeniu *a posteriori*, nie chodzi mu o oddzielne poznanie faktów spostrzeżeniowych, lecz o wspólny i całościowy związek wszystkich poznań, spostrzeżeń, należących do jednego poznania, jako systemu uporządkowanych twierdzeń lub też uporządkowanego obrazu siebie”⁸.

Drugim, bardzo ciekawym ujęciem fenomenu doświadczenia, jest jego analiza przeprowadzona przez księdza J. Tischnera w kilkakrotnie tu przytaczanej pracy *Filozofia dramatu*. Otóż pisze on, że polskie słowo *doświadczenie* składa się z dwóch elementów Do i świadectwo. Pierwszy wskazuje na dążenie, drugi na świadectwo. Wzięte razem – dochodzenie do świadectwa. Biorąc pod uwagę pojęcie doświadczenia według etymologii słowa, trzeba powiedzieć, że dane nam jest tylko jedno rzetelne doświadczenie w pełnym tego słowa znaczeniu, a mianowicie doświadczenie Innego człowieka – spotkanie z Innym. Doświadczamy Innego, dochodząc do świadectwa. Wszelkie inne rodzaje doświadczeń, czy to doświadczenia rzeczy, czy siebie, są jedynie pomniejszoną odmianą doświadczenia Innego.⁹ Definicja J. Tischnera, próbując złapać w refleksję moment doświadczenia, próbując oddać słowami pewnego rodzaju impresję tego fenomenu, jest bliska fenomenologii. Ale w swojej definicji zawiera J. Tischner też aspekt intencjonalny, to znaczy, że nie ma doświadczenia Innego, Drugiego bez dążenia ku drugiemu człowiekowi.

⁸ M. Maciejczak, *Świadomość i sens*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007, s. 23.

⁹ J. Tischner, dz. cyt., s. 19.

Zupełnie odmienne stanowisko w kwestii ujęcia doświadczenia zajmuje M. Tyszkowa w pracy zbiorowej *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. „Pojęcie doświadczenia, jedno z pojęć kluczowych w przedstawionej koncepcji, funkcjonuje w języku potocznym w kilku co najmniej znaczeniach. Oznacza ono: 1. aktualne przeżywanie jakiegoś zdarzenia lub zdarzeń czy sytuacji, kontaktów, z otoczeniem, własnych działań, itp. (w tym przypadku odpowiedniejsze byłoby stosowanie „doświadczenie” lub „doznawanie”); 2. zdarzenia, sytuacje, kontakty z otoczeniem czy działania własne podmiotu, które – jak się zakłada – pozostawiają ślad; 3. ślad przeżytych zdarzeń, sytuacji, działań czy przeżyć w pamięci; 4. skutek, zwłaszcza trwały, przeżytych zdarzeń, sytuacji, kontaktów z otoczeniem, działań czy przeżyć w psychice, zachowaniu się, działaniach jednostki (tak, jak w wyrażeniach „uczenie się przez doświadczenie”, „człowiek doświadczony”, „doświadczenie życiowe”; 5. wiedzę, zwłaszcza praktyczną, wyniesioną z własnych uprzednich działań, czynności zachowań sytuacji czy przeżyć (jak w wyrażeniach „doświadczony pracownik”, „doświadczony działacz”, „doświadczona matka”, „doświadczenie zawodowe”, „doświadczenie sportowe”)¹⁰. Jak pisze dalej M. Tyszkowa: „doświadczenie wiąże się z pamięcią, a ściślej mówiąc z zapamiętywaniem i przechowywaniem śladów zdarzeń w kontaktach jednostki z otoczeniem i zdarzeń w jej życiu wewnętrznym”. Tak właśnie proponował je ujmować A. Lewicki, który pisał: „Z psychologicznego punktu widzenia rozpatrujemy doświadczenie jako zespół informacji „wpisanych” w mózgu czyli śladów pamięciowych”¹¹.

Osobną sprawą jest to, co stanowi treść tych śladów. Treścią śladów pamięciowych, konstytuujących doświadczenie jednostki, byłyby raczej według mnie zachowania, działania i przeżycia oraz zdarzenia i procesy psychiczne, jak i fizyczne czy fizjologiczne wykonywane i doznawane w danej sytuacji, niż same owe sytuacje czy zdarzenia zewnętrzne¹². Pojęcie doświadczenia odnosiłoby się wówczas w pierwszym rzędzie do śladów własnej, szeroko rozumianej aktywności podmiotu, aktywności przebiegającej w kontekście zdarzeń, w których jed-

¹⁰ M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia*, w: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, red. M. Tyszkowa, PWN, Warszawa 1988, s.52–53.

¹¹ M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia*, w: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, red. M. Tyszkowa, PWN, Warszawa 1988, w: A. Lewicki, *Niektóre problemy teorii zachowania*, w: *Psychologia kliniczna*, red. A. Lewicki, Warszawa 1969, s.40.

¹² Tamże, s. 55–56.

nostka uczestniczyła. „Tak pojmowane doświadczenie jest indywidualne, bo niepowtarzalne w swych szczegółach, formie i dynamice”¹³.

„Rozwój psychiczny jednostki wiąże się z aktywną samoorganizacją doświadczenia. Proces ten polega na powstawaniu wewnętrznych związków między doświadczeniami, łączących je w pewne układy funkcjonujące jako całości – jako takie – odgrywających istotną rolę w stosunkach jednostki z otaczającym światem, wewnątrz jej systemu psychicznego i w konstruowaniu jej aktualnego zachowania. Procesy tak rozumianej samoorganizacji doświadczenia można określić mianem jego strukturywania lub strukturyzacji. Ponieważ jednak doświadczenie jest stale zdobywanie na nowo w efekcie aktywności podmiotu, doświadczenia wcześniejsze, już w jakiś sposób ustrukturywane, podlegają reorganizacji czy restrukturyzacji w rezultacie asymilowania doświadczeń nowych. W ten sposób rozwój indywidualny jest związany z procesami strukturyzacji i restrukturyzacji”¹⁴. Wychodząc z powyższych założeń, M. Tyszkowa zauważa dalej, iż „**istotnym** czynnikiem strukturywania doświadczeń są (...) działania, w których jednostka używa społecznie wypracowanych środków, jakimi są narzędzia i znaki, zwłaszcza znaki języka, tworzące nowy system czynności własnych (werbalnych) podmiotu”. Opanowując znaki języka, jednostka zdobywa narzędzie kodowania i opracowywania doświadczenia indywidualnego. Znaki językowe, stanowiące nośnik społecznie ustalonych znaczeń, odniesione do własnego doświadczenia jednostki, pozwalają jej wyodrębnić pewne doświadczenia i nadać im nazwę. Ma to dla strukturywania doświadczeń znaczenie dwojakie: konstruuje pewne szersze jednostki grupujące doświadczenia, a także nadaje im wspólne znaczenie, przenosząc zarazem w sferę świadomości refleksyjnej¹⁵. Opanowanie języka i innych systemów znakowych kultury modyfikuje więc doświadczenie jednostki, dostarczając jej instrumentu do kodowania, strukturywania i waloryzacji **doświadczeń**(...)”¹⁶.

Powyższe rozważania prowadzą nas do kilku ciekawych wniosków. Doświadczenie więc w ujęciu M. Tyszkowej obejmuje materiał pamięciowy, będący zapisem indywidualnej aktywności podmiotu. Materiał ten jest względnie uporządkowany czasowo, identyfikowany jako własny, posiada swoją wewnętrzną logikę, swój wewnętrzny sens oparty na jakimś indywidualnym i swoistym systemie wartości i znaczeń. Drugim niezmiernie ważnym wnioskiem jest fakt, iż materiał ten oparty jest na systemie znaków, symboli. Jest

¹³ Tamże, s. 64.

¹⁴ Tamże, s. 68.

¹⁵ Tamże s. 70, cyt. w: J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych*, PWN, Warszawa 1981.

¹⁶ Tamże, s. 70–71.

kodowany w oparciu o język. Doświadczenie indywidualne jest więc historią człowieka, jego opowieścią o sobie i świecie jako miejscu, w którym on egzystuje. Opowieścią opartą na niepowtarzalnej narracji. Rozmowa z chorym jest spotkaniem z jego opowieścią.

Doświadczenie siebie jest doświadczeniem swojej historii złożonej z refleksji na swój temat. Historia siebie jest opowieścią, w której wątek „mnie” jest wątkiem przewodnim. Dyskurs, narracja tej opowieści buduje i określa własne poczucie tożsamości i odrębności od innych. „Swoją opowieść zaczynamy konstruować świadomie lub nieświadomie w okresie późnej adolescencji, a więc wówczas, gdy rozpoczyna się również wkraczanie w fazę moratorium psychospołecznego. W tym czasie jak stwierdza E. Erikson pojawiają się podstawowe dla człowieka pytania „Kim jestem?” i „Jak pasuję do świata dorosłych?”. Niemożność znalezienia odpowiedzi na te pytania powoduje, że jednostka nie potrafi ani określić swojej tożsamości, ani też znaleźć swojego miejsca w świecie, do którego właśnie wkracza”¹⁷.

„Tworzenie narracji polega na refleksyjnym opracowywaniu zdarzeń. W myśleniu narracyjnym, wyjaśniając zdarzenia nie odwołujemy się do kategorii fizycznych, ale do zmian w subiektywnej interpretacji świata i zmienności ludzkich intencji, które mogą prowadzić do nieprzewidywalnych zakrętów linii życia (np. syndrom Gauguina¹⁸) Tworząc i opowiadając swą historię, jednostka porządkuje materiał narracyjny, obejmujący szereg pozornie niezgodnych ze sobą zdarzeń. W analizie narracji można skupić się na kluczowej części osobowości, jaką jest tożsamość. Chodzi o wydobywanie zintegrowanej historii, mitu osobistego, jaki osoba wytworzyła, celem nadania życiu spójności i sensu. „Tożsamość jest historią życia - zinternalizowaną, narracyjną integracją przeszłości, teraźniejszości i oczekiwanej przyszłości, która nadaje życiu poczucie jedności i celu”¹⁹.

Historia opowiadana przez pacjenta jest historią koncentrującą się na zdarzeniach kluczowych, z jakiegoś nie do końca uświadamianego powodu ważnych dla opowiadającego. Logikę tej konstrukcji próbuje tłumaczyć teoria skryptu S. Tomkinsa, według której „od najwcześniejszych chwil życia czło-

¹⁷ A. Niedźwieńska, *Pamięć autobiograficzna*, w: *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 131.

¹⁸ P.K. Oleś, *Psychologia przełomu połowy życia*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000.

¹⁹ P. Oleś, *Koncepcja narracyjnej tożsamości Mc Adamsa*, w: *Rozwój osobowości*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, T. 3, red. B. Harwas-Napierały i J. Trempały, PWN, Warszawa 2003, s. 168.

wiek tworzy rodzaj scenariusza sztuki, w której gra główna rolę. Podstawowym elementem tej sztuki jest scena, obejmująca pamięć określonego zdarzenia, w tym uczuć i postaci w niej uczestniczących. Życie jawi się nam jako seria scen, niektóre powtarzają się wielokrotnie lub dają się połączyć w pewne grupy, stąd wrażenie rozgrywania powtarzających się scenariuszy. Istnieje wiele indywidualnych zasad interpretowania i porządkowania scen oraz łączenia ich w sensowną całość. Kluczem do interpretacji powiązań między scenami i tworzenia wątku przewodniego jest skrypt, który umożliwia nadawanie scenom specyficznego sensu, zgodnego z dominującymi w nich uczuciami. Skrypt to zespół zasad interpretowania, tworzenia, umacniania i obrony rodziny powiązanych ze sobą scen. Łączenie scen w spójny wzorzec odbywa się na zasadzie tematycznej, na podstawie podobieństw i różnic między doświadczeniami, które stanowią ich treść²⁰.

