

Konteksty Pedagogiczne

NUMER 1(2)/2014



1(2)/2014

Konteksty Pedagogiczne

1(2)/2014

Konteksty Pedagogiczne

KOMUNIKACJA – JĘZYK – EDUKACJA

RADA NAUKOWA

Irena Adamek, Giuseppe Annacontini, Radmila Burkovičová, Piero Crispiani, Daniela Dato, Alwira Galkiene, Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk, Wojciech Kojs, Wiesława Korzeniowska, Mirosław Kowalski, Ewa Kubiak-Szymborska, Liliya Morska, Karel Neubauer, Krzysztof Orleański, Sławomir Przybyliński, Alina Szczurek-Boruta, Urszula Szuścik, Bogusław Śliwerski, Jolanta Zielińska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Redaktor naczelna: Joanna Skibska (kontakt: jskibska@ath.bielsko.pl)

Z-ca redaktora naczelnego: Remigiusz J. Kijak

Redaktor językowy: Justyna Wojciechowska (kontakt: jwojciechowska@ath.bielsko.pl)

Redaktor statystyczny: Ewa Kochanowska

Redaktorzy tematyczni: Iwona Malorny, Monika Miczka-Pajestka

REDAKTOR NUMERU

Ewa Kochanowska

ISSN: 2300-6471

Redakcja wydawnicza: Magdalena Kot

Korekta: Elżbieta Krok

Skład: LIBRON

Projekt okładki: LIBRON

WYDAWCA

Katedra Pedagogiki

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Wydawnictwo LIBRON

ADRES REDAKCJI

Katedra Pedagogiki

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

ul. Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała

tel. 33/827 92 99

e-mail: kp@ath.bielsko.pl

Wydawnictwo LIBRON

Filip Lohner

al. Daszyńskiego 21/13, 31-537 Kraków

tel. 12/628 05 12

e-mail: office@libron.pl

Nakład: 200 egzemplarzy

Słowo wstępne / 7

PRACE POGLĄDOWE

Daniela Dato

Język dziecka: „zabawka poetycka” / 13

Jolanta Grębowiec-Baffoni

Gdy pismo wzywa pomocy. Czynniki emocyjne w piśmie dysgraficznym / 29

Cecylia Langier

Wykorzystanie teatrzyków *Kamishibai* do rozwijania kompetencji językowych dzieci / 45

Agnieszka Przybyła-Dumin

Modyfikacja znaczeń we współczesnych adaptacjach klasycznych bajek ludowych.
W kontekście wychowania / 53

Giuseppe Annacontini

I tanti “ancora” dell’infanzia ovvero l’essere comunicazione
del bambino-mente / 67

Barbara Pietrowska

Lepiej funkcjonuję, gdy się ze mną komunikujesz! –
terapia logopedyczna z dziećmi niemówiącymi / 87

BADANIA EMPIRYCZNE

Małgorzata Zalewska-Bujak

Zarys interakcji komunikacyjnych nauczycieli z uczniami z perspektywy
szkolnych doświadczeń studentów pierwszego roku pedagogiki / 113

DONIESIENIA Z PRAKTYKI

Marzena Machoś-Nikodem

Dzieci z autyzmem u logopedy – program diagnozy funkcjonalnej i terapii
logopedycznej w świetle indywidualnych przypadków / 129

Mateusz Warchał

Zaburzenia prozodii u dziecka obserwowanego w kierunku zespołu Aspergera –
studium przypadku / 139

RECENZJE

Monika Bąk-Sosnowska

Recenzja książki Vandy Juknaite: *Słowa w ciemności. Rozmowy z dziećmi*
(Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2013) / 153

SPRAWOZDANIA

Justyna Wojciechowska

Sprawozdanie z III Ogólnopolskiej Konferencji Pedagogicznej z cyklu *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej* na temat *Indywidualne potrzeby dziecka – ucznia ze spektrum autyzmu w świetle interdyscyplinarnej teorii i praktyki pedagogicznej*, Bielsko-Biała 20–21 września 2013 r. / 159

Kamila Kuros-Kowalska, Natalia Močko

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Logopedycznej *Zakłócenia dźwięków mowy w różnych zaburzeniach. Diagnoza i terapia logopedyczna*, Katowice 25 października 2013 r. / 163

Autorzy / 169

SŁOWO WSTĘPNE

„[...] użycie języka stworzyło współczesnego człowieka. Kompetencja czysto językowa dzięki regułom składni i związanej z nią dwuklasowości reprezentacji umysłowych wzbogaciły człowieka o nowe możliwości poznawcze. Jednakże dopiero dzięki włączeniu się kompetencji komunikacyjnej jesteśmy zdolni gromadzić wyniki tego poznania [...]”¹.

Jednym z najważniejszych obszarów ludzkiego życia, gwarantującym indywidualny rozwój każdej jednostki, a także grup społecznych, jest edukacja. Współcześnie jej zasięg znacznie wykracza poza instytucje, np. przedszkole, szkołę, ponieważ działania edukacyjne wypełniają wiele przestrzeni życia społecznego i mają zróżnicowany charakter. Dynamika procesów zachodzących we współczesnym świecie pociąga zatem za sobą konieczność stawiania pytań i podejmowania pogłębionych refleksji nad kształtem edukacji dziecka w różnych środowiskach wychowawczych. W związku z tym odmienny od dotychczasowego staje się kontekst edukacji. Takie procesy, jak np. ponowoczesność, konsumpcjonizm czy globalizacja oraz przemiany życia społecznego, określają nowe wymagania, potrzeby i możliwości w zakresie kształcenia i wychowania najmłodszego pokolenia. W tym kontekście pojawia się konieczność podejmowania rozważań i dyskusji nad uwarunkowaniami procesu edukacji i poszukiwaniem optymalnych rozwiązań problemów w przebiegu procesów kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi.

Proces edukacyjny w znacznej mierze dokonuje się za pośrednictwem aktów komunikacji. Komunikacja jest zjawiskiem o charakterze uniwersalnym, a jej wszechobecność jest przyczynkiem do kształtowania się rozmaitych form

¹ I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000, s. 146.

i zjawisk życia społecznego². Można powiedzieć, że komunikowanie się, zgodnie z etymologią słowa „komunikować”, które pochodzi od łacińskiego słowa *communico, communicare*, oznaczającego nic innego jak „czynić wspólnym”, „połączyć”, „udzielić komuś wiadomości”, „naradzać się”³, jest podstawą interakcji międzyludzkich i ma charakter sprzężenia zwrotnego, polegającego na wzajemnej wymianie informacji przez partnerów interakcji, oraz jest procesem mającym ciągłość i trwającym w czasie. Często podkreśla się społeczny charakter komunikacji oraz jej rolę w tworzeniu wspólnego systemu społecznego⁴. Jedną z cech procesu komunikowania się jest złożoność, zdeterminowana przez jego strukturę, funkcje i język jako podstawowy środek i narzędzie komunikacji edukacyjnej. Język rozumiany jako społeczny, a zarazem naturalny system znaków dźwiękowych oraz reguł łączenia tych znaków wyznacza sposób posługiwania się nimi i nie stanowi przypadkowego ich zbioru. Charakteryzuje się strukturą wyznaczającą relacje pomiędzy elementami systemu, czyli znakami językowymi. System ten jest tworem społecznym, tzn. jest wspólny większym lub mniejszym społecznościom ludzkim, stanowi ważny element ich kultury i przyswajany jest w procesie socjalizacji jednostki ludzkiej⁵. Takie rozumienie języka stanowi punkt wyjścia i analizowania licznych problemów, m.in. socjolingwistycznych, psycholingwistycznych, neurolingwistycznych, filozoficznych, metodologicznych i pedagogicznych. Główne kierunki dociekań podejmowane nad językiem w ramach wymienionych dyscyplin to przede wszystkim: struktura i funkcje języka, procesy tworzenia, użytkowania i rozumienia języka oraz reguły rządzące tymi procesami. Język jest jednym z podstawowych narzędzi edukacji, ale także i jej przedmiotem.

Drugi numer czasopisma „Konteksty Pedagogiczne” stanowi swoiste forum wymiany myśli oraz upowszechniania dorobku i doświadczeń naukowych i metodycznych autorów tekstów zajmujących się problematyką języka i komunikacji w edukacji. Podjęte w niniejszym numerze zagadnienia tworzą swoistą intelektualną przestrzeń, w której obrębie dochodzi do zetknięcia się różnych perspektyw naukowego oglądu odnoszącego się do tego, co dzieje się na linii KOMUNIKACJA – JĘZYK – EDUKACJA. Interdyscyplinarność w bada-

² Zob. B. Pajan, *Socjologiczne aspekty komunikacji w instytucji totalnej. Sytuacja badacza jako sytuacja komunikacyjna*, [w:] *Aspekty kompetencji komunikacyjnej*, red. B. Sierocka, Wrocław 2005.

³ Zob. M. Bugajski, *Język w komunikowaniu*, Warszawa 2006, s. 436.

⁴ Por. A. Szejnberg, *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wrocław 2004, s. 86.

⁵ Zob. I. Kurcz, *Język a psychologia*, Warszawa 1992, s. 11.

niu tak złożonych struktur poznawczych jak edukacja i język staje się dzisiaj koniecznością. Za sprawą zachowań komunikacyjnych dochodzi bowiem do przekazu i odbioru treści, jak i ustalenia wzajemnych relacji między nauczycielem, uczniami i ich rodzicami. Relacje te stanowią o jakości i przebiegu procesu kształcenia i wychowania. Zaprezentowane w tekstach podejścia teoretyczne i rozwiązania metodyczne ukazują szerokie spectrum zagadnień dotyczących komunikacji językowej, niejęzykowej i mieszanej w kontekście kompetencji nauczyciela pracującego z dziećmi, w tym także z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Proces komunikowania się może przebiegać na różnych poziomach i z wykorzystaniem różnych narzędzi, w zależności od intencji nauczyciela i kompetencji komunikacyjnych ucznia. Celem publikacji tekstów zamieszczonych w niniejszym numerze czasopisma jest pogłębienie refleksji nad funkcjami i rolą komunikacyjną języka w edukacji, zdynamizowanie interdyscyplinarnych badań naukowych i praktyk sprofilowanych na edukację językową oraz poznanie mechanizmów i uwarunkowań skutecznej komunikacji za pośrednictwem języka na linii dziecko/uczeń–szkoła–rodzina. Pragnę podziękować wszystkim autorom tekstów zamieszczonych w niniejszym numerze czasopisma za to, że podjęli się próby zmierzenia się z jakże szerokim obszarem badawczym, jakim są komunikacja i język w edukacji.

Ewa Kochanowska

PRACE POGLĄDOWE



Daniela Dato

JĘZYK DZIECKA: „ZABAWKA POETYCKA”

SŁOWA I EMANCYPACJA

Don Milani w swoim *Liście do Pani profesor* (*Lettera ad una professoressa*) zaznaczył, że tylko „język zrównuje wszystkich [...], równym jest ten, kto potrafi wyrazić i rozumie wyrażenia innych”¹, i że, jak to sprecyzował w innym swoim dziele, człowiekiem można nazywać tylko tego, kto stał się „panem własnego języka”².

W przywołanych fragmentach tekstu pedagog podkreślał moc słowa, a także potrzebę panowania nad nim, po to by człowiek mógł wejść w werbalny kontakt z innymi ludźmi i wyrażać „nieskończone bogactwo umysłu”.

Zatem w dziełach i w działaniach tego pedagoga zawsze rozbrzmiewało echo dążenia do tego, by słowa stały się prawdziwym i właściwym narzędziem służącym do emancypacji i autorealizacji; narzędziem do aktywacji i rozwoju myśli, do uwolnienia z niewolnictwa, wyłączenia i marginalizacji. Według Don Milaniego wyłączenie z możliwości posiadania słowa i „dominowania” nad nim skazywało człowieka na realną przyszłość bycia manipulowanym i życia w opresji. Natomiast „posiadanie” języka oznaczało posiadanie podstawowego narzędzia, koniecznego do uwolnienia się z niewolnictwa, biedy, i szansę na aktywne uczestnictwo obywateli w życiu społecznym.

Zdaniem Don Milaniego – w sposób całkiem osobliwy – słowo mogło być stosowane niczym „zabawka poetycka”. I taką „zabawką” było, gdy ten ksiądz z Barbiany apelował o konieczność kultywowania wśród dzieci „żywego

¹ Don Milani, *Lettera a una professoressa*, Firenze 1967, s. 96.

² Idem, *Chiamo uomo chi è padrone della sua lingua*, [w:] *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, ed. L. Renzi, M. Cortelazzo, Bologna 1977, s. 39.

języka”, który byłby zrozumiały, komunikacyjny, łatwy do zinterpretowania, ponieważ bliski doświadczanej rzeczywistości. Tak pisał o swojej działalności alfabetyzacji: „zatrzymuję się na słowach, ćwiartuję je, sprawiam, by żyły jak osoby, które mają jakieś miejsce i datę urodzenia, rozwijają się, przekształcają, deformują”³, niczym narzędzie służące do zabawy w myślenie i komunikowanie. W tym celu dokończył „słownik z Barbiany”. Słownik ten był narzędziem, nie dążył do powielania metod i nie spełniał typowych funkcji słownika włoskiego, lecz zawierał wszystkie słowa wymyślone i utworzone przez dzieci Don Milaniego. Przekonany o przedawnieniu modelu językowego używanego w szkole, Don Milani próbował nawet podjąć się nowej interpretacji dzieła *Narzeczeni* (*Promessi Sposi*), która pozwoliłaby jego dzieciom na łatwiejsze jego odczytanie.

Podobnie jak Don Milani, również Paulo Freire, odnosząc się do „słowa”, nie sprowadza jego znaczenia i funkcji do prostego przedmiotu alfabetyzacji, gdzie, przede wszystkim, dla badacza, alfabetyzacja oznacza odniesienie się do procesu dużo bardziej złożonego niż zwykle opanowanie techniki czytania i pisanie, na której nie można poprzestać, lecz trzeba rozciągać ją na proces kulturowy włączania i uczestniczenia. Ten brazylijski pedagog pisał:

[...] odkrywając słowo, jako coś więcej niż zwykłe narzędzie do realizacji dialogu, znajdujemy się w obliczu konieczności poszukiwania również jego elementów budujących. To badanie prowadzi nas do wychwytywania ze słowa dwóch wymiarów: działania i refleksji, tak bardzo zespolonych i złączonych ze sobą w radykalnej interakcji, że zaniedbując jeden z nich, drugi natychmiast ponosi na tym szkodę⁴.

Pomysłem jest wychowanie do „autentycznego słowa”, które począwszy od refleksji, realizuje się w dziele i staje się materialnym operatorem transformacji. To wszystko czyni ze słowa coś zupełnie innego w stosunku do „słowa nieautentycznego”, które jest tylko zwykłym „bla-bla-bla”, gadulstwem, nijakim „mówi się”, które nie tylko nie opiera się na myśli, lecz także neguje każdą jej postać najbardziej autentyczną i uczestniczącą, hamując w ten sposób proces rozmyślenia, krytyki, „buntowniczych wątpliwości”, analizy i planów na rzecz „skrótów” myśli, sloganów, które urzeczywistniają się w działaniach i w *formae mentis* homologowanych, stereotypowych i biernych.

³ Idem, *Lettera a una professoressa*, s. 20.

⁴ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Torino 2004, s. 105.

Poprzez słowo, tłumaczy Freire, budujemy i przekształcamy świat, oddziałując na niego. Poprzez słowo dziecko, podobnie jak dorosły, wchodzi w relacje z innymi i buduje formy dialogu i współpracy, które mogą być autentyczne i uczestniczące tylko wtedy, jeśli będą unikać „zwodzeń i czarów słów”⁵.

Słowo (język) jest, ogólnie mówiąc, już od pierwszych lat życia narzędziem aktywnego i uczestniczącego obywatelstwa, pojmowanego jako możliwość *pronunciar o mundo*, czyli dawania słów, co oznacza nadawanie struktury i znaczenia światu.

Oczywistym jest radykalny zarzut Freirego – podobny do zarzutu Don Lorenza Milaniego – częstej dychotomizacji teorii/praktyki, szkoły/życia, wiedzy/doświadczenia: zarzut, który skierowany jest do wychowawcy chorego na werbalizm, którego słowo jest puste i „bez dążenia do transformacji”, jak i do wychowawcy chorego na powierzchowne działanie, przyzwyczajonego do działania przez działanie, do obniżania wartości roli myśli, refleksji, nauki. Analfabetyzm jest plagą kulturową, której najgorszym elementem jest właśnie ogólny mutyzm tego, kto pozbawiony jest podstawowego narzędzia, autentycznego słowa, pozwalającego na „odczytywanie” świata i historii i „pisanie” własnymi rękoma i własnym działaniem czegoś nowego. Czegoś, co przyczyniłoby się do nadania imienia samemu światu⁶.

Również Gianni Rodari, znany przede wszystkim ze stosowania słów niczym „zabawki poetyckiej”, wielokrotnie powtarzał i podkreślał „wartość uwalniania”, jaką można przypisać słowu: „«Wszechstronne stosowanie słowa dla wszystkich». Wydaje mi się, że jest to dobre motto, o pięknym oddźwięku demokratycznym. Nie po to, by wszyscy byli artystami, ale po to, by nikt nie był niewolnikiem”⁷.

Słowa zatem są dla dziecka narzędziem do mówienia, ale nie tylko. Są narzędziem do nauki myślenia, komunikowania, relacjonowania się, wyobrażania i tworzenia.

Zdaniem Freirego, podobnie jak Don Milaniego i Rodariego – autorów działających przecież w różnych kontekstach społecznych, historycznych i kulturowych, w których wymiary metodologiczny i intencjonalny słowa

⁵ Zob. G.L. Beccaria, *Il mare in un imbuto*, Torino 2010.

⁶ G. Milan, *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire*, „Studium Educationis” Erickson, Trento, luty 2008, vol. 1, no. 1, s. 56.

⁷ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Trieste 2010, s. 10.

przyjmują znaczenia wzajemnie różne – władanie językiem jest również kompetencją społeczną. René A. Spitz, nawiązując do tej kwestii, pisał, że zdobycie zdolności komunikacji werbalnej wyraża „*exordium* humanizacji dziecka”. Ten „nieunikniony punkt zwrotny w filogenezie” okazuje się niezastąpioną kompetencją społeczną, wprowadzającą do stosunków międzyludzkich „możliwość zastąpienia nieprzyjemnej agresywności dyskusją”⁸ i dialogiem. Poprzez dziewicze i twórcze stosowanie słowa dziecko może rozwinąć myśl dywergencyjną i giętką, która pomoże mu obserwować rzeczywistość ciągle to nowymi oczyma, a przede wszystkim pomoże mu rozwinąć jego kompetencję społeczną i komunikatywną.

Nie zaszkodzi w tym miejscu przypomnieć dziesięciu tez Giscela, które w drugiej połowie lat siedemdziesiątych we Włoszech, wyróżniając niektóre założenia teoretyczne o podstawach wychowania językowego i odpowiednie linie działania, podkreślały znaczenie języka werbalnego w życiu społecznym i indywidualnym podmiotu. Podkreślają one, że

[...] biorąc pod uwagę wiele związków z życiem indywidualnym i społecznym, oczywistym jest (ale może nie niezbędnym) stwierdzenie, że rozwój zdolności językowych zagłębia swoje korzenie w rozwoju całej i całkowitej istoty ludzkiej, od wieku dziecięcego do wieku dorosłego. Oznacza on możliwość wzrostu psychomotorycznego i socjalizacji w warunkach, gdzie panuje równowaga stosunków uczuciowych wraz z pobudzaniem i dojrzewaniem interesów intelektualnych i uczestnictwa w życiu, w kulturze i we wspólnocie.

Jest to zadanie skierowane do

[...] skutecznej pedagogiki językowej [która – D.D.] musi dbać o to wszystko: to znaczy o stosunek pomiędzy rozwojem ogółu zdolności językowych (teza III) a rozwojem fizycznym, uczuciowym, społecznym, intelektualnym osobnika (teza II), biorąc pod uwagę znaczenie decydujące języka werbalnego (teza I)⁹.

W odstępnie trzech lat we *Wskazówkach do programu przedszkolnego* na 2007 r., zredagowanego przez włoskie Ministerstwo Nauczania, sprecyzowano, że celem programu jest, by:

⁸ R.A. Spitz, *Dialoghi dall'infanzia. Raccolta di scritti*, Roma 2000, s. 407.

⁹ <http://www.giscel.org/dieciTesi.htm> [dostęp: 13.08.2013].

[...] dzieci uczyły się komunikowania werbalnego, opisywania doświadczeń własnych i świata, konwersacji i dialogu, odzwierciedlania językiem i zbliżając się do języka pisanego. Poprzez znajomość i świadomość języka ojczystego i innych języków wzmacniały tożsamość osobistą i kulturalną i otwierały się na inne kultury¹⁰.

JĘZYK „BAWIĄCY”

Pedagogika i dydaktyka wyobraźni zrodziły się dzięki nieoczywistemu i niebanalnemu stosowaniu słów. Eksploracja zabawowa słów i ich możliwych i „niemożliwych” znaczeń prowadzi do odkrywania potencjału słów i stąd, jak to mówi Alicja w Krainie Czarów, jakaś rzecz „niemożliwa” może stać się „nieprzekraczalną”. Moc generatywna języka i słów odsłania zatem również swoją stronę „zabawną”, czyli twórczą, dywergentną, antydogmatyczną. Ponieważ w jej etymologii sama koncepcja zabawy niesie za sobą otwarcie się na możliwe, na dywergencję: bawić się¹¹, czyli „obrać inny kierunek”, „skierować się gdzie indziej”.

Myśli się poprzez język, stąd tylko umiejętne stosowanie myśli w połączeniu z kompetencjami i z twórczością pozwala na tworzenie myśli oryginalnych, poprzez które wyraża się jednostkowa wyjątkowość każdego człowieka, ma-

¹⁰ Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf [dostęp: 20.02.2014]. W dalszej części tego dokumentu można przeczytać: „Cele rozwoju kompetencji: [celem programu jest, by – D.D.] dziecko rozwijało opanowanie języka włoskiego, wzbogacało i udoskonalało własne słownictwo. [By – D.D.] rozwijało zaufanie i motywację w wyrażaniu i w komunikowaniu innym własnych emocji, własnych pytań, własnych rozumowań i własnych myśli poprzez język werbalny, stosując go w sposób różnicowany i właściwy w różnych działalnościach. [By – D.D.] opowiadało, wymyślało, wysłuchiwało i rozumiało opowiadania i czytane historie, rozmawiało, dyskutowało, prosiło o wyjaśnienia i samo wyjaśniało, stosowało język do planowania działań i określania reguł. [By – D.D.] rozwijało bogactwo językowe odpowiednio do doświadczeń i do tego, czego się nauczyło na różnych polach doświadczenia. [By – D.D.] rozważało nad językiem, porównywało różne języki, rozpoznawało, doceniało i doświadczało wielorakości językowej i języka poetyckiego. [By było – D.D.] świadome własnego języka ojczystego. [By – D.D.] formułowało przypuszczenia na temat języka pisanego i poznawało przypuszczenia innych”.

¹¹ Oryginalny tytuł tego podrozdziału brzmi *La lingua „di-vertente”*: *lingua* – język, *divertente* – zabawny. Autorka rozdziela termin *divertente*, wyłaniając z niego słowo: *vertente*. W konsekwencji tego również w tekście termin *divertire*, czyli *bawić*, *rozbawiać*, zostaje rozdzielony na *di – vertire*, gdzie *vertire* przyjmuje znaczenie aktywności, z której biorą początek inne działalności.

łego i dużego. Rodari obdarowuje nas, zatem, słowami do myślenia, słowami do emancypacji z rzeczywistości, w tym znaczeniu, że pozwalają one stawiać hipotezy o innym świecie, spostrzegać nietypowe rzeczy z rzeczywistości, przewidywać alternatywy przeciwstawne do tego, co istnieje¹².

Sama myśl zatem jest ćwiczeniem twórczego stosowania słów. Stąd według Rodariego:

Mamy słowa by sprzedawać,
Słowa by kupować,
Słowa do robienia słów.

Chodźmy i szukajmy razem
Słów do myślenia.
Chodźmy i szukajmy razem
Słów do myślenia.

Mamy słowa by udawać,
Słowa by ranić,
Słowa by łaskotać.

Chodźmy i szukajmy razem,
Słów by kochać.
Chodźmy i szukajmy razem,
Słów by kochać.

Mamy słowa by płakać,
Słowa by milczeć,
Słowa by hałasować.

Chodźmy i szukajmy razem,
Słów do mówienia.
Chodźmy i szukajmy razem,
Słów do mówienia¹³.

Bawienie się słowami, choćby były w nich obecne błędy ortograficzne, stosowanie słów nie tylko do myślenia, lecz także do płakania (by wyrazić własne

¹² *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi. Vita e pensiero*, ed. S. Blezza Picherle, Milano 2007, s. 215.

¹³ G. Rodari, *Il secondo libro delle filastrocche*, Torino 1996, s. 64.

negatywne emocje), do łaskotania (do pobudzania, do szukania kontaktu), do hałasowania (by oskarżać i przerywać ciszę), do pamiętania (by prowadzić do serca), do tworzenia ciszy (by „pieścić”, by nie hałasować, by wysłuchiwać, nie osądzając) jest koniecznym ćwiczeniem do tego, by nie rozpowszechniać między młodymi i mniej młodymi „słów niemyślnych” i „nieautentycznych”, by nie być ofiarami tego „werbalnego hałasu”, który – jak pisał Roberto Piu-mini – „jest nie-słowem, ale ciszą”, ponieważ przeszkadza w komunikowaniu, nie rozwija myśli, a wręcz hamuje ją, i nie informuje. „Hałas słowny”, który, paradoksalnie, jest owocem zubożenia słowa, jego przyswajania i powtarzania, jest nierzadko całkowicie imitacyjny i nieświadomy.

Zatem potrzebne jest oddziaływanie na wielorakie znaczenia i stosowanie słów w celu pomnażania możliwości komunikowania. I znowu powraca jak echo, że „minimum słów z maksymalną poliwalencją fonemów jest [już – D.D.] punktem wyjścia w zdobywaniu uniwersum leksykalnego”, jak również w komunikowaniu relacyjnym i społecznym¹⁴.

Można by powiedzieć – raz jeszcze za Freirem – w komunikowaniu życiowym, ponieważ zdobycie umiejętności „wypowiadania własnego słowa [oznacza – D.D.] przyjąć na siebie [...] rolę podmiotu o własnej historii”¹⁵.

Tak jak to podkreśliła Franca Pinto Minerva, w podstawach wychowania językowego skierowanego na budowę wspólnot zgodnych i demokratycznych tkwi świadomość niezwyklej mocy kognitywnej, emotywniej, ekspresywnej i komunikatywnej słowa. Jeśli prawdą jest, jak pisał Paul Watzlawick, że niemożliwe jest niekomunikowanie i że wymiar pragmatyczny jest podstawą ustanowienia skuteczności procesu komunikacji, równie niemożliwe jest ignorowanie, że składnia i semantyka są tak samo ważne.

Pomimo iż zrozumienie jakiejś wiadomości jest powierzone tylko w 7% językowi werbalnemu, ponieważ ważną część funkcji rozumienia spełniają wymiary parawerbalne i niewerbalne, język werbalny staje się uniwersalnym pośrednikiem, kodem, poprzez który możliwe stają się interpretacja i jednocześnie wytłumaczenie innym własnych znaczeń, myśli, emocji itp. Język werbalny jest koniecznym warunkiem – chociaż niewystarczającym – wszystkich form doświadczenia.

¹⁴ E.M. Fioril, *Imparare a parlare. Il metodo di alfabetizzazione di Paulo Freire*, [w:] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, s. 187.

¹⁵ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, s. 77.

Poniżej zostanie przedstawiony dłuższy fragment odczytu przedstawionego przez Rodariego podczas konferencji w 1974 r., w którym podsumowuje on słowami bardziej niż trafnymi, przez co trudnymi do sparafrazowania, znaczenie wychowania językowego jako globalnego projektu integralnego rozwoju dziecka.