Podobnie do tematu podchodzi L. Cozolino pisząc, że „narracyjne opowiadanie historii jest najważniejszym modelem umożliwiającym człowiekowi sekwencyjną i znaczącą integrację własnego działania. Narracje są nośnikiem wyjaśnień zachowania oraz definicji „ja” społecznego i prywatnego. Są to emocjonalnie znaczące połączone przyczynowo sekwencje czynności i skutków, służące organizowaniu podtrzymywania i ocenie zachowania. Organizacja i spójność narracji daje możliwość uczenia się poprawiania, uaktualniania, tworzenia nowych historii”²¹.

„Rodzice pomagają dzieciom organizować pamięć i tworzyć historię własnego ja (...). Sposób, w jaki rodzice konstruują narracje, przyczynia się do kształtowania u dziecka poczucia własnego „ja” i doświadczenia otaczającego świata (...). Badania wykazują, że treść narracji tworzonej przez rodziców i dziecko nie jest jeszcze całą historią, w opowiadaniu historii mieści się ponadto wybór informacji, które mają być w niej zawarte, sposobu ich przetwarzania i rozumienia oraz decyzja, czy historia będzie egocentryczna, czy też będzie miała kilka subiektywnych ośrodków (zdolność empatii). Struktura narracji zawiera zatem teorie umysłu własnego „ja” i innych²². Z narracji kształtującej, budującej opowieść o sobie, w pewnym momencie wyłania się pewien przewodni wątek, aspekt, który można by nazwać „ideą mnie”, jest on najściślej utożsamiony z pojęciem własnej tożsamości²³. Proponuje użyteczne określenie tego aspektu jako środka ciężkości narracji. Oznacza to, iż nasza tożsa-

²⁰ Tamże, s. 164–165.

²¹ L. Cozolino, *Neuronauka w psychoterapii*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 129.

²² Tamże, s. 130–131.

²³ Tamże, cyt. za: D.C. Denet, *Consciousness explained*, Little, Brown, Boston, 1991.

mość stanowi matrycę wspomnień, zawierających myśli i uczucia i wrażenia wplecione w narracje, które opowiadamy o sobie. „Różnica w stosunku do tradycyjnego poglądu, że jesteśmy świadomymi autorami własnej historii polega na tym, że sami nie układamy tych opowieści, to raczej one układają nas. Ludzka świadomość i narracyjna osobowość są ich wytworem, a nie źródłem²⁴. Na treść opowieści wpływają różne czynniki, wynikające zarówno z udziału rodziców w tworzeniu narracji, jak i ze sposobu organizowania i przetwarzania informacji w mózgu. Połączone wpływy tych czynników prowadzą do powstawania narracji i tożsamości, które wspomagają zdrowie psychiczne lub mu szkodzą. Analizowanie i redagowanie narracji dotyczących tożsamości jest głównym składnikiem psychoterapii. W nasze doświadczenie i rzeczywistości, i konstruowanie ją przez ukryte warstwy przetwarzania nerwowego automatycznie wplatają się jednak złudzenia”²⁵.

Tu ponownie warto się odwołać do wspomnianej wcześniej teorii M. Tyszkowej.

„Wiele faktów wskazuje na to, iż doświadczenie – zapis, podlega rekonstrukcji z punktu widzenia aktualnej sytuacji i odwrotnie – aktualna sytuacja jest spostrzegana i interpretowana w kategoriach uprzedniego doświadczenia”²⁶.

Powróćmy jednak do punktu spotkania, w którym chory snuje opowieść dotyczącą siebie, swojego środowiska, swojego cierpienia. Reakcja słuchacza na opowiadaną historię jest z jednej strony bezpośrednia, przedświadoma, emocjonalna, z drugiej natomiast świadoma, tzn. taka, która polega na porównywaniu i odnoszeniu słuchanych treści do własnej historii, doświadczenia, światopoglądu i systemu wartości, będących wyrazem szeroko rozumianej postawy wobec świata. W tym momencie rodzi się jednak zawsze wątpliwość, na ile historia opowiadana przez chorego jest prawdziwa, autentyczna, a na ile jest historią, złudzeniem, tworzonym przez aparat świadomości przez – jakby to powiedzieli psychoanalitycy – mechanizmy obronne „ego”, chroniące je przed brutalną prawdą o sobie. „Tak dalece, jak wymykają się bezpośredniej obserwacji, objawy i problemy osobiste pacjenta, trzeba wyłuskać z jego relacji. Relacje te, jego historia – nie są rzecz jasna, bezstronnym stwierdzeniem faktów, lecz opisem mniej lub bardziej podkoloryzowanym przez zniekształcenia pamięci, wrażeniem, jakie pacjent pragnie wyrzucić na terapeutę i wiele innych czynników”²⁷.

²⁴ Tamże, cyt. za: D.C. Dennet, *Consciousness explained*, Little, Brown, Boston, 199, s. 418.

²⁵ Tamże, s. 124.

²⁶ M. Tyszkowa, dz. cyt., s. 67.

²⁷ J.D. Frank, J. B. Frank, *Perswazja i uzdrawianie*, Instytut Psychologii Zdrowia. Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2005, s. 68.

Spotkanie nie służy więc poszukiwaniu jakiejś obiektywnej prawdy, której odkrycie spowoduje cudowne ozdrowienie pacjenta. Spotkanie służy raczej ustaleniu pewnej wspólnej prawdy roboczej, dzięki której spotykający się pójda krok dalej w kierunku rozumienia siebie. Tworzywem, materiałem dla tego procesu jest właśnie opowieść. Opowieść tworzy pewien obraz rzeczywistości. Podczas spotkania swój obraz tworzy opowiadający, natomiast swój całkowicie odrębny, choć oparty na tych samych informacjach, tworzy słuchacz. Obaj są równorzędnymi, aktywnymi uczestnikami spotkania, natomiast odbywający się tu i teraz dialog jest punktem, w którym stykają się te dwie różne opowieści dotyczące pacjenta, punktem, w którym dochodzi do chwilowej ich fuzji. Przez krótki moment obie strony ustalają wspólny obraz świata ze swoich własnych obrazów. Ten obraz staje się kanałem komunikacji i wspólną przestrzenią wymiany doświadczeń.

„Systemy znaków i symboli kulturowych oraz przenoszone przez nie ustrukturyowane i odpowiednie treści nie tylko konstruują pewien obraz świata, bądź osobny świat imaginatywny, ale dostarczają wzorców strukturywania – kategoryzowania, interpretacji i funkcjonowania doświadczenia indywidualnego ludzi”²⁸.

Kluczem spotkania i dialogu są więc słowa, słowa, które tworzą język, które mają w założeniu w sposób jak najbardziej adekwatny oddać sens własnego doświadczenia, własnych emocji i emocji drugiego człowieka, i jak najlepiej zilustrować otaczający i przeżywany przez nas świat. To ze słów budujemy pewien obraz, słowami dajemy dobitny, najbardziej wyrazisty znak, że słuchamy drugiego człowieka i próbujemy go zrozumieć. Oczywiście w procesie dialogu obowiązuje wzajemność.

Czy w ogóle jest możliwe spotkanie i pełne porozumienie dzięki słowom? Czy takie spotkanie może być pełne, prawdziwe? Wielu ma co do tego wątpliwości. Jak zauważa Ryszard Kapuściński „(...) myśl formuje się na bazie języka, a ponieważ mówimy różnymi językami – tworzymy każdy sobie własny, odmienny od innych obraz świata. Te obrazy do siebie nie przystają, nie są zastępowalne. Z tego powodu dialog, choć nie niemożliwy, wymaga poważnego wysiłku, cierpliwej tolerancji, woli zrozumienia i porozumienia jego uczestników, świadomość tego, że rozmawiając z Innym, obcuje z kimś, kto w tym samym momencie widzi świat odmiennie niż ja i inaczej go rozumie, jest ważna w tworzeniu atmosfery pozytywnego dialogu”²⁹. Dzięki językowi mamy

²⁸ M. Tyszkowa, dz. cyt., s. 70-71.

²⁹ R. Kapuściński, *Ten Inny*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 35.

możliwość porozumiewania się, ale też język, poprzez swoją naturę reprezentacji symbolicznej, stoi na drodze jednoznacznego, w pełni jasnego porozumienia. Słowa i przekaz werbalny, oddając jedynie jakąś część natury rzeczy, mają w sobie zawsze obecne niedopowiedzenie.

„Byt objawia się w znaczeniach. Bezpośredniość jest nieświadoma. Uświadamiamy ją sobie dopiero w rozszczepieniach, za pośrednictwem znaczeń. Język jest nierozdzielnie związany z objawianiem się bytu: ujmuje wszelkie obiektywne znaczenie dzięki znaczeniom, które sam tworzy, znaczenie jest podstawowym stosunkiem, który byt ukazuje w rozszczepieniu. Ten podstawowy stosunek nieredukowalny *prafenomen*, nie jest stosunkiem podobnym do związku przyczynowego w świecie realnym lub do stosunku uzasadnienia w ciągu myślowym, nie jest opozycją ani tożsamością dwu członów, lecz nie dającym się inaczej rozjaśnić splotem ich obu w znaczeniu. Znaczenie obejmuje znak i sens, porównanie i to, co porównywane, symbol i treść, itd. Rozumienie znaczenia jest początkiem świadomości. Tylko rozumiejąc i tworząc to, co mogą zrozumieć inni, potrafimy coś ująć i przekazać, a także przyjąć to, co jest nam przekazywane”³⁰.

„Ośrodkiem wszelkich rodzajów znaczenia jest język. Tylko on jest uniwersalny, pośredniczy między wszelkimi znaczeniami, odnosi się do wszystkich innych rodzajów znaczenia i przez to zawiera je w sobie – jest dla nich niezbędny. O wszelkich rodzajach znaczenia powiada się metaforycznie, że są one językami”³¹. Bez zrozumienia drugiego człowieka, bez refleksji opartej na bazie tego zrozumienia, nie ma więc świadomego przeżywania drugiego człowieka. Doświadczenie to jest wówczas niepełne, bo nie w pełni świadome. Jednak wzajemne zrozumienie i pełna komunikacja nie jest zadaniem prostym. Ustalanie wspólnej płaszczyzny znaczeń w trakcie rozmowy jest wysiłkiem, który muszą podjąć obie strony, by spotkać się i wspólnie zbliżyć do prawdy opowieści.

Słowo jest jednocześnie nośnikiem konkretnego znaczenia i metafory. Język natomiast jest, jak powiedziała F. Nietzsche, „ruchliwą armią metafor”. Będąc metaforą to samo słowo może oznaczać wiele rzeczy. Nazywa się to ekwiwokacją. Jak pisze K. Jaspers „wieloznaczność słów jest przyczyną zwodniczych przekształceń sensu, jeśli myślący traci siłę naocznego oglądu, nie trzyma się ściśle rzeczy. Jeśli zawiera się słowom i, jakby było to oczywiste, operuje się nimi zamiast zawartymi w nich pojęciami i rzeczami, popada się, za sprawą

³⁰ K. Jaspers, *Filozofia egzystencji*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990, s. 196.

³¹ Tamże, s. 198.

pozornej tożsamości słów, w bezgraniczny zamęt. Najczęstsze i najbanalniejsze trudności w dyskusji biorą się z wielości sensów jednego słowa”³².

Jak usunąć tę trudność wynikającą z natury symbolu? Jak spotkać się z drugim człowiekiem pomimo bariery nieskończonej ilości znaczeń? K. Jaspers udziela na te pytania następującej odpowiedzi: jeśli słowa mają oznaczać dla nas skończone pojęcia, to słuszne są starania o nadanie im określonego swobodnego jednoznacznego sensu. Jeśli jednak słowa ujmują treści przemawiające do nas z „Ogarniającego”, to musimy dążyć nie do jednoznacznych definicji, a do stałego rozjaśniania nieskończonego kontekstu znaczeń³³. I dalej: „trud rozumienia i interpretacji tekstów (w naszym wypadku bardziej opowieści – objaśnienie Autora) może utracić swój fundament, gdy zamiast jednoznacznie kierować się ku sądom mówiącego lub piszącego, zwraca się raczej ku językowi, słowom, możliwościom wyrażenia rzeczy w słowach. Niemożność wyznaczenia ostrych granic znaczenia zdaje się sytuować interpretację w polu dowolności. Możliwe zdaje się wydobyć z jakichkolwiek tekstów uznanych za autorytatywne niemal każdego dowolnego problemu (...). Uznaje się, że słowa mają sens nieskończenie zmienny, a także – również zmiennie – odniesienia metaforyczne, że same nigdy nie stanowią ostatecznego fundamentu”³⁴. Tak więc bardzo trudne, być może nawet niemożliwe, jest jednoznaczne ustalenie wspólnej płaszczyzny znaczeń ze względu na samą naturę symboli, w tym wypadku słów. Jednak ciągłe podejmowanie wysiłków w tym kierunku jest z jednej strony dowodem na chęć spotkania z innym, jest bardziej świadomym jego przeżywaniem. A ponadto właśnie ten trud buduje sens i znaczenie spotkania, który stopniowo wyłania się z wielości wypowiedzianych słów.

Istotnym problemem jest jednak, jak zauważył S. Levinson to, że: „Podejście oparte na prostym znaczeniu, załamuje się w świetle rzeczywistości, jaką tworzą spory między osobami władającymi równie kompetentnie tym samym językiem”³⁵. Nie jest więc łatwo spotkać się na tożsamym poziomie znaczeń. Wspólna konstrukcja płaszczyzny znaczeń może więc być albo fundamentem porozumienia albo zarzewiem sporu. Jednak nawet sytuacja sporu nie wydaje się do końca pozbawiona nadziei na porozumienie. Sytuacja, w której spotkanie opiera się na sporze o rzeczywistość, choć może rodzić niebezpieczeń-

³² Tamże, s. 237.

³³ Tamże, s. 238.

³⁴ K. Jaspers, dz. cyt., s. 202-203.

³⁵ J.D. Frank, J.B. Frank, dz. cyt., s. 68, cyt., w: S. Levinson *Law as a literature*, Texas Law Rev 1982, s. 60, 373-403, s. 379.

stwo zerwania porozumienia, to może również stworzyć nową jakość, nowy wymiar porozumienia i znaczeń, będący niespodzianką dla obydwu stron. Konstrukcja historii, która zadowoliłaby obie strony, polega na tworzeniu tak zwanego hermeneutycznego kręgu³⁶. Każde pojedyncze doświadczenie nabiera znaczenia dzięki odniesieniu do miejsca w całej narracji i wpływa zarazem na ogólny sens narracji. Sens ogólny z kolei kieruje uwagę ku nowym elementom, które ów sens ogólny zmieniają. W rezultacie walidacja przebiega w sposób kumulacyjny, poprzez wzajemne wzmacnianie kryteriów, które gdyby każdy z nich rozpatrywać w izolacji od pozostałych, nie miałyby mocy rozstrzygającej, ale które przez swą zbieżność nabierają wiarygodności i w niektórych przypadkach stają się prawdopodobne, a nawet przekonujące³⁷. Proces ten nie ma żadnego obiektywnego punktu końcowego. „Do żadnej ostatecznej *terra firma* nigdy się nie dotrze”, jak to określił K. Jaspers. Interpretacje odgrywają ważną rolę w procesie nadawania narracji pacjenta kształtu narracji koherentnej³⁸.

Z przytoczonych powyżej rozważań wynikałoby, iż właściwie niemożliwa jest sytuacja, w której w sposób jednoznaczny udaje się stworzyć wspólną płaszczyznę znaczeń. Być może. Jednak dużo ważniejszy wydaje się być sam wysiłek podjęty dla zrozumienia Innego. Dialog uobecnia jego uczestników, Inny zaczyna istnieć w naszym polu świadomości, jego cierpienie nabiera nowego sensu poprzez zmianę kontekstu, w jakim się objawia. Prawdziwe, tzn. oparte na prawdzie spotkanie z drugim człowiekiem, jest momentem, w którym obie strony dokonują wspólnej konstrukcji narracji. Ma to szczególne znaczenie w przypadku osób, u których na skutek głębokiego poczucia nieszczęścia, głębokiego cierpienia, przerastającego możliwości adaptacyjne jednostki, doszło do zerwania wątku narracyjnego. „W niektórych przypadkach może nawet dojść do zerwania narracji. Jedną z takich szczególnych sytuacji, w których człowiek traci kontakt ze swoją narracyjną tożsamością, momentem, kiedy następuje zaburzenie funkcji opowiadania w procesie ustanawiania osobowej tożsamości jest – zdaniem Ricoeura – doświadczenie cierpienia strony”³⁹.

³⁶ J.D. Frank, J.B. Frank, tamże, s. 69, cyt. w: K. Jaspers, *General Psychopathology* Manchester University Press, Manchester 1963, s. 357

³⁷ J.D. Frank, J.B. Frank, tamże, s. 69, cyt. za P. Ricoeur, *The question of proof in Freud's psychoanalytic writing*, J. Amer. Psychoanal. Assoc., 25, 835-871, s. 866.

³⁸ J.D. Frank, J.B. Frank, *Perswazja i uzdrawianie*, Instytut Psychologii Zdrowia. Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2005, s. 69.

³⁹ A. Niedźwieńska, dz. cyt., s. 136.

„Historia cierpienia przestaje być możliwa do przyjęcia, nawet przestaje być historią. Cierpienie zrywa nić narracyjną, ponieważ powoduje skrajną koncentrację na jednej chwili. Koncentracja ta niszczy ciągłość między przeszłością a teraźniejszością, a przyszłością, stając się przyczyną niemożności opowiadania o sobie. Zmienia ona także relację ja – Inny, gdyż historia każdego człowieka wpisana jest w historię innych ludzi, a właśnie ten internarracyjny splot zostaje zerwany”⁴⁰. „(...) Zredukowany do cierpiącego „ja”, jestem żywą raną. To szczególne skierowanie ku sobie samemu sprawia, że inny oddala się, usuwa się w cień, a cierpiące „ja” wyrasta ponad wszystko inne. Na osi *działania – doznawania* cierpienie odzwierciedla się poprzez zmniejszenie zdolności i możliwości działania. Ricoeur wyróżnia cztery poziomy sprawności działania: poziom słowa, poziom nadawania ograniczonego sensu wyrazowi, poziom opowiadania, poziom osądu moralnego. Ze strony cierpienia odpowiadają temu wszystkie okaleczenia, które wpływają kolejno na zaburzenia zdolności mówienia, zdolności do wykonywania czynności, zdolności opowiadania o sobie, zdolności szanowania samego siebie jako osoby działającej moralnie”⁴¹.

Szczególnie w sytuacji spotkania z człowiekiem cierpiącym, u którego na skutek głębokiego bólu psychicznego dochodzi do zerwania narracji i utraty poczucia tożsamości, który nie chce, bądź nie ma siły na spotkanie z drugim człowiekiem, należy podjąć wysiłek dialogu. W tej szczególnej sytuacji współkonstruowanie narracji, zwłaszcza narracji zerwanej, jest jednocześnie współodczuwaniem bólu, jest szczególnie trudnym i bolesnym doświadczeniem i doświadczaniem drugiego człowieka, pomimo wszystkich niedoskonałości płaszczyzny komunikacyjnej opisanych powyżej. W takiej to właśnie sytuacji doświadczenie i uobecnienie się cierpiącego człowieka, jego pytania zmieniają płaszczyznę spotkania z ontycznej, logicznej i epistemologicznej na płaszczyznę etyczną. Jak pisał J. Tischner: „Odpowiadając na pytanie zaczynam być – o ile odpowiadam na pytanie – dla kogoś. Innymi słowy staję się odpowiedzialny. Istotny sens pytania polega na tym, że budzi ono w zapytanym poczucie odpowiedzialności. Mniejsza w tej chwili o to, jak głębokie i jak stałe jest to poczucie, ważna jest sama jego natura. Odpowiedzialność jest kategorią etyczną. Aby zatem wyjaśnić rodowód odpowiedzi na pytanie trzeba sięgnąć do pierwiastka etycznego. Innymi słowy trzeba porzucić obszary

⁴⁰ Tamże, s. 137.

⁴¹ Tamże, s. 136.

ontologii i logiki, a wkroczyć w obszar metafizyki dobra. (...) Odpowiadający nie tylko daje odpowiedź Innemu, ale daje ją również sobie – sobie jako uczestnikowi dramatu dobra i zła”⁴².

Dlatego też, jak pisze dalej J. Tischner, „spotkanie z Innym powinno być ważnym wydarzeniem. Do spotkania trzeba się wewnętrznie przygotować, bo powinno być ono przeciwieństwem naszego codziennego, a obojętnego mijania się w tłumie. Co jednak jest główną treścią spotkania? Jest nią dialog. Celem tego dialogu ma być wzajemne zrozumienie, celem zaś tego zrozumienia wzajemne zbliżenie, a to rozumienie i zbliżanie osiąga się na drodze poznania. Jaki jest przedwstępny warunek całego tego procesu równania? Jest nim wola poznania, chęć, owo zwrócenie się ku Innemu. Jednakże w praktyce życia okazuje się to niezmiernie trudne”⁴³. Spotkanie z drugim człowiekiem, oparte na prawdzie, odpowiedzialnej prawdzie, jest zdarzeniem, które otwiera nas na bliskość drugiego człowieka. Dzielać się sobą z Innym, ufam mu, szanuję go, dostrzegam go. Proces ten odbywa się obustronnie. Choć informacje płynące do obydwu stron jednego i tego samego zdarzenia są odmienne. Z perspektywy psychiatry umożliwienie choremu spotkania z drugim człowiekiem, ale też spotkanie z samym sobą, wcale nierzadko decyduje o jego dalszym życiu i o tym, czy warto w ogóle żyć. Spotkanie z drugim człowiekiem zawsze rodzi nadzieję na zmianę. Nierzadko też sama możliwość zmiany daje nadzieję, która pozwala człowiekowi pokonać najgorsze. Pomimo, że spotkanie jest fenomenem ciągle nieuchwytnym ludzkiemu pojmowaniu, niesie ono w sobie właśnie siłę uzdrawiania opartą na nadziei.

Cierpienie powoduje, że człowiek staje się mały, postrzega siebie w zupełnie inny sposób i ma poczucie, czy też nawet głębokie przekonanie, że stał się niedostrzegalny dla innych. Podjęcie trudu zrozumienia drugiego człowieka, jakkolwiek nie byłby to mozolny i niedoskonały proces, niesie w sobie wartość dobra, będąc gruntem dla zmian. Dlatego warto rozmawiać, warto poszukiwać wspólnej prawdy i porozumienia, bo słowa rzeczywiście mogą uleczyć chorą duszę.

⁴² J. Tischner, dz. cyt., s. 68.

⁴³ Tamże, s. 59.

**PSYCHIATRIST AND PATIENT – TWO REALITIES,
MANY DIMENSIONS AND AN ATTEMPT AT A MEETING
BY MEANS OF WORDS**

Abstract

Dialogue is a form of meeting. In dialogue we meet and experience each other. This article is an attempt at an exploration and explanation of phenomena which accompany dialogue. I try to define terms like dialogue, meeting, experience, level of meanings, and identity. I also explore and explain problems like construction and reconstruction of an experience, co-construction and breakdown of a coherent life story, and the role of narrative in building personal identity. Finally, I try to find an answer to the question: is it worth looking for a common version of a patient's life story and to seek an understanding of the sense of human suffering.

Keywords: meeting, experience, suffering, narrative, dialogue, identity, meaning.