Gdy mówimy o formowaniu językowym dziecka – precyzuje Rodari – nie wyobrażamy sobie abstrakcyjnych ćwiczeń językowych, ale wyobrażamy sobie konkretne działalności językowe. To odbywa się w przedszkolu, niekiedy w szkole podstawowej czy w gimnazjum. Stopniowo, gdy znajomość procesów uczenia się będzie jaśniejsza i bardziej powszechna, stanie się jasnym, że język nie potrzebuje ćwiczeń abstrakcyjnych, ale potrzebuje wywoływania konkretnych sytuacji, konkretnych działalności językowych; a te odbywają się nie tylko wtedy, gdy planujemy jakąś specjalną działalność, by nauczyć jakiejś ilości słów, ale również wtedy, gdy dziecko bawi się, wymyśla coś, słucha czegoś, gdy pracuje. Język nie jest jakimś przedmiotem (jest nim jeszcze na świadectwie), nie jest przedmiotem odizolowanym od innych, o dokładnie rozdzielonych granicach: tutaj jest językiem, a tutaj geografią..., [przez co – D.D.] do geografii język nie wchodzi. Bez języka nie ma geografii, bez języka nie ma nauki, bez języka nie istnieje żadna z tych [rzeczy – D.D.], które wyróżniamy, klasyfikujemy i nazywamy przedmiotami. Język jest powietrzem, w którym żyją te wszystkie tzw. przedmioty. Nie mogę uczyć się historii bez języka, nie mogę uczyć się filozofii bez języka, nie mogę uprawiać polityki bez języka, nie mogę żyć bez języka [...]. Chcemy wyjść od języka, tzn. od kultury dziecka, i chcemy mu pomagać w budowaniu, na tym języku, jego wolnej i całkowitej ekspresji, języka jego samodzielnych poszukiwań i badań, języka komunikacji społecznej, nie języka, by mówić zawsze tak, ale języka, by mówić tylko te tak, które odczuwa jako własne, i mówić nie, kiedy odczuwa nie. Aby dziecko rozwinęło ten język, ważnym jest, by mogło więcej mówić niż słuchać, i to jest prawdą w przedszkolu, to jest prawdą w szkole, to jest prawdą w gimnazjum, jest prawdą w liceum, jest prawdą na uniwersytecie. Wszędzie jest ważniejszym mówienie od słuchania. Musimy chcieć dziecka, które będzie odczuwało pełne prawo do wszystkich swoich sposobów mówienia (są sposoby mówienia, które szkoła uważa za pełnoprawne, i inne, które eliminuje). Otóż dziecko musi mieć pełne prawo mówienia dla zabawy, jak i na poważnie, bez żadnej różnicy dla jego wartości. Mówi się zwykle: ważnym jest mówienie poważne, mówienie dla zabawy jest mniej poważne. Dla dziecka, w dziecku, ta różnica się nie wytworzyła i nie ma żadnego powodu do jej sztucznego tworzenia.

Mówienie, by pytać, jest tak samo ważne jak mówienie, by odpowiadać, jak mówienie, by dyskutować, by poszukiwać, by śmiać się, jak mówienie, by wyładować własne energie, by dać ujście własnej agresywności, jak mówienie, by czuć się wolnymi, innymi słowy: to jest język, jaki musimy dać naszym dzieciom, i to jest język, który dajemy im począwszy od przedszkola, gdy ich słuchamy, gdy uczymy się ich słuchać, gdy nagrywamy to, co mówią, nie po to, by zrobić z tego jakieś przedstawienie, ale by się nad tym zamyślić. [...] Mówienie dla zabawy nie jest mniej ważne od mówienia na poważnie, przede wszystkim w wieku, w którym zabawa jest jednym z podstawowych narzędzi, za pomocą których dziecko ustanawia stosunki z innymi, ze środowiskiem i z rzeczywistością, i gdy jest związane z wszystkimi innymi działaniami. Mówienie, by śmiać się, by wymyślać, by dać ujście własnej agresywności, potrzebne jest po to, by wyłonić stłumione treści, by otworzyć zawory (i tylko samo to otwarcie zaworów byłoby ważne), ale jest mu potrzebne przede wszystkim, by czuć się wolnym lub żeby znaleźć w sobie samym siłę i bodziec do działania, do uczenia się, do odkrywania, do zmierzania się z rzeczywistością, podążania do przodu i do wzrastania¹⁶.

Słowa tego długiego cytatu potwierdzają zatem, jak bardzo ważne dla wychowania językowego są nie tylko rozwój funkcji poznawczych i logiczno-kognitywnych związanych ze zdolnością dziecka do stosowania języka, by nadawać nazwy rzeczom, by wprowadzić porządek i jakąś klasyfikację pomiędzy nimi, lecz także dla rozwoju funkcji społecznych i komunikatywnych, do stosowania języka, który pozwoli dziecku nauczyć się tworzyć i rozumieć wiadomości werbalne i niewerbalne, potrzebne do wejścia w relacje ze światem społecznym i do rozwoju funkcji twórczych pozwalających mu na

[...] stosowanie języka jako środka do burzenia i przewracania do góry nogami kolejności porządku łańcucha mówionego, do tworzenia nowych słów, do stosowania w sposób zwykły i paradoksalny słów znanych i oczywistych, do bawienia się słowami i do stosowania języka niczym zabawy, by próbować, poprzez fantastyczne przeobrażanie słów i stosowanie metafor, wyobrażać sobie i wymyślać sposoby nowe i alternatywne¹⁷.

¹⁶ G. Rodari, *Perché ho dedicato il mio ultimo libro alla città di Reggio Emilia, conferenza tenuta il 17 aprile '74 a Reggio Emilia*, <http://www.rodaricentrostudiordivieto.org/site/9894/default.aspx> [dostęp: 13.08.2013].

¹⁷ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, G. Trebisacce, *La scuola degli alfabeti*, Firenze 1990, s. 91.

Oczywiste jest zatem, że monotonne i monofunkcjonalne stosowanie języka należy zastąpić programem pedagogicznym i dydaktycznym, który będzie miał na uwadze złożoność i żywiołowość języka mówionego i pisanego, jego „mnogogłosowość i mnogofunkcjonalność [...], by pozwolić dziecku na stosowanie znaków i słów w nieskończonym świecie kombinacji, dla nieskończonej gamy potrzeb”¹⁸.

BAWIĆ SIĘ SŁOWAMI

Nie powinno dziwić połączenie, czasami niezwykle, pomiędzy zabawą a przyswajaniem języka: zabawa językowa, można powiedzieć, jest dyscypliną w znaczeniu przywołującym myśl Howarda Gardnera. Jest najlepszym sposobem i pomocą w rozwoju jakiegoś *formae mentis*, sposobu myślenia i tworzenia języka. Zresztą sam Jerome Bruner twierdził, że zabawy są właściwą okazją – może jedną z pierwszych – do osiągnięcia zdolności stosowania „systematycznego języka z dorosłym i oferują pierwszą okazję do eksploracji i robienia rzeczy za pomocą słów”¹⁹.

Uprzywilejowane strategie dydaktyczne do przyswajania języka werbalnego znajdują największe wyrażenie właśnie w zabawie i w podejściu eksperymentalnym. W takim kontekście, pedagogicznie „wysokim” i dydaktycznie zaprogramowanym na dawanie miejsca nowej, jeszcze „cieplej wiedzy”, życiu, relacji, mówienie staje się „zabawą twórczą”²⁰, pozwalającą na bawienie się słowami, na otwarcie umysłu na ćwiczenia wyobrazeniowe, na możliwe, ale również na niemożliwe i na absurdalne.

W tym sensie Rodari pisał: „z dziećmi, w ich interesie, należałoby uważać, by nie ograniczać możliwości występowania absurdu. Nie wierzę, by ucierpiało na tym ich formowanie naukowe. Zresztą, również w matematyce, istnieją demonstracje wyłaniające się «z absurdu»”²¹.

W cytowanych poprzednio *Wskazówkach do programu* na rok 2007 można przeczytać, że

¹⁸ Ibidem, s. 93.

¹⁹ J. Bruner, *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Roma 1999, s. 38.

²⁰ Zob. F. Pinto Minerva, F. Frabboni, *La scuola dell'infanzia*, Roma–Bari 2008.

²¹ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, s. 48.

[...] język [jest – D.D.] jakimś narzędziem, którym można bawić się w wyrażanie sposobów osobistych, twórczych i coraz bardziej złożonych; nad którym można zastanawiać się, by zrozumieć działanie; poprzez który można opowiadać i rozmawiać, myśleć logicznie, pogłębiać wiedzę, prosić o wytłumaczenie i tłumaczyć własny punkt widzenia, projektowania, zostawiania śladów²².

Zabawa, w tym znaczeniu, pozwala dzieciom stać się „speleologami słowa”, odkrywać to, co Roman Jakobson zdefiniował jako znaczenie wyobrażeniowe, skryte i ukryte, słów. Zabawa jest miejscem i czasem dającym możliwość „nadawania znaczenia edukatywnego językom werbalnym i niewerbalnym”,

[...] poprzez zabawę dziecko igra, burząc twórczo kolejność porządku rozmowy i tworząc dywergencję jako zdolność wymyślania sposobów oryginalnych w rozwiązywaniu problemów, interpretowaniu rzeczywistości, przebudowywaniu słów, wyobrażeń, dźwięków, wymyślaniu historii poprzez splecione stosowanie logiki i fantazji²³.

Moglibyśmy powiedzieć – posługując się interpretacją Brunera – że zabawa i jej bohaterowie funkcjonują jako „system wspomagający w przyswajaniu języka”, co świadczy, między innymi, o charakterze „transakcyjnym” procesu przyswajania języka. Interpretacja ta spotyka się z twierdzeniem Rodariego, który uważa, że zabawa uruchamia słowa i wyobrażenia poprzez proces prawie magiczny.

Zgadzam się – pisał Rodari – z tym, kto uważa magię i znajomość języka za dwa składniki interakcji, na przykład dziecko, które uczy się mówić, urzeczywistnia również magiczne stosowanie języka²⁴.

Poprzez zabawę słowa często są w stanie „odgrzebywać pola pamięci, które były pokryte kurzem czasu”, „uwalniają się z łańcuchów werbalnych, do których codziennie należą” aż do „wyizolowania się” i „zagubienia się”²⁵.

A dzieje się tak, ponieważ

²² Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf [dostęp: 20.02.2014].

²³ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, G. Trebisacce, *La scuola degli alfabeti*, s. 121, 67.

²⁴ G. Rodari, *Esercizi di fantasia*, Roma 1981, s. 78.

²⁵ Idem, *Grammatica della fantasia*, s. 12 i 21.

[...] słowo rzucone przypadkowo w umysł tworzy fale powierzchniowe, a na głębokościach powoduje cały szereg nieskończonych, łańcuchowych reakcji, wplątując w ich opadanie dźwięki i wyobrażenia, analogie i wspomnienia, znaczenia i sny, w ruchu, który dotyka doświadczenia i pamięci, fantazji i nieświadomości. Słowo zatem jest złożone, ponieważ sam umysł nie przygląda się biernie przedstawieniu, ale interweniuje bez przerwy, by akceptować i odrzucać, łączyć i cenzurować, budować i niszczyć²⁶.

Zabawa zatem jest poważną rzeczą i potrafi wzbudzić ten „uśmiech pedagogiczny”, który upraszcza to, co oczywiste, który sprawia, że słowa stają się fantastycznie produktywne, aż do ich przekształceń; który sprawia ich rozbudzanie aż do emancypacji i relacji.

Dalecy jesteśmy od uważania zabawy za działalność mało zobowiązującą, mało poważną, niczym łatwy zawór dający ujście w celu odzyskania energii i błyskotliwości umysłu obciążonego trudem i zaangażowaniem wymaganym przez „ważne” działalności naszego (lub dla naszego) życia, jej radykalność i wszechobecność, jak twierdzi Eugen Fink²⁷, stawia nas w obliczu konieczności rozpoznania w niej szczególnej formy zrozumienia rzeczywistości, właściwej dla istoty ludzkiej.

Taka opinia o zabawie zakłada jej „powagę” w momencie, gdy staje się ona przedmiotem badań. Właśnie jej natura wyznaczania (aczkolwiek symbolicznego) sensu życia jest w gruncie rzeczy domyślnym punktem wyjścia, pozwalającym na dostąpienie głębokiej lektury wzajemnych działań ludzkich i społecznych. Dominowanie w społeczeństwie jakiegokolwiek metody zabawowej – *agon*, *alea*, *mimicry* czy *ilinx*²⁸ – w rzeczywistości udziela klucza do

²⁶ Ibidem, s. 11.

²⁷ Zob. E. Fink, *Il gioco come simbolo del mondo*, Firenze 1991, szczególnie s. 51 n.

²⁸ „W *agon* osoba walczy z innymi, wykorzystując własne zdolności osobiste (siła, szybkość, pamięć) i czerpie przyjemność, gdy zostaje jej przyznana dominacja nad innymi. *Alea* – łacińskie słowo oznaczające „grę w kości” – znajduje podstawy w zachowaniu przeciwnym do poprzedniego, zaprzeczającym własnym zasługom i pragnieniom, ponieważ podmiot poddaje się losowi i stawia się w pozycji biernej [...]. *Mimicry* jest słowem angielskim odnoszącym się pierwotnie do mimetyzmu owadów [...]. Maski, wprowadzając element alienacji od codzienności, dają wielką przyjemność zmiany granic rzeczywistości, dezorientacji, stwarza możliwość kontaktu z tym, co zwykle nie jest dozwolone [...]. Ryzyko pojawia się w największym stopniu w *ilinx*, co w języku greckim oznacza [...] dosłownie „wir”. Chodzi o zabawy, takie jak taniec polegający na szybkim kręceniu się wokół siebie, skoki z góry, *roller coaster*, zjeżdżalnie, na których istnieje ryzyko utraty zwykłych punktów odniesienia i odczucia grawitacji, co powoduje chwilowe ześliżiwianie się w przepaść” (P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Milano 2002, s. 30).

stosownego odczytywania i diagnozowania dominujących (w tym społeczeństwie) charakterystyk, znaczeń, etyki leżącej u podstaw relacji międzyludzkich, jak również wyrazu społecznej akceptacji jednostki.

Zabawa ujawnia własne specyficzne powołanie pedagogiczne lub raczej, obok tradycyjnych celów pedagogicznych przyznawanych jej z racji przekazywania i podtrzymywania wzorców kulturowych, nie można zaprzeczyć, iż posiada ona aspekty czyniące z niej silne narzędzie kształcenia, potrzebne do promowania również zdolności jednostki do rozumienia, działania, radzenia sobie, przetwarzania własnej zdolności komunikatywnej, zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej i parawerbalnej.

Zabawa zatem, odczytywana w takiej perspektywie, przedstawia się jako niezwykle miejsce spotkań funkcji przypisywanych inteligencji (eksploracyjnych, twórczych itp.) oraz tych bardziej specyficznych społeczno-uczuciowych, które ukazują możliwość promowania i kształtowania kompetencji i skutecznych zachowań społeczno-uczuciowych, a które znajdują podstawę w atmosferze relacji ukierunkowanych na dialog, na zrozumienie i na współpracę, pojmowanych nie tylko w kluczu akceptacji i szacunku dla idei i dla wartości innych, lecz także wzmocnienia tożsamości osobistej każdego.

Ważną rolę, w tym kontekście, odgrywa dorosły, który jest odpowiedzialny za przygotowanie tego wszystkiego, co potrzebne, by pozwolić zabawie odbywać się przy utrzymaniu jej „poważnej lekkomyślności”, tego wszystkiego, co potrzebne do przygotowania miejsca-czasu, w którym będzie można pielęgnować i pobudzać wielorakie inteligencje dzieci.

W tym znaczeniu dorosły staje się animatorem kontekstu:

[...] dorosły ma w stosunku do dziecka – pisze Rodari – podczas zabawy z nim przewagę posiadania bardziej rozległego doświadczenia, a więc posiada umiejętność przemieszczania się wyobraźnią w miejsca bardziej odległe [...]. Nie chodzi tu o zabawę „zamiast dziecka” [...], ale chodzi o oddanie się do jego dyspozycji. To ono rozkazuje. Zabawa jest „z nim”, „dla niego”, a jej zadaniem jest stymulowanie zdolności inwencji dziecka, po to by dostarczać mu nowych narzędzi przydatnych wówczas, gdy będzie bawiło się samo, po to by nauczyć je bawić się. A podczas zabawy rozmawiać i uczyć się od niego mówienia do zabawek, przydzielania im imion, funkcji, przekształcania błędu w „inwencję”, gestu w historię [...]; ale również – tak jak to robi dziecko – powierzania przedmiotom sekretów, tak by to one mogły powiedzieć mu, że je kochają, że może ono na nich polegać, że nasza siła jest jego siłą²⁹.

²⁹ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, s. 106.

Przy końcu tych refleksji jeszcze bardziej wytłumaczalne jest to, że idea wychowania językowego, przekraczając terytorium zabawy, fantazji, wyobraźni, a nawet błędu, staje się – jak utrzymywały siostry Agazzi – „ćwiczeniem życia w społeczeństwie”, pozwalającym dziecku na budowę relacji skutecznych, opierających się na empatii i na zrozumieniu. Tak jak istnieją badania mające na celu ukazanie związku pomiędzy rozwojem językowym a stylem ufego przywiązania (matka-dziecko), tak niezaprzeczalne jest, że właśnie poprzez język dziecko i wychowawca lub nauczyciel mogą budować związek skuteczny i konstruktywny³⁰.

Umysł jest tylko jeden. Jego twórczość powinna być pielęgnowana w każdym kierunku [...]. Wolne stosowanie wszystkich możliwości języka nie przedstawia niczego innego jak jeden z kierunków [...], w których może on rozwinąć się. [...] Wyobraźnia dziecka, pobudzana do wymyślenia słów, będzie stosować swoje narzędzia na wszystkich odcinkach doświadczenia, na których będą rzucane wyzwania w stosunku do jego działania twórczego³¹.

I jeszcze raz, niech nie dziwi to, że logika i fantazja, lekkomyślność zabawy i powaga lekcji zabarwią się niekiedy radością. Zapożyczmy jeszcze raz słowa Freirego, by przypomnieć, że rygor naukowy może dobrze współdziałać z radością. Ten brazylijski pedagog twierdził nawet, że:

[...] istnieje stosunek pomiędzy radością, konieczną do działania wychowawczego, a nadzieją. Nadzieja, jakiej nauczyciel i uczeń mogą się razem nauczyć, uczyć, z jaką mogą zadawać sobie pytania, tworzyć, i, zawsze razem, trwać w obliczu tego, co stoi na drodze naszej radości³².

I niczym echo brzmiały słowa Rodariego, który dodaje, że jeśli ćwiczenie i rygor są koniecznymi, to „nie można zaniedbać [...] ich wyników radości. W naszych szkołach, ogólnie mówiąc, śmieje się za mało. Idea, że wychowanie umysłu powinno być rzeczą mroczną, jest jedną z najtrudniejszych do zwalczania”³³.

Przekład z języka włoskiego Jolanta Grębowiec-Baffoni

³⁰ Zob. M.C. Caselli, P. Pasqualetti, S. Stefanini, *Parole e frasi nel „primo vocabolario del bambino”*, Milano 2007.

³¹ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, s. 164.

³² P. Freire, *La pedagogia dell'autonomia*, Ega, Torino 2004, s. 58.

³³ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, s. 23.

BIBLIOGRAFIA

- Beccaria G.L., *Il mare in un imbuto*, Torino 2010.
- Bruner J., *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Roma 1999.
- Caselli M.C., Pasqualetti P., Stefanini S., *Parole e frasi nel „primo vocabolario del bambino”*, Milano 2007.
- Don Milani, *Chiamo uomo chi è padrone della sua lingua*, [w:] *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, ed. L. Renzi, M. Cortellazzo, Bologna 1977.
- Don Milani, *Lettera a una professoressa*, Firenze 1967.
- Fink E., *Il gioco come simbolo del mondo*, Firenze 1991.
- Fioril E.M., *Imparare a parlare. Il metodo di alfabetizzazione di Paulo Freire*, [w:] P. Freire *La pedagogia degli oppressi*, Torino 2004.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., Trebisacce G., *La scuola degli alfabeti*, Firenze 1990.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Torino 2004.
- La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, ed. L. Renzi, M. Cortellazzo, Bologna 1977.
- Manuzzi P., *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Milano 2002.
- Milan G., *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire*, „Studium Educationis”, Erickson, Trento luty 2008, vol. 1, no. 1.
- Pinto Minerva F., Frabboni F., *La scuola dell'infanzia*, Roma–Bari 2008.
- Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi. Vita e pensiero*, ed. S. Blezza, Milano 2007.
- Rodari G., *Esercizi di fantasia*, Roma 1981.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Trieste 2010.
- Rodari G., *Il secondo libro delle filastrocche*, Torino 1996.
- Rodari G., *Perché ho dedicato il mio ultimo libro alla città di Reggio Emilia*, Konferencja z 17 kwietnia 1974 r. w Reggio Emilia, <http://www.rodaricentrostudiorvietto.org/site/9894/default> [dostęp: 13.08.2013].
- Spitz R.A., *Dialoghi dall'infanzia. Raccolta di scritti*, Roma 2000.
- <http://www.giscl.org/dieciTesi.htm> [dostęp: 13.08.2013].

JĘZYK DZIECKA: „ZABAWKA POETYCKA”

Streszczenie: Słowo (język) już od pierwszych lat życia człowieka jest narzędziem aktywnego uczestnictwa obywatelskiego, pojmowanym jako możliwość dawania słowa i nadawania znaczenia światu. W artykule zostaje podjęte studium dzieł Freirego, Don Milaniego, Rodariego, autorów, którzy na różne sposoby

podkreślają, iż opanowanie języka jest również kompetencją społeczną. Słowa są dla dziecka „zabawką poetycką” do mówienia, do bawienia się, do myślenia, komunikowania, relacjonowania się, wyobrażania, tworzenia.

Słowa kluczowe: język, słowa, dzieciństwo, komunikacja, aktywne obywatelstwo, uczestnictwo

THE CHILD'S LANGUAGE: „A POETIC TOY”

Summary: A word (a language) is, since the early years of life, a tool of active and participative citizenship, understood as the ability to give a word and meaning to the world. The article analyzes works of Freire, Don Milani, Rodari, who in various ways emphasize that mastering a language is also social competence. Reassuming, words are for a child „a poetic toy” through he or she speaks, plays, thinks, communicates, relates himself or herself, imagines and creates.

Keywords: language, word, childhood, communication, active citizenship, participation

Jolanta Grębowiec-Baffoni

GDY PISMO WZYWA POMOCY. CZYNNIKI EMOTYWNE W PIŚMIE DYSGRAFICZNYM

WPROWADZENIE

Twierdzenie, że czynność pisania jest jedną z najbardziej złożonych i wyspecjalizowanych spośród wszystkich działalności ludzkich, znajduje potwierdzenie w naukach neurofizjologicznych i psychologicznych. Pisanie jest przecież aktem wiążącym bardzo precyzyjne działanie fizyczno-ruchowe wymagające udziału funkcji koordynacji wzrokowej i wysoko wyspecjalizowanych funkcji psychicznych i symbolicznych, z procesami emocjonalnymi włącznie. Z tego względu naukowcy zajmujący się pismem twierdzą, że jest ono działalnością uruchamiającą wszystkie funkcje i całą osobowość psychofizyczną i neurologiczną człowieka.

Szukając potwierdzenia skomplikowanego mechanizmu leżącego u podstaw gestu graficznego w naukach neurofizjologicznych, należy się odwołać do struktur neuro-anatomicznych korowych i szpikowych, pozwalających organom wykonawczym, czyli palcom ręki, przegubowi dłoni, przedramieniu i ramieniu, na kierowanie i układanie precyzyjnych ruchów w delikatnym mechanizmie języka graficznego¹.

Funkcje układu nerwowego, począwszy od „najprostszej” jego części, czyli od szpiku kręgowego, przekazującego impulsy nerwowe do wszystkich organów układu ruchowego z najbardziej rozwiniętej struktury, jaką jest mózg, rozwijają się od pierwszych chwil życia. Precyzyjne ruchy formujące litery

¹ Zob. C. Bornoroni, *Introduzione neuro-fisiologica del gesto grafico*, [w:] N. Palaferri, *Dizionario grafologico*, Urbino 1993, s. 8.

i połączenia między nimi nie mogłyby się rozwinąć, jeśli nie byłyby poprzedzone wielokrotnymi próbami najpierw bazgrot, a następnie rysunków, podczas których dziecko próbuje, „wyważa” i przymierza poszczególne gesty graficzne do przestrzeni kartki.

Poszczególne litery nie miałyby sensu, jeśli nie byłyby połączone w słowa, te z kolei w zdania i sukcesywnie w cały tekst. Sens tych zdań, słów i liter możliwy jest dzięki coraz bardziej dojrzałym procesom kojarzenia i symbolicznym, stojącym u podstaw każdej działalności człowieka. W czynności tak skomplikowanej, jaką jest pismo, procesy te odzwierciedlają się w ruchu, z którego powstają ciągi liter w przestrzeni kartki, oraz w samym sensie zapisanych słów i zdań. Z tego powodu jakiekolwiek zaburzenia w obrazie pisma są swego rodzaju informacją, że na którymś poziomie działania graficznego występują zakłócenia jakichś funkcji, mogące rozciągać się od zaburzeń procesów percepcyjnych, sensorycznych, psychoruchowych, poprzez fizjologiczne, aż do emocjonalnych. W tych przypadkach szkoły grafologiczne mówią o znakach alarmowych w piśmie².

WARUNKI DO NAUKI PISANIA I CZYTANIA

Biorąc pod uwagę złożoność działalności pisania, konieczne jest, by mały uczeń posiadał cały szereg zdolności i umiejętności, które rozwinął w ciągu całego dzieciństwa podczas zabaw, ćwiczeń ruchowych i graficzno-ruchowych. Niezbędny jest zatem odpowiedni rozwój układu nerwowego wraz z umiejętnościami językowymi i słuchowymi, pozwalającymi na prawidłowe rozpoznawanie dźwięków. Aby móc rozpoznać kolejność dźwięków i ich obecność w budowie słów, konieczne jest poczucie czasu i rytmu. Ta umiejętność pozwala na poprawny przekład graficzny usłyszanych dźwięków.

Litery, słowa, prakse potrzebne do wykonania pisma mogą być przyswojone pod warunkiem rozwoju symbolicznego i pamięci, codziennie zapisującej nowe wiadomości. Pismo to przecież język pozwalający na porozumie-

² Wiele publikacji autorów włoskiej szkoły grafologicznej podkreśla związki procesów pisemnych z procesami psychicznymi i emocjonalnymi. Wśród najczęściej spotykanych i omawianych znaków alarmowych wymienia się tremor, brak jednorodności w nacisku, w wielkościach, w pochyleniu, utrzymaniu linii podstawowej, nadmierna sztywność prowadząca do kanciastości, opuszczanie liter i perseweraże literowe (zob. P. Cristofanelli, *I segni del vissuto. Meccanismi di difesa e richieste di aiuto nelle grafie di adolescenti*, Urbino 1995; *Disgrafie*, ed. P. Cristofanelli, S. Lena, Urbino 2003).

wanie się z innymi osobami władającymi tym samym kodem językowym. Z tego względu ważny jest odpowiedni rozwój poznania zasad tego kodu, czyli funkcji językowych, leksykalnych, przekładanych z języka symbolicznego na system konwencji literowych. Aczkolwiek wykonywanie tych ostatnich wymaga odpowiednio rozwiniętego układu ruchowego, szczególnie ruchów precyzyjnych, i koordynacji wzrokowo-ruchowej, pozwalających na uzyskiwanie ruchów coraz bardziej płynnych i szybszych. Prakse rozwijają się poprzez ćwiczenia i zapisywanie ich w pamięci utajonej znajdującej się w zwojach podstawy i w mózdzku³. Ale przecież nie tylko ruch jest czynnikiem pisma: nie jest możliwe przyswojenie go bez umiejętności rozpoznawania liter alfabetu i ich szczegółów, co wymaga zdolności percepcji. Elisabetta Lådavas i Carlo Umiltà wyróżniają różne rodzaje percepcji (wzrokowa, słuchowa, somatyczno-czuciowa, przestrzenna) i wszystkie z nich są związane z nauką pisania⁴.