Bibliografia:

1. Cozolino L., *Neuronauka w psychoterapii*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
2. Dennet D.C., *Consciousness explained*. Little, Brown. Boston 1991.
3. Frank J.D., Frank J.B., *Perswazja i uzdrawianie*, Instytut Psychologii Zdrowia. Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2005.
4. Jaspers K., *General Psychopathology*, Manchester University Press, Manchester 1963.
5. Jaspers K., *Filozofia egzystencji*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
6. Kapuściński R., *Ten Inny*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
7. Kępiński A., *Poznanie chorego*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2002.
8. Levinson S., *Law as a literature*, Texas Law Rev., 1960.
9. *Psychologia kliniczna*, red. Lewicki A., Warszawa 1969.
10. Maciejczak M., *Świadomość i sens*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007.
11. Niedźwieńska A., *Pamięć autobiograficzna*, w: *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
12. Oleś P.K., *Psychologia przełomu połowy życia*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000.
13. Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych*, PWN, Warszawa 1981.
14. *Psychologia rozwoju człowieka*, T. 3, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2003.

15. Ricoeur P., *The question of proof in Freud's psychoanalytic writings* J.Amer, Psychoanal. Assoc., 25.
16. Tischner J., *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
17. *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowej, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
18. Tyszkowa M., *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia*, w: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, red. M. Tyszkowa, PWN, Warszawa 1988.
19. Yalom I. D., *Kat miłości. Prolog*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2006.

Jarosław Pacuła

Katedra Teorii i Praktyk Komunikacji
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

SŁOWNICTWO WYRAŻAJĄCE KONTRAST W JĘZYKU DZIECI SZEŚCIOLETNICH

Streszczenie

Artykuł wpisuje się w krąg zagadnień związanych z badaniem kompetencji językowej dzieci rozpoczynających edukację szkolną. Porusza kwestię umiejętności posługiwania się sześciolatków antonimami, słownego wyrażania kontrastu opartego na różnych relacjach semantycznych, wyrażające przeciwieństwo bądź odwrotność i pozostające w tej samej klasie części mowy. Zakres obserwacji ograniczono do wyrazów nazywających, w tym symbolizujących prymarnie czasowników i rzeczowników, jak też symbolizujących sekundarnie przymiotników. Wyniki przeprowadzonej sondy ujawniają, że sześciolatki w dobieraniu słownictwa wyrażającego przeciwieństwo, odwrotność czy sprzeczność częściowo posługują się schematami, jednak ich myślenie w dużym stopniu jest już operacyjne. Uzyskane wyniki świadczą o zdominowaniu możliwości intelektualnych sześciolatka przez postrzeżenia, jednak wskazują też na pojęciowe postrzeganie sytuacji i zdarzeń (badanie wiązało się z odwracalnością myślenia) oraz odkrywają zdolność sześciolatka do logicznego klasyfikowania wyrazów.

Słowa kluczowe: kompetencja językowa i komunikacyjna, antonimia, sześciolatek.

Podniesiony w artykule problem wpisuje się w badania dotyczące kompetencji językowej dzieci rozpoczynających edukację szkolną. Wprawdzie analizy związane z oceną komponentu leksykalnego w języku uczniów są dość powszechne¹, jednak niewiele miejsca poświęca się w nich umiejętności posługi-

¹ Spośród licznych prac na ten temat należy wymienić przede wszystkim dwie, szczególnie ważne dla poruszanego w artykule problemu: E. Polański, *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982; K. Gąsiorek, *Abstrakta w rozwoju języka dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1991.

wania synonimami czy antonimami oraz ocenie stopnia rozumienia tych relacji semantycznych². Tymczasem w świetle podstawy programowej już przedszkolaki powinny posiadać kompetencje w określaniu bliskoznaczności i przeciwieństw, wyrażające się w ich aktywności językowej³.

W niniejszym tekście zajęto się wyłącznie kwestią antonimii. Zagadnienie to jest stosunkowo obszerne, wymaga gruntownych i zakrojonych na szerszą skalę analiz. Można bowiem podjąć problem z kilku perspektyw: oceny umiejętności posługiwania się przez dzieci antonimami odnoszącymi się do jakiejś kategorii tematycznej (np. cechy charakteru) czy pojęciowej (np. prawda – fałsz)⁴, określenia biegłości w nazywaniu przez dzieci przeciwieństw opartych na konkretnej relacji semantycznej (np. hierarchiczność)⁵, jak też odniesienia się do wybranej klasy gramatycznej (np. antonimia czasowników). Świadomość tego nakazuje piszącemu zaakcentowanie już na wstępie, że artykuł należy potraktować jedynie jako przyczynek do głębszych rozważań w tym zakresie. Wypada przy okazji wspomnieć, że artykuł nie jest również studium na temat kompetencji słowotwórczych dziecka sześciolatniego, toteż przytoczone w nim formy językowe zachowują oryginalną postać. Istotą tekstu jest bowiem wykazanie kompetencji doboru określeń przeciwnaczych, a nie ocena umiejętności sześciolatka w zakresie doboru morfemów słowotwórczych, ich zgod-

² Do zakresu synonimii odsyła praca D. Krzyżyk *Synonimia pojęć prawdziwościowych – teoria i nauczanie* (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008), w której skupiono się na kompetencjach uczniów szkół podstawowych i klas starszych.

³ Wyraża się to przede wszystkim w realizacji zadań z zakresu wspomagania rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną, jak również kształtowania gotowości do nauki czytania i pisanie. Zob. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego* (Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17).

⁴ W obrębie lingwistyki występuje zróżnicowanie teoretyczne na temat pól semantycznych. Używa się określeń pole znaczeniowe (w odniesieniu do zbioru dystrybucji jakiegoś wyrazu) oraz pole wyrazowe/pole leksykalne (w odniesieniu do zbioru wyrazów zawierających wspólne semy). W artykule przyjęto za Ryszardem Tokarskim, że pole znaczeniowe jest grupą wyrazów powiązanych wspólnym znaczeniem, między którymi istnieją określone relacje semantyczne, dające w konsekwencji system zwarty i hierarchiczny (*Granice pola znaczeniowego*, w: *Słownictwo w opisie języka*, red. K. Polański, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1984, s. 86). Por.: R. Grzegorzczak, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, PWN, Warszawa 2002, s. 60; W. Miodunka, *Teoria pól językowych: społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, PWN, Kraków 1980, s. 53–54.

⁵ Relacje semantyczne rozumiem tu jako wzajemne uzależnienie wyrazów danego języka, przez które znaczenie każdego wyrazu zależy od istnienia lub nieistnienia w jego polu innych wyrazów. Zob. S. Kania, J. Tokarski, *Zarys leksykologii i leksykografii polskiej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984, s. 168.

ności z kryteriami formalno-semantycznymi⁶. Dlatego też za poprawne odpowiedzi uznano w analizach formy zróżnicowane pod względem morfologii, ale wyrażające przeciwieństwo, bądź odwrotność i pozostające w tej samej klasie części mowy.

Wyniki sondy przeprowadzonej w grupie trzydziściorga sześciolatków⁷, uzyskane przy okazji badania ich gotowości szkolnej, przedstawiono w następujący sposób: materiał zgrupowano według poszczególnych części mowy, wyodrębniono wśród nich relacje semantyczne antonimii, w nawiasach umieszczono liczbę oznaczającą ilość poszczególnych odpowiedzi, natomiast przy danej parze wyrazowej zamieszczono definicje słownikowe, umożliwiające uznanie danej odpowiedzi za najbliższą odpowiedzi modelowej⁸.

Z uwagi na to, że leksykologia rozmaicie ujmuje problem antonimii, wypada w tym miejscu zaznaczyć, że w niniejszym opracowaniu antonimie rozumie się szeroko – jako każdą parę wyrazów należącą do tej samej klasy gramatycznej, która oparta jest na relacji kontrastu. Do antonimów zaliczono więc nie tylko tak zwane czyste antonimy, ale także uwzględniono inne relacje, które wyrażają przeciwstawność i odwrotność znaczeniową. Takie rozwiązanie wydaje się najkorzystniejsze w zakresie badań dotyczących kompetencji językowej sześciolatka, umożliwia bowiem całościowy ogląd jego umiejętności związanych z dostrzeganiem rozbieżności znaczeniowych i posługiwaniem się ich słownymi reprezentacjami. W związku z tym w obszar analiz włączono relacje: komplementarności, konwersji leksykalnej (jako że konwersy ujmują jakieś zjawisko z dwóch różnych punktów, są predykatami o minimum dwóch walecjach semantycznych⁹), meronimii i holonimii (relacji częstkowości), hierarchiczności, relacyjności, odnośności (zawężonej tu do pochodnych od form męskich nazw żeńskich), przeciwstawień kierunkowych, jak również kontrastu faktów kulturowych.

W celu klarownej prezentacji zgromadzonego materiału, w dalszych partiach tekstu przyjęto podział, który nie tylko pozostaje w zgodzie z kryteriami

⁶ Zob. np. H. Synowiec, *Neologizmy słowotwórcze w języku uczniów (na przykładzie słownictwa z zakresu nazw cech osobowości)*, „Poradnik Językowy” z. 4, 1985, s. 253–257.

⁷ Badania przeprowadzono w roku szkolnym 2010/2011 w Niepublicznym Przedszkolu „Smyk” w Babicach koło Oświęcimia. Objęto nimi wyłącznie dzieci, które ukończyły szósty rok życia.

⁸ Wzorzec ustalono na podstawie odniesienia do definicji zawartych w słowniku ogólnym języka polskiego słownika – *Uniwersalnego słownika języka polskiego*, pod red. S. Dubisza, Warszawa 2003.

⁹ Zob. J. Apresjan, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, tłum. Z. Kozłowska i A. Markowski, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 2000, s. 244. Por. J. Lyons, *Semantyka*, tłum. A. Weinsberg, PWN, Warszawa 1989, s. 271.

klasyfikacji antonimów¹⁰, ale jednocześnie odnosi się do kompetencji językowej dzieci sześciolletnich, wskazując stopień opanowania przez nie umiejętności doboru słownictwa, wyrażającego przeciwieństwa i stopień jego rozumienia w różnych relacjach semantycznych.

Pierwsza badana kwestia odnosiła się do antonimii czasownikowej. W jej obrębie znalazła się między innymi para antonimiczna *pojawić się* – *zniknąć*, wyrażająca relację „początek i koniec obecności”¹¹. Wśród uzyskanych odpowiedzi pojawiły się: *nie pojawić się* (9), *nie przyjść* (2), *wyjść* (1), *odejść* (1), *zginąć* (2), *zaginąć* (1), *zniknąć* (5), *znikać* (1), *zawieruszyć się* (1), *zgubić* (1), *skryć się* (1), *schować się* (2), *zajść* (1). Jak widać, podawane czasowniki, mimo że można je uznać za antonimy do *pojawić się*, w dużej części nie tworzą par zgodnych pod względem aspektu czy strony. Co więcej, wśród odpowiedzi znalazły się rzeczowniki: *zniknięcie* (1), *znikanie* (1), *zgubienie* (1), **znikiwanie* (1), a więc słowa w jakimś zakresie pozostające w sprzeczności znaczeniowej z sensem podanego czasownika, ale reprezentujące inną część mowy. Dwoje dzieci nie udzieliło odpowiedzi, jedno za wyraz o znaczeniu przeciwnym uznało *zjawić się*.

Odmienne przedstawia się sprawa w przypadku pary czasownikowej, oznaczającej „działanie i przeciwdziałanie”: *brudzić* ‘plamić, zanieczyszczać; też: robić nieporządek, śmiecić’ – *czyścić* ‘sprawiać, że coś staje się czyste’. Uzyskane odpowiedzi to: *nie brudzić* (10), *sprzątać* (9), *czyścić* (9), *oczyszczać* (1), *oczyścić* (1), *wycierać* (1), *myć* (7), *umyć* (6), *prać* (3), *sprać* (1), *szorować* (1), analityczne *robić porządek* (2), *układać* (4). I w tym przypadku wymienione zostały rzeczowniki: *sprzątanie* (1), *porządek* (1), *mycie* (2), *czyszczenie* (1), **odbrudzenie* (1). Wyższa sprawność językowa w podawaniu wyrazów o znaczeniach przeciwnych wiąże się w tym przypadku zapewne z częstotliwością występowania tych słów w wypowiedziach kierowanych do dzieci, a występujących przy okazji porządków domowych, porządkowania zabawek i miejsc pracy w przedszkolu, zabiegów higienicznych, po zabawach, na podwórku itd. W celu potwierdzenia tej tezy wystarczy przywołać wyniki uzyskane przy wskazywaniu antonimów do jakiejkolwiek innej pary czasowników, należącej

¹⁰ W dużej mierze przyjęty podział odzwierciedla klasyfikację Jurija Apresjana (J. Apresjan, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, tłum. Z. Kozłowska i A. Markowski, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 2000). Modyfikacja modelu wynika z chęci przejrzystej prezentacji uzyskanego w badaniach materiału.

¹¹ Wyraz występujący w danej parze to leksem, do którego dzieci dobierały słowa wyrażające kontrast. Gwiazdką oznaczono neologizmy dziecięce.

do tej samej relacji semantycznej, ale tematycznie odbiegającej od czynności lub stanów, z którymi spotyka się dziecko na co dzień.

Trzeci przykład antonimii czasownikowej dotyczył relacji kierunkowości, wyrażonej przykładową parą *wchodzić* ‘przekraczać granicę jakiegoś pomieszczenia lub obszaru’ – *wychodzić* ‘opuszczać jakieś miejsce; kończyć pobyt w jakimś miejscu’. Wprawdzie najczęściej występującą odpowiedzią było *wychodzić* (19), jednak nierzadko pojawiało się zaprzeczenie *nie wchodzić* (5), a raz tylko wymieniony został czasownik *opuścić*. Wśród innych odpowiedzi znalazły się jeszcze formy: *odchodzić* (2), *schodzić* (1), **wychadzać* (1), **zewchodzić* (1).

Najmniej problemu sprawiło sześciolątkom podanie antonimów do *chodzić* ‘przenosić się z miejsca na miejsce, stawiając kroki’. Można to wytłumaczyć tym, że w przypadku tego czasownika, reprezentującego „relacyjność”, krąg dobieranych wyrazów o sensach przeciwnych jest stosunkowo obszerny, wszak zależy on od punktu odniesienia. W związku z tym wśród wymienianych odpowiedzi znalazły się czasowniki: *siedzieć* (16) i *leżeć* (11), ale obok nich także derywaty odczasownikowe: *siedzenie* (2), *leżenie* (1). Co ciekawe, w odpowiedziach nie pojawiło się zaprzeczenie *nie chodzić*.

Drugą grupę badanych faktów językowych stanowiły antonimy przymiotnikowe. Nawet pobieżny ogląd uzyskanych wyników pozwala zauważyć, że w tym zakresie dzieci nie miały największych problemów ze wskazywaniem słów o znaczeniach przeciwnych. Niemniej jednak zestawienie uzyskanych odpowiedzi ujawnia różny stopień kompetencji językowej dzieci w przypadku poszczególnych relacji semantycznych.

W przypadku antonimii nazywającej cechę i jej przeciwieństwo analizie poddano parę przymiotników *wysoki* ‘taki, w którym odległość między podstawą a wierzchołkiem jest duża; o ludziach: mający duży wzrost; znajdujący się w dużej odległości w górę w stosunku do jakiegoś punktu odniesienia’ – *niski* ‘taki, w którym odległość między podstawą a wierzchołkiem jest niewielka; znajdujący się poniżej jakiegoś punktu’. Oto uzyskane odpowiedzi, mogące być uznane za antonimy: *mały* (24), *niski* (17), *nieduży* (4), *niewielki* (3), *niewysoki* (21). Oprócz nich w wypowiedziach sondowanych dzieci znalazły się: **małuńki* (1), **niebyczy* (1), *mało* (1). Podobnie zresztą przedstawia się sprawa innej pary antonimicznej: *miękki* ‘dający się gąć, ugniatać lub formować’ – *twardy* ‘słabo uginający się pod naciskiem, nieelastyczny’. Odnotowano tu następujące formy: przymiotniki *miękki*, wraz z neologizmami **miętki* i *mięćki* (23), oraz *szttywny* (2), zaprzeczenie *nie-twardy* (4), jak też wyrażenie porównawcze *jak kamień* (1).

Większa aktywność językowa dzieci ujawniła się w przypadku relacji „różnice ilości, miary, natężenia”. Spójrzmy na udzielane przez nie odpowiedzi na

przykładzie pary antonimicznej: *stary* ‘pochodzący z dawnych czasów; dawny, poprzedni, nieaktualny’ – *nowy* ‘niedawno zrobiony, nabyty lub właśnie powstały, założony; taki, który zajął miejsce poprzedniego’: *niestary* (7), *nowy* (19), *nowiuśki* (12), *nowiusieńki* (3), **nowiusieniuśki* (1), *niezniszczony* (3), *nieużywany* (1), *nowoczesny* (5), *najnowszy* (4), *najnowocześniejszy* (1). Obok nich pojawiły się też słowa, które antonimami nie są, a zostały prawdopodobnie podane w wyniku skojarzeń, że to, co nowe, jest lepsze: *super* (1), **superowy* (1).

Inaczej przedstawia się sprawa pary antonimicznej *słodki* ‘mający smak taki, jak cukier’ – *kwaśny* ‘mający cierpki smak’, odnoszącej się do odczuć smakowych. Otóż jako wyrazy mające znaczenia przeciwne dzieci podawały również te, które spełniały warunek „–słodki”, a więc obok zaprzeczenia *niesłodki* (7), pojawiły się określenia: *kwaśny* (8), **kwasowy* (2), **kwaśniacki* (1), *gorzki* (9), *gorzkawy* (3), *slony* (3), *solony* (2). Wystąpiły też dwa rzeczowniki: *kwas* (1) i *gorzkość* (1).

W przypadku pary antonimicznej *mądry* ‘mający dużą wiedzę, inteligencję, doświadczenie i umiejący je wykorzystać’ – *głupi* ‘ograniczony i naiwny; też: świadczący o takich cechach; bezwartościowy intelektualnie’, wpisującej się w kategorię „relacje intelektualne”, pojawiły się następujące odpowiedzi: *niemądry* (9), *głupi* (22), *tępy* (1), *durny* (1), *durnowaty* (1), **durniasty* (1). Dzieci wymieniały także rzeczowniki: *dureń* (3), *idiota* (1), *głupiec* (1), *głuptas* (1), *głupol* (1).

Trzecią grupę analiz stanowi antonimia rzeczownikowa. W jej zakresie znalazła się opozycja: *siła* ‘zdolność oddziaływania na kogoś lub na coś, możliwość wywoływania określonego skutku’ – *słabość* ‘brak sił fizycznych; brak energii, silnej woli, charakteru, odporności’, która wpisuje się w relację semantyczną „różnice ilości, miary, natężenia”. Otrzymane odpowiedzi świadczą o trudnościach sześciolatków w doborze właściwego słownictwa. Zasadniczo poprawne odpowiedzi ograniczyły się do dwudziestu dwu przypadków, przy czym wystąpiły cztery określenia antonimiczne, z czego dwa to rzeczowniki – *słabość* (14), *niemoc* (2), a jedno to wyrażenie – *brak siły* (1). Pozostałe odpowiedzi były bądź to rzeczownikami nazywającymi osoby słabe, bądź przymiotnikami lub czasownikami, które w różnym stopniu nawiązywały do doświadczeń dzieci: *slabeusz* (1), **chudzik* (1), *chorować* (1), *nie mieć siły* (1), *ledwość* (1), *chorowanie* (3).

Znacznie łatwiejsze okazało się wskazanie antonimów, które wpisują się w relację semantyczną „orientacja w przestrzeni”. I tak na przykład w przypadku pary *góra* ‘część położona wyżej niż inne; najwyższa część czegoś’ – *dół* ‘teren lub miejsce niżej położone; niższa lub najniższa część czegoś’, w przeważającej części uzyskano modelową odpowiedź – *dół* (28), przy czym dwie pozostałe odpowiedzi trudno by uznać za niepoprawne: *niskość* (1), **dolność* (1).

Zupełnie inne wyniki przynosi działanie językowe sześciolatka w zakresie pary antonimicznej *przedmieście* ‘peryferyjna dzielnica miasta’ – *śródmieście* ‘centralna część miasta, w której jest dużo sklepów, biur i różnych instytucji’, chociaż ta – podobnie do poprzedniej – również odnosi się do „orientacji w przestrzeni”. Niewątpliwie wiąże się to z nieznaną przez dzieci słowa *przedmieście*, jak też rzadkim jego występowaniem w wypowiedziach dorosłych. Dowodzi to zarazem, że sześciolatek nie dostrzega jeszcze roli przedrostków *przed-*, *pod-* czy *śród-*, mimo że sprawnie posługuje się przymkami *przed*, *pod* itd., wskazując kierunki w przestrzeni (także wykazując się orientacją w schemacie własnego ciała) lub określając następstwo czasowe. Co jednak ciekawe, prócz podawanych zwykle wyrażen *za miastem* (5) i *w mieście* (2), pojawiły się próby tworzenia derywatów rzeczownikowych: **zamieście* (1), **zamiasto* (1), świadczące o dostrzeganiu *przed-/przed* jako przeciwieństwa *za-/za*.

Natomiast stosunkowo łatwe okazało się dla sześciolatków podawanie antonimów rzeczownikowych, które wpisują się w „relacje emocjonalne”. W przypadku pary wyrazów *strach* ‘niepokój wywołany przez grożące niebezpieczeństwo lub przez rzecz nieznaną, która wydaje się groźna’ – *odwaga* ‘śmiałość, świadoma postawa wobec niebezpieczeństwa’, uzyskano odpowiedzi: modelową *odwaga* (23), do której nawiązywała forma **odważność* (2), a także *waleczność* (3) i *dzielność* (1). W wypowiedziach dzieci wystąpiły również: *niebanie się* (1), *nieustraszenie* (1), *niestrachanie* (1).

W przypadku rzeczowników najmniej trudności przysporzyło sześciolatkom wskazywanie kontrastu słownego w zakresie „odmienności ról”. Zasadniczo wymieniały wyrazy odpowiadające modelowym odpowiedziom. I tak: do wyrazu *lekarz* ‘osoba zajmująca się leczeniem ludzi lub zwierząt’, podane zostały wyrazy: *pacjent* ‘chory zwracający się po poradę do lekarza lub będący pod jego opieką’ (28) i *chory* ‘osoba chorująca; dotknięty chorobą’ (2), z kolei do wyrazu *podłoga* ‘płaszczyna drewniana lub pokryta sztucznym tworzywem, po której się chodzi i na której ustawia się sprzęty’, przyporządkowany został *sufit* ‘powierzchnia zamykająca pomieszczenie od góry’ (27), ale też *ściana* ‘pionowa płaszczyna ograniczająca lub przedzielająca wnętrze budynku’ (3).

Bardziej problemowa okazała się relacja częściowości (całość – część)¹². Odpowiedzi udzieliło niewiele dzieci, z czego tylko kilka było poprawnych. Ba-

¹² Relacji tej nie należy mylić z relacją hiponimiczną, gdyż ta zachodzi między leksemami w układzie wertykalnym, tzn. wszystkie desygnaty, do których odnosi się nazwa węższa, są oznaczane także przez nazwę szerszą, natomiast nie istnieje zależność odwrotna. Na temat stosunku włączności zob. A. Furdal, *Językoznawstwo otwarte*, Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Opole 1977, s. 134.

danie w tym zakresie dotyczyło dwóch par rzeczowników. Jedną z nich była para: *pustynia* ‘bezludny obszar całkowicie lub prawie całkowicie pozbawiony roślinności i wody’ – *oaza* ‘obszar na pustyni obfitujący w roślinność dzięki obecności wody’, przy czym określenie *oaza* wystąpiło trzykrotnie, a raz *schronienie*. Pozostałe odpowiedzi konotowane były przez różnorodne skojarzenia i doświadczenia dzieci (np. pobyt nad morzem, gdzie piaszczysta plaża i wydmy współistnieją obok wody; obejrzone filmy przyrodnicze): *morze* (2), *woda* (1), *dżungla* (1).