Pismo jest rozmieszczone na przestrzeni kartki i niektóre z liter, pomimo iż posiadają podobną budowę, różnią się kierunkiem ułożenia swoich elementów, jak np. litery **b–d**, **p–q**, lub różnią się wysokością. Z tego względu konieczna jest umiejętność organizowania przestrzennego, co wiąże się z rozróżnianiem pozycji **góra–dół** i stron prawej i lewej oraz z percepcją i z przyswojeniem stosunków wielkości. Ta umiejętność ściśle się wiąże ze znajomością budowy własnego ciała⁵ i umiejętnością rozpoznania strony jego dominacji.

Spośród tych wszystkich czynników składających się na powstanie pisma nieodzowny jest odpowiedni rozwój dojrzałości emocjonalnej i uczuciowej, „ponieważ język i pismo są «narzędziami» komunikacji, relacjonowania się i uczenia się”⁶. Niektórzy autorzy⁷ podkreślają, że u ssaków struktury emocjonalne układu nerwowego wpływają na procesy zapisu pamięciowego, co można zaobserwować także u dzieci z niedostatecznie zaspokojoną potrzebą uczuciową, u których występują trudności w przyswajaniu języka i pisma⁸. Wynika z tego, że uczenie się wymaga motywacji, a w przypadku procesów pisania i czytania motywacją jest samo pragnienie komunikowania się i stoso-

³ Zob. F. Fabbro, *Il cervello bilingue*, Roma 1996, [za:] S. Lena, *L'attività grafica in età evolutiva*, Urbino 1999, s. 69.

⁴ Zob. E. Lådavas, C. Umiltà, *Neuropsicologia*, Bologna 1987, [w:] S. Lena, *L'attività grafica...*, s. 69.

⁵ Zob. S. Lena, *L'attività grafica...*, s. 70.

⁶ Ibidem.

⁷ Zob. F. Fabbro, op.cit., [za:] S. Lena, *L'attività grafica...*, s. 70.

⁸ Zob. S. Lena, *L'attività grafica...*, s. 70.

wania narzędzia pisma do relacjonowania się ze środowiskiem: dziecko musi odczuwać potrzebę wyrażania myśli poprzez język, komunikowania pragnień, wchodzenia w kontakt z innymi, a więc posiadać motywację do trudnej, lecz koniecznej i gratyfikującej nauki.

Nieodzwonna w tym procesie okazuje się odpowiednia ilość bodźców pobudzających zainteresowanie dziecka do nauki zasad pisowni. Środowisko ubogie w bodźce nie jest w stanie zachęcić go do działania, wręcz przeciwnie, staje się przyczyną apatii i braku woli. Równie niekorzystne jest środowisko zbyt bogate w bodźce, powodujące rozprzecznięcie uwagi i brak koncentracji⁹.

BRZYDKIE PISMO I EMOCJE

Julian de Ajuriaguerra był jednym z najważniejszych badaczy, którzy zajęli się dysgrafią, nie tylko w stosunku do rozumienia i przyswajania znaków graficznych, lecz także w odniesieniu do trudności, ich wykonywania w wyniku niedostatecznego rozwoju ruchowego czy stanów emocjonalnych, wpływających na motywowanie do nauki i na całą osobowość dziecka. Ajuriaguerra wyróżnia w tym znaczeniu 5 grup:

1. Pismo zbyt rozluźnione (pismo miękkie): u tych dzieci pismo jest nieregularne, małe i bardzo poszerzone, litery wykonywane są o różnych wysokościach i nieładnie. Wyrazy sprawiają wrażenie, jakby tańczyły na linii podstawowej, a całość obrazu pisma jest falująca.
2. Pismo sztywne: u tych dzieci dostrzega się duże napięcie śladu graficznego, litery są ściśnięte, wysokie i często sprawiają wrażenie, że wypełniają kartkę. Nacisk stosowanego przyboru do pisanie jest silny, a pismo ma tendencję do pochylania na prawo, dominuje wygląd kanciasty, a odstępy między słowami są minimalne.
3. Pismo impulsywne: pismo jest wykonywane z dużą szybkością, źle rozmieszczone na linii, czasami falujące. Końcówki wyrazów są niekiedy przedłużone, pozbawione organizacji przestrzennej, litery o wysokościach nieregularnych, widoczne liczne poprawki.
4. Pismo niezdarne: pismo jest powolne i sprawia wrażenie bałaganu, często falujące o różnym nacisku. Litery różnią się wysokością, odstępy pomiędzy literami i wyrazami są nierówne.

⁹ Zob. ibidem.

5. Pismo powolne i precyzyjne: pismo jest bardzo precyzyjne w formie, ale pomimo iż zachowuje organizację przestrzenną, jest wykonane zbyt wolno. Łatwo zauważyć w nim lekkie drżenie¹⁰.

Pomimo różnic zachodzących pomiędzy charakterystykami tych grup posiadają one jedną cechę wspólną, a mianowicie jakieś zaburzenia w gospodarowaniu energią, która, będąc przecież warunkiem jakiegokolwiek działania, również graficznego, potrzebuje dobrej organizacji, ukierunkowania na poszczególne działalności, dobrego i poprawnego działania organów wykonawczych w celu jej prawidłowego rozmieszczania. Jeśli w piśmie miękkim czy niezdarnym mamy do czynienia z wyrazem słabej energii, w grupie pisma zbyt sztywnego i impulsywnego wysokie napięcie jest przejawem wysokiej energii, z którą piszący ma trudności w zarządzaniu.

Znaki ważące na diagnozie to:

- zbyt ni nacisk na kartkę,
- zmiany w rozmieszczaniu pisma na linijce lub na kartce,
- słowa lub linijki falujące,
- zbyt nia powolność,
- zbyt nia szybkość z niekorzyścią dla dokładności,
- różnego rodzaju spazmy i przerwania kreski,
- zmienność w odstępach pomiędzy słowami,
- drżenie kreski,
- zmieniona morfologia litery,
- zmienność połączeń pomiędzy literami,
- powtórne i niepotrzebne powtarzanie ruchu w literach okrągłych.

Ajuriaguerra w celu zakwalifikowania dysgrafii przygotował test o 30-stopniowej skali, pozwalający na ocenę pisma, sposobu jego wykonywania i trudności z tym związanej. W jego klasyfikacji stopnie pisma mogą być „powolne i precyzyjne”, a także „impulsywne”, połączone ze stopniami: „sztywne” i „rozluźnione”¹¹.

Według Roberta Olivaux przyczyn dysgrafii można się doszukiwać w czynnikach **instrumentalnych**, ogólnie mówiąc związanych z zaburzeniami utrudniającymi przepływ wszelkich informacji pomiędzy mózgiem a organami wyko-

¹⁰ Zob. J. de Ajuriaguerra, M. Auzias, A. Denner, *L'écriture de l'enfant* (2 vol.), Neuchâtel 1971.

¹¹ S. Lena, *Disgrafia, la fatica di scrivere*, Ogólnowłoska konferencja poświęcona dysgrafii, Faenza 12–13.04.2008, Materiały pokonferencyjne, <http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2008/allegati/dysgrafia08.pdf> [dostęp: 09.09.2013].

nawczymi, **relacyjnych**, gdy wszelkie trudności związane z relacją powodują redukcję płynności mięśni i komunikacji, i **braku ekspresywności osobowości piszącego**, gdy pismo odznacza się sztywnością i konwencjonalizmem¹².

POBUDZENIE I ROZLUŻNIENIE¹³

Mówiąc ogólnie o procesach odpowiedzi organizmu ludzkiego na działania z zewnątrz, można wskazać, że ma on do dyspozycji dwa stany aktywności: jeden **czuwania**, drugi **odpoczynku**. Za sprawną alternancję tych dwóch stanów odpowiedzialny jest autonomiczny układ nerwowy, regulujący czynności narządów wewnętrznych, przede wszystkim funkcji układu sercowo-naczyniowego, oddechowego, pokarmowego i przemiany materii, ściśle związanych z układem hormonalnym. Autonomiczny układ nerwowy dzieli się na układ **współczulny** i **przywspółczulny** o działaniach przeciwnych, a jego zadaniem jest kierowanie reakcjami fizycznymi w odpowiedzi na poszczególne emocje, w wyniku czego układ współczulny powoduje powstanie stanów **aktywności** i **pobudzenia**, natomiast układ przywspółczulny powoduje „hamowanie akcji”, czyli prowadzi do **rozluźnienia**. Bez prawidłowej współpracy tych dwóch „podukładów” istniałoby ryzyko przeciążenia organizmu człowieka lub groziłby mu całkowity brak jego aktywności. To dzięki temu układowi jesteśmy w stanie pracować i odpoczywać, ale jesteśmy również w stanie odpowiednio przygotowywać się – nieświadomie – do sytuacji odczytanych przez organizm jako niebezpieczne.

Zatem zadaniem układu współczulnego jest zmobilizowanie struktury fizycznej do pracy, ale nie tylko, również do czujności, ucieczki, walki poprzez ukrwienie mięśni szkieletowych, co wzmacnia ich siłę, rozszerzenie źrenic w celu lepszego spostrzegania, pocenie się celem ochłodzenia rozgorączkowanego niepokojem organizmu i wiele innych funkcji. Ukrwienie mięśni szkieletowych, w wyniku uaktywnienia układu współczulnego, ma za zadanie wzmocnienie ich. Mięśnie wspomagane w taki sposób stają się silne i napięte, a gesty – silne i zamaszyste, w wyniku czego również gest graficzny staje

¹² U osób z rozwiniętym nawykiem pisarskim, które kontynuują sztywne posługiwanie się przyjętym modelem szkolnym bez szukania rozwiązań osobistych lub przyjęty wysoko wypracowane pismo drukowane. Zob. R. Olivaux, *Disgrafie e rieducazione della scrittura*, Ancona 1993.

¹³ Opracowanie rozdziału na podstawie: C. Bornoroni, *Introduzione neuro-fisiologica del gesto grafico (Wstęp do neuro-fizjologii gestu graficznego)*, [w:] N. Palaferri, *Dizionario grafologico*, s. 8–16.

się zdecydowany, zamaszysty, o silnym lub bardzo silnym nacisku, o liniach przedłużonych, powodujących zwiększenie narysowanej lub napisanej formy. Schematyzacja gestów prowadzi do ograniczenia sposobu zapisu liter do najważniejszych składników, z pominięciem elementów ozdobnych, z możliwym brakiem koordynacji ruchów graficznych, z możliwością chaosu, tremoru i kanciastości formy.

Podczas tych reakcji elektroencefalogram odnotowuje desynchronizację fal, co odzwierciedla bardzo wysoką koncentrację na jednym obranym punkcie kosztem innych funkcji psychicznych.

Natomiast układ przywspółczulny ma zadanie zupełnie odwrotne, tzn. rozluźnienie ciała i doprowadzenie go do stanu odpoczynku w celu odnowy zasobów energetycznych i synchronizacji procesów psychicznych. Podczas stanów rozluźnienia w geście graficznym można zaobserwować moderację nacisku, w formach panuje porządek, mogą wystąpić elementy ozdobne. W piśmie wykonywanym przez rozluźnione mięśnie pojawia się większa tendencja do form owalnych.

Alternacja tych dwóch stanów jest niezbędna dla prawidłowego funkcjonowania organizmu. Przy bardzo częstym czy ciągłym pobudzeniu następuje przesilenie organizmu, który ze względu na konieczność ciągłego czuwania nie jest w stanie zgromadzić potrzebnej energii, lecz nadużywa jej przez ciągłe napięcie nerwowe. Takie stany wiążą się z nieustającym napięciem mięśniowym, z wysiłkiem, jaki osoba wkłada w każdą, nawet najmniejszą, działalność.

Pismo, w którym obserwuje się częste stany napięcia mięśniowego, może wskazywać na stałe pobudzenie, ciągłe stany obronne, a także dyskomfort psychiczny i fizyczny, osłabiający i obniżający ogólną odporność organizmu w wyniku odpływu krwi z narządów wewnętrznych spieszącej na ratunek mięśniom szkieletowym.

Natomiast przy braku pobudzenia następuje rozluźnienie nerwowe, a przy tym także mięśniowe. Jeśli osoba znajduje się w ciągłym stanie rozluźnienia, to nie potrafi się ona skupić, pracować, staje się apatyczna i łatwo się poddaje jakiegokolwiek trudności. Stąd należy również zwrócić uwagę na zupełnie odwrotną odpowiedź graficzną, w której słaby nacisk, „rozmiękczenie” z bardzo dużym zaokrągleniem form są wyrazem braku pobudzenia i stanów aktywności układu nerwowego.

Gest graficzny jest ruchem wysoce wyspecjalizowanym i wrażliwym na każdy proces zachodzący w organizmie, a napięcie i rozluźnienie kreski są zapisem przebiegu współpracy układu **współczulnego i przywspółczulnego**.

Odpowiedź na to, w jaki sposób te dwa stany współdziałają ze sobą, uzyskana z bogatego materiału graficznego, może być wskazówką o funkcjonowaniu nerwowego układu autonomicznego, w konsekwencji o stanach emocjonalnych¹⁴, a przez to może być pomocna również w planowaniu zajęć dydaktycznych i w programowaniu edukacji pisma.

Powołując się w tym miejscu na teorie grafologiczne Girolama Morettiego¹⁵, dziś z całą pewnością można stwierdzić, że ślad graficzny to produkt ruchu związany z napięciem lub rozluźnieniem mięśni i z ich rytmicznością. Te czynniki (napięcie–rozluźnienie, rytmiczność) są ważne w interpretacji napięcia–rozluźnienia nerwowego i procesów psychicznych ściśle związanych z temperamentem i emocjami.

U osoby przeżywającej silne emocje czy doświadczenia zostają pobudzone określone procesy hormonalne wpływające na rozluźnienie lub napięcie mięśniowe, na przyspieszenie czynności psychicznych i akcji serca, na pobudzenie procesów trawiennych. W świetle powyższych rozważań jasno uwidacznia się sprzężenie ciała z mózgiem, sprzężenie emocji i przeżyć ze stanami napięcia i rozluźnienia mięśni, z pracą całego organizmu i z jego odpowiedzią psychofizyczną i psychomotoryczną. Te stany zaś wpływają na ogólne zachowanie osobnika i na jego działalność, tym bardziej na działalność tak precyzyjną, jaką jest pismo¹⁶.

Emocje zatem niczym lokomotywa ciągnąca wagony całej osobowości¹⁷ wpływają na wygląd pisma. Ta „lokomotywa” rozpędza się za sprawą niewielkiego ciała migdałowego znajdującego się wewnątrz mózgu i, za pomocą

¹⁴ Zob. J. Grębowiec-Baffoni, *Neurofiziologia și scrisul: tensiune și relaxare în gestul grafic*, „Revista Romana de Psihocriminalistica”, Universită Babeș Bolyai Cluj Napoca, Rumunia, Anuario 2009, s. 145–162.

¹⁵ Girolamo Moretti, założyciel włoskiej szkoły grafologicznej, opierał swoją teorię o ruchu graficznym na zasadach funkcjonowania fizjologicznego organizmu, w tym kontekście badał powstawanie owalu i kąta pisma jako wyrazu napięcia i rozluźnienia mięśni. Bardzo ważny wkład do grafologii w tym zakresie wniósł również niemiecki neurolog Rudolf Pophal, który przeprowadził badania dotyczące sztywności–rozluźnienia i rytmiczności w odniesieniu do dominacji ośrodków mózgowych, korowych i podkorowych (zob. R. Pophal, *Scrittura e cervello. La grafologia alla luce della teoria stratigrafica*, Padova 1999).

¹⁶ J. Grębowiec-Baffoni, *Gdy dziecko brzydko pisze. Niektóre przyczyny i możliwości reedukacji*, [w:] *Edukacyjne konteksty wspierania rozwoju dziecka*, red. E. Kochanowska, J. Wojciechowska, Bielsko-Biała 2012, s. 152.

¹⁷ „Emocje to lokomotywa ciągnąca wagony całej osobowości” – metafora użyta przez Morettiego w książce *Pasja dominująca* (G. Moretti, *La passione predominante*, Ancona 1962).

odpowiednich szlaków komunikacyjnych, informuje o swojej podróży korę płatów przedczołowych, której jednym z zadań jest kontrolowanie emocji.

UWARUNKOWANIA PSYCHOFIZYCZNE W KRESCE GRAFICZNEJ

Nazzareno Palaferri, odnosząc się do psychospołecznego schematu Erica Ericsona, mówi o **stanach–zależności** podmiotu, uwarunkowanych konstytucją psychofizyczną i programami, jakie mózg i ciało ustanowiły na podstawie przeżytych bodźców i emocji¹⁸. W tym kontekście omawia on mechanizm napięcia–rozluźnienia (mięśni) interpretowany przez fizjologię (pisma) jako wyraz mechanizmu **obrony–adaptacji**, który poczynając od fazy oralno-sensorycznej przyjętej przez Ericsona, czyli od pierwszego roku życia dziecka, poprzez wszystkie inne psychologiczne fazy rozwojowe na przestrzeni całego życia, ukierunkowuje człowieka na przeżywanie doświadczeń i na jego stosunek do otaczającej go rzeczywistości. Według teorii Ericsona już poprzez pierwsze kontakty z matką, w dziecku wytwarzają się odpowiednie mechanizmy **zaufania–nieufności** wynikające z doświadczeń pozytywnych czy negatywnych. Zabezpieczanie podstawowych potrzeb dziecka i okazana mu miłość uwarunkowują rozwój ufności we własne możliwości i drugiego człowieka. Brak zaspokojenia tych potrzeb powoduje brak zaufania. W myśl zasady „wszystko, co się rozwija, ma podłoże, i z tego podłoża wyłaniają się poszczególne części, przy czym każda część ma swój czas szczególnej dominacji”¹⁹, uwarunkowanie **stanów–zależności** wpływa na każde zachowanie człowieka, w jakiegokolwiek fazie jego rozwoju psychospołecznego.

Doświadczenia środowiska wpływają na procesy fizjologiczne jednostki, przez co np. częste stany stresu i napięcia prowadzą do ciągłego „stanu alarmu”, powodują usztywnienie mięśni, które w rezultacie mogą wykonywać jedynie gesty mniej lub bardziej proste, nieelastyczne, kanciaste, schematyczne, zależnie od stopnia sztywności uzależnionego przez stres, ciągłą kontrolę sytuacji, niepokój (**stan–zależności**). Stąd, według Palaferriego, w analizie pisma ważna jest obserwacja stopnia kąta i owalu, sztywności trzonów łącznie z badaniem nacisku. Wynika z tego, że **sztywność–rozluźnienie** kreski graficznej można rozważać zarówno z punktu widzenia psychologicznego, jak

¹⁸ Zob. N. Palaferri, *Dizionario grafologico*, s. 25.

¹⁹ C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 2002, s. 91.

i fizjologicznego. Odpowiedź organizmu na **stany–zależności** uwarunkowana zostaje przez doświadczenia już od pierwszych lat życia człowieka.

NICZYM JAZDA SAMOCHODEM

Wykonywanie kreski graficznej można porównać do jazdy samochodem. Odpowiednie dozowanie gazu jest potrzebne, by silnik nie zgaśł, ale również żeby nie szarpał. Jadąc pod górę, silnik potrzebuje więcej mocy, niż jadąc w dół. Zjeżdżając z góry, samochód się rozpędza. Od mocy samochodu i dozowania gazu zależy szybkość jazdy, zależy również sposób jego hamowania. Na zakrętach samochód musi zwolnić, na ostrych zakrętach wręcz hamować.

Jazda samochodem podlega prawom fizyki, tak jak podlega prawom fizyki każdy ruch, który wykonujemy. Samochód jednak nie mógłby poruszać się bez udziału kierującego nim. To od kierowcy zależą dozowanie gazu i kierowanie pojazdem. Każdy błąd kierowcy może doprowadzić do wypadku, każde nieumiejętne wykorzystanie mocy samochodu może doprowadzić do szarpania lub przeciążenia silnika. Działanie samochodu jest uzależnione więc od człowieka, od odpowiedniego dozowania gazu zależnie od mocy samochodu i od drogi.

Podobnie jest z pismem i rysunkiem. Ołówek czy długopis są niczym samochód, z tą różnicą, że są one „napędzane” samą energią piszącego. Każdy środek pisarski jest inny i każdy pozwala na uzyskanie innego efektu. Umiejętność posługiwania się jednym z nich pozwala na posługiwanie się pozostałymi.

„Uruchomienie” każdego z tych przyborów wymaga wyłącznej energii człowieka, dozowanej zależnie od ciężaru, kształtu i wielkości środka piszącego, właściwości technicznych i rodzaju podłoża (gładkie, szorstkie, pion, poziom) i zależnie od kierunku „jazdy”. Dozowanie energii w stosunku do różnych środków pisarskich podczas działalności graficznej można porównać do dozowania gazu w różnych pojazdach, które różnią się między sobą mocą i właściwościami technicznymi. W akcie pisarskim mózg, niczym kierowca, decyduje o dozowaniu gazu i o „wrzucaniu biegów”, czyli o włączaniu odpowiednich grup mięśni w celu spokojnej i „bezpiecznej jazdy”, w zależności od kształtu, ciężaru i typu końcówki ołówka, kredki lub długopisu.

Ruchy strzeliste proste, owalne, prawo- i lewostronne, skierowane do góry lub do dołu, zgodnie z prawami fizyki i fizjologii, będą różnić się między sobą pod względem szybkości, oporu, zaangażowania siły koniecznej do wykonania danej linii. Siła ta w każdym wypadku powinna pozostawiać różnice w śladach kreski.

Jednostajny, spokojny „przejazd” końcówki długopisu z góry w dół pozostawia jednorodny, grubszy ślad w postaci kreski. Natomiast kierując kreskę do góry, nie mamy potrzeby „dodawania gazu”, aczkolwiek musimy „wrzucić odpowiedni bieg”, czyli włączyć mięśnie, których „przejazd” pozostawi ślad w postaci cieńszej kreski.

Bardzo ważne jest zwrócenie uwagi na odpowiednie dozowanie energii, a więc na takie czynniki, jak jednorodność i dystrybucja nacisku. Złe dozowanie energii może mieć różne przyczyny i przejawiać się poprzez tremor, spazmy, niejednorodność nacisku, nieprawidłowości w jego przemieszczaniu²⁰. U osób fizycznie zdrowych złe dozowanie nacisku przejawia się w wyniku napięcia emocjonalnego, stresu lub ogólnego wyczerpania psychicznego.

Stany **rozluźnienia–napięcia** psychofizjologicznego są widoczne właśnie w alternacjach nacisku w odcinkach górnych i dolnych wykonanej kreski, w formach owalnych i kanciastych, które niczym lekkie i ostre zakręty wymagają zwolnienia lub wyhamowania „pojazdu”. Stopień nacisku, jego charakter w odcinkach skierowanych w dół i do góry oraz rodzaj wykonywania form kanciastych informują o poziomie napięcia mięśniowego. Odpowiedzi na temat napięcia lub jego braku należy szukać w kontekście całej pracy graficznej.

Zatem głównym punktem wyjścia podczas analizy grafizmu jest zwrócenie uwagi na wynik współpracy par mięśni antagonistycznych, które na przemian, zależnie od kierunku, „włączają się” lub „wyłączają się”. Ta współpraca widoczna jest właśnie w **nacisku**, szczególnie w zmianach kierunku ruchu (góra–dół), w sposobie wykonywania **owalu–kąta** oraz **płynności** wykonania.

Anatomia ręki jest bardzo skomplikowana. W procesy rysowania i pisania zaangażowany jest cały szereg kości, ścięgien, mięśni i połączeń nerwowych. Mięśnie, połączone drogami nerwowymi, odpowiadają na impulsy mózgowe. Mózg, niczym kierowca kierujący samochodem, decyduje o tym, która grupa mięśni ma się włączyć, a która wyłączyć podczas wykonywania określonej czynności. Impulsy w sposób prawidłowy wysyłane z mózgu pozwalają mięśniom na prawidłową współpracę pomiędzy sobą. Podczas prawidłowej działalności graficznej następuje spokojna alternacja pracy mięśni ręki, a więc

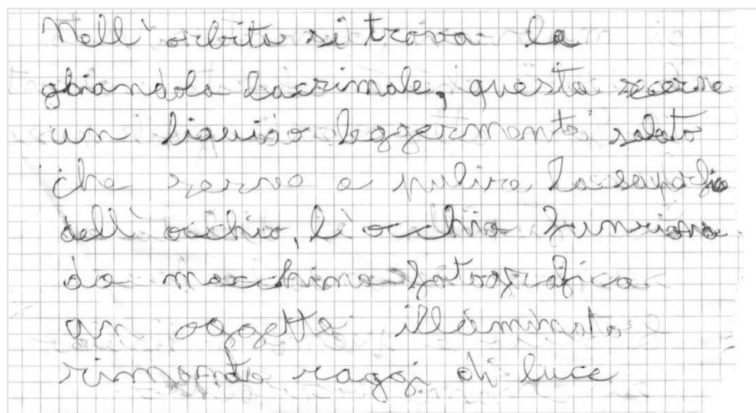
²⁰ Nacisk, będąc wynikiem ruchu i siły włożonej w wykonanie kreski, poddany jest prawom fizycznym i fizjologicznym. Prawidłowo nacisk jest silniejszy przy gestach skierowanych w dół, zmniejsza się przy gestach skierowanych do góry. Odwrotność wykonywania nacisku wiąże się z nieprawidłową alternacją pracy mięśni mogącą występować w wyniku zbyt dużej koncentracji umysłowej na jednym punkcie, bardzo silnych emocji, stresu lub jakichś patologii (zob. N. Palaferri, *Indagine grafologica e il metodo morettiano*, Padova 1986, s. 30 nn).

naprzemienne włączanie i wyłączanie się odpowiednich grup mięśni: gdy pracuje jedna grupa mięśni, odpoczywa druga, w ten sposób zachodzi równowaga w zakresie **napięcia-rozluźnienia**.

Niekiedy przebieg ruchu zachodzi w sposób gwałtowny, co widoczne jest w znacznych różnicach nacisku pomiędzy kreskami skierowanymi do góry i do dołu, a także w dużej kanciastości form wykonanych w sposób energiczny, co w efekcie może prowadzić do niejednorodności nacisku. Prawidłowa alternacja nacisku informuje o prawidłowej współpracy poszczególnych grup mięśniowych, również podczas przejściowych momentów silnych emocji.

Jeśli podczas rysowania lub pisania grupy mięśni pracują na opak lub pracują wszystkie razem, bez prawidłowego procesu rozluźnienia, następuje przeciążenie ich, co w rezultacie widoczne jest w różnych nieprawidłowościach nacisku. Nieprawidłowość w pracy mięśni może być spowodowana różnymi czynnikami, najczęstsze z nich to: apatia, stres, zniechęcenie, zmęczenie, przeciążenie²¹.

Rysunek 1. Przykład ilustrujący nieprawidłową współpracę mięśni rąk i nadmierne napięcie mięśni ręki



Źródło: badania własne.

²¹ Zob. J. Grębowiec, *Analizarea scrisului in diagnosticul psihologic*, „Revista de criminologie, de criminalistică și de penologie”, Ministerul Public, Rumunia 2007, no. 2–3, s. 145–166.

Rysunek 1 przedstawia przykład bardzo źle rozmieszczonej energii z przemieszczeniem nacisku (nieprawidłowym jego rozłożeniem w kierunkach do góry, w dół) informującym o złej współpracy mięśni ręki w wyniku zbyt dużego napięcia mięśniowego (widocznego w ciemnych fragmentach tekstu) prowadzącego do nagłego ich osłabienia (jasne fragmenty). Zbytne napięcie mięśniowe następuje w efekcie długiego stresu i ciągłego stanu czuwania.

Układ mięśniowy jest więc „kierowany” przez mózg, co oznacza, że sposoby spostrzegania przestrzeni, reagowania na bodźce i odpowiedzi ruchowej tworzącej taką lub inną formę graficzną zależą od dojrzałości procesów myślowych, kojarzeniowych i emocjonalnych. Nabyte umiejętności omijania przeszkód, „wjazdu” do góry i „zjazdu” w dół z „włączaniem” i „wyłączaniem” odpowiednich grup mięśniowych są umiejętnościami decydującymi o formie i wyglądzie kreski. Od „drożności” dróg nerwowych zależy, czy informacje wysłane z mózgu przez nerwy do mięśni dotrą spójne i zgodnie z wolą „kierowcy”, a od „kierowcy” również zależy to, czy jazda będzie spokojna i zrównowazona czy też niecierpliwa i agresywna.

ZAPIS NACISKU GRAFICZNEGO

„Nacisk graficzny jest zatem bezpośrednim wyrażeniem energii wyzwolonej z pracy mięśni i ich napięcia, przez co jest wyrazem intensywności i potencjału energii życiowej”²². Prawidłowość pisma zależy od prowadzenia środka pisarskiego, które wpływa na utrzymanie regularnej pracy mięśni, z alternacją ich działania odpowiednio do kierunków **góra–dół** w kształtowaniu litery. Harmonijne i zgodne z kierunkiem „przejazdu” rozkładanie nacisku informuje zatem o stanach organizowania energii w sposób prawidłowy, o umiejętności spokojnego zarządzania energią do dyspozycji i emocjami, i o braku szkodliwych wpływów na aktywność psychofizyczną.

Niejednorodność nacisku w piśmie lub jego przemieszczanie związane z nieregularną pracą (napiętych) mięśni stają się zatem rejestracją nieprawidłowego wyzwolania i stosowania wspomnianej energii. Zatem w odcinkach o słabym nacisku wyrażają się stany „zawieszenia psychonerwowego” (wywołane niepokojem, lękiem, obawą), natomiast w miejscach bardzo silnego wyładowania nacisku wyrażają się stany akumulacji energetycznej i emocjonalnej

²² N. Palaferri, *Dizionario grafologico*, s. 152.

(powstałe w wyniku gromadzenia niewyrażonych emocji), którym w zachowaniu odpowiadają niekontrolowane wyładowania impulsywności i złości²³.

Zaburzenia nacisku pociągają za sobą cały szereg trudności graficznych, ich przejawem mogą być nierówne formy graficzne i połączenia literowe, trudności w utrzymaniu linii podstawowej, wielkości liter, wachlarzowość ich trzonów, duża kątowność liter owalnych. Również samo dążenie do starannego wykonania ruchu (kontrolowanego) może spowodować napięcie, a w rezultacie tego, jak twierdzi Agostino Gemelli, zakłócić płynność osobistą w wyniku redukcji synergii mięśni i pociągnąć za sobą zjawisko kanciastości²⁴, tym bardziej brak spokoju u dziecka może dodatkowo prowadzić do większego opóźnienia reakcji umysłowych, a w rezultacie do zaburzenia rytmu pisarskiego. Każdy zbędny ruch, każda niejednorodność nacisku powodują brzydki i niestaranny wygląd pisma. Paradoksalnie może dojść do sytuacji, w której czym bardziej dziecko się stara, tym bardziej pismo okazuje się nieładne. Zamyka się błędne koło, z którego nie sposób wyjść. Każde niepowodzenie graficzne powoduje dodatkową kontrolę i spięcie, ze zwiększeniem napięcia mięśniowego, co prowadzi do następnych i coraz większych zaburzeń, do niskiego poczucia wartości z postępującym brakiem szacunku do samego siebie, w konsekwencji do poczucia bezradności i niezdolności do czegokolwiek. Samo brzydkie pismo nie tylko jest wyrazem braku swobody psychoruchowej, lecz może powodować również inne przykre konsekwencje, gdyż percepcja własnych trudności w wykonywaniu ruchów (gestu graficznego) i brzydki wygląd pisma mogą się stać przyczyną poczucia niedowartościowania i niskiej samooceny, a w konsekwencji zniechęcenia do nauki, strachu przed kontaktem z innymi dziećmi, niepokojem przed rywalizacją.

Nieprawidłowość nacisku jest zatem czynnikiem trudności pisma, które z tego powodu zostaje zaklasyfikowane do dysgrafii. Praca z uczniem dotkniętym tym zaburzeniem wymaga edukacji pisma, aczkolwiek wysiłki skierowane w stronę nauki ładnego pisania okażą się nadaremne, jeśli dziecku nie zostaną zagwarantowane podstawowe warunki poczucia spokoju i bezpieczeństwa, jeśli nie zostaną mu zapewnione uwaga i uczucie. Nie można przecież zmusić spiętych mięśni ręki do rozluźnienia i ich prawidłowego działania bez osią-

²³ Zob. ibidem.

²⁴ Zob. A. Gemelli, P. Hsiao, B. Raduscev, *Contributo all'analisi del movimento della scrittura*, „Contributi al Laboratorio di Psicologia” 1950, no. 14, [za:] B. Vettorazzo, *Grafologia giudiziaria e perizia grafica*, Milano 2004, s. 49.

gnięcia odprężenia psychicznego, którego warunkiem jest poczucie spokoju i bezpieczeństwa. Z tego względu przed nauczycielem i edukatorem pisma stoją zadania przede wszystkim wyłonienia i zrozumienia trudności dziecka oraz współpraca z rodziną i z psychologiem w dążeniu do ich rozwiązania.

BIBLIOGRAFIA

- Bornoroni C., *Introduzione neuro-fisiologica del gesto grafico*, [w:] N. Palaferri, *Dizionario grafologico*, Urbino 1993.
- Cristofanelli P., *I segni del vissuto. Meccanismi di difesa e richieste di aiuto nelle grafie di adolescenti*, Urbino 1995.
- De Ajuriaguerra J., Auzias M., Denner A., *L'écriture de l'enfant* (2 vol.), Neuchâtel 1971.
- Disgrafie*, ed. P. Cristofanelli, S. Lena, Urbino 2003.
- Edukacyjne konteksty wspierania rozwoju dziecka*, red. E. Kochanowska, J. Wojciechowska, Bielsko-Biała 2012.
- Fabbro. F., *Il cervello bilingue*, Roma 1996.
- Gemelli A., Hsiao P., Raduscev B., *Contributo all'analisi del movimento della scrittura*, „Contributi al Laboratorio di Psicologia”, Roma 1950, no. 14.
- Grębowiec-Baffoni J., *Gdy dziecko brzydko pisze: niektóre przyczyny i możliwości reedukacji*, [w:] *Edukacyjne konteksty wspierania rozwoju dziecka*, red. E. Kochanowska, J. Wojciechowska, Bielsko-Biała 2012.
- Grębowiec-Baffoni J., *Neurofiziologia și scrisul: tensiune și relaxare în gestul grafic*, „Revista Romana de Psihocriminalistica”, Universită Babeș Bolyai Cluj Napoca, Rumunia, Annuario 2009.
- Grębowiec J., *Analizarea scrisului în diagnosticul psihologic*, „Revista de criminologie, de criminalistică și de penologie”, Ministerul Public, Rumunia 2007, no. 2–3.
- Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, Warszawa 2002.
- Ladavas E., Umiltà C., *Neuropsychologia*, Bologna 1987.
- Lena S., *Disgrafia, la fatica di scrivere*, Konferencja ogólnowłoska poświęcona dysgrafii, Faenza 12–13 kwietnia 2008, Materiały pokonferencyjne: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2008/allegati/disgrafia08.pdf> [dostęp: 09.09.2013].
- Lena S., *L'attività grafica in età evolutiva*, Urbino 1999.
- Moretti G., *La passione predominante*, Ancona 1962.
- Olivaux R., *Disgrafie e rieducazione della scrittura*, Ancona 1993.
- Palaferri N., *Dizionario grafologico*, Urbino 1999.
- Palaferri N., *Indagine grafologica e il metodo morettiano*, Padova 1986.
- Pophal R., *Scrittura e cervello. La grafologia alla luce della teoria stratigrafica*, Padova 1999.
- Vettorazzo B., *Grafologia giudiziaria e perizia grafica*, Milano 2004.

GDY PISMO WZYWA POMOCY. CZYNNIKI EMOTYWNE W PIŚMIE DYSGRAFICZNYM

Streszczenie: Pismo jest jedną z najbardziej skomplikowanych czynności ludzkich, gdyż łączy działalność wielu ośrodków mózgowych i ruchowych, które rozwijają się podczas każdej działalności i podczas każdej relacji dziecka z drugą osobą. Stopień osiągnięcia dojrzałości tych ośrodków i ich funkcji odzwierciedla się w każdej działalności, przede wszystkim graficznej. Również emocje i procesy psychofizjologiczne znajdują wyraz w skomplikowanym i precyzyjnym ruchu potrzebnym do wykonania pisma. Z tego względu długie stany napięcia psychicznego, powstałe w wyniku emocji i relacji z innymi ludźmi, mogą powodować różne stopnie napięcia mięśniowego, łącznie z brakiem płynności w pracy mięśni, co z kolei wpływa na obraz pisma i często bywa jednym z powodów dysgrafii.

Słowa kluczowe: emocje, relacje, ruch, pismo, dysgrafia

WHEN HANDWRITING CALLS FOR HELP. THE EMOTIVE FACTORS IN DISGRAPHIC HANDWRITING

Summary: Handwriting is one of the most complex human activities, since it combines simultaneous work of various brain and motor centers, which develop during every single activity and a child's relation with others. The level of reaching development of these centers and their functions reflects itself in all activities, mostly in the graphic one. Furthermore, emotions and psycho-physical processes are expressed in complicated and precise motion, so necessary in the process of handwriting. Hence, long states of psychical tension emerging from emotions and relations with other people may result in various degrees of muscle tension, including the lack of fluency in their work, which in consequence impacts the image of handwriting, often being one of the causes of dysgraphia.

Keywords: emotions, relations, motion, handwriting, dysgraphia

Cecylia Langier

WYKORZYSTANIE TEATRZYKÓW *KAMISHIBAI* DO ROZWIJANIA KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH DZIECI

WPROWADZENIE

Współczesna edukacja małego dziecka skoncentrowana jest wokół jego wszechstronnego rozwoju, pobudzania wszystkich sfer rozwojowych oraz kształtowania umiejętności niezbędnych do dalszych przeobrażeń. Dlatego do najważniejszych celów oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych przedszkola i szkoły należy rozwijanie kompetencji komunikacyjnych dzieci jako podstawy ich dalszego rozwoju.

Rozwijanie mowy i myślenia dziecka odbywa się pod wpływem otoczenia. Wzór językowy obowiązujący w środowisku, w którym dziecko przebywa, przyswajany jest przez naśladownictwo. Ważne jest również celowe aktywizowanie rozwoju mowy. Sprzyjają temu rozmaite sytuacje z życia codziennego, w trakcie których dziecko ma możliwość wzbogacania słownictwa, udoskonalania wymowy, form gramatycznych oraz umiejętności wypowiadania własnych myśli i uczuć¹.

Kształtowanie kompetencji językowych obejmuje więc szereg działań skoncentrowanych na wzbogacaniu słownictwa czynnego oraz rozwijaniu umiejętności formułowania dłuższych wypowiedzi. Przyczynia się to do rozwoju funkcji poznawczych, szczególnie procesu myślenia, poprzez doskonalenie umiejętności spostrzegania, analizy, syntezy, porównywania, abstrahowania, uogólniania oraz formułowania wniosków i uzasadnień. Rozwój mowy i my-

¹ Zob. A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2010, s. 132.

ślenia opiera się bowiem na wzajemnej zależności oraz integracji obydwu procesów. Z tego względu istotne jest, aby w rozwijaniu kompetencji językowych stwarzać odpowiednie sytuacje stymulujące u dziecka potrzebę mówienia, tworzenia dialogów. Służą temu rozmowy z dziekiem na tematy związane z sytuacjami z życia codziennego, odnoszące się do jego osobistych przeżyć i doświadczeń, jak również do literatury, sztuki, widowisk teatralnych czy audycji radiowych lub telewizyjnych. Szczególną rolę odgrywa tutaj kontakt dziecka z literaturą piękną, który może odbywać się poprzez czytanie, opowiadanie, inscenizowanie całości lub fragmentów utworów. Przeżycia dziecka związane z treścią lektury mogą stanowić inspirację do wielu ćwiczeń językowych.

TECHNIKI DRAMOWE W EDUKACJI

W pracy dydaktyczno-wychowawczej z małymi dziećmi ważne miejsce zajmują właściwie przygotowane różne formy dramowe. Drama oznacza współcześnie najczęściej sztukę teatralną lub przedstawienie na bazie określonego utworu literackiego lub wydarzenia (fikcyjnego, rzeczywistego). Zdaniem Krystyny Pankowskiej jest ona:

[...] edukacją przez działanie włączające emocje i wyobraźnię. Istota jej polega na stwarzaniu sytuacji, w których uczniowie mogliby się identyfikować z innymi osobami. Jest formą badania tematu z wykorzystaniem podstawowej właściwości, którą posiada każdy człowiek – umiejętności wchodzenia w rolę².

Z kolei Danuta Czelakowska za dramę uznała „metodę dydaktyczno-wychowawczą przygotowującą do życia i pełnego rozwoju osobowości dziecka przez doskonalenie jego ekspresji twórczej i komunikacji językowej”³. Można więc stwierdzić, że jest to twórcza metoda pracy z dziećmi, dostarczająca im wiele różnorodnych przeżyć rozwijających procesy poznawcze oraz kompetencje językowe.

Jedną z technik dramowych stanowi improwizacja. Jest to rodzaj przedstawienia obejmującego scenki inspirowane sytuacjami z życia codziennego, literatury bądź sztuki. Zdaniem Briana Waya improwizacja jest:

² K. Pankowska, *Edukacja przez dramę*, Warszawa 1997, s. 7.

³ D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2009, s. 293.

[...] przedstawieniem bez scenariusza. W związku z tym, że scenariusz jest niepotrzebny, zaimprovizowane wydarzenie nie zależy od wprawy lub zdolności w czytaniu czy też uczenia się i zapamiętywania roli, dzięki temu jest aktywnością, którą wszystkie dzieci, we wszystkich grupach wiekowych i o różnych uzdolnieniach, są w stanie zarówno cieszyć się, jak i dochodzić w niej do dużej wprawy⁴.

Natomiast Czelakowska stwierdziła, że „z improwizacją mamy do czynienia wtedy, kiedy jedna lub więcej osób otrzymuje role i temat oraz próbuje przedstawić problem własnymi słowami”⁵. Jest to więc metoda pobudzająca twórczą aktywność uczniów, dzięki której ustosunkowują się oni do określonych wydarzeń oraz wyrażają swoje opinie, oceny i sądy.

Szczególną odmianą dramy jest inscenizacja. Opiera się ona na podziale ról na widzów i aktorów. Podstawę pracy stanowi konkretny tekst, będący scenariuszem przedstawienia. Bazę scenariusza mogą stanowić różnorodne inspiracje: opowiadanie, bajka, wiersz, obrazek lub ilustracja. Mogą one pobudzić dzieci do wypowiedzi i stać się w ten sposób podstawą do ćwiczeń w mówieniu, tworzeniu dialogów, wyodrębniania akcji i formułowania wniosków⁶.

W klasach młodszych działania inscenizacyjne warto rozpocząć od budowania scenariusza w oparciu o ilustracje. Czynnością wstępną będzie tutaj omówienie sytuacji przedstawionej, wyodrębnienie zdarzeń i określenie treści. Dalszym krokiem powinno się stać zbudowanie scenariusza z opisem zdarzeń i dialogami. W ten sposób z jednej ilustracji może powstać cała inscenizacja, której twórcami są małe dzieci⁷.

Odminną formę teatralną stanowi teatr lalkowy, często stosowany w pracy z bardzo małymi dziećmi. Cechą charakterystyczną tej formy jest występowanie na scenie lalek, kukiełek lub pacynek, którym dzieci użyczają głosu oraz które ożywiają ruchami rąk. Jednocześnie dzieci pozostają przez cały czas w ukryciu i z tej pozycji decydują o losach kreowanych postaci. Ten aspekt teatru lalkowego zawiera poważne walory wychowawcze dzięki oddziaływaniu na postawy i zachowanie dziecka⁸.

⁴ B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, przeł. K. Pankowska, E. Nerwińska, Warszawa 1997, s. 196.

⁵ D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej...*, s. 306.

⁶ Zob. M. Mikuta, *Kultura żywego słowa*, Częstochowa 2001, s. 224.

⁷ Zob. ibidem, s. 224–225.

⁸ Zob. ibidem, s. 237.

SZTUKA *KAMISHIBAI*

Interesującą formę teatralną pracy z dziećmi stanowi teatrzyk *Kamishibai*. Jest to metoda dramowa będąca formą pośrednią, integrującą oddziaływanie opowiadania, inscenizacji, improwizacji i teatru lalkowego. Nazwa tej formy pochodzi z języka japońskiego (jap. *kami* – *papier*, *shibai* – *sztuka*) i oznacza teatr obrazkowy. Ten gatunek sztuki powstał prawdopodobnie w XII w., a jego twórcami byli mnisi buddyjscy, którzy poszukiwali właściwego sposobu przedstawiania moralizatorskich opowieści niepiśmiennej ludności. W późniejszym okresie często stanowiła ona formę specyficznej reklamy, gdyż wędrowni handlowcy-gawędziarze wykorzystywali ją, aby zachęcić potencjalnych klientów do zakupu oferowanych przez siebie produktów. Wraz z rozwojem cywilizacji, nauki i techniki tradycja ta stopniowo zaczęła zanikać. Natomiast sam teatrzyk znalazł zastosowanie w edukacji, głównie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Ogromne walory dydaktyczno-wychowawcze tej formy sprawiły, że stała się ona bardzo popularna w Stanach Zjednoczonych oraz w wielu krajach Europy Zachodniej. W Europie teatrzyk *Kamishibai* został upowszechniony z inicjatywy Edith Montelle, szwajcarskiej propagatorki sztuki opowiadania oraz autorki podręcznika na temat sztuki *Kamishibai*⁹. Obecnie forma ta jest bardzo popularna w pracy z dziećmi w Szwajcarii, Francji, Belgii, Holandii i Stanach Zjednoczonych. W Polsce propagowaniem sztuki *Kamishibai* w edukacji zajmuje się wydawnictwo Tibum¹⁰.

Teatrzyk składa się z drewnianej obudowy-skrzyneczki (jap. *butai*) z zamkniętym okienkiem, przypominającej nieco parawanik z teatrzyków marionetkowych, oraz z kart do umieszczania w okienku, na których przedstawione są fragmenty opowiadanej lub czytanej historii. Z tyłu każdej karty znajduje się tekst umieszczony tak, aby osoba opowiadająca mogła z niego w dowolny sposób korzystać. Opowiadaczem bajki mogą być zarówno dorosły-rodzic lub nauczyciel, jak i dziecko, które opiera swoją wypowiedź jedynie na demonstrowanej ilustracji. Przedstawienie można też wzbogacić o elementy świetlne lub muzyczne oraz o wprowadzenie konwencji teatralnej, w formie zaproszeń, biletów wstępu, numeracji miejsc itp., podnoszącej rangę wydarzenia.

⁹ Zob. http://www.tibum.pl/czym_jest_kamishibai [dostęp: 08.12.2013].

¹⁰ Zob. www.tibum.pl.

Kamishibai to nie tylko teatr. To nie aktor-bohater jest w nim najważniejszy, lecz opowiadana historia, stanowiąca pretekst do nawiązania kontaktu z publicznością, budowania z nią więzi i dostarczania przeżyć. Dlatego ważna jest tu tematyka przedstawianych utworów. Cechą szczególną książek *Kamishibai* jest właśnie różnorodność problemów, które zostają poruszone. Są to często historie o zagadnieniach dotyczących istoty życia, problemów ogólnoludzkich, moralnych, wprowadzających dzieci w świat wartości¹¹.

Teatrzyk *Kamishibai* jest stosunkowo łatwą w realizacji formą, którą można zaprezentować w różnych warunkach i miejscach. Każde przedstawienie powinno obejmować kolejne, następujące po sobie etapy postępowania:

- zgromadzenie dzieci wokół magicznego kuferka;
 - wprowadzenie karty tytułowej – rozmowa z dziećmi na temat ilustracji, propozycje tytułu, tematu opowiadania, bohaterów, akcji;
 - przedstawienie kilku kolejnych kart ilustrujących przebieg opowiadania;
 - wstawienie w okienko karty pytańkowej (ze znakiem zapytania) – rozmowa z dziećmi na temat dalszego ciągu wydarzeń. Karta ta powinna pojawić się w sytuacji trudnej, wymagającej podjęcia konkretnej decyzji;
 - przedstawienie dalszych losów bohaterów opowiadania;
 - przed ostatnią kartą rozmowa z dziećmi na temat zakończenia – propozycje dzieci;
 - przedstawienie ostatniej karty-zakończenia, porównanie z wypowiedziami dzieci;
 - opracowanie alternatywnego zakończenia – stworzenie z dziećmi ilustracji do wymyślonych przez nie zakończeń (praca indywidualna lub w grupach)¹².
- Oprócz gotowych opracowań można wraz z dziećmi stworzyć własne ilustracje do znanych utworów literackich lub wymyślonych historii.

Sytuacje te sprzyjają kształtowaniu kompetencji językowych dzieci. Opowiadając historie, dzieci rozwijają umiejętności formułowania dłuższych wypowiedzi oraz wzbogacają słownictwo czynne. Ponadto nabywają umiejętności rozmawiania o swoich myślach i uczuciach, doskonalcą przy tym sprawność zadawania pytań i sztukę właściwego udzielania odpowiedzi.

¹¹ Zob. <http://dziecisawazne.pl/magiczny-teatrzyk-kamishibai/> [dostęp: 08.12.2013].

¹² Zob. S. Niedziela, *Czy potrzebne? Rozważania o kamishibai*, <http://www.tibum.pl/zalaczniki/Refleksje%20o%20Kamishibai.pdf> [dostęp: 08.12.2013].

KONKLUZJA

Kamishibai stanowi doskonałe narzędzie dydaktyczne umożliwiające naukę lub doskonalenie techniki czytania, opowiadania oraz rozwijające myślenie i mowę dzieci. Bawiąc się w teatr, dzieci mogą same wymyślać opowiadania, pisać scenariusze, tworzyć bohaterów i stawiać ich w określonych sytuacjach. Gotowe historie mogą upiększać, dodając specjalne efekty muzyczne lub dźwiękowe. Dzięki temu przedstawieniom nadają własny, indywidualny i niepowtarzalny charakter. Wszystkie te działania sprzyjają kształtowaniu umiejętności interpersonalnych, a szczególnie rozwijaniu kompetencji językowych dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- Czelakowska D., *Metodyka edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2009.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2010.
- Mikuta M., *Kultura żywego słowa*, Częstochowa 2001.
- Niedziela S., *Czy potrzebne? Rozważania o kamishibai*, <http://www.tibum.pl/zalaczniki/Refleksje%20o%20Kamishibai.pdf> [dostęp: 08.12.2013].
- Pankowska K., *Edukacja przez dramę*, Warszawa 1997.
- Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, przeł. K. Pankowska, E. Nerwińska, Warszawa 1997.

Netografia

- http://www.tibum.pl/czym_jest_kamishibai [dostęp: 08.12.2013].
- <http://www.tibum.pl/zalaczniki> [dostęp: 08.12.2013].
- <http://dziecisawazne.pl/magiczny-teatrzyk-kamishibai/> [dostęp: 08.12.2013].

WYKORZYSTANIE TEATRU *KAMISHIBAI* DO ROZWIJANIA KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH DZIECI

Streszczenie: Współczesna edukacja dziecka zorientowana jest na kształtowanie różnorodnych kompetencji, szczególnie w zakresie umiejętności interpersonalnych. Podstawowym narzędziem komunikacji jest język, dlatego do jednych z najważniejszych zadań dydaktyczno-wychowawczych w przedszkolu i szkole należy kształtowanie umiejętności posługiwania się językiem polskim.

W artykule przedstawiono twórczą koncepcję rozwoju mowy ucznia, jaką jest wykorzystanie japońskiego teatru *kamishibai*. Sztuka ta pobudza wrażliwość dziecka, zachęca do podejmowania dyskusji, wyrażania opinii i sądów. Dzięki temu dziecko wzbogaca swoje słownictwo i rozwija umiejętność formułowania dłuższych wypowiedzi.

Słowa kluczowe: komunikacja, język, dziecko, sztuka, teatr

THE APPLICATION OF THE *KAMISHIBAI* THEATRE IN ENHANCING THE LINGUISTIC COMPETENCE IN CHILDREN

Summary: The contemporary education is oriented towards shaping diverse competencies, especially those in the scope of interpersonal skills. Language is a basic tool of communication, thus shaping the skill in using the Polish language is one of the major didactic and educative tasks of kindergartens and schools. The following article presents a creative concept of enhancing a child's speech development through the Japanese *kamishibai* theatre. This type of art stimulates a child's sensibility, encourages him or her to start a discussion, to give his/her own opinions and judgments. Due to this, a child enriches his or her vocabulary and develops skills in formulating longer utterances.

Keywords: communication, language, child, art, theatre

Agnieszka Przybyła-Dumin

MODYFIKACJA ZNACZEŃ WE WSPÓŁCZESNYCH ADAPTACJACH KLASYCZNYCH BAJEK LUDOWYCH. W KONTEKŚCIE WYCHOWANIA

WPROWADZENIE

Bajka ludowa to jeden z najbardziej fascynujących i najchętniej adaptowanych gatunków prozy folklorystycznej. Znana na całym świecie, posiada wiele wątków o charakterze międzynarodowym. W naszym kręgu kulturowym szczególnie popularne są baśnie magiczne – jej postaci (Kopciuszek, Czerwony Kapturek, Królewna Śnieżka, Jaś i Małgosia) i motywy (kryształowy pantofelek, czerwone ubranie, lustro i szklana trumna, chatka z piernika) są rozpoznawalne przez chyba wszystkich przedstawicieli społeczności, w których odmiana ta się pojawiła. Nieco mniej powszechne są bajki zwierzęce, o głupim potworze i – dziś już niemal zapomniane – bajki nowelistyczne (realistyczne) czy łańcuszkowe¹.

Charakterystyczną cechą bajek ludowych jest dążenie do ujęć uniwersalnych, mogących służyć prawdą, ostrzeżeniem, pouczeniem wszystkim członkom społeczności w rozmaitych sytuacjach egzystencjalnych. Z tego względu styl bajki cechuje abstrakcyjność, nadająca komponentom tego wykreowanego świata ce-

¹ Na podstawie badań własnych wykonanych na terenie Zagłębia Dąbrowskiego w latach 1999–2004. Wyniki badań zostały opublikowane w trzech tomach: A. Przybyła-Dumin, *Proza folklorystyczna u progu XXI wieku na podstawie badań terenowych. Monografia*, Chorzów–Katowice 2013; *Proza folklorystyczna u progu XXI wieku. Bajka ludowa, legenda, anegdota. Materiały*, oprac. A. Przybyła-Dumin, Chorzów–Katowice 2013 oraz *Proza folklorystyczna u progu XXI wieku. Podanie, opowieść wspomnieniowa, legenda współczesna. Materiały*, oprac. A. Przybyła-Dumin, Chorzów–Katowice 2013. Podział za: J. Krzyżanowski, *Polska bajka ludowa w układzie systematycznym*, t. 1–2, Wrocław 1962–1963, s. 13.

chy ogólne, często niezwykle i zawsze określone syntetycznie, pomija natomiast rysy konkretne i jednostkowe, ponieważ ujęcie epickie innego rodzaju, indywidualizujące, realistyczne, nie byłoby w tym samym stopniu uniwersalne². Bajka pozbawia wydarzenia czerpane z ludzkiego doświadczenia cech indywidualnych, jednostkowych i poddaje je procesowi sublimacji, dzięki czemu stają się klarowne i ogólnoludzkie³. Buduje ona własną rzeczywistość, władaną przez odmienne prawa⁴, które charakteryzuje swoista logika⁵. Znamionnymi cechami stylu bajki ludowej są prostota i stereotypowość konstrukcji fabularnych. Schematyzuje ona postacie, figury i zdarzenia⁶, nie opisuje rzeczy, lecz tylko je nazywa, nie obrazuje sfer bytu, z których pochodzą, a jedynie sfery te reprezentuje⁷. W omawianym gatunku prozy ludowej niemal zupełnie brakuje elementów statycznych, opisowych⁸, postaci są pozbawione cielesności, głębi psychologicznej, zakotwiczenia w czasie i przestrzeni⁹, czyli w określonych realiach społeczno-historycznych. Nieokreśloność co do czasu i miejsca toczącej się akcji jest zresztą cechą charakterystyczną tego typu bajki¹⁰. Brakuje w niej wyrażanych wprost relacji nie tylko o odczuciach, lecz także o uczuciach bohaterów. Nie ma też informacji o ich cechach psychicznych. Uczucia i cechy ukazywane są jedynie pośrednio, poprzez czyny¹¹. Bohaterowie są wyabstrahowanymi typami¹², figurami, których funkcja ogranicza się do odegrania w akcji określonej roli¹³ – ta zorientowana na akcję aktywność postaci działających jest jednym z podstawowych rysów bajki¹⁴. Charakterystyczny dla tego gatunku prozy folklorystycznej jest wreszcie binarny

² Zob.: J. Ługowska, *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*, Wrocław 1981, s. 17; J.M. Kasjan, *Maxa Lüthiego koncepcja bajki*, [w:] idem, *Usta i pióro. Studia o literaturze ustnej i pisanej*, Toruń 1994, s. 72–87.