Wyniki uzyskane w przypadku relacji komplementarności pozwalają założyć wysoką sprawność językową sześciolatków w dostrzeganiu kontrastu znaczeniowego między leksemami, opartego na doborze znaczeń uzupełniających się czy dopełniających w logicznej więzi. Niemal wszystkie dzieci utwożyły modelowe pary wyrazowe: do rzeczownika *pytanie* ‘zdanie lub równoważnik zdania wypowiedziane z odpowiednią intonacją w celu dowiedzenia się czegoś, zgody na coś’ podały wyraz *odpowiedź* ‘ustna lub pisemna reakcja na pytanie’ (29) i zaprzeczenie *niepytanie* (1).

Nieco trudniejsze okazało się dobieranie wyrazów w przypadku pary antonimicznej *król* ‘monarcha sprawujący najwyższą władzę w królestwie’ – *królowa* ‘samodzielna monarchini sprawująca najwyższą władzę w królestwie lub żona króla’, opartej na relacji odnośności. Około dwie trzecie sondowanych sześciolatków uznało, że w przypadku rzeczownika *król* jedyną relacją znaczeniową wyrażającą kontrast jest odmiennność ról, co ujawniają odpowiedzi: *śługa* (16), *poddany* (1), *pachołek* (1). Odnośność dostrzegło raptem kilkoro dzieci: *królowa* (3), *królewna* (5), **królowka* (1). Wystąpiły także wyrazy tworzące relację hierarchiczności: *księżniczka* (1), *książę* (2).

Jeśli chodzi o dobór słów wyrażających przeciwstawienia faktów kulturowych, sześciolatki wykazują się w tym dużą sprawnością językową. Do wyrazu *piekło* ‘według niektórych religii: miejsce kary, na którą skazane są potępione dusze zmarłych’, odniosły rzeczownik *niebo* ‘w wielu religiach: górna strefa świata, siedziba Boga, bóstw, aniołów i świętych’ (29, jedna osoba nie podała odpowiedzi); wyrazowi *miasto* przyporządkowały rzeczownik *wieś* (28, jedno dziecko nie udzieliło odpowiedzi, a jedno podało synonimiczny rzeczownik *miejsowość*).

W zbiorze wyrazów wskazywanych przez dzieci jako wyrazy o przeciwnych znaczeniach znalazły się antonimy leksykalne w wąskim sensie (antonimy całkowite) i quasi-antonimy. W przypadku antonimów całkowitych powinny wystąpić diametralnie odmienne definicje słownikowe, natomiast w przypadku antonimii częściowej definicje słownikowe pary wyrazowej w dużej

mierze się wykluczają, ale fragmentarycznie się pokrywają¹³. Takie postrzeganie antonimii towarzyszy już dziecku sześciolletniemu, co odzwierciedlają przykłady wskazane w powyższym materiale, szczególnie, jeśli zestawia się ze sobą odpowiedzi udzielane przy relacjach: cecha i jej przeciwieństwo oraz częściowość, orientacja w przestrzeni oraz komplementarność. W znacznie mniejszym stopniu postrzegają antonimie w zakresie kauzatywności. Bliższa obserwacja zgromadzonego materiału pozwala postawić jeszcze jeden wniosek. Otóż przyglądając się odpowiedziom udzielanym przez sześciolatki mające niebawem rozpocząć edukację szkolną z perspektywy teorii składnikowej znaczeń¹⁴, ukazuje się stosunkowo dobrze rozwinięta kompetencja określania struktury pól znaczeniowych, a więc także precyzyjnego wskazywania przeciwieństw. Skoro struktury pól znaczeniowych współtworzone są przez znaczenia leksykalne wyrazów, można wnosić, że już sześciolatek posiada dość dobrze rozwiniętą umiejętność budowania struktur z mniejszych elementów znaczeniowych (składników semantycznych)¹⁵. Ujawnia się to w łączeniu przez dzieci sześciolletnie wyrazów na zasadzie doboru (w przypadku antonimii – przeciwstawiania) określonych cech semantycznych (semów), które pozwalają uchwycić opozycje semantyczne, jakie powstają między wyrazami, tzn. wskazać miejsce danego leksemu w sieci innych wyrazów, określić jego funkcję i wyłonić najwłaściwszy. Warto bowiem zwrócić uwagę na fakt, że nawet jeśli dzieci nie podają rzeczywistego antonimu, to próbują tworzyć pary z wyrazami, które w sposób pośredni nawiązują do cechy przeciwnej, np. *wysoki* – *mało*. Można to zresztą zweryfikować, prosząc dziecko o wyjaśnienie, dlaczego wybrało taki, a nie inny wyraz. Fakt, że często usłyszy się odpowiedź „nie wiem”, nie upoważnia jednak do postawienia tezy o rzeczywistej niewiedzy czy intuicyjnym doborze słowa. Wiele badanych dzieci po namyśle uzasadniało swój wybór, obrazując to w podawanych przykładach konkretnych sytuacji, miejsc itd. Tym samym można założyć, że wyselekcjonowanie określonych

¹³ Por. relację synonimii w: J.D. Apresjan, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, tłum. Z. Kozłowska i A. Markowski, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 2000, s. 209.

¹⁴ Zob. J. Lyons, *Analiza składnikowa i semantyka uniwersalna*, w: J. Lyons, A. Wiensberg, *Wstęp do językoznawstwa*, tłum. K. Bogacki, PWN, Warszawa 1976, s. 516–527.

¹⁵ W literaturze językoznawczej na ich oznaczenie używa się terminów: sem, plerem, cecha semantyczna, kategoria semantyczna, znacznik semantyczny. Zob.: J. Lyons, *Analiza składnikowa i semantyka uniwersalna*, w: *Semiotyka dziś i wczoraj. Wybór tekstów*, red. J. Pelc, L. Koj, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1991, s. 381; K. D. Bünting, *Wstęp do lingwistyki*, PWN, Warszawa 1989, s. 224.

słów, kontrastujących ze sobą, opiera się na stosunkowo sprawnym zakreszłaniu treści i zakresu poszczególnych wyrazów.

Okazuje się również, że nawet w przypadku tych relacji semantycznych, które sprawiają problem, badane dzieci podejmują próby podania wyrazu wyrażającego kontrast znaczeniowy. Próby te poświadczają zarazem kompetencje sześciolatek w wykorzystywaniu podsystemu słowotwórczego języka. W sytuacji, gdy nie znają słowa, tworzą antonimy metodami słowotwórczymi, choć w wielu przypadkach nie występują ograniczenia formalno-semantyczne w doborze formantów¹⁶, np.: *brudzić* – **odbrudzić*, *przedmieście* – **zamieście*, *miękki* – *nietwardy*.

Przedstawiony w artykule problem wpisuje się w badania nad rozwojem zasobu leksykalnego dziecka. Skupiono się w nim na słownictwie wyrażającym kontrast znaczeniowy, ograniczając zakres obserwacji do wyrazów nazywających, w tym symbolizujących prymarnie czasowników i rzeczowników, jak też symbolizujących sekundarnie przymiotników¹⁷. Uzyskane w sondażu wyniki ujawniają, że sześciolatki w dobieraniu słownictwa wyrażającego przeciwieństwo, odwrotność czy sprzeczność wprawdzie częściowo posługują się schematami, jednak ich myślenie w dużym stopniu jest już operacyjne¹⁸. Odpowiedzi udzielane przez dzieci z jednej strony świadczą o zdominowaniu możliwości intelektualnych przez postrzeżenia, z drugiej wskazują na pojęciowe postrzeganie sytuacji i zdarzeń, wszak już samo badanie wiązało się z odwracalnością myślenia, natomiast część uzyskanych odpowiedzi odkryła zdolność sześciolatka do klasyfikowania (logicznego grupowania wyrazów oznaczających przedmioty czy nazywających czynności wedle ich właściwości).

Oczywiście, w przypadku wielu przedstawionych badanych dzieciom słów, mogły wystąpić przeciwieństwa zależne od kontekstu, jednak, aby rozwiązać jakiś problem w sposób logiczny, sześciolatek potrzebuje manipulacji i eksperymentowania na konkretnych sytuacjach. Dlatego też przed przystąpieniem do

¹⁶ Zob. M. Chmura-Klekotowa, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne” XX, 1971, s. 99–235.

¹⁷ Odnoszę się tutaj do opisu systemu słownikowego i semantycznego w języku dzieci Marii Zarębiny, wyodrębniającego wyrazy ze względu na trzy techniki ich odnoszenia się do rzeczywistości pozajęzykowej: nazywania, wskazywania i szeregowania (wyrazy nazywające: rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i przysłówki; wyrazy wskazujące: zaimki; wyrazy szeregujące: liczebniki). M. Zarębina, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1980.

¹⁸ Mieszczą się na granicy stadium drugiego – przedoperacyjnego (inteligencji reprezentującej) i trzeciego – operacji konkretnych. Zob. J. Piaget, *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołodzka, PWN, Warszawa 1992.

samodzielnego działania dzieci otrzymywały egzemplifikacje (np. *Twoja mama jest wysoka, a ty jesteś...*; *Ten budynek jest wysoki, a ten...*), co sugerowało im zakres doboru słownictwa, dawało punkt odniesienia (np. *wysoki* – do wzrostu człowieka lub rozmiarów budowli, choć *wysoki* może być też *czynsz* lub *połysek*, a *wysoka* może być *cena*, *jakość*, *woda*)¹⁹. Zbadanie kompetencji dziecka w zakresie przeciwstawiania treści jednego wyrazu znaczeń innych leksemów wymaga zatem przyjęcia innej, bardziej złożonej metodologii²⁰, a przede wszystkim powinno się odnosić do dzieci starszych. Inna sprawa, że badanie tej umiejętności (pozostającej w sferze *langage*) wiązałoby się z drobiazgowymi analizami odnoszącymi się i do systemu (*langue*), i do zdolności jego wykorzystania (*parole*).

VOCABULARY EXPRESSING CONTRAST IN LANGUAGE OF SIX-YEAR-OLD CHILDREN

Abstract

The present investigation is situated within the broader research area of investigating language competence of children entering school. It investigates the ability of six-year-olds to use antonyms, including opposites and reversives, which express contrast based on various semantic relations, but are the same parts of speech. The scope of the investigation is limited to naming words, i.e. primary symbols (verbs and nouns) and secondary symbols (adjectives). The results of the study reveal that six-year-olds, when choosing lexical items expressing opposition and contradiction, rely in part on schemas, but that their thinking is already in large part operational. The results show that the intellectual capabilities of six-year-olds are dominated by perception, but they also point to conceptual perception of situations and events (the study involved reversibility of thinking). They also reveal the ability of six-year-olds to classify words logically.

Keywords: communicative competence, linguistic competence, antonyms, six-year-old child.

¹⁹ Por. M. Halliday, *Uczenie się znaczeń*, przeł. H. Bartoszewicz, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980, s. 514–556.

²⁰ Por. R. Biardzka, *Rozwój systemu leksykalnego i semantycznego w języku dziecka*, w: *Znak językowy w pejzażu semiotycznym. Księga pamiątkowa ku czci Profesora Józefa Wierchowskiego*, red. J. Gardzińska, A. Maciejewska, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2003, s. 49–57.