³ Zob.: D. Simonides, *Śląska bajka ludowa dawniej a dziś*, b.m, ok. 1965, s. 80; M. Lüthi, *Cechy narracji w bajce ludowej*, przeł. J.M. Kasjan, „Literatura Ludowa” 1982, nr 2, s. 67–68.

⁴ Zob. D. Simonides, *Współczesna śląska proza ludowa*, Opole 1969, s. 65.

⁵ Zob. J. Krzyżanowski, *W świecie bajki ludowej*, Warszawa 1980, s. 49.

⁶ Zob. D. Simonides, *Współczesna...*, s. 53.

⁷ Zob. J.M. Kasjan, op.cit., s. 73–87.

⁸ Zob. J. Ługowska, *Bajka w literaturze dziecięcej*, Warszawa 1988, s. 77.

⁹ Zob. J.M. Kasjan, op.cit., s. 67.

¹⁰ Zob. J. Ługowska, *Bajka...*, s. 17.

¹¹ Zob. J.M. Kasjan, op.cit., s. 67.

¹² Zob. J. Krzyżanowski, *W świecie...*, s. 55. Zob. też: D. Simonides, *Współczesna...*, s. 60.

¹³ Zob. J.M. Kasjan, op.cit., s. 85.

¹⁴ Zob. K. Ranke, *Rozważania o istocie i funkcji bajki*, przeł. J.M. Kasjan, „Literatura Ludowa” 1997, nr 2, s. 13.

układ najważniejszych, konstytutywnych elementów fabularnych¹⁵, operowanie ostrym kontrastem¹⁶, a także dobór przeciwstawnych postaci, jednoznacznie określonych pod względem etycznym, estetycznym i socjalnym¹⁷. Znamionem dla bajki jest także optymistyczne zakończenie¹⁸, oznaczające w tym wypadku bezwzględne zwycięstwo dobra nad złem¹⁹.

Specyfiką bajki ludowej jest ponadto zawarty w niej stosunek świata rzeczywistego do transcendentnego, „bohaterowie ziemscy obcuja z postaciami nadprzyrodzonymi jak równi z równymi, nie odczuwając ani lęku przed nimi, ani ich obcości”²⁰. Podobnie jak całą literaturę ludową cechuje ją operowanie formułą, czyli gotowym połączeniem wyrazów jako typowym znakiem uschematyzowanej treści²¹. Występują w niej również stałe liczby, mające charakter formuł, w tej funkcji najczęściej występują te, które pierwotnie miały znaczenie magiczne: 1, 2, 3, 7, 12. Znamienne są także stosowanie powtórzeń, powielanie tych samych sytuacji, epizodów²², operowanie „efektami dwójkowymi lub trójkowymi”²³ oraz stopniowanie²⁴. Treścią bajki ludowej są – w zależności od odmiany, z jaką mamy do czynienia – niezwykle zdarzenia fantastyczne, cudowne bądź powszednie²⁵.

Wszystkie odmiany bajki ludowej pełniły doniosłe funkcje. O spełnianiu potrzeby rozrywki pisała Dorota Simonides. Zaznaczała również, że bajka to zastępcza forma realizacji marzeń nie najlepiej uposażonych członków spo-

¹⁵ Zob. J. Ługowska, *Bajka...*, s. 77.

¹⁶ Zob. H. Kapeliś, *Przedstawienie*, [w:] J. Krzyżanowski, *W świecie...*, s. 21; M. Lüthi, *Cechy narracji...*, s. 65; S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Porządek tekstu bajki jako odwzorowanie porządku świata*, [w:] *Genologia literatury ludowej. Studia folklorystyczne*, red. A. Mianeki, V. Wróblewska, Toruń 2002, s. 82.

¹⁷ Zob. J. Ługowska, *Bajka...*, s. 16, 17.

¹⁸ Zob. D. Simonides, *Współczesna...*, s. 62; W. Propp, *Nie tylko bajka*, przeł. D. Ulicka, Warszawa 2000, s. 207.

¹⁹ Zob. J. Ługowska, *Bajka...*, s. 77.

²⁰ J.M. Kasjan, op.cit., s. 65. Zob. też: M. Lüthi, *Cechy narracji...*, s. 68; K. Ranke, op.cit., s. 20.

²¹ Zob. J. Bartmiński, *Literatura chłopka wobec językowych tradycji folkloru*, [w:] *Literatura ludowa i literatura chłopka. Materiały z ogólnopolskiej naukowej sesji folklorystycznej 16–18.02.1973*, red. A. Aleksandrowicz, C. Hernas, J. Bartmiński, Lublin 1977, s. 66.

²² Zob. J. M. Kasjan, op.cit., s. 76–81.

²³ H. Kapeliś, op.cit., s. 21.

²⁴ Zob. M. Lüthi, *Zabójca smoka. O stylu bajki*, przeł. J.M. Kasjan, „Literatura Ludowa” 1982, nr 3, s. 41.

²⁵ Zob. W. Propp, op.cit., s. 38, 40.

łączeństwa, którzy choć w wyobraźni i zrodzonej z niej opowieści mogli dostąpić zmiany swego losu²⁶. Na kompensacyjną funkcję bajki zwracał także uwagę Julian Krzyżanowski, który wskazywał na „jaskrawy kontrast między nikłym początkiem a wspaniałym finałem kariery bohatera baśniowego”²⁷, jednoznacznie wyrażający tendencje twórców tych opowieści.

Etyczny aspekt bajki ludowej z kolei podkreślała Maria Ilnicka, która już w XIX w. dostrzegała w niej nieprzebraną skarbnicę wzorów postępowania, bezpośrednio wynikającą z cechy tradycyjnych przekazów ludowych, prezentujących binarny system wartości, surowy porządek moralny i jednoznacznych pod tym względem bohaterów²⁸. Prostą etykę tych opowiadań podkreślał również Julian Krzyżanowski, bo przecież w bajce „konsekwencją uczynków dobrych jest nagroda, konsekwencją czynów złych – kara. Krzywdą i cierpieniem wychodzą zawsze obronną ręką, wymiar bowiem ostatecznej sprawiedliwości spoczywa w ręku tajemniczych potęg, czuwających nad ofiarami przewrotności ludzkiej”²⁹. Jednak szczęście to nie jest łatwe do osiągnięcia i nie ono jest przedmiotem akcji, lecz trudna droga do niego prowadząca: praca, próby, cierpienie, poświęcenie – to w tej właściwości bajki Kurt Ranke widział jej etyczną siłę:

W czystych formach bajki szczęście nie nadchodzi tam, gdzie leży się z rękami założonymi na brzuchu; pomoc ze strony świata mitycznego uzyskać można tylko po trudach, próbach i własnym zaangażowaniu. Ale szczęście,

²⁶ Zob. ibidem, s. 52.

²⁷ J. Krzyżanowski, *W świecie...*, s. 53.

²⁸ Zob.: M. Ilnicka, *Czytanie dziecinne*, „Bluszcz” 1870, nr 50, s. 313. Zob. też: W. Olkusz, *Baśń – cudowność – fantastyka. Refleksje Marii Ilnickiej na tle pozytywistycznej pedagogiki oraz krytyki literatury dla dzieci i młodzieży*, „Literatura Ludowa” 2000, nr 4/5, s. 66; J.M. Kasjan, op.cit., s. 69–70: „działania postaci warto rozważać nie z punktu widzenia ich genezy psychicznej, lecz traktując je jako demonstracje wzorów postępowania, jako przykłady unaoczniające pewne zasady etyczne, które bajka *implicite* zawiera. Jest jednak faktem, że w książce Lüthiego nie znajdujemy żadnych wskazówek, które mogłyby nas w tę stronę kierować”; A. Rzyman, *Teoria baśni i magii wg Robin’a George’a Collingwood’a*, „Literatura Ludowa” 2011, nr 2, s. 27: Jedną z cech charakterystycznych baśni jest to, że „protagonista może odnieść sukces tylko poprzez pielęgnowanie pewnych cnót. A te postaci, które dążą do celu w fałszywym przekonaniu, że chciejstwo gwarantuje sukces, przegrywają”.

²⁹ J. Krzyżanowski, *W świecie...*, s. 53. Zob. też: J. Ługowska, *Ludowa bajka...*, s. 19; C. Robotycki, *Moralny i strukturalny aspekt „dobra” i „zła” w bajce magicznej*, [w:] *Pozegnanie paradigmatu? Etnologia wobec współczesności*, red. W.J. Burszta, J. Damrosz, Warszawa 1994, s. 176–177: „Prawda etyczna bajki mówiąca, że dobro rodzi dobro, cnotę wynagradza się, a zło stanowi etyczną opozycję dobra, to stara zasada sposobu widzenia świata” (s. 176), „budowa bajki musi być zgodna z logiką ludowego światopoglądu” (s. 177).

które czeka na końcu, będące w istocie siłą sprawczą i celem, nie odgrywa jednak, kiedy zostało osiągnięte, żadnej już roli w bajce. Tylko uciążliwa droga do niego jest tematem akcji. Z chwilą gdy ręka królowej została zdobyta, a zaginiony na długo małżonek – znaleziony, państwo – zawojowane, kiedy zasłużyło się już na sławę – opowiadanie się urywa. To, co następuje po tym, jest nieistotne. Nie jest wcale tak, że bajka *a priori* i w sposób sam przez się zrozumiały ofiarowuje zwycięstwo w zakończeniu. Tego rodzaju interpretacja może powstać tylko z izolowanego roztrząsania optymistycznego zakończenia. Jednak zakończenie jest tylko następstwem tamtej niezłomnej wierności i dzielności. [...] Ta etyczna wymowa bajki jest jej integralną właściwością³⁰.

Nie ma tu jednak mowy o etyce w rozumieniu filozoficznym, to raczej wyraz poglądu na temat tego, jak powinno się dziać w życiu³¹. Andre Jolles podkreślał, że zdarzenia w tym gatunku prozy ludowej są uporządkowane tak, by odpowiadały wymaganiom naiwnego moralu, a więc według odbiorców mogły być uznane jako dobre i sprawiedliwe³².

Zachowując niezmienną strukturę, bajki ludowe przechowują i uobecniają elementy ludowego światopoglądu, w tym myślenia mitycznego: przekonanie o jedności człowieka i natury, solidarności przyrody, antropomorfizację, poprzez którą postrzegane są liczne jej elementy, ideę trwałości wartości, więzi społecznych, nieobojętności etycznej ze strony świata i losu, skutkujące poczuciem, że właściwe zachowania muszą zostać nagrodzone, a złe ukazane, bo tego wymaga sprawiedliwość – tylko dzięki temu może zostać zachowane poczucie sensu³³.

Ogromną wartość bajki ludowej (a dokładnie jej odmiany – baśni magicznej) dla zaspokajania potrzeb ludzkiej psychiki dostrzegał znany psychoanalityk Bruno Bettelheim, twierdzący, że jest

[...] to elementarz, z którego dziecko uczy się czytać we własnym umyśle, elementarz napisany w języku obrazów. Jest to jedyny język, dzięki któremu możemy rozumieć siebie i innych, zanim dojrzejemy intelektualnie. Dziecko potrzebuje kontaktu z tym językiem i winno być z nim obeznane, jeżeli ma zyskać panowanie nad własną psychiką³⁴.

³⁰ K. Ranke, op.cit., s. 14–15.

³¹ Zob. J. Ługowska, *Bajka...*, s. 78.

³² Zob. A. Jolles, *Proste formy*, przeł. R. Handke, „Przegląd Humanistyczny” 1965, nr 5, s. 77.

³³ Zob. S. Niebrzegowska-Bartmińska, op.cit., s. 97–98.

³⁴ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 2, przeł. D. Danek, Warszawa 1985, s. 10.

Podobną opinię wyraziła Jolanta Ługowska, zwracając uwagę na rolę zarówno kompensacyjną, jak i psychoterapeutyczną, w których bajka wywodząca się z folkloru nie ma sobie równych³⁵.

Niestety badania terenowe wskazują, że bajka w ciągu XX w. zaczęła zanikać z przekazu ustnego, będącego jej miejscem narodzin. Zapis dokonywany na przełomie stuleci wskazywał, że opowiadane bajki ograniczają się do niewielu typów, a ich wariantowość jest w znacznym stopniu ograniczona. Powtarzane są bajki utrwalone przez kontakt z literaturą oraz filmem i w prezentowanym przez nie kształcie. Ich skostniałość najbardziej chyba świadczy o zamieraniu gatunku. Powtarzane wątki są w większym stopniu pamiętane niż odtwarzane. Nie mogą pojawiać się w nich zmiany, ponieważ zamierają kompetencje nośnicy – zachodzi tu proces zapominania konwencji, która sprawiała, że bajki żyły w niezmiennym formalnie kształcie, ale w niezliczonych wariantach – tak wielu, jak wielu było narratorów³⁶.

Należy więc zadać sobie pytanie, czy współczesne adaptacje realizują te same doniosłe funkcje, jakie pełniła bajka ludowa, bo przecież ich realizacja nadal jest człowiekowi niezbędna. Nie sposób wymienić wszystkich dzieł literackich czy produkcji filmowych, które czerpią motywy z folkloru. Być może czynią to one wszystkie, w folklorze bowiem unaoczniono się prawdziwe ich bogactwo. Również dzieł bezpośrednio nawiązujących do narracyjnej tradycji ustnej jest bardzo wiele. Nie ma roku, w którym nie powstałaby względnie wiernie odtworzona, swobodniejsza adaptacja czy też nowa interpretacja którejś z pięknych opowieści rodem z folkloru, tudzież motywów z niej pochodzących.

ANALIZA ADAPTACJI FILMOWYCH BAJEK LUDOWYCH

Materiał analityczny będą stanowią trzy adaptacje filmowe, których premiery miały miejsce w 2012 i 2013 r. Poddając wcześniej tę kwestię refleksji w kontekście przekazów ustnych, autorka postanowiła zastanowić się, jaki obraz świata i człowieka jest w nich prezentowany i czy w związku z tym mogą one pełnić te same funkcje, co bajki ludowe, czy też ich oddziaływanie jest zgoła odmienne.

Pierwszym z analizowanych filmów, klasyfikowanym jako fantasy, film akcji, horror, był *Hansel i Goetel. Łowcy czarownic* w reżyserii Tommy'ego Wirkoli (USA, Niemcy 2013). Podobnie jak wiele innych adaptacji literackich

³⁵ Zob. J. Ługowska, *Bajka...*, s. 15, 17, 90, 164.

³⁶ Zob. *Proza folklorystyczna u progu XXI wieku. Bajka ludowa...*, s. 62–64, 280–286.

czy filmowych, film odpowiada na pytanie o to, co nastąpiło po zakończeniu „i żyli długo i szczęśliwie” – w tym przypadku w odniesieniu do bajki pt. *Jaś i Małgosia*. Pod wpływem traumy przeżytej w dzieciństwie pozostała głównym bohaterom wyjątkowa zawodowa specjalizacja – eliminacja czarownic. Piętnaście lat po przykrych wydarzeniach mających miejsce w piernikowej chatce Jaś i Małgosia stali się słynnymi i doświadczonymi łowcami czarownic.

W przypadku opisanej powyżej ekranizacji można mówić jedynie o inspiracji i wykorzystaniu motywów (chatka z piernika, rzucanie za siebie czaru podczas ucieczki) i postaci (tytułowe rodzeństwo, czarownica) pochodzących z bajki ludowej, całość jednak niewątpliwie bajką nie jest. Już sama drobiazgowość w realizacji licznych brutalnych, naturalistycznych scen zaprzecza bajkowej konwencji, która stroniła od tego rodzaju opisów. Okrucieństwo nie było tradycyjnym opowieściom obce, ale epatowanie, ekscytacja nim – owszem. Kara, która dotyczyła złego bohatera, była dotkliwa, czasem nawet spektakularnie brutalna (wrzucenie do beczki nabitej gwoździami, rozerwanie końmi), ale była ona jedynie nazwana, a nie opisywana. Także kreacja postaci przeczy stylowi bajki ludowej – pojawiają się uczucia, motywacje, wątpliwości. Ponadto bohaterowie pozytywni giną bezpowrotnie w trakcie jej trwania, tymczasem bajka często rozpoczynała się śmiercią, np. rodziców, lecz w toku fabuły nigdy nie ginął pozytywny bohater – pomocnicy znikali, lecz nie umierali. Zresztą nie było ich zbyt wielu, dlatego nie można było sobie pozwolić na utratę któregośkolwiek. W bajce wywodzącej się z folkloru nie było tak licznych epizodów pobocznych, postaci zbędnych, co świadczy o tym, że mamy w tym przypadku do czynienia ze strukturą nieodpowiadającą wymogom baśni magicznej (którą bajka *Jaś i Małgosia* w swej pierwotnej wersji była).

Ekranizacja prezentuje świat groźny, ponury, w którym zło nie zostaje do końca pokonane, co również było sprzeczne z konwencją bajki ludowej. Postaci złe zmieniały się w dobre lub były skutecznie eliminowane. Nie wspomniano, że jeszcze wiele negatywnych postaci pozostało do pokonania. Wizję człowieka współtworzą tu: mrok, brutalność, przymus nieustannej walki, cierpienie, które nie ustanie wraz z końcem opowieści, czyli zwycięstwem pozytywnych bohaterów, jego obecność jest cechą permanentną prezentowanego świata. Wartościami są tu walka, siła, bezlitosność, które cechują te niezwykle twarde postaci. Adaptacja ta zawiera więc znaczną liczbę elementów obcych bajkowej konwencji.

Drugą poddawaną refleksji ekranizacją jest *Królowna Śnieżka*, wyreżyserowana przez Tarsema Singha (USA 2012), klasyfikowana jako fantasy, ko-

media, choć realizuje również treść bajki ludowej znanej pod tym samym tytułem. Czyni to jednak w odmienny niż w przekazach ustnych sposób. Sceneria i kostiumy są tu bajkowe, pozostałe elementy już niekoniecznie. Już sam narrator nie jest niezależny, ponieważ jest nim sama królowa, co jest obce bajkowej konwencji – narrator był w niej bowiem wszechwiedzącym obserwatorem (jego uczestnictwo ograniczało się ewentualnie do „ja tam byłem, miód i wino piłem...”). Podobnie jak we wcześniej analizowanej adaptacji, pojawiają się tu epizody poboczne, zmieniają się akcesoria i typ motywacji postaci. Fabuła nie jest też w przypadku tego filmu tak klarowna i prosta jak jej pierwowzór. Śnieżka walczy, nie pozostaje bierna, nie oczekuje na zbawcę. Postaci posiadają głębię, nie są typami, lecz ludźmi z typowymi dla nich słabościami, wątpliwościami. Przeszłość złej królowej czyni z niej ofiarę, osobę, której gorycz odbiorca może zrozumieć – to przełamanie konwencji, celowa gra i polemika z nią. Wykorzystując wiedzę widza, film igra z nim i zaskakuje, a także śmieszy. Jednak tylko dzięki świadomości konwencji jest to możliwe.

Królowa jest tutaj otwarcie zła i, podobnie jak Dorian Grey, za każdą magię płaci, a jej odbicie podlega upływowi czasu. Śnieżka i królewicz poznają się wcześniej (tak było już chociażby w *Śpiącej Królownie* z wytwórni Walta Disneya, USA 1959). W bajkach ludowych rządziło bezwzględne przeznaczenie, a skoro tak, to żadne inne powody nie były konieczne – nie potrzeba więc wcześniejszego spotkania i zakochania się bohaterów. Współcześnie, gdy tak istotne jest znaczenie własnego wyboru i nieobca jest niechęć do przypadkowości, zmienia się to podejście. Konieczna zatem jest dodatkowa motywacja, powód miłości, stąd wcześniejsza znajomość, przygoda, przysługa. Bohaterowie też w innych kwestiach są bardziej realistyczni. Krasnale to złodzieje, z których co najmniej jeden nie jest obojętny na wdzięki Śnieżki. Nawet lustro jest tu rozsądniejsze, gdyż odradza królowej niektóre postęпки. To książę jest tu całowany, bo został zczarowany, ponadto walczą wraz ze Śnieżką ramię w ramię, co jest wynikiem przemian w pojmowaniu roli mężczyzny i kobiety – gdyby bajka nadal żyła w przekazie ustnym, to ta tendencja po pewnym czasie by się w niej pojawiła, tymczasem jednak takich przykładów brak. W bajkach ludowych podział ról męskich i kobiecych był jednoznaczny, obowiązywało dawne ich pojmowanie, które w tym przypadku zakładało aktywność mężczyzny i bierność kobiety.

Pogłębienie psychologiczne postaci, obecne we wszystkich analizowanych adaptacjach, niewątpliwie czyni narrację bardziej interesującą, ma jednak odmiennie oddziaływanie. Bohater bajki ludowej to pewien typ, wzorzec, zaś

w filmach tych występuje człowiek z wadami, ułomnościami, usprawiedliwieniami, niejednoznaczny pod względem moralnym – nie reprezentant dobra czy zła, lecz postać oscylująca pomiędzy nimi. Film *Królowna Śnieżka i łowca* (reż. Rupert Sanders, USA 2012, gatunek: fantasy, przygodowy), ostatnia z prezentowanych w artykule ekranizacji, nie jest w tym względzie wyjątkiem. O ile tytułowa bohaterka jest niewątpliwie reprezentantką sił dobra, o tyle w przypadku królowej, mimo całego mroku tej postaci, wampirycznej wręcz, jej rys nie pozwala na bezwzględne potępienie. To nie próżna kokietka. Pytając lustreczko o najpiękniejszą osobę w królestwie, odczuwa autentyczny strach i rozpacz. Piękno nie jest w tym przypadku kaprysem, a w odczuciu królowej jedyną szansą na przetrwanie w świecie mężczyzn, dla których kobieta liczy się tylko do momentu zachowania urody. Nie poczucie estetyki, lecz bezpieczeństwa, nie próżność, lecz lęk przed odrzuceniem, porzuceniem i trauma związana z tym przeżyciem stoją u podwalin postępowania królowej. Oczywiście zaszła już drogą zła daleko, popełniła liczne zbrodnie (morderstwa, podboje, czarna magia), promieniuje złem, które pozbawia przyrodę życia, ale nadal dostrzegalne są jej dawna wrażliwość, złamane serce, lęk. Widz obserwuje delikatną, piękną, w dzieciństwie osieroconą, biedną dziewczynę, której los nie szczędził doświadczeń, a która broniąc się, zaczęła popełniać błędy. Nie miała nikogo, kto by ją pouczył, zawrócił z niewłaściwej drogi. Mało tego – to właśnie matka ją na nią wprowadza. Jakże trudno tę postać jednoznacznie potępić.

W przeciwieństwie do królowej Śnieżka jest źródłem życia, a nie śmierci, przyroda lgnie do niej, nie marnieje przy niej. Niestety nieskazitelna dobroć, czystość, niewinność głównej bohaterki muszą zostać skalane. Śnieżka nie może pozostać bez skazy. Musi poświęcić swoją niewinność, by zwyciężyć. Musi zabić, bohater męski jej tutaj (podobnie jak we wcześniejszej adaptacji) całkowicie nie wyręcza. To bierność analogicznej bohaterki bajkowej umożliwiała jej zachowanie nieskazitelności. Wynika to jednak nie tylko ze zmiany konwencji narracyjnej, lecz także z transformacji, jakim uległo w ciągu XX i XXI w. postrzeganie roli kobiety, jej powinności i praw. Zarówno świat fantastyczny, jak i realistyczny są tu obecne, śmierć bowiem jest ostateczna także dla pozytywnych bohaterów akcji (a nie tylko przedakcji). Bohaterowie posiadają uczucia, poglądy, dodaje się liczne uzasadnienia ich postępowania, jakby dobro trzeba było uzasadniać i wyjaśniać, a zło nigdy nie było czystym złem i miało swoje przyczyny – to także przesuwają opowieść w kierunku rzeczywistości, a nie uniwersalności, typów i wzorców. Świat fantastyczny został

świetnie w tej adaptacji wykorzystany, jednak wiele elementów przesuwają w kierunku bajki nowelistycznej lub po prostu opowieści z życia i prezentuje świat, w którym obowiązują znane odbiorcy z fizyki prawa, z ewentualną domieszką myślenia mitycznego (przeznaczenie, celowość, wyższy sens działań). Nawet potencjalny partner nie jest jeden, także „pocałunek prawdziwej miłości”. Bohater nie jest już charakteryzowany jedynie poprzez akcję, otrzymuje przeszłość i przyszłość, umiejscowienie w czasie i przestrzeni, co jest charakterystyczne dla prozy niebajkowej.

KONKLUZJA

Wszystkie wskazane adaptacje prezentują w różnym stopniu, ale jednak odmienną od bajki ludowej, wizję świata i człowieka, charakteryzując się też odmienną poetyką, dlatego w odmienny sposób kształtują osobowość i wychowują inaczej funkcjonującego przedstawiciela społeczności – zindywidualizowanego, niepewnego, ambiwalentnego. Pogłębienie psychologiczne postaci niweluje uniwersalność i wyrażaście jednoznaczny etycznie ich charakter, wcześniejsze spotkanie i wspólna walka bohaterów męskich i żeńskich wskazują na zmianę w zakresie obyczajowości i oczekiwań wobec przedstawicieli tych płci, zaś otwarte zakończenie na niemożność zwyciężenia zła. To zaledwie kilka z licznych różnic. Oczywiście pogłębiona refleksyjność i zrozumienie rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz właściwości psychicznych człowieka przyniosły szereg niezwykle pożytecznych odkryć, umożliwiły zrozumienie Innego w rozmaitych zakresach tej odmienności: chorego, skrzywdzonego, żywiącego odmienne postawy moralne z powodu pochodzenia z innego systemu kulturowego. Należy mieć jednak świadomość utraty jednoznaczności, wystarczająco prostego kompasu dla każdego, który zapobiegał zagubieniu właściwej drogi postępowania. Gatunek, który funkcjonował w przekazie i ukazywał jednoznacznych pod względem moralnym bohaterów, a także wolę i opinię społeczności, odpowiadający na pytanie, co to znaczy być dobrym człowiekiem, a co złym, czy wskazujący na możliwość bezwzględnego pokonania zła, utracił w adaptacjach w dużej mierze tę zdolność. Dochodzi tu do zmiany właściwości enkulturacyjnych. Powstała luka, musiałby więc uzupełnić tradycyjny przekaz, a skoro go nie ma, to wierna mu wersja literacka bądź także adaptacja.