Bibliografia:

1. Apresjan J., *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, tłum. Z. Kozłowska i A. Markowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 2000.
2. Biardzka R., *Rozwój systemu leksykalnego i semantycznego w języku dziecka*, w: *Znak językowy w pejzażu semiotycznym. Księga pamiątkowa ku czci Profesora Józefa Wierchowskiego*, red. J. Gardzińska, A. Maciejewska, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2003.
3. Bünting K. D., *Wstęp do lingwistyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.
4. Chmura-Klekotowa M., *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne” XX, 1971, s. 99-235.
5. Furdal A., *Językoznawstwo otwarte*, Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Opole 1977.
6. Gąsiorek K., *Abstrakta w rozwoju języka dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1991.
7. Grzegorzczukowa R., *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, PWN, Warszawa 2002.
8. Halliday M., *Uczenie się znaczeń*, przeł. H. Bartoszewicz, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980.
9. Kania S., Tokarski J., *Zarys leksykologii i leksykografii polskiej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
10. Krzyżyk D., *Synonimia pojęć prawdziwościowych – teoria i nauczanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
11. Lyons J., *Analiza składnikowa i semantyka uniwersalna*, w: J. Lyons, A. Wiensberg, *Wstęp do językoznawstwa*, tłum. K. Bogacki, PWN, Warszawa 1976.
12. Lyons J., *Analiza składnikowa i semantyka uniwersalna*, w: *Semiotyka dziś i wczoraj. Wybór tekstów*, red. J. Pełc, L. Koj, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1991.
13. Lyons J., *Semantyka*, tłum. A. Weinsberg, PWN, Warszawa 1989.
14. Miodunka W., *Teoria pól językowych: społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, PWN, Kraków 1980.
15. Piaget J., *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołodzka, PWN, Warszawa 1992.

16. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17).
17. Polański E., *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
18. Synowiec H., *Neologizmy słotwórcze w języku uczniów (na przykładzie słownictwa z zakresu nazw cech osobowości)*, „Poradnik Językowy” z. 4, 1985.
19. Tokarski R., *Granice pola znaczeniowego*, w: *Słownictwo w opisie języka*, red. K. Polański, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1984.
20. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2003.
21. Zarębina M., *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1980.

NOTY BIOGRAFICZNE O AUTORACH

Katarzyna BECKER – doktor nauk medycznych, absolwentka Śląskiej Akademii Medycznej, od 1998 współwłaściciel i kierownik naukowy Polikliniki Stomatologicznej „Pod Szyndzielnią” (kontakt: al. Armii Krajowej 193, 43-309 Bielsko-Biała; tel. 33 815 15 15); koordynator staży podyplomowych oraz opiekun staży specjalizacyjnych z ortodoneji. W latach 2003-2005 Kierownik Zakładu Ergonomii Śląskiej Akademii Medycznej. Zainteresowania zawodowe: estetyka w ortodoneji, *anti aging* w stomatologii, miniimplanty ortodontyczne, naukowo bada wpływ funkcji narządu żucia na jego rozwój. Hobby: podróże, narciarstwo, joga, psychologia, kuchnia.

Ewa EMICH-WIDERA – doktor habilitowany nauk medycznych, p.o. kierownika Kliniki Pediatrii i Neurologii Wieku Rozwojowego Śląskiego Uniwersytetu Medycznego, kierownik Zespołu Poradni Specjalistycznych Górnośląskiego Centrum Zdrowia Dziecka w Katowicach, konsultant wojewódzki w dziedzinie neurologii dziecięcej, członek Komisji Neurologii Dziecięcej Komitetu Nauk Neurologicznych PAN, specjalista neurolog, wykonujący świadczenia dla dzieci w poradniach neurologicznych kilku ośrodków wczesnej interwencji i ośrodków rehabilitacyjnych w województwie śląskim (kontakt e-mail: marekwidera@wp.pl). Obszary szczególnych zainteresowań naukowych i zawodowych: padaczka, choroby naczyń mózgowych u dzieci, zaburzenia rozwoju ze szczególnym uwzględnieniem zaburzeń całościowych i zaburzeń przetwarzania sensorycznego. Współautor licznych publikacji w dziedzinie neurologii dziecięcej i dyscyplin pokrewnych w polskich i zagranicznych czasopismach naukowych. Zainteresowania: wycieczki rowerowe i piesze, poezja.

Ewa GACKA – doktor nauk humanistycznych, przez 20 lat pracowała w Poradni Logopedycznej Instytutu Centrum Zdrowia Matki Polki w Łodzi, aktualnie jest adiunktem w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Wydziału Nauk

o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego i wykładowca Podyplomowego Studium Logopedia z Emisją Głosu UŁ; (ul. Smugowa 10/12, Łódź, tel.: 42 665 55 67; e-mail: ewa.gacka0@wp.pl). Obszary zainteresowań naukowych: wczesna interwencja logopedyczna, diagnoza i terapia opóźnień rozwoju mowy o różnej etiologii, skutki zaburzeń mowy dla funkcjonowania człowieka, organizacja opieki logopedycznej, interdyscyplinarna współpraca specjalistów w opiece nad osobami z zaburzeniami mowy i jej rozwojem, profilaktyka zaburzeń głosu. Interesuje się literaturą, kinem i podróżami. Wybrane publikacje: Gacka E., Wypych A., *Uwagi dotyczące doboru materiału fonetycznego przy utrwalaniu głosek dentalizowanych*, w: *Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku*, red. Pańczyk J., T. IV, Wyd. UŁ, Łódź 2003, s. 45–50; Gacka E., Wypych A., *Prawidłowa emisja głosu – higiena pracy nauczyciela*, „Nowa Szkoła”, nr 4 (632) 2005, s. 18–22; Gacka E., *Stymulacja i usprawnianie mowy u dzieci wczesniaczych z zaburzeniami jej rozwoju*, w: *Rozwój i jego wspieranie w perspektywie nauk o wychowaniu*, red.: Baranowicz K., Sobczak A., Znajmiecka-Sikora M., Wyd. SATORI, Łódź 2010, s. 219–226; Gacka E., *Terapia logopedyczna 10-letniej dziewczynki z afazją ruchowo-czuciową. Opis przypadku*, w: „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 1-2 (10-11), Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2010, s. 183–191; Gacka E., *Rodzaje i frekwencja zaburzeń rozwoju mowy u dzieci z porodów przedwczesnych. Badania własne*, w: „Forum Logopedyczne”, nr 19, 2011, s. 65–74.

Jolanta GRĘBOWIEC-BAFFONI – doktor-specjalista; pełnione funkcje: koordynator d/s kontaktów międzynarodowych przy Wyższej Szkole Ekspertyz w Prato i Centrum Badań Pisma – San Marino, Włochy; aktualne miejsce pracy – kontrakty roczne: Uniwersytet w Bolonii – Oddział Naukowo-Dydaktyczny w Rimini, Wydział Nauk o Kształceniu; Instytut Grafologiczny przy Uniwersytecie w Urbino (adres: via G. Pascoli, 36; 47-833 Morciano di Romagna; służbowy telefon: 0039 3474495373; e-mail: studio.grafologico@yahoo.it). Naukowy obszar zainteresowań: pedagogika, grafologia, ekspertyza pisma, badanie rysunku. Hobby: poezja, podróże, pasjonatka fotografii, miłośniczka muzyki klasycznej i celtyckiej, gra na akordeonie. Autorka publikacji w języku polskim, włoskim, niemieckim, rumuńskim, litewskim i angielskim. Ważniejsze publikacje: J. Grębowiec-Baffoni: *Senza carro armato né fucile* – Progedit, Bari, 2011; J. Grębowiec-Baffoni: *Studi sulla scrittura in Polonia. L'analisi delle scritture in criminalistica* – Sulla Rotta del Sole Giordano Editore, Mesa-

gne, 2010; J. Grębowiec-Baffoni: *Senza carro armato nè fucile (Bez czołgu i karabinu)* – Progedit, Bari, 2012; J. Grębowiec-Baffoni: *Studi sulla scrittura in Polonia*.

Anna GUZY – doktor nauk humanistycznych; miejsce pracy: Uniwersytet Śląski w Katowicach, Zakład Dydaktyki Języka Polskiego (Plac Sejmu Śląskiego 1, 40-007 Katowice, tel. 32 200 95 06, adres e-mail: anna-guzy@us.edu.pl); zainteresowania naukowe związane z kompetencjami językowymi uczniów, emisją i higieną głosu, dydaktyką języka oraz psycholingwistyką. Współredaktorka tomu: *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, autorka *Arkusza Diagnozy Problemów Emisji Głosu (ADE)*, autorka i współautorka 40 artykułów z zakresu emisji i higieny głosu oraz dydaktyki języka polskiego. Hobby: podróże, orient

Beata KAZEK – doktor nauk medycznych, st. asystent Kliniki Neurologii Wieku Rozwojowego Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Górnośląskim Centrum Zdrowia Dziecka w Katowicach (ul. Medyków 16, Katowice; tel. służbowy: 32 207 15 46; e-mail: beata.kazek@persevere.pl); koordynator medyczny Centrum Wspomagania Rozwoju *Persevere*, nauczyciel akademicki Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. Zawodowo zainteresowana problemami osób z zaburzeniami neuropsychiatrycznymi, głównie ze spektrum autyzmu. Współautor licznych publikacji w dziedzinie neurologii dziecięcej i dyscyplin pokrewnych w polskich i zagranicznych czasopismach naukowych, autorka monografii w języku angielskim *Neurogastroenterological disorders in autism* (*Zaburzenia neurogastroenterologiczne w autyzmie*). W latach 2006/2007 uczestniczyła w pracach Rady Zespołu ds. opracowania strategii na rzecz systemowych rozwiązań na rzecz dzieci z autyzmem i ich rodzin przy Ministrze Zdrowia RP. Współzałożycielka Fundacji *Pomagajmy Osobom z Autyzmem* (POZA), której głównym celem jest budowa *Domu dla Dorosłych Osób z Autyzmem*. Pasja: człowiek.

Kamil KAŻMIERSKI – magister, asystent w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki Uniwersytetu Wiedeńskiego (Campus d. Universität Wien Spitalgasse 2-4, Hof 8.3 1090 Wien, Austria, e-mail: kamil.kazmierski@univie.ac.at), tłumacz, zainteresowania naukowe skupia wokół fonetyki i fonologii, jak również historii języka angielskiego. Hobby: judo.

Elżbieta LASZCZAK – lekarz medycyny, specjalista foniatra, otolaryngolog, miejsce pracy: Szpital Wojewódzki w Bielsku-Białej (al. Armii Krajowej 101; 43-316 Bielsko-Biała, tel. 33 810 20 00).

Liliana MADELSKA – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, ukończyła polonistykę na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, tam też obroniła doktorat z językoznawstwa. Na Uniwersytecie Warszawskim studiowała logopedię, nauczanie języka polskiego jako obcego oraz psychologię dzieci niedosłyszających. Uczyła języka polskiego studentów ze wszystkich kontynentów. Od dwudziestu lat pracuje w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu Wiedeńskiego, a jako logopeda opiekuje się polską szkołą w Wiedniu. Uczestniczy w pracach grupy ekspertów przy *Ministerstwie Edukacji Narodowej*. We współpracy z takimi organizacjami jak *ORPEG Polonijne Centrum Nauczycielskie* czy *Illinois State Board of Education* prowadzi szkolenia i warsztaty dla rodziców i nauczycieli szkół polskich za granicą, m.in. w Polsce, Austrii, Niemczech, Wielkiej Brytanii, Irlandii i USA. Efektem współpracy ze szkołami polskimi za granicą są tablice *Bliźniacze słowa* oraz strona internetowa www.wymowapolska.pl, które pozwalają na testowanie i ćwiczenie percepcji oraz wymowy dzieci wielojęzycznych. Opracowany przez dr Lilianę Madelską komplet materiałów do ćwiczenia percepcji i wymowy *Posłuchaj, jak mówię*, na który składają się *Podręcznik ucznia*, *Poradnik dla rodziców i nauczycieli* oraz film dydaktyczny *Powiedz mi, co widzisz*, jest używany zarówno przez rodziców i logopedów w Polsce, jak i w wielu szkołach polskich za granicą. Jest autorem wielu książek i artykułów z dziedziny lingwistyki. Jej podręcznik *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego* (w wersji polskiej, dwóch wersjach niemieckich: *Polnisch entdecken* oraz *Praxis-Grammatik Polnisch*, angielskiej *Discovering Polish* i rosyjskiej *Практическая грамматика польского языка*) zachęca uczniów do samodzielnej pracy i do refleksji nad językiem, por. <http://www.lilianamadelska.com>. W 2006 roku dr Liliana Madelska otrzymała nagrodę Polonii *Złota Sowa*, a w roku 2012 została wiceprezesem *Stowarzyszenia BRISTOL*. Jest członkiem *Polskiego Związku Logopedów* oraz *Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego w Niemczech*.