BIBLIOGRAFIA

- Bajka zwierzęca w tradycji ludowej i literackiej*, red. A. Mianecki, V. Wróblewska, Toruń 2011.
- Bartmiński J., *Literatura chłopska wobec językowych tradycji folkloru*, [w:] *Literatura ludowa i literatura chłopska. Materiały z ogólnopolskiej naukowej sesji folklorystycznej 16–18.02.1973*, red. A. Aleksandrowicz, Cz. Hernas, J. Bartmiński, Lublin 1977.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 2, przeł. D. Danek, Warszawa 1985.
- Ilnicka M., *Czytanie dziecinne*, „Bluszcz” 1870, nr 50.
- Jolles A., *Proste formy*, przeł. R. Handke, „Przegląd Humanistyczny” 1965, nr 5.
- Kapełuś H., *Przedstowie*, [w:] J. Krzyżanowski, *W świecie bajki ludowej*, Warszawa 1980.
- Kasjan J.M., *Maxa Lüthiego koncepcja bajki*, [w:] J.M. Kasjan, *Usta i pióro. Studia o literaturze ustnej i pisanej*, Toruń 1994.
- Krzyżanowski J., *Polska bajka ludowa w układzie systematycznym*, t. 1–2, Wrocław 1962–1963.
- Krzyżanowski J., *W świecie bajki ludowej*, Warszawa 1980.
- Lüthi M., *Cechy narracji w bajce ludowej*, przeł. J.M. Kasjan, „Literatura Ludowa” 1982, nr 2.
- Lüthi M., *Zabójca smoka. O stylu bajki*, przeł. J.M. Kasjan, „Literatura Ludowa” 1982, nr 3.
- Ługowska J., *Bajka w literaturze dziecięcej*, Warszawa 1988.
- Ługowska J., *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*, Wrocław 1981.
- Ługowska J., *W świecie ludowych opowiadań*, Wrocław 1993.
- Niebrzegowska-Bartmińska S., *Porządek tekstu bajki jako odwzorowanie porządku świata*, [w:] *Genologia literatury ludowej. Studia folklorystyczne*, red. A. Mianecki, V. Wróblewska, Toruń 2002.
- Olkusz W., *Baśń – cudowność – fantastyka. Refleksje Marii Ilnickiej na tle pozytywistycznej pedagogiki oraz krytyki literatury dla dzieci i młodzieży*, „Literatura Ludowa” 2000, nr 4/5.
- Propp W., *Nie tylko bajka*, przeł. D. Ulicka, Warszawa 2000.
- Proza folklorystyczna u progu XXI wieku. Bajka ludowa, legenda, anegdota. Materiały*, oprac. A. Przybyła-Dumin, Chorzów–Katowice 2013.
- Proza folklorystyczna u progu XXI wieku. Podanie, opowieść wspomnieniowa, legenda współczesna. Materiały*, oprac. A. Przybyła-Dumin, Chorzów–Katowice 2013.
- Przybyła-Dumin A., *Proza folklorystyczna u progu XXI wieku na podstawie badań terenowych. Monografia*, Chorzów–Katowice 2013.
- Ranke K., *Rozważania o istocie i funkcji bajki*, przeł. J.M. Kasjan, „Literatura Ludowa” 1997, nr 2.

- Robotycki C., *Moralny i strukturalny aspekt „dobra” i „zła” w bajce magicznej*, [w:] *Pożegnanie paradygmatu? Etnologia wobec współczesności*, red. W.J. Burszta, J. Damrosz, Warszawa 1994.
- Rzyman A., *Teoria baśni i magii wg Robin’a George’a Collingwood’a*, „Literatura Ludowa” 2011, nr 2.
- Simonides D., *Śląska bajka ludowa dawniej a dziś*, b.m, ok. 1965.
- Simonides D., *Współczesna śląska proza ludowa*, Opole 1969.
- Wróblewska V., *Ludowa bajka nowelistyczna (źródła – wątki – konwencje)*, Toruń 2007.

MODYFIKACJA ZNACZEŃ WE WSPÓŁCZESNYCH ADAPTACJACH KLASYCZNYCH BAJEK LUDOWYCH. W KONTEKŚCIE WYCHOWANIA

Streszczenie: Bajka ludowa była jednym z gatunków folkloru mających niezwykle istotne znaczenie wychowawcze. Poprzez prostotę i stereotypowość konstrukcji fabularnych, brak elementów opisowych, dążność do ujęć uniwersalnych, binarny układ postaci i optymistyczne zakończenie, prezentujące zwycięstwo dobra nad złem, ukazywała świat wartości i kształtowała ich hierarchię. Bohaterowie ludzcy, pozbawieni głębi psychologicznej, reprezentowali pewne typy, jednoznaczne pod względem moralnym, i stanowili nieprzebraną skarbnicę wzorców postępowania. Niestety badania terenowe wskazują, że w ciągu XX w. bajka zaczęła zanikać z przekazu ustnego. Należy więc postawić pytanie, czy współczesne adaptacje realizują te same doniosłe funkcje, jakie pełniła bajka ludowa, bo przecież ich realizacja nadal jest człowiekowi niezbędna do prawidłowego rozwoju. Autorka poddaje analizie trzy ekranizacje i wskazuje, jaki obraz świata i człowieka jest w nich prezentowany i czy w związku z tym mogą pełnić te same funkcje, co bajki ludowe, czy też ich oddziaływanie jest odmienne.

Słowa kluczowe: bajka ludowa, adaptacja filmowa, modyfikacja znaczeń i oddziaływań

THE MODIFICATION OF MEANINGS IN THE CONTEMPORARY ADAPTATIONS OF FOLK FABLES IN THE CONTEXT OF EDUCATION

Summary: A folk fable was one of the folk genres that had the unusually significant educative importance. Through the simplicity and generalization of the construction of a story plot, the lack of descriptive elements, aiming at universal depictions, the binary system of characters and the optimistic ending showing the victory of good over evil, the folk fable presented the world of values and

shaped their hierarchy. The human characters, deprived of the psychological depth, represented certain morally unambiguous types and were an inexhaustible treasure trove of patterns of behaviour. Unfortunately, the field researches have shown that during the 20th century the folk fables started to vanish from the oral transmission. This makes us ask ourselves a question whether the contemporary adaptations perform the same significant functions as folk fables did, since the realization of them is still necessary for humankind. The author of the following study analyzes three screen adaptations, discussing what picture of the world and a human is given by them and if, therefore, they can perform the same functions as folk fables or, perhaps, their impact is different.

Keywords: folk fable, movie adaptation, modification of meanings and impacts, the change of encultural properties

Giuseppe Annacontini

I TANTI "ANCORA" DELL'INFANZIA OVVERO L'ESSERE COMUNICAZIONE DEL BAMBINO-MENTE

APERTURA SENZA CONFINE

L'infanzia, in particolare quella meravigliosa fase della vita che va dai 0 ai 2 anni, può essere interpretata come luogo **ancora** senza orientamento e senza norme, come tempo di esplorazione libera e costruttiva. Come territorio aperto, **ancora**. Spazio genetico e genesico, senza-parola, **ancora**, ma che non per questo non comunica, non ha, non è **mente**. E ciò essendo l'infanzia (in ogni singolo bambino e bambina) parte di un complesso sistema di relazioni che ininterrottamente elabora e risolve le differenze che si danno nella **reliance** di uomo e mondo. Estremi di una relazione, questi, che si trovano coinvolti e impegnati nella continua trasformazione integrativa di percezioni, sensazioni, impressioni che mentre si traducono in forme particolari di comunicazione della (e dalla) storica relazione con **altro-mondo** (una comunicazione che costruisce ambiente e contesto) e al contempo promuovono originali possibilità costruttive (di identità e personalità) per ogni **io-uomo**.

Tale modo di agire dell'infanzia anziché separare e allontanare l'uno dall'altro i due poli della relazione, anziché rendere possibile la netta separazione e analisi riduttiva del corpo – magari prima – e del mondo – magari poi –, li unisce e avvicina fino a evidenziare come

[...] se la mente è un sistema dei percorsi lungo i quali si possono propagare le trasformate di una differenza, è ovvio che la mente non termini dove

termina la pelle. Essa comprende anche tutti i percorsi esterni alla pelle che sono pertinenti al fenomeno che si vuole spiegare¹.

Mente è, perciò, l'intera relazione dell'uomo e del mondo.

Ciò assunto, emerge chiaramente il potere proprio dell'infanzia di poter anche comunicare "qualcosa" su quel che siamo. Da un lato, perché, come opportunamente ricordato da Semeraro,

[...] molti autori, di diversa formazione scientifica, hanno posto in evidenza le stereotipie delle rappresentazioni sociali adulte rispetto al frastagliato continente infantile e adolescenziale, [del – G.A.] tenace velo metaforico in cui l'infanzia è avvolta nell'immaginario adulto².

Dall'altro lato, perché in ogni opera dell'infanzia essa mette in bella mostra una epistemologia pratica, radicale e fondamentale che solo al "padre dell'uomo" è dato di utilizzare "a tempo pieno" e che, con l'andar del tempo diventa sempre più segreta e inaccessibile in ragione del progressivo sfumare dei ricordi diretti di questa fase della vita e dell'affermarsi delle fantasie e rappresentazioni di chi a questo mondo non appartiene più, pur arrogandosi il diritto di esserne il principale interprete.

L'infanzia, allora, sa e conosce molto più di quanto noi siamo normalmente disposti a riconoscerle e di quanto siamo in grado di codificare ricorrendo al limitante sguardo adulto. Uno sguardo incapace – bloccato com'è in una realtà e in un pensiero per lo più riconducibile al valore dell'utile – di cogliere la natura divergente, attiva, immaginativa e comunicativa che risiede in ogni singola espressione, corporea in primo luogo, del bambino. L'infanzia, di nuovo, ci dice "qualcosa" su quel che siamo e, sebbene "infans", ovvero ancora incapace di parlare, essa comunica sin dai primi vagiti quel che è attraverso la costruzione di forme di vita inaccessibili e incomprensibili a chi non è in grado di ascoltarla, di osservarla, di ri-viverla.

Partendo da tali considerazioni, in maniera non ortodossa per la classica interpretazione pedagogica dello sviluppo di abilità e competenze motorie e cognitive dell'infanzia, nel nostro caso abbiamo deciso di ricorrere alle suggestioni offerte da Bateson. In tale autore, l'assenza di una esplicita tematizzazione dell'infanzia ci costringe a definire preliminarmente alcune questioni

¹ G. Bateson, *Una sacra unità*, Milano 1997, p. 265.

² A. Semeraro, *Pedagogia e comunicazione*, Roma 2007, p. 65.

che riteniamo di particolare rilievo per poter parlare, a partire da Bateson, di essa. Ragione per cui è nostra intenzione tracciare incidentalmente linee interpretative batesoniane dei concetti di **mente**, **pensiero**, **mondo** ecc., prima di avanzare ipotesi su come possa essere intesa una infanzia per la quale il privilegiato modo di entrare in comunicazione con il mondo sia il "metalogare", ossia l'instaurare una relazione problematica tra sé e mondo, per cui ne va non solo della attestazione e affermazione dei poli della relazione ma della stessa struttura della relazione tra di essi³.

LA MENTE ESTETICA

Nel tentativo di giungere a delineare i caratteri "metalogici" dell'infanzia, almeno per alcune caratteristiche di fondo del suo agire e comunicare, si rivela utile richiamare il principio per cui la stessa pratica della vita equivalga alla continua formazione (autopoietica) di pensiero – corollario, nell'intenzione e nell'economia di questo scritto, dell'impossibilità di pensare la mente come altro dalla vita – visto che esso è tutto quanto o, forse, l'unica cosa che l'essere umano sa e può fare dal concepimento fino alla cessazione delle sue funzioni vitali (semplificare per la traduzione). A partire dalla prima relazione diadica con l'"ambiente" madre e poi proseguendo con le relazioni che quotidianamente instaura con il resto del mondo, l'infanzia costruisce strumenti e strategie di comunicazione che pongono "oggi" le basi delle possibilità di essere dell'uomo e del mondo di domani. In questa azione essa mette in mostra il suo essere **attivo** pensiero (osservazione, memoria, immaginario, giudizio, linguaggio ecc.) del mondo, producendo naturalmente modificazioni nelle possibilità interpretative di ciò che è può essere indicato con la parola "mondo".

È in tal senso che noi potremmo sostenere, con Bateson, che il bambino – come anche l'adulto e l'essere umano più in generale – è prima di tutto "pensiero del mondo". Uomo, o pensiero *del* mondo, che allora possiamo imparare a riconoscere come **processo di rappresentazione della relazione io-mondo** e che, perciò stesso, è anche sempre autorappresentazione.

³ Il metalogo, è una "conversazione su un argomento problematico [che – G.A.] dovrebbe essere tale da rendere rilevanti non solo gli interventi dei partecipanti, ma la struttura stessa dell'intero dibattito" (G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano 2010, p. 32). Un dialogare "che riguarda un qualche aspetto del processo mentale e in cui idealmente l'interazione esemplifica l'argomento" (G. Bateson, M.C. Bateson, *Dove gli angeli esitano*, Milano 1989, p. 315).

Ciò significa che il mondo non è solo ciò verso cui si dirige il pensiero dell'uomo ma che l'uomo è l'equivalente funzionale del pensiero per il sistema uomo-mondo, per la mente. Tutto dipende, come ricorda Bateson in merito alla "stabilità" e al "cambiamento" (ma si pensi, appunto, al "pensiero", alla "rappresentazione", come anche a qualsiasi attribuzione descrittiva delle qualità di una cosa), dalla circostanza per cui

[...] quando parliamo di entità viventi, gli enunciati relativi [ad esempio – G.A.] alla "stabilità" dovrebbero essere sempre contrassegnati da un riferimento a qualche proposizione descrittiva, in modo da chiarire a quale tipo logico appartenga [ad esempio – G.A.] la parola "stabile" [...]. "Ogni" proposizione descrittiva deve essere caratterizzata secondo il tipo logico del soggetto, del predicato e del contesto⁴.

Tale relazione (o tale attivo processo rappresentativo) può essere per noi solo una conquista intellettuale (che rende consapevoli ma che, in fin dei conti, non cambia il modo di essere nel mondo di chi la realizza) oppure la conquista intellettuale che, mettendo in crisi la speranza di semplicità, induce a ripensare il funzionamento stesso della nostra epistemologia, della relazione tra ciò che chiamiamo idee e ciò che chiamiamo realtà. Tutto ciò a partire dal riconoscimento, appunto, di una relazione che espone, esibisce, ostenta senza spiegare, argomentare o dimostrare tautologicamente⁵ i presupposti stessi di quanto normalmente si esperisce nella inconsapevolezza del quotidiano vivere l'io-mondo, se è vero che

[...] viviamo una vita dove ciò che percepiamo è forse sempre la percezione di "parti", le nostre congetture sulla "totalità" vengono di continuo verificate o contraddette dal successivo presentarsi di altre parti. Forse le cose vanno in modo che le "totalità" non possano mai presentarsi: perché ciò implicherebbe una comunicazione diretta⁶.

⁴ G. Bateson, *Mente e natura*, Milano 1984, pp. 89–90.

⁵ Per "tautologia" valga la seguente osservazione: "La spiegazione consiste nel costruire una tautologia, assicurando il più possibile la validità dei suoi legami, così che essa vi sembri di per sé evidente" (G. Bateson, *Mente e natura*, p. 118). Differentemente si deve tener sempre presente che "l'epistemologia è una metascienza indivisibile e integrata il cui oggetto è il mondo dell'evoluzione, del pensiero, dell'adattamento, dell'embriologia e della genetica: la scienza della mente nel senso più ampio del termine" (Ibidem, p. 121). Tenuta ferma tale differenza si comprende perché il riconoscimento della relazione io-mondo non ha, non può avere, pretese esplicative, trattandosi di due problemi (la spiegazione e il riconoscimento) di livello differente.

⁶ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, p. 154.

Il gioco della creazione di uomini e mondi, qui, si traduce nell'attività di produzione di struttura interpretativa – quindi non data e, perciò stesso, non occultata – in un processo aperto e ricorsivo che Bateson non ha remore a definire molto più “estetico” che scientifico, essendo la stessa scienza non altro che una derivata dell'estetica.

O meglio. L'esperienza di un evento, la sua percezione in quanto riconoscimento di una differenza tra un prima e un dopo (quindi calata nel tempo) tra un qui e un là (e nello spazio), induce la meta-percezione (per lo più implicita) di una struttura-che-connette stati differenti e che tende a riorganizzare tale connessione secondo un valore teleologico (traducibile poi con i termini “scientifico” o “teologico” o “fisiologico” e via dicendo):

Basta solo che io ripeta [una – G.A.] serie per tre o quattro volte in una qualche forma verbale o visiva, o comunque sensoriale, anche sotto forma di stimolazione dolorosa o cinestetica, perché voi cominciate a percepire in essa una struttura. Nella vostra mente – e nella mia – essa diventerà un tema, e avrà valore estetico⁷.

Ma anche la capacità di finire le parole di una frase o di dedurre le radici sotto una sequoia sono validi esempi di come si applichino queste strutture. E ciò, senza che, nella normalità dei casi, sia rivelato al soggetto stesso come tale struttura non sia solo assolutamente precaria ma, soprattutto, che non sia scoperta ma prodotta dalla mente (in senso batesoniano) nella forma di un “tema estetico”, che posa sul bisogno – frustrato – di personale semplicità. Non è un caso che Bateson si riferisca anche ai discorsi scientifici come a “mosaici” e, dunque, a opere d'arte di valore estetico e che, quanto alle “tesere” che compongono la scienza, sottolinei come esse siano un: “aggregato di messaggi **da lui** formulati sul sistema che descrive”⁸. Lo scienziato che guarda un sistema, che guarda se stesso riflesso nel sistema, “sceglie le parole, decide cosa descrivere, crea i messaggi” senza scoprire alcunché. Come nel caso della gravità newtoniana per la quale si può chiedere:

– Figlia. Ma non è stato lui a scoprire la gravità? Con la mela?

– Padre. No, tesoro, l'ha inventata”⁹.

⁷ Idem, *Mente e natura*, p. 45.

⁸ Idem, *Una sacra unità*, p. 125, evidenziato mio.

⁹ Idem, *Verso un'ecologia della mente*, p. 71.

GIOCARE OLTRE LA SOGLIA

Il primo passo è stato, dunque, riporre il potere produttivo/inventivo di estetiche, relazioni, di mondi nelle possibilità del bambino che diviene poi uomo. A esso consegue, in maniera diretta, che al modificare delle percezioni, si modifichino le possibilità di definire cosa sia “mente” e, correlativamente, le possibilità di costruzione e riconoscimento del “tema estetico”. Ne consegue, ancora, che non solo la conoscenza ma, a nostro parere, anche la coscienza si rivela, al fine, “una funzione della soglia”:

Voglio dire qualcosa del genere: la “coscienza” e l’“estetica” (qualunque sia il significato di queste parole) o sono entrambe caratteristiche presenti in tutte le menti [...], oppure sono emanazioni... tarde creazioni fantasiose di queste menti. In entrambi i casi, è la definizione primaria di mente che deve accogliere le teorie dell’estetica e della coscienza¹⁰.

Ma allora Bateson sembra dirci che è possibile che il bambino-cosciente, prima di essere tale deve essere infanzia-mente, come dire che l’emergere della coscienza è un particolare prodotto delle azioni/relazioni della mente e, quindi, garantire lo sviluppo delle possibilità di essere infanzia **aperta, sperimentale, esplorativa, interattiva, immaginativa** significa promuovere un ampliamento delle possibilità di essere una coscienza complessa e vitalmente trasformativa.

La connessione tra estetica e coscienza in fondo Bateson la indica come rintracciabile intorno al tema del *telos*, del fine:

[...] la coscienza [infatti] è organizzata in termini di finalità [come, in fin dei conti, l’estetica – G.A.]. Essa ci fornisce una scorciatoia che ci permette di giungere presto a ciò che vogliamo; non di agire con la massima saggezza per vivere, ma di seguire il più breve cammino logico o causale per ottenere ciò che si desidera appresso¹¹.

Ora si leggano queste parole:

¹⁰ Idem, *Mente e natura*, p. 278. Il problema della coscienza è ben inquadrabile nella cornice della definizione già data di mente, essendo un problema di come può darsi la relazione io-mondo. Tutto è nella relazione, senza che essa possa essere ricondotta a una proprietà intrinseca del solo essere umano.

¹¹ Idem, *Verso un’ecologia della mente*, p. 473.

[...] le abitudini, com'è noto, sono rigide, e questa loro rigidità è una conseguenza inevitabile della posizione che esse occupano nella gerarchia dell'adattamento. Il risparmio in termini di tentativi ripetuti, che ci procura il formarsi di abitudini è possibile proprio perché esse sono "programmate" in modo relativamente rigido: il risparmio sta proprio nel "non" riesaminare o riscoprire le premesse di un'abitudine ogni volta che di tale abitudine ci serviamo. Si può dire che queste premesse sono in parte "inconscie", oppure se si vuole, che si è presa l'"abitudine" di non esaminarle¹².

Abitudini sono, allora, sia i temi estetici, sia la logica della vita quotidiana, e questo ne fa funzioni a rischio di notevole rigidità e, soprattutto, "in parte", le premesse di tali strutture/processi abitano un "inconscio", potremmo dire, debole, in quanto non strutturalmente, ma solo "per abitudine", inaccessibile. Un inconscio, dunque, ben lontano da quello classicamente inteso, e che non avrebbe avuto modo di consolidarsi ancora nell'infanzia che, senza di esso, non ha modo di definire attraverso una relazione qualcosa che potremmo definire "conscio" e che, per tale assenza, vive in una condizione che tipicamente viene definita di "incoscienza"¹³. L'infanzia, in altre parole, viene a caratterizzarsi in quanto fase della vita in cui "finalità" ed "economicità" non paiono ancora essere già rigidamente determinate.

Non a caso l'infanzia è, per definizione di senso comune, un'età di "beata incoscienza". Questo, però, significa che noi possiamo sempre cercare di rintracciare il "buon senso" pedagogico (e anche filosofico) di questo luogo comune, e che proprio l'approccio di Bateson può dirci che la "beatitudine", condizione angelica e simile alla divina, creatrice, morfogenetica, sperimentale, si dà nella forma della gratuità d'essere. D'altro canto la finalità causale; l'abbandono del gusto dell'errare per sentieri lunghi, tortuosi, inconsueti, infunzionali; il riconoscimento dell'estetica; lo scambio per ottenere l'"approssimo"

¹² Ibidem, p. 320.

¹³ Ragionando in negativo sull'idea di coscienza come qualcosa che non è propriamente dell'infanzia, interessante risulta essere quanto Bateson qui ci dice: "Da una parte abbiamo la natura sistemica dell'essere individuale, la natura sistemica della cultura in cui egli vive, e la natura sistemica del sistema biologico, ecologico, che la circonda; e, dall'altra parte, la curiosa distorsione nella natura sistemica dell'uomo individuale, per effetto della quale la coscienza è, quasi di necessità, cieca di fronte alla natura sistemica dell'uomo stesso. La coscienza finalizzata astrae, dalla mente totale, sequenze che non hanno la struttura ad anello caratteristica della struttura sistemica globale. Se si seguono i dettami «sensati» della coscienza si diviene in realtà avidi e stolti; e per «stolto» intendo colui che non riconosce e non si fa guidare dalla consapevolezza che la creatura globale è sistemica" (Ibidem, p. 474).

segnano la fine della “gratuità”, dell’“innocenza”, il “morso della mela”. L’allontanarsi di un’infanzia.

Perfino il gioco è una manifestazione, o almeno può esserlo, del progressivo abbandono della sponda dell’infanzia. Considerato seriamente, infatti, si è costretti a riconoscere – mettendo in definitiva crisi lo stereotipo che sovrappone infanzia e gioco – che l’infanzia non “gioca” perché non è ancora imbrigliata, nel suo vivere ed esplorare intensamente il territorio, dalla rete dei vincoli metalinguistici e, prima ancora, metacomunicativi (e, questo, per lo più fino ai due anni). Quei vincoli, detto in altre parole, che rendono una volta per tutte “segnali” i “segni”, che costruiscono cornici, inquadramenti, sottraendo, definitivamente, la possibilità al piccolo *sapiens* di muoversi nel territorio con il solo filtro del potenziale percettivo, con i soli “puri segni di umore”¹⁴, al quale si sovrappone il filtro comunicativo della relazione con l’altro. E che l’altro sia presente o meno poco importa, in fondo la terza (non)persona è sempre presente pur nell’assenza: “un’invariante non personale”, direbbe Benveniste¹⁵.

Il gioco sfuggirebbe alla logica dell’infanzia perché esso è regola che “istruisce e assiste” la relazione di comprensione del mondo, essendo, “per l’osservatore, un’istruzione a non estendere le premesse che vigono tra le figure dentro il quadro alla carta da parati che gli sta dietro”¹⁶.

Se l’infanzia giocasse allora noi potremmo comprendere le regole che guidano le sue mosse, potremmo giocare strategicamente con lei, potremmo rinvenire il dipanarsi di una logica. Il problema è che l’infanzia non gioca, la cornice non è chiusa e dunque gli sfondi si confondono. Motivo per cui, a differenza del giocatore come inteso da Bateson a partire dal riferimento a von Neumann, il bambino “erra costruttivamente”, diversamente da chi, perfettamente inquadrato in una cornice, sbaglia senza che la scoperta dell’errore commesso possa:

[...] dare alcun contributo alla sua futura abilità. Per definizione, il giocatore ha usato correttamente tutta l’informazione “posseduta”, ha valutato correttamente le probabilità e ha compiuto la mossa che aveva la massima probabilità di essere giusta. La scoperta che in quel caso particolare essa era sbagliata non può avere alcuna conseguenza sui casi futuri; qualora lo stesso

¹⁴ Cfr. ibidem, in particolare p. 224.

¹⁵ Cfr. E. Benveniste, *Problemi di linguistica generale*, Milano 2010, in particolare p. 276 ss.

¹⁶ G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente*, p. 231.

problema si ripresenti in seguito, il giocatore rifarà, e "giustamente", gli stessi calcoli, giungendo alla stessa decisione¹⁷.

Incoscienza-coscienza, errare-sbagliare, non gioco-gioco ecc. sono alcune descrizioni di passaggi, movimenti sfumati di attraversamento da uno stato a un altro che, data la molteplicità di processi, concetti, azioni, comportanti, percezioni tirate in ballo, non avviene per mezzo del superamento di una soglia o, meglio, accade che la soglia del passaggio che porta al superamento della condizione infantile sia, in realtà, una molteplicità di soglie tali da rendere comunque difficile definire con precisione quale sia il margine.

E, tuttavia, non ci sembra eccessivamente difficile distinguere ciò che la soglia separa. Se, da un lato, possiamo mettere la **mente-coscienza dell'uomo**; dall'altro lato, possiamo porre la **mente-incoscienza dell'infanzia**. Meglio: se, per la prima, possiamo supporre la normale dominanza di una relazione oggettivante propria di una logica ricompositiva e teleologica; per la seconda, possiamo supporre la usuale prevalenza di una correlazione ricorsiva propria di una metalogica creativa ed esplorativa.

Deve, però, essere notato come la soglia appena descritta identifichi due modi di essere della mente che, a loro volta, presentano proprie particolari "soglie" anch'esse sempre dai confini sfumati e ognuna atta a rendere possibile l'emergere e l'attualizzazione della specifica mente. Tuttavia pur presentando le due menti descritte (del bambino e dell'adulto) caratteristiche proprie, il loro emergere può essere descritto attraverso uno stesso movimento ricorsivo tra **differenza-rappresentazione-informazione**, come delineato da Bateson, in quanto relazione tra **percezione-traduzione-pragmatica**. Nella circolarità tra queste istanze si definisce quello che per Bateson è il mentale come fenomeno emergente **oltre una soglia**¹⁸.

L'attraversamento della soglia tra le soglie, avrebbe detto la Montessori, sembra, allora, manifestarsi con la perdita di quelle capacità assorbenti della mente del bambino che è: "il prezzo che dobbiamo pagare per l'acquisizione della piena consapevolezza umana: e lo paghiamo a caro prezzo, questo passaggio da dio a uomo"¹⁹.

¹⁷ Ibidem, p. 331.

¹⁸ Cfr. G. Bateson, *Mente e natura*, in particolare p. 130 ss.

¹⁹ M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Milano 1991, p. 35.

L'INFANZIA ISTITUENTE

L'uomo non può riconquistare i "doni" dell'infanzia se non come fantasiosa/allucinatoria aspirazione. La perdita dell'infanzia, o (sarebbe etimologicamente la stessa cosa) la conquista della parola, promuovendo una metodologica separazione di soggetto-predicato-oggetto, si realizza per lo più come l'affermarsi di una logica della specificazione dei termini della relazione che dimentica ciò che più conta: la relazione stessa. Lo stesso **prendere parola** secondo i canoni della nostra lingua, in effetti, statuisce già da sé una processualità che va dal soggetto (che compie l'azione) all'oggetto (che in generale la subisce in qualità di utilizzabile), rimuovendo per lo più che la transitività della dinamica così descritta in realtà è ricorsività (divento la parola che prendo e, in tal senso, è la parola che prende me, che mi utilizza). Ossia che la possibilità stessa di attestare l'esistenza di un qualsiasi polo soggettivo o oggettivo non è separabile dal riferimento, anche inconsapevole, alla **relazione** che lega tali due estremi e che, dunque, ogni riferimento a ciascuno di essi implica una conseguente particolare trasformazione di entrambi.

La perdita dell'infanzia sarebbe segnata, allora, dal formarsi di un'abitudine a pensare secondo una logica seriale-non ricorsiva. E, tuttavia: "la formazione dell'abitudine [è] reversibile nell'ambito della vita individuale, e proprio questa reversibilità indica una certa assenza di economia di comunicazione in questi meccanismi adattivi"²⁰.

Motivo per cui il bambino può comunque, se non propriamente insegnare, sicuramente indicare all'uomo (al bambino che sopravvive al/nell'uomo) come decostruire per ricostruire per decostruire ordine e caos, sintesi culturali e avanguardie intellettuali e artistiche, saggezza e follia, forma e potenza²¹. Doni che, come dice Fried, "forse" si potranno raggiungere solo in vecchiaia:

Alla fine forse
saluterò di nuovo gentilmente
come da bambino
quando ero solo:
"Buon giorno, signor fiore"
"Buona sera, signor albero"
Inchinandomi

²⁰ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, p. 400.

²¹ E. Fried, *Vecchiaia*, in E. Fried, *È quel che è*, Torino 1988, p. 201.

e toccandoli con la mano
 li ringrazierò
 per avermi concesso il loro tempo.
 Solo che mi rispondano
 dicendomi anche loro "Buon giorno"
 e "Buona sera"
 non lo crederò più.
 O forse sì?
 È di questo che ho paura²².

D'altronde, è lo stesso Bateson che non afferma, ma mostra tale possibilità quando, metalogando sulla partita a crockett in *Alice nel paese delle meraviglie*, giunge a dire:

Padre. – Certo... ogni cosa poteva muoversi e nessuno poteva dire come si sarebbe mossa.

Figlia. – Per far questo pasticcio assoluto era necessario che ogni cosa fosse "viva"?

P. – No... avrebbe potuto fare un pasticcio... no, forse hai ragione. Ecco, questo è interessante. Sì, sì, doveva essere proprio così. Aspetta un momento. È curioso, ma hai ragione. Perché se avesse creato il pasticcio in un altro modo qualunque, i giocatori avrebbero potuto imparare a cavarsela [...]. Ma una volta che ci si fanno entrare esseri viventi diventa impossibile.

Questo non me lo aspettavo.

F. – Davvero, papà? Io sì. A me sembra naturale.

P. – Certo... abbastanza naturale. Ma non mi sarei aspettato che le cose andassero in quel modo.

F. – Perché no? Invece è proprio quello che io mi sarei aspettata.

P. – Sì. Ma la cosa che non mi sarei aspettato è questa²³.

e da qui via a seguire le, per lui e non per la figlia, fumose tracce delle regole epistemologiche, culturali, sociali.

La naturalezza della figlia – del "ponte" che separa/unisce infanzia e adultità – come vien detto in questo metalogo, indica all'uomo, allo scienziato, al padre la possibilità che vi siano stili di pensiero differenti, contaminati, ibridati da una diversa relazione con il mondo; una naturalezza che nell'infanzia-cosciente, quella evoluta dalla sola infanzia-mente, quella che gioca, allude

²² E. Fried, *Vecchiaia*, in: E. Fried, *È quel che è*, Einaudi, Torino 1988, p. 201.

²³ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, pp. 61–62.

a un modo di agire, a una possibilità di esser mente, a differenti cornici, tali da rivelare, nel migliore dei casi, le prime tracce di un sentiero difficile da percorrere, ma che promette di restituire nuovo senso sistemico all'ostinata logica del padre (del Padre in generale): ossia cercare un posto, che non potrà mai essere "troppo comodo" per mettersi al timone delle proprie, necessariamente adulte, competenze rappresentative e ricompositive della relazione io-mondo. Competenze che, nella normalità dei casi, sono democraticamente e indistintamente distribuite, a livello potenziale, fra tutti gli appena nati e che, se pur possono essere gestite in modo flessibile e aperto, devono tuttavia essere regolate dall'adulto in base a un rigoroso uso esperto, ossia consapevole e, dunque, responsabile. Tutto sommato Bateson, come Blake, si indispettisce fino alla rabbia per l'approssimazione dei contorni²⁴.

L'indicazione di cui ci fa dono l'infanzia consiste nella visibilità di una prospettiva che testimonia, col suo stesso esistere, della possibilità di tutti di poter accedere alla noosfera dell'intero orizzonte dell'esperibile, se non di fatto, comunque di principio. Non esistono, infatti, per il pensiero limiti diversi dalla sola relazione che ciascuno intesse con il mondo. Non vi è niente al di fuori di ciò che possiamo percepire, e ciò che possiamo percepire è solo la *differenza* che attraverso i sensi o l'immaginario, materialmente o immaterialmente, si "eleva" a oggetto del pensiero (non si pensa la "cosa" ma la relazione della "cosa" con "altro") a manifestazione del darsi di una **mente-come-relazione**, solo per tali vie è possibile che si dia qualcosa come "esperienza".

Il pensiero è, allora, già una funzione derivata dalla relazione che si istituisce a partire da un atto di una semplicità disarmante, il "guardarsi intorno" (naturalmente vale anche il toccare, l'odorare, il sentire, il gustare, così come la combinazione di tutti con tutti). L'atto naturale per eccellenza, prima declinazione dell'istinto esplorativo, marchio a fuoco sulla pelle genetica del vivente, cui si impone la sopravvivenza di specie (sempre) e di individuo (per lo più). Il guardarsi intorno è movimento di comprensione, di creazione, di serenità, di salvezza, di vicinanza di continua attualizzazione delle possibilità di costituzione della mente nell'infanzia e Bateson declina in vario modo l'assunto che:

[...] le regole dell'universo che crediamo di conoscere sono sepolte nel profondo dei nostri processi di percezione. L'epistemologia, al livello della storia naturale, è in gran parte inconscia e perciò altrettanto difficile da cambiare²⁵.

²⁴ Ibidem, p. 59.

²⁵ G. Bateson, *Mente e natura*, p. 54.

Va da sé che la "pelle culturale" dell'uomo ha reso possibili declinazioni originali di questa ricerca, liberando, in tal modo, potenzialità personali parallele alla creazione di vincoli interni ai contesti di vita sociale. Tuttavia la circostanza per cui l'infanzia, pur nascendo "nella" cultura, non nasce "con la" cultura, ci permette di mettere in primissimo piano il ruolo che spetta **all'infunzionale** e **all'inutile** in quanto è il mondo dell'infanzia, ovvero quel mondo al di fuori di coscienza, finalità e logiche adulte culturalmente sintetizzate.

La possibilità stessa di questa differenza (tra un "prima" e un "dopo" certe soglie, cui abbiamo già fatto riferimento) nella vita di ciascun singolo uomo o donna ha origine nella caratteristica per cui la specie **sapiens** nasce "priva" di mondo, per quanto detenga evidenti potenziali percettivo-sensoriali che a esso lo dispongono. Il mondo dell'uomo sarebbe, in altre parole, distinguibile almeno tra un livello senso-percettivo-naturale e uno intelletto-storico-culturale fra i quali è possibile riconoscere il progressivo stabilirsi di una reciproca calibrazione, di una "risonanza".

Ma questo significa che il mondo dell'uomo non è, dunque, solo un dato; non è, dunque, solo un costruito. Il mondo dell'uomo si trova a cavallo di queste due prospettive, di questi due sistemi. E il suo emergere si articola o, forse meglio, articola la loro reciproca differenza a partire da una, questa sì, creazione estetica da parte dell'infanzia.

Per cui il bambino assume il ruolo di congiunzione metasistemica dei sistemi di significato e di percezione, di natura e di cultura, di riferimento e di senso. Cosa impossibile se non vi fosse un preliminare approccio aperto sul mondo, con particolare riferimento proprio a quell'inutile, semplice, aurorale esperienza sensoriale dalla quale possiamo imparare che:

[...] galleggiamo [...] in un mondo che non consiste se non nel cambiamento, anche se parliamo come se nel mondo ci fosse un elemento statico, come se si potesse dire che questa camicia è verde e quella è a righe o azzurra²⁶.

Il bambino mette in comunicazione questi due sistemi come neanche l'uomo più saggio può (più) fare. Perdita d'innocenza, diranno alcuni. Sovrabbondanza di storia, altri. Wallon, citato dalla Held, si richiama al valore delle "norme", ponendo l'accento sul diverso peso che la categoria del meraviglioso ha per l'adulto e per l'infanzia²⁷. L'atto del bambino è, in tal senso, di con-

²⁶ Idem, *Una sacra unità*, p. 428.

²⁷ Cfr. J. Held, *L'immaginario al potere*, Roma 1978, p. 38.

temporaneo riconoscimento (sensoriale) e comprensione (immaginativa) di un mondo che, in maniera ordinaria, si istituisce come mente. Libero il bambino, per ora, di accedere ai potenziali insiti in tutto quanto è libero, ancora, di poter-essere:

È per questo che Wordsworth deride “Peter Bell”:
Una primula sulla sponda del fiume
Una gialla primula era per lui,
E nulla più²⁸.

Lontano, il bambino, da quell’“effetto di oggettività” che Bateson definisce magistralmente nel richiamo, ancora, a una poesia di Blake:

Il Pensiero mutò l’infinito in un serpente, ciò che ha pietà
in una fiamma divorante; e l’uomo fuggì dal suo cospetto e si nascose
in foreste di buio: poi tutte le eterne foreste furono divise
in terre che roteavano in cerchi di spazio, che come l’oceano s’avventarono
e sommersero tutto tranne questa muraglia finita di carne.
Allora il tempio del serpente prese forma, immagine dell’infinito
chiuso in rivoluzioni finite; e l’uomo divenne un Angelo,
il Cielo un possente cerchio roteante, Dio un tiranno incoronato²⁹.

Se questo parallelismo funziona allora, per Bateson, il bambino, come il poeta, impara a conoscere se stesso in un ambiente che, ancora, può essere. Come l’artista:

[...] non rende ciò che è visibile, ma dissuggella gli occhi sull’invisibile:
a patto, va aggiunto, di intendere l’invisibile come il “non-comunemente-
visto” o “non-visto-così-come-avrebbe-dovuto”³⁰.

Motivo per cui ancor di più appaiono determinanti le sue parole quando afferma:

Avanzo l’ipotesi che questo sia in realtà un riconoscimento autoriflessivo.
La primula somiglia a una poesia e poesia e primula somigliano entrambe al
poeta. Quando guarda la primula, il poeta apprende qualcosa di sé creatore.

²⁸ G. Bateson, *Una sacra unità*, p. 397.

²⁹ Idem, *Verso un’ecologia della mente*, p. 82.

³⁰ M.T. Gentile, *Immagine e parola nella formazione dell’uomo*, Roma 1965, p. 29.

Il suo orgoglio è accresciuto vedendosi nell'atto di dare un contributo ai vasti processi di cui la primula è un esempio³¹.

Bateson ci induce a riflettere sulla possibilità che caratteristica specifica dell'infanzia sia il dar corpo a un potere istituyente in grado di rendere visibile il mondo, di riconoscerlo, di percepirlo di entrare in comunicazione con esso come risposta a una sua specifica e sperimentale estetica aperta, fino a prenderne, gradualmente, anche coscienza. Mentre, scoprendo la sua opera, impara a conoscere se stesso a partire dalla conoscenza del mondo. In tal modo, non subisce la natura, non subisce la cultura. L'infanzia ha il potere epistemico di cavalcarle gioiosamente, senza ancora sapere dove sia, e se vi sia, una meta da raggiungere. Per ora non gli importa e, ancora, anche gli adulti sono disposti a concedergli il beneficio di quello che reputano essere un semplice gioco, senza sapere che si tratta di rendere possibile lo stesso giocare.

IL BAMBINO PRATICANTE DI "VERITÀ FONDAMENTALI"

Il gioco dell'infanzia, il suo libero muoversi, toccare, fare non è soggetto a regole, non tutto almeno. È l'adulto che, percependo tale comportamento "come" forma di gioco, lo irrigidisce e lo banalizza in un pattern predefinito di regole. Tuttavia, riflettendo sulla possibilità che il bambino modifichi continuamente, nel suo muoversi e fare, la relazione che le regole adulte stabiliscono tra lui e il mondo, l'adulto ha modo di scoprire la natura particolare, costruttiva e interpretativa delle particolari epistemologie. Scoprire cioè i limiti degli a-priori storici che inevitabilmente categorizzano ogni aspetto della nostra vita.

Detto in altre parole, quella che pare essere la normalità di ogni azione dell'infanzia, il quotidiano che caratterizza la vita di tutti i bambini a prescindere dalle specificità contestuali, il loro continuo movimento, la loro particolare curiosità sembra perfettamente concorde con l'idea che di epistemologia deriva dalla riflessione batesoniana che, a sua volta, restituirebbe una rappresentazione del bambino come instancabile e sensibile costruttore di epistemologie, un ricercatore e un praticante di "verità fondamentali", un "naturale" comunicatore.

³¹ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, p. 82.

Un comunicatore che costruisce epistemologie personali (che hanno qualcosa dell'a-priori storico-esistenziale) che si configurano come dialogo con il mondo. Epistemologie che, tuttavia, sono possibili a partire da un dispositivo generativo di epistemologie (una meta-epistemologia) che è ciò che viene messo in luce attraverso il metalogo.

Il metalogo, lo ripetiamo, è una “conversazione su un argomento problematico [che] dovrebbe essere tale da rendere rilevanti non solo gli interventi dei partecipanti, ma la struttura stessa dell'intero dibattito”³². Un dialogare “che riguarda un qualche aspetto del processo mentale e in cui idealmente l'interazione esemplifica l'argomento”³³.

Se il dialogo contribuisce a **costruire** l'epistemologia di ogni io-mondo, il metalogo parla della **capacità** di costituire ciascuno di essi. Se da queste definizioni spostiamo la nostra attenzione oltre ciò che ha solo funzione indicativa (ossia i poli, il soggetto e l'oggetto dell'argomentare), allora resta la relazione. Una relazione che se nel dialogo viene **praticata**, nel metalogo viene **tematizzata** e, così, diviene percepibile nel suo essere relazione, consentendo di mettere in luce quel che normalmente “funziona” nell'ordine dell'implicito come “serio gioco da giocare”.

Ma allora diviene possibile affermare che il bambino, prima di realizzare la capacità di dialogare metalogicamente come Bateson racconta di fare con sua figlia, sia esso stesso metalogico, ossia sia interprete con il suo modo di agire, guardare, comunicare ed esplorare la natura dei principi propri di una “relazione di fatto che mette in relazione se stessa”. Ed essendo l'epistemologia una derivazione della storia naturale e l'uomo un interprete di questa storia (in particolare l'interprete che qui più ci interessa) la funzione costitutiva della relazione porta a poter affermare che il bambino metalogico sia la natura che scopre i modi, sperimenta i vincoli del suo poter-essere-mente relazionandosi a se stessa.

Tutta la frenetica e profonda attività del bambino è volta a riconoscere e costruire rapporti di coerenza rispetto a percezioni che, dato il suo ancora limitato bagaglio di schemi interpretativi e di “esperienza”, altro non possono essere che sole manifestazioni di differenze. Il riconoscimento di un odore, la ricerca di un volto, l'indicare un oggetto, sono tutte azioni tese a consolidare i caratteri della relazionalità costitutiva di io-mondo, una relazionalità in cui il bambino è comunque e sempre immerso in modo naturale e completo. Una

³² Idem, *Verso ecologia della mente*, p. 32.

³³ G. Bateson, M.C. Bateson, *Dove gli angeli esitano*, p. 315.

relazione che, però, proprio nell'atto del mettersi-in-relazione **scopre** di farlo, scopre come **può** farlo, come **poter forzare** i poli costitutivi della relazione, come **orientarne** le intenzioni. Tratto, questo, che riteniamo possa render conto, e che possa rivelare, la radice di tutte quelle interpretazioni di senso comune che all'infanzia attribuiscono una specifica duttilità, caratteristiche neoteniche, resilienza, adattabilità.

Il bambino è la paradossale forma di una comunicazione ancora libera da pesanti vincoli culturali, ma che l'esperienza della relazione stessa (la conoscenza) costruisce come "opera d'arte", modificando il suo stesso modo di essere relazione.

L'infanzia, in tal senso, è ricorsività vivente e costituente (e costituentesi) non mistificata da un pensiero che dimentica come l'epistemologia della relazione non è necessariamente la "nostra" epistemologia. E l'infanzia, detto con altre parole, sembra essere esattamente ciò che Bateson descrive come atto di "nascita di una matrice":

Una matrice, stando all'etimologia, non dovrebbe nascere ma far nascere. [...] La matrice, in fin dei conti, è un'epistemologia e, in particolare, è un'epistemologia ricorsiva; allo stesso tempo è un'epistemologia della ricorsività, un'epistemologia di come appaiono le cose, di come dobbiamo capirle quando sono ricorsive, quando tornano di continuo a mordersi la coda e a regolare il proprio inizio³⁴.

Il bambino metalogico è quella relazione che impara a riconoscersi come tale, potremmo dire che il bambino è mente e perciò stesso è comunicazione. Solo che mentre lui vive velocemente e trasformativamente tale relazione, il mondo adulto della cultura viaggia a una velocità estremamente ridotta, incapace, ancora, di rispondere alle richieste dell'infanzia, finendo così per proporgli una "cultura per l'infanzia" di qualità spesso scandalosamente infima. Cosa importante per i pedagogisti e tuttavia da Bateson non approfondita.

Se, dunque, è vero che lo scopo ultimo dei metaloghi resta "quello di scoprire le «regole». È come la vita: un gioco il cui scopo è di scoprire le regole, regole che cambiano sempre e che non si possono mai scoprire"³⁵ allora è realmente facile riconoscere nell'azione quotidiana dell'infanzia l'incarnazione della logica-metalogica. L'infanzia sottopone la realtà a continua pressione

³⁴ G. Bateson, *Una sacra unità*, p. 302.

³⁵ Idem, *Verso ecologia della mente*, p. 51.

euristica e, con essa, costruisce continue ipotesi di funzionamento o, meglio, sottopone la relazione tra io e mondo a continui tentativi di armonico accordo. La qual cosa non significa cercare i punti di contatto tra logiche diverse ma, piuttosto, capire come funziona la logica della relazione, la logica del cambiamento continuo delle logiche a seconda delle posizioni storiche che infanzia e mondo intrattengono vicendevolmente.

Lavoro non facile anche solo da riconoscere ci dice Bateson: “Vorrei poterlo fare. Ma non è così semplice”³⁶. La difficoltà è che siamo immersi nelle regole allo stesso modo in cui siamo capaci di vedere senza avere percezione del processo. Il bambino metalogico, invece, sembra sapere perfettamente come fare: non solo lavora alla continua identificazione delle regole ma ad esse si relaziona in modo che noi adulti interpretiamo e possiamo definire “per lui” evolutivamente giocoso. Per l’infanzia, secondo l’adulto, allora la vita stessa è “evoluzione giocosa”. Paradossalmente, invece, stando a Bateson questa matrice evolutiva propria dell’infanzia si dilegua non appena il bambino è in grado di riconoscere qualcosa “come” gioco, nella misura in cui i contesti si differenziano stabilmente e rigidamente.

Lo spazio del gioco, in tal modo, resta il confino del **thaumazein** per lo stravolgimento dei ruoli che, prima della sua definizione, aveva la relazione con il mondo. Ciò comporta che se, da un lato, la caratteristica cognitiva che possiamo intravedere alla base della situazione metalogica è il provocare (domandare la relazione io-mondo), dall’altro, la tonalità emotiva è certamente la meraviglia. Una meraviglia ancora in-finita (nel finito e senza fine) che si conclude sempre con un dubbio, una domanda, una sospensione non scettica ma che mostra la problematica irriducibilità **dell’ouverture** ricorsiva che è la conoscenza stessa.

Tanta pedagogia ha insistito sulla necessità di indirizzare la cognitività dell’infanzia verso modelli di pensiero improntati alla scientificità. Molte meno volte si è pensato che, invece, proprio nel bambino è possibile ritrovare un modello di scientificità rigorosamente ecologica, sensibile e che spontaneamente produce da sé buone domande perché non sa porne di “cattive”³⁷ e che non si accontenta di cattive risposte perché della loro bontà ne va della stessa vitalità della relazione io-mondo. L’infanzia, le sue caratteristiche, la sua metodologia, la sua epistemologia illustrano, in tal senso come potrebbe/do-

³⁶ Ibidem.

³⁷ E, va da sé, che le cattive domande sono le domande di una cattiva epistemologia come descritta all’inizio di questo scritto e, puntualmente, nella nota 3.

vrebbe funzionare un apparato conoscitivo che "quasi per istinto" giungerebbe a produrre scienza e conoscenza... ancora.

Il bambino metalogico, in tal senso, diventa maestro dell'uomo. E non dell'uomo qualunque, ma dello scienziato, e questo in ragione della sua capacità di mostrare praticamente la correlazione forte che esiste tra il sistema interpretativo e l'oggetto interpretato, dimostrando il potere metaforizzante della mente del bambino-mondo come la duttilità oggettuale della mente del mondo-bambino. Un bambino metalogico che, in quanto modello per lo scienziato, rende conto della possibilità che

[...] il rimedio per i mali della finalità cosciente si trovi nell'individuo [...]. Io ritengo – diceva Bateson – che si dovrebbero mettere insieme e i sogni e la creatività dell'arte, o la percezione dell'arte, e la poesia e le cose di questo genere. E insieme ci metterei anche il meglio della religione. Sono, tutte queste, attività in cui l'individuo intero è impegnato. [Senza – G.A.] arroganza a favore di un'esperienza creativa in cui la mente cosciente ha solo una piccola parte³⁸.

Proprio come l'infanzia mostra senza poterlo dire, **ancora**.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA. VV., *Gregory Bateson: rigore e immaginazione*, "Rivista di psicoterapia relazionale", 8, FrancoAngeli, Milano 1998.
- Annacontini G., *Pedagogia e complessità*, Pisa 2008.
- Bateson G., *Mente e natura*, Milano 1984.
- Bateson G., *Una sacra unità*, Milano 1997.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano 2010.
- Bateson G., Bateson M.C., *Dove gli angeli esitano*, Milano 1989.
- Benveniste E., *Problemi di linguistica generale*, Milano 2010.
- Bertrando P., Bianciardi M. (a cura di), *La natura sistemica dell'uomo. Attualità del pensiero di Gregory Bateson*, Milano 2009.
- Borges J.L., *Storia universale dell'infamia*, Milano 1961.
- Conserva R., *La stupidità non è necessaria. Gregory Bateson, la natura e l'educazione*, Scandicci 1996.
- Cotugno A., Di Cesare G. (a cura di), *Territorio Bateson*, Roma 2001.
- De Biasi R., *Gregory Bateson. Antropologia, comunicazione, ecologia*, Milano 2007.

³⁸ G. Bateson, *Verso ecologia della mente*, p. 478.

- Deriu M. (a cura di), *Gregory Bateson*, Milano 2000.
 Dewey J., *Come pensiamo*, Firenze 1961.
 Fried E., *Vecchiaia* in: *È quel che è*, Torino 1988.
 Gentile M.T., *Immagine e parola nella formazione dell'uomo*, Roma 1965.
 Held J., *L'immaginario al potere*, Roma 1978.
 Manghi S., *La conoscenza ecologica*, Milano 2004.
 Manghi S. (a cura di), *Attraverso Bateson*, Milano 1994.
 Montessori M., *Educazione per un mondo nuovo*, Milano 1991.
 Mottana P., *Piccolo manuale di controeducazione*, Milano 2011.
 Semeraro A., *Pedagogia e comunicazione*, Roma 2007.
 Zoletto D., *Il doppio legame Bateson Derrida*, Milano 2003.
-

WIELE „JESZCZE” DZIECIŃSTWA, CZYLI ISTOTA KOMUNIKACJI DZIECKA-UMYSŁU

Streszczenie: Artykuł omawia charakterystyki „metalogiczne” zabawy i działalności dziecka, mając za podstawę studia Batesona. Z tej perspektywy rozważa, w sposób oryginalny, pytanie: „w jaki sposób komunikują się i myślą dzieci?”. Celem niniejszego tekstu jest podkreślenie wartości naukowej, heurystycznej i eksperymentalnej procesów kognitywnych i emotywnych dzieci ze względu na ich kompetencję ekologiczną, którą wykazują się w każdym zdobywanym doświadczeniu.

Słowa kluczowe: dziecko, metalog, zabawa, komunikacja, myśl, kompetencja ekologiczna, doświadczenie

STILL “MUCH” OF A CHILDHOOD. ON THE ESSENCE OF THE CHILD-MIND COMMUNICATION

Summary: The following article focuses on “metalogical” characteristics of a child’s play and activity, starting from Bateson’s studies. This particular point of view enables us to consider, in an original way, the question on “how children communicate and think”. The aim of the work is to emphasize the scientific, heuristic and experimental value of children’s cognitive and emotive processes, because of their ecological competencies, which they manifest in every experience that they gain.

Keywords: child, metalogist, play, communication, thought, ecological competency, experience

Barbara Pietrowska

LEPIEJ FUNKCJONUJĘ, GDY SIĘ ZE MNĄ KOMUNIKUJESZ! – TERAPIA LOGOPEDYCZNA Z DZIEĆMI NIEMÓWIAĆYMI

- „– Czasem patrzy na mnie, jakby wszystko rozumiał.
– Ale nie rozumie. No dobrze, mówi pani, że rozumie.
To może jeszcze jakiś przykład z domu.
– No... – zastanawiała się mamusia –
...jak mu podaję obiad, to on zawsze taki pobudzony. Podnosi głowę.
– [...] To są elementarne odruchy. – Specjalistka traciła cierpliwość.
– Szczątkowa praca mózgu. Czy pani nie rozumie? Mateusz jest jak roślina.
– Nie słuchaj jej, mamo – powiedziałem.
– Co, synuś? – Odwróciła się w moją stronę.
– Nigdy nie będzie z nim kontaktu.
– To nieprawda – gulgotałem coraz głośniejsze. A potem, jak zwykle, kiedy jest we mnie za dużo emocji, zaczęłam się spinać. Moje sztywne ciało rzuciło się na boki, ledwie wózek wytrzymał.
– Sama pani widzi, jeszcze te ataki. Tabletki przepiszę.
Mama próbowała mnie uspokoić.
– Niech się pani odsunie. – Specjalistka podeszła z małą tabletką. [...] Nacisnęła mi szczękę lewą dłonią, a palcami prawej wciskała tabletkę do ust.
Nie lubiłem tej baby i musiałem użyć ostrych słów, żeby mnie zrozumiała.
– Auuuu – zawyla, kiedy moje zęby schwyliły jej palec. [...]”¹.