Jarosław PACUŁA – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, adiunkt w Katedrze Teorii i Praktyk Komunikacji Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej (ul. Willowa 2, B111, tel. 697 571 240, e-mail: paculus@tlen.pl); zajmuje się semantyką i leksykologią, zwłaszcza w ujęciu

diachronicznym, jak też dydaktyką języka polskiego; autor kilkudziesięciu artykułów naukowych opublikowanych m.in. w „Języku Polskim”, „Pracach Filologicznych”, „Polonicach” i monografii *Auschwitz – słowa i milczenie. Studium leksykalno-semantyczne*, Bielsko-Biała 2010, redaktor numerów tematycznych czasopisma naukowego „Świat i Słowo”: *Wspólnotowy język* (2010) i *Słowem (od- i do-)malowane* (2011), a także numeru tematycznego czasopisma „Media i Społeczeństwo” – *Dyskurs medialny – doświadczenie wirtualności. Media i mediatyzacja a pedagogika* (2012), redaktor prac zbiorowych: *Poetyka gestów. Język – literatura – kultura*, Bielsko-Biała 2012 oraz *Miasto i peryferia*, Bielsko-Biała 2012; rzeczoznawca Ministerstwa Edukacji Narodowej (autor ponad pięćdziesięciu ekspertyz), nauczyciel dyplomowany, egzaminator gimnazjalny i maturalny OKE w Krakowie, członek Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego i Polskiego Towarzystwa Językoznawczego; w wolnym czasie wspina się po górach, odwiedza najcichsze zakątki Polski, eksperymentuje w kuchni.

Danuta PLUTA-WOJCIECHOWSKA – doktor habilitowany prof. UŚ, profesor w Zakładzie Socjolingwistyki i Społecznych Praktyk Komunikowania w Instytucie Języka Polskiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (Plac Sejmu Śląskiego 1; 40-032 Katowice, tel. 32 200 95 26; 501 403 819), zainteresowania naukowe: diagnoza i terapia zaburzeń mowy w przypadku dysglosji, w szczególności w odniesieniu do dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia, rozwój mowy w ujęciu lingwistyki kognitywnej, wczesna interwencja logopedyczna, rozwój czynności prymarnych, biomechaniczna baza mowy artykułowanej, teoretyczne podstawy dyslalii, patofonetyka jako przedmiot badań i jako przedmiot kształcenia logopedycznego, logopedia artystyczna, w czasie wolnym z pasją podróżuje po świecie. Opublikowane monografie: D. Pluta-Wojciechowska: *Zaburzenia mowy u dzieci z rozszczepem podniebienia. Badania – Teoria – Praktyka*, Wydawnictwo Naukowe ATH, Bielsko-Biała 2006. Obecnie książka ma już 3. wydanie: Wydawnictwo Ergo-Sum, Bytom 2010; D. Pluta-Wojciechowska: *Podstawy patofonetyki mowy rozszczepowej. Dyslokacje*, Wydawnictwo Ergo-Sum, Bytom 2010; D. Pluta-Wojciechowska: *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011.

Maria PRZYBYSZ-PIWKO – doktor nauk humanistycznych, stanowisko docenta; dotychczas pełnione funkcje – Kierownik Pomagisterskiego Studium Logopedycznego Uniwersytetu Warszawskiego (PSLog UW) w latach 1990-2010;

Kierownik Zakładu Logopedii i Fonetyki Instytutu Języka Polskiego UW w latach 2001-2003 oraz 2006-2009; kierownik specjalności i specjalizacji logopedycznej na kierunku filologia polska Wydziału Polonistyki UW w latach 2002-2008; obecnie – wiceprezes Towarzystwa Kultury Języka, przewodnicząca Sekcji Logopedycznej tegoż (TKJ); przewodnicząca Polskiego Kolegium Logopedycznego; członek, wcześniej sekretarz Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy Komitetu Językoznawstwa PAN; kontakt: Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, Instytut Polonistyki Stosowanej; (Krakowskie Przedmieście 26/28; Gmach Wydziału Polonistyki, p. 7a; Warszawa; służbowy telefon: 22 55 20 327 (PSLog); e-mail: m.przybysz-piwko@uw.edu.pl); naukowy obszar zainteresowań – zaburzenia mowy (afazja) i jej rozwoju (niedokształcenie mowy pochodzenia korowego) oraz pisanie i czytanie (dysleksja rozwojowa, trudności w nabywaniu umiejętności pisanie u dzieci z zaburzeniami mowy i języka); wspomaganie rozwoju językowego dzieci z dysleksją rozwojową; nabywanie i kształtowanie fonetyki polskiej u uczących się języka polskiego jako obcego i dzieci wielojęzycznych; hobby – podróżowanie, historia, literatura (pamiętniki, wspomnienia); od 01.10.2011 na emeryturze; współpraca z UW i innymi uczelniami kształcącymi w zakresie logopedii; opublikowane wybrane artykuły: 2011 – *Od samogłosek nosowych do tzw. samogłosek nosowych, czyli o zmianach w systemie fonetyczno-fonologicznym polszczyzny w ostatnich czterdziestu latach*, w: *Polskie dźwięki, polskie słowa, polska gramatyka (system – teksty – norma – kodyfikacja)*, red. B. Pędzich, D. Zdunkiewicz-Jedynak, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 465–473; 2011 – *Nietrwałość postaci fonetyczno-fonologicznej i graficznej wyrazów w afazji ruchowej oraz niedokształceniu mowy pochodzenia korowego w świetle diagnozy i terapii logopedycznej*, „Poradnik Językowy” z. 9, s. 60–70; 2010 – *Logopedia na Uniwersytecie Warszawskim*, w: *Zabawy pożyteczne prozą*, red. E. Bem-Wiśniewska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 53–64; 2010 – *O kryteriach doboru materiału językowego w pracy z uczniami przejawiającymi trudności w czytaniu i pisaniu*, w: *Istnieć w kulturze. Między teorią a praktyką edukacyjną*, red. M. Świąćicka, D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 421–432; 2009 – *Aspekt językowy trudności w nabywaniu przez dzieci umiejętności pisanie*, w: *Diagnoza dysleksja. Najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Wyd. Harmonia, Gdańsk, s. 125–151; 2008 – *Segmentacja fonemowa u dzieci z niedokształceniem mowy*

pochodzenia korowego a trudności w pisaniu, w: *Diagnoza i terapia w logopedii*, red. J. Porayski-Pomsta, Dom Wyd. Elipsa, Warszawa, s. 101–109; 2008 – *Jak najmłodszy Polacy radzą sobie z dopełniaczem liczby mnogiej rzeczowników, czyli o potrzebie aktualizacji słownika poprawnej polszczyzny*, w: *Poradnik Językowy*, z. 7, s. 66–80; 2007 – *Wspomaganie rozwoju umiejętności fonologicznych dziecka z trudnościami w opanowywaniu czytania i pisania*, w: *Poradnik Językowy*, z. 8, s. 45–53; 2006 – *O dwóch mechanizmach kształtujących wypowiedzi osób z afazją*, w: *Język – literatura - wychowanie. Praca zbiorowa dedykowana Profesor Annie Kowalskiej*, red. J. Bałachowicz, S. Frycie, Warszawa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, s. 155–162.

Przemysław RATKA – lekarz medycyny, (Szpital Psychiatryczny w Toszku; Oddział XII; ul. Gliwicka 5; Toszek 44-180; tel. 609 980 280; e-mail: przemek.ratka@gmail.com); absolwent (2001) Wydziału Lekarskiego Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach. W 2008 roku uzyskał tytuł specjalisty w dziedzinie psychiatrii. W trakcie kariery zawodowej pracował w Centrum Psychiatrii w Katowicach, gdzie odbył szkolenie specjalizacyjne, następnie podjął pracę w Wojewódzkim Szpitalu dla Nerwowo i Psychicznie Chorych w Branicach. W 2009 roku objął kierownictwo Dziennego Oddziału Psychiatrycznego NZOZ Feniks w Gliwicach, następnie kierownictwo nowo utworzonego Dziennego Oddziału Psychiatrycznego, Poradni Zdrowia Psychicznego i Zespołu Leczenia Środowiskowego w Katowicach. Od 2011 roku do nadal jest kierownikiem Oddziału Leczenia Detoksykacyjnego Szpitala Psychiatrycznego w Toszku, ściśle współpracuje z Oddziałem Sądowym dla Nieletnich w tamtejszym Szpitalu. Od 2009 roku prowadzi prywatną praktykę psychiatryczną w Katowicach. Głównym obszarem zainteresowań naukowych jest fenomenologiczna analiza zjawisk towarzyszących spotkaniu z drugim człowiekiem, obraz siebie i jego konstrukcja szczególnie w okresie adolescencji, stosunek obrazu siebie do struktury „ja”. Hobby: literatura, szczególnie o tematyce historycznej i kryminalnej, gra na gitarze, góry. Publikacje: Małgorzata Janas-Kozik, Irena Krupka-Matuszczyk, Przemysław Ratka, Katarzyna Piekarska-Bugiel, Krystyna Bednarska-Półtorak, Beata Tatrocka-Burzawa: *Zespół paranoidalny u 16-letniego chłopca z wodogłowie normotensyjnym oraz torbielami pajęczynówki – opis przypadku*, w: *Postępy Psychiatrii i Neurologii* 2007; tom 16; suplement 1 (21).

Justyna WOJCIECHOWSKA – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Wydziału Humanistyczno-Społecznego Akademii Techniczno-Humanistycznej (ul. Willowa 2, Bielsko-Biała, tel. 33 82 79 299, e-mail: jwojciechowska@ath.bielsko.pl). Zainteresowania naukowe i badawcze skupia wokół językowego obrazu świata dziecka, analizuje narrację dzieci i młodzieży ze szczególnym odniesieniem do środowiska szkolnego i przedszkolnego. Przedmiotem badań są: rozwój mowy dziecka, nabywanie kompetencji językowej, tożsamość dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, edukacja polonistyczna dziecka w wieku wczesnoszkolnym, rola rodziny, domu w przynależności do małej ojczyzny, w kształtowaniu dojrzałości językowej dziecka, poprawność językowa dziecka w domu, przedszkolu, w szkole, a także istota wartości w życiu dziecka. Ważniejsze publikacje: Kochanowska E., Wojciechowska J., *Edukacyjne konteksty wspierania rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej, Bielsko-Biała 2012; *Istota pracy współczesnego nauczyciela w kształtowaniu językowego obrazowania: dziecięce wyobrażenie świata wyrażone w języku w świetle czterech znaczeń rozumienia Hansa-Georga Gadamera w ujęciu Jeana Grondina*, w: *Edukacja jutra: wyzwania współczesności i przyszłości*, red. A. Kamińska, Władysława Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza "Humanitas", (Sosnowiec 2012), s. 347–363; Wojciechowska J., Mogiła W., *Językowe obrazowanie BRD w wypowiedziach pisemnych uczniów szkół województwa śląskiego - innowacyjność na rzecz poprawy bezpieczeństwa*, w: *Filologie, areál a praxe : Inovativnost v současných filologických oborech. Sv. I*, red. L. Pavera, I. Pospíšil a kolektiv, Verbum, (Praha 2012), s. 107–114; Wojciechowska J., *Wychowanie dziecka do tożsamości w kontekście wymagań programowych*, w: *Doświadczenie poznawania świata przez dzieci w młodszy wieku szkolnym*, red. I. Adamek i B. Pawlak; Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydawnictwo "Libron", Kraków 2012, s. 165–181.