WPROWADZENIE

Artykuł rozpoczęłam od zacytowania fragmentu książki Macieja Pieprzycy *Chce się żyć*. Każdy, kto lubi polskie kino, miał okazję zobaczyć ekranizację tej książki w kinie i zaobserwować, jak wygląda próba skomunikowania się osoby niemówiącej ze światem osób najbliższych i resztą otoczenia. Bohater książki,

¹ M. Pieprzycy, *Chce się żyć*, Warszawa 2013, s. 38–39.

Mateusz, chłopiec z mózgowym porażeniem dziecięcym, uznany przez lekarza specjalistę za „roślinę”, leczony na epilepsję – każda bowiem jego próba skomunikowania się z otoczeniem była traktowana jako atak padaczki – mówi po 27 latach życia do mamy i do siostry językiem Bliss: „Nie jestem rośliną”. To niesamowite, jak wytrwały był Mateusz w tym, by udowodnić światu, że nie jest rośliną i potrafi się komunikować.

Jak wynika z badań, które przytacza Alina Smyczek: „około 85% komunikatów wysyłanych przez dzieci z wieloraką niepełnosprawnością pozostaje niezauważonych przez rodziców i opiekunów lub nie są uznane za znaczące”². Oznacza to w praktyce, że osoby niemówiące lub mające poważne trudności w porozumiewaniu się nie otrzymują w odpowiedzi na wysyłane przez siebie komunikaty żadnej informacji zwrotnej, co sprawia, że ich motywacja do porozumiewania się maleje, a warunki konieczne do nauczenia się języka nie rozwijają się prawidłowo.

DLACZEGO WAŻNA JEST KOMUNIKACJA?

Komunikacja, z łaciny *communicatio*, oznacza współudział, zaś łaciński czasownik *communicare* – dzielić, brać udział, z kolei przymiotnik *communis* – wspólny, powszechny, ogólny, pospolity³.

Mowa jest najbardziej powszechnym – choć nie jedynym – sposobem porozumiewania się człowieka z otoczeniem. Przez dzieci typowo rozwijające się umiejętność mowy jest nabywana w drodze rozwoju psychofizycznego. Jednak niektóre dzieci, dotknięte różnorodnymi niepełnosprawnościami, nie są w stanie za jej pomocą porozumiewać się z otoczeniem. W przypadku takich dzieci niezbędne staje się wprowadzenie alternatywnych i wspomagających sposobów komunikacji.

Zrozumienie, dlaczego komunikacja jest ważna w życiu każdego człowieka, niepodważalnie wymaga zwrócenia uwagi na kilka podstawowych kwestii, które wynikają z funkcji, jakie język pełni w naszym życiu.

1. Język pełni funkcję komunikacyjną – dzięki tej funkcji możemy skutecznie porozumiewać się z otoczeniem, a także z samym sobą – oraz reprezen-

² A. Smyczek, *Zastosowanie wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC approach) w terapii małych dzieci zagrożonych poważnymi zaburzeniami w porozumiewaniu się*, [w:] *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J.J. Błęszyński, Kraków 2008, s. 76.

³ Zob. A. Masierak-Baran, *Rola komunikacji w życiu dziecka*, „Rewalidacja” 2010, nr 2 (28), s. 4.

tatywną – sygnały reprezentują rzeczywistość, odzwierciedlają w naszym umyśle świat zewnętrzny (fizyczny i społeczny) i świat wewnętrzny (nasze myśli, przekonania, intencje)⁴.

2. Dzięki językowi poznajemy świat, komunikowanie się stymuluje bowiem rozwój poznawczy człowieka poprzez naukę nazywania rzeczy, czynności, cech, odczuć i zjawisk. Dzięki temu poznajemy i budujemy rzeczywisty obraz świata. Dziecko niepełnosprawne pozbawione takiej stymulacji traci możliwości spontanicznego poznawania wiedzy o otaczającym świecie. Jak słusznie zauważa Aleksandra Masierak-Baran: „Jeśli dziecko nie mówi i nie dysponuje inną alternatywną techniką porozumiewania się (inną niż słowa i język), to jak ma zadać swojej mamie pytanie «Co to?» [...] Używanie języka wzbogaca doświadczenie i ułatwia jego magazynowanie w zasobach pamięci. [...] Komunikowanie się [...] jest więc warunkiem koniecznym dla wszelkiej edukacji”⁵.
3. Kolejną funkcją jest budowanie interakcji społecznych. Komunikowanie się jest okazją do ekspresji siebie, wpływania na odbiorcę, przekazywania informacji, treści i opisywania świata, a także okazją do nawiązywania i podtrzymywania kontaktu⁶.

Możliwość posługiwania się językiem – także w jego alternatywnych wersjach – pozwala nam również na komunikację intrapersonalną, która odgrywa dużą rolę w procesie kształtowania się osobowości. Bowiem upominanie się, decydowanie, odmawianie, protestowanie czy też wybieranie „jest wyrazem świadomości swoich potrzeb, prób ich zaspokajania oraz budowania granicy swego «ja»”⁷.

Reasumując, należy uznać, że dla rozwoju każdego dziecka niezwykle ważne są osiągnięcie i utrwalenie zdrowych, wzajemnych kontaktów z dorosłymi. Od nich zależą rozwój języka, rozwój społeczny, emocjonalny, fizyczny, intelektualny. Rozwój zdrowej komunikacji uzależniony jest od tego, czy osoba dorosła i dziecko potrafią odnaleźć „wspólną falę”. Jest to kwestia identyfikowania i właściwego reagowania na wzajemne sygnały. Efektem

⁴ Zob. ibidem.

⁵ Ibidem.

⁶ Zob. ibidem, s. 6. Więcej na temat funkcji ekspresywnej języka, funkcji impresywnej, funkcji przedstawieniowej oraz funkcji fatycznej można przeczytać w cytowanym artykule.

⁷ Zob. ibidem, s. 9.

tego jest radosny dialog, który pojawia się i rozwija w przyjemnej atmosferze, ze wspólnym ogniskiem uwagi⁸.

Jeżeli dziecko nie otrzymuje od nas odpowiedzi, którą jest w stanie zrozumieć, zamyka się w sobie. Może uciec do pasywnych, stereotypowych zachowań, może komunikować się z nami agresją lub autoagresją. Fenomen ten nazywa się „syndromem izolacji” i opisany jest jako niefortunne „cykle braku interakcji”, z którymi spotykamy się, pracując z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi mającymi bardzo ograniczoną zdolność do komunikacji⁹.

Ponadto bardzo często pojawiają się problemy z zachowaniem u tych osób. Pisał o tym m.in. Gary de LaVigna, zwracając uwagę na sposób komunikacji osób niepełnosprawnych z otoczeniem:

[...] wielu z nas uważa, że jest coś w przekonaniu, że dziwaczne zachowania wyrażają uzasadnione komunikaty. Jeśli to prawda, to nie ma nic gorszego niż doradzać zignorowanie zachowania. Doradzalibyśmy w ten sposób zignorowanie wysiłków zmierzających do skomunikowania się. A co się dzieje, gdy ignorujemy próby skomunikowania się? Zachowania ulegają eskalacji. Mówiliśmy już wcześniej o zachowaniach zwiastujących; chodzi o te drobne problemy z zachowaniem, te niskie poziomy wzburzenia, które mogą sygnalizować, że osoba przygotowuje się do wejścia w coś poważniejszego. Te zachowania można by nazwać „szepcącymi zachowaniami”. Ignorując – w konsekwencji czego od tej osoby się domagamy? Wydaje się, że wymagamy, aby nie szeptała, tylko krzyczała do nas, a później właśnie krzyk uznajemy za ciężkie i trudne zachowanie¹⁰.

CZYM JEST AAC?

„Komunikacja wspomagająca/augmentatywna jest definiowana jako proces wspomagania zdolności mówienia, alternatywna zaś jako proces przyswajania zastępczych sposobów dla zapewnienia substytutu braku mowy dźwiękowej”¹¹.

⁸ Zob. Ch. Knill, *Dotyk i komunikacja*, przeł. M. Piszczyk, Warszawa 2009, s. 9–14.

⁹ Zob. ibidem.

¹⁰ G.W. LaVigna, T.J. Willis, *Sprzeczne z intuicją, nieawersyjne strategie zarządzania kryzysem*, „Autica. Materiały na temat autyzmu”, red. M. Wroniszewska, M. Wroniszewski, O. Frączak, 2004, nr 1, s. 64.

¹¹ W. Loebl, *Szkic rozwoju wspomagającej i alternatywnej komunikacji w Polsce*, [w:] *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J.J. Błeszyński, Kraków 2008, s. 21. Zob. też idem, *Uwagi o wczesnej interwencji komunikacyjnej wobec dzieci z zaburzenia rozwoju*, [w:] *Alterna-*

Do najbardziej znanych metod AAC zalicza się systemy wykorzystujące symbole – tzw. systemy wspomagane (symbole Blissa, Piktogramy, PECS, PCS, PIC), lub gesty, tzw. systemy niewspomagane (język migowy, gesty Coghano, fonogesty etc.)¹². Niezwykle ważną metodą AAC jest Program Makaton, który łączy w sobie oba rodzaje znaków – gesty i symbole – w jednym systemie. Podejście do wykorzystania w Makatonie gestów, symboli oraz mowy wypływa z filozofii komunikacji totalnej, której założeniem jest dawanie każdemu, kto tego potrzebuje, możliwości używania wszystkich dostępnych kanałów komunikacyjnych¹³.

W świetle współczesnych badań komunikowanie się z dzieckiem rozpoczyna się już od momentu kształtowania stosunku rodziców do poczęcia poprzez kontakt w okresie prenatalnym aż po poród. W ostatnich latach obserwuje się silną tendencję do koncentracji rodziców, terapeutów na rozwoju mowy i języka dziecka z zaburzonym rozwojem przy zaniedbywaniu szeroko pojętego porozumiewania się, które to jest pierwowzorem interakcji społecznych i języka¹⁴.

Jak podaje A. Smyczek:

[...] wiele dzieci o poważnie zagrożonym rozwoju we wczesnych okresach życia uważa się także za zagrożone zaburzeniami komunikacji. Oznacza to, że są podejrzenia, iż mowa nie rozwinie się u nich o czasie, nie rozwinie się samostannie w sposób wystarczający do satysfakcjonującego porozumiewania się lub nie pojawi się w ogóle. Są w tej grupie dzieci z wieloraką niepełnosprawnością, mózgowym porażeniem dziecięcym, różnymi chorobami genetycznymi, autyzmem, z poważnym opóźnieniem psychoruchowym. Wobec nich tradycyjne metody logopedyczne są w danym okresie lub na stałe nieprzydatne lub nieskuteczne. Terapia artykulacji i mowy w ich przypadku musi zostać odroczone lub wiadomo, że nigdy nie będzie efektywna¹⁵.

tywne i wspomagające..., s. 33–34. Więcej informacji na temat AAC będzie można znaleźć w Bibliografii.

¹² Odsyłam osoby zainteresowane na stronę <http://www.aac.org.pl/>, gdzie w zakładce „publikacje” można odnaleźć broszury do pobrania z przykładami symboli oraz gestów.

¹³ Zob. B.B. Kaczmarek, *Teoretyczne i praktyczne podstawy metody Makaton*, [w:] *Alternatywne i wspomagające...*, s. 246.

¹⁴ W. Loebl, *Uwagi o wczesnej interwencji...*, s. 33–34.

¹⁵ A. Smyczek, op.cit., 67.

Rodzice, opiekunowie dzieci niepełnosprawnych, a także nauczyciele, specjaliści pracujący z takimi osobami najczęściej próbują nauczyć je porozumiewania się słownego, opartego na mowie werbalnej. Wśród tej grupy dzieci są takie, które dzięki długiej terapii są w stanie nauczyć się kilku słów, jednak poza gabinetem logopedy nie następuje żadna generalizacja lub używają mowy tylko w domu. Często zdarza się także, że dorośli opiekujący się dziećmi niepełnosprawnymi twierdzą, że ich podopieczni mają własny system porozumiewania się, i co więcej, potrafią doskonale odczytać intencje dziecka. Owa komunikacja opiera się na różnych gestach, sygnałach płynących z ciała, odgłosach. Na ich podstawie można przypuszczać, że część tych dzieci faktycznie uczy się spontanicznie komunikować z najbliższym otoczeniem. Jednak na skutek tego, że nie znają one uniwersalnego i akceptowanego systemu porozumiewania się, dalszy rozwój tak bardzo potrzebnej „alternatywy komunikacyjnej” jest mocno ograniczony¹⁶.

Bogusława Beata Kaczmarek słusznie twierdzi, iż:

[...] stworzenie możliwości porozumiewania się osobom, które z racji różnych zaburzeń nie są w stanie posługiwać się mową werbalną, jest wielkim wyzwaniem wymagającym zastosowania nie tylko jednego, tradycyjnego podejścia logopedycznego, ale odważnych poszukiwań nowych form, niosących skuteczną poprawę komunikacji osobom niemówiącym¹⁷.

Dalej zaś dodaje:

[...] niestety pomiędzy specjalistami stosującymi nowe metody, jakimi są wspomagające i alternatywne sposoby porozumiewania się (AAC), a logopedami i pedagogami specjalnymi preferującymi stare, tradycyjne sposoby toczy się spór dotyczący stosowania gestów i/lub symboli w komunikacji. W argumentach wysuwanych przez tradycjonalistów ujawnia się przywiązanie do starych sposobów działania i nieznajomości owoczesnych systemów AAC. Tymczasem badania prowadzone w dziedzinie alternatywnych metod komunikacyjnych wykazują, że równoczesne wprowadzanie do terapii systemów manualnych i graficznych przynosi wiele korzyści zarówno samym osobom doświadczającym trudności w porozumiewaniu się, jak i ich partnerom komunikacyjnym (w najbliższym i dalszym otoczeniu)¹⁸.

¹⁶ Zob. M. Piszczek, *Nauka porozumiewania się gestami*, „Rewalidacja” 1998, nr 1(3), s. 21–22.

¹⁷ B.B. Kaczmarek, op. cit., s. 245.

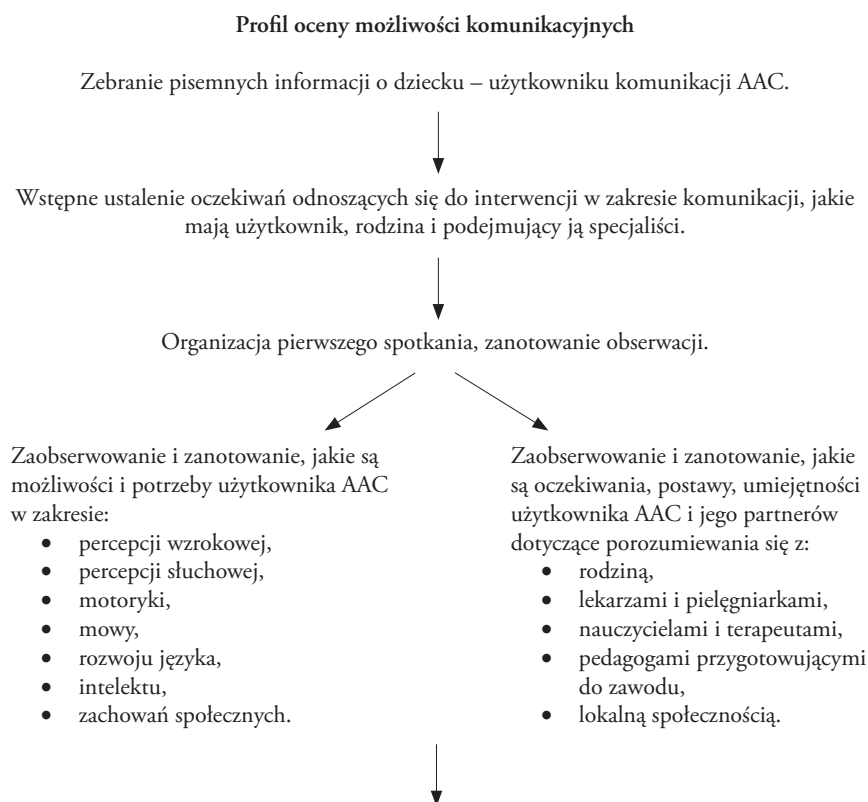
¹⁸ Ibidem.

JAK ROZPOCZĄĆ PRACĘ Z ZASTOSOWANIEM METOD AAC?

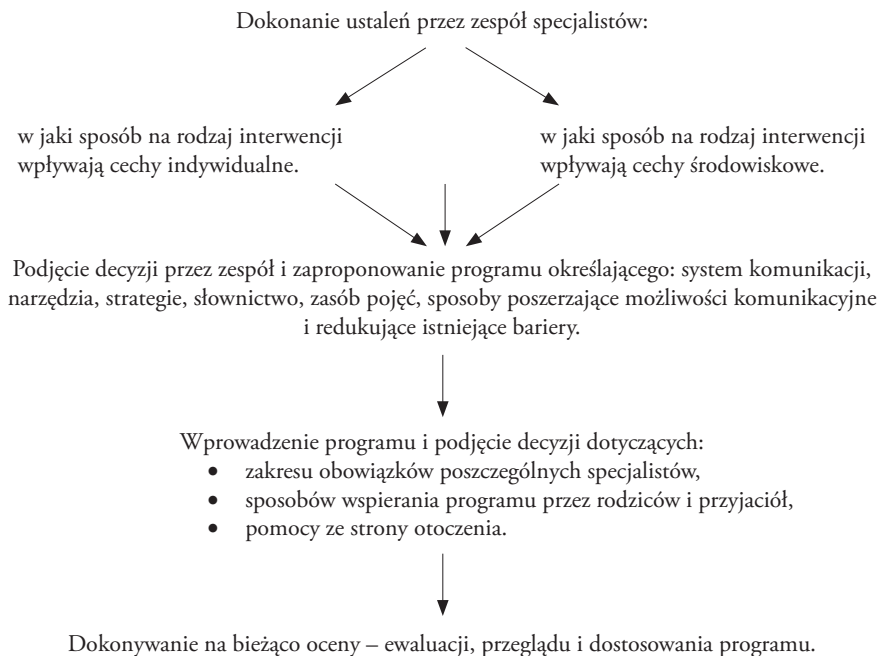
I. Diagnoza umiejętności porozumiewania się

Pierwszym zadaniem logopedy, które powinien wykonać wobec dziecka zagrożonego trudnościami w komunikacji lub dziecka niemówiącego będącego na wczesnym etapie rozwoju komunikacji¹⁹, jest opracowanie tzw. profilu oceny możliwości komunikacyjnych.

Schemat 1. Profil oceny umiejętności komunikacyjnych



¹⁹ Wczesny etap rozwoju komunikacji odnosi się nie tylko do małych dzieci, lecz także – jak słusznie twierdzi D. Hewitt – do osób, u których wcześniej w terapii nie zastosowano odpowiednich metod rozwijających skuteczne porozumiewanie się z otoczeniem. Zob. D. Hewitt, *Intensive interaction. Intensywna interakcja – rozwój metody, zasady jej stosowania i praktyka. Materiały konferencji szkoleniowej Fundacji Synapsis: Autyzm. Interakcje – porozumienie – dialog*, Warszawa 15–16 listopad 2013.



Opracowanie własne na podstawie: A. Warrick, *Porozumiewanie się bez słów. Komunikacja wspomagająca i alternatywna na świecie*, przeł. M. Dońska-Olszko, Warszawa 1999.

Diagnoza profilu umiejętności komunikacyjnych może być wykonana dostępными narzędziami przeznaczonymi do tego celu. Przed przystąpieniem jednak do jej wykonania należy się solidnie przygotować. Warto znać różne metody stosowane w AAC oraz nieustannie poszukiwać nowych źródeł poznania naszych uczniów.

W praktyce AAC najczęściej stosuje narzędzie zaproponowane przez panią Magdalenę Grycman: „Sprawdź, jak się porozumiewam. Ocena efektywności porozumiewania się dzieci niemówiących wraz z propozycjami strategii terapeutycznych”²⁰.

W diagnozie AAC często stosuje elementy oceny zaczerpnięte z metody PECS, która ważną rolę wyznacza 9 Kluczowym Umiejętnościom Porozumiewania się.

²⁰ M. Grycman, *Sprawdź, jak się porozumiewam. Ocena efektywności porozumiewania się dzieci niemówiących wraz z propozycjami strategii terapeutycznych*, Kwidzyn 2009.

Pierwsza grupa umiejętności kluczowych dotyczy komunikacji ekspresywnej (efektywnego porozumiewania się), to znaczy umiejętności, których uczeń używa, żeby skutecznie się porozumiewać z innymi. Druga grupa dotyczy komunikacji receptywnej, czyli zagadnień związanych z reagowaniem uczniów na komunikaty innych²¹.

Umiejętności należące do tych dwóch grup są kluczowe, ponieważ jeśli uczeń nie potrafi spokojnie i skutecznie zaangażować się w każdą z tych umiejętności, wówczas z pewnością zastosuje inne środki, by uzyskać ten efekt²².

Tabela 1. 9 Kluczowych Umiejętności Porozumiewania się

Umiejętności ekspresywne	Umiejętności receptywne
1. Prośba o wzmocnienie	6. Reakcja na „Czekaj”
2. Prośba o pomoc	7. Reakcja na zasygnalizowanie zmiany aktywności
3. Prośba o przerwę	8. Wykonywanie funkcjonalnych instrukcji
4. Wyrażanie „nie” na „Czy chcesz...?”	9. Działanie zgodnie z planem
5. Wyrażanie „tak” na „Czy chcesz...?”	

Źródło: Lori Frost, M.S., CCC/SLP and Andy Bondy, Ph.D., *The Picture Exchange Communication System*, przeł. M. Kaźmierczak, s. 32.

Jednym z arkuszy pomocniczych, które warto również zastosować w codziennej praktyce logopedycznej, jest zaczerpnięty z metody PECS Arkusz wyboru słownictwa – Lista Robocza. Podstawę do jego wypełnienia stanowią dobra znajomość dziecka oraz nieustająca obserwacja. Celem wypełnienia tej listy jest odpowiedź na pytanie, co lubi badany uczeń, jakie ma preferencje w zakresie zabawy, jedzenia, ulubionych czynności. Wypełnienie tego arkusza stanowi podstawę do dokonania formalnej oceny wzmocnień. Dokonujemy obserwacji i klasyfikujemy preferencje ucznia poprzez porównywanie jego reakcji na różne, potencjalne wzmocnienia²³. W tabeli wypisuje się ulubio-

²¹ L. Frost, A. Bondy, *The Picture Exchange Communication System. Podręcznik*, przeł. M. Kaźmierczak, Polska 2013, s. 32.

²² Zob. ibidem.

²³ Zob. ibidem, s. 56–61.

ne jedzenie, napoje, ulubione zajęcia ucznia (oglądanie telewizji, kręcenie się w kółko, siedzenie na specjalnym krześle, ściskanie miękkich zabawek, słuchanie ulubionej piosenki), ulubione zabawy społeczne ucznia (zabawa w chowanego, berek, łaskotki), miejsca, które uczeń lubi odwiedzać, np. plac zabaw, sala gimnastyczna, co lubi najbardziej robić w czasie wolnym, osoby, które uczeń rozpoznaje i w których towarzystwie lubi przebywać, i czynności, przedmioty, których uczeń nie preferuje²⁴.

Warto opracować sobie zestaw narzędzi do stosowania wobec dzieci, w odniesieniu do których będzie wdrażany system AAC.

II. Budowanie słownika

Nauka używania alternatywnych systemów porozumiewania się powinna być uporządkowana. Na samym początku należy ustalić sposoby wyrażania przez ucznia słów „tak” i „nie”. Następnie zbudować jego słownik: kształtować pojęcie ja, potem pojęcia przedmiotów, osób, czynności, cech. Wreszcie uczyć pojęć przestrzennych, liczbowych, wartościujących. W końcu, gdy uczeń jest do tego gotowy, można zacząć wymagać od niego umiejętności budowania wyrażań, potem zdań i dłuższych wypowiedzi²⁵. Pojęcia należy dobierać indywidualnie dla każdej osoby, a selekcja powinna uwzględniać zainteresowania, zdolności – w tym poziom rozumienia języka oraz potrzeby dziecka, a także styl życia rodziny, w której dane dziecko funkcjonuje. Należy także zwracać uwagę na to, by gromadzony zasób słów był funkcjonalny – by dzięki niemu użytkownicy mogli skutecznie się porozumiewać. Budowanie słownika użytkownika AAC należy rozpocząć od gromadzenia symboli przedmiotów. Na początku symbole oznaczają rzeczy z najbliższego otoczenia – ubrania, ulubione rzeczy, wzmocnienia, wyposażenie pokoju, rzeczy preferowane w sali lekcyjnej, w gabinecie. Warto przed rozpoczęciem pracy z dzieckiem niemówiącym zorientować się, co je motywuje do podjęcia prób komunikacyjnych. Można w tym celu zastosować listę rzeczy preferowanych (Arkusz wyboru słownictwa), zaproponowaną przez twórców metody PECS, która została wcześniej wspomniana w niniejszym artykule.

²⁴ Zob. L. Frost, A. Bondy, *The Picture Exchange...*, s. 351.

²⁵ Zob. A. Smyczek, J. Szewiec, *Wspomagające sposoby porozumiewania się – nauka i rozwijanie umiejętności*, [w:] *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znaczącym i umiarkowanym. Część I*, red. M. Piszczyk, Warszawa 2001, s. 140.

Wprowadzając nowy symbol, trzeba tak zorganizować zajęcia, aby uczeń lub uczniowie mogli poznać oznaczany przedmiot, używając wszystkich swoich zmysłów. Dziecko wybiera przedmiot, którego symbol ma być wprowadzony. Następnie wspólnie z nauczycielem dokonuje „analizy szczegółowej” przedmiotu – wyodrębnia jego charakterystyczne części, poznaje funkcję. Pamiętać należy, że podczas wprowadzania symboli uczeń powinien być mobilizowany do samodzielności i aktywności własnej. Podczas uczenia nowych symboli należy pamiętać o ich funkcjonalności, czyli możliwości zastosowania ich w razie potrzeby²⁶.

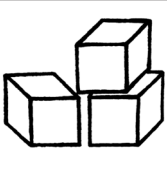
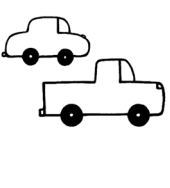
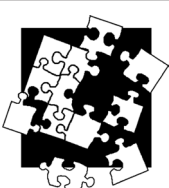
III. Techniki posługiwania się symbolami – piktogramy, symbole Makaton, symbole Mówik, inne symbole graficzne

Tablice wyboru – każdy z niemówiących uczniów otrzymuje możliwość podejmowania decyzji i dokonywania wyborów dotyczących dnia codziennego. Uczeń może wybrać, co chce zjeść na śniadanie, czy woli pić kakao, czy herbatę, a także, jakie czynności preferuje w czasie wolnym. Podstawową zasadą jest konsekwencja: kiedy dziecko uczy się sprawności, uczy się jak działa wskazanie symbolu graficznego – zatem możliwość dostarczenia mu wskazanej rzeczy/czynności musi być zagwarantowana – i dana natychmiast po wskazaniu. Stanowi to wzmocnienie dla działań dziecka w zakresie komunikacji, motywuje do dalszych działań.

Przykładem może być tablica wyboru czynności/przedmiotów w czasie wolnym. Tablica została wykonana na potrzeby niniejszego artykułu, za pomocą symboli dostępnych na stronie internetowej www.do2learn.com oraz symboli „koniec” i „jeszcze raz” z programu Magdaleny Grycman.

²⁶ Zob. B.B. Kaczmarek, *Szkolenie podstawowe w zakresie posługiwania się znakami manualnymi i graficznymi Programu Makaton. Materiały szkoleniowe*, Poznań 2008, s. 21–22.

Tablica wyboru 1.

 zabawa			
 klocki	 bańki mydlane	 auta	 puzzle

Źródło: materiały własne na podstawie symboli dostępnych na stronie: www.do2learn oraz symboli z programu M. Grycman, *Program wspomagania kompetencji komunikacyjnej dzieci z ciężkimi zaburzeniami porozumiewania się. Ciągi czynności, gry i zabawy*, Kwidzyn 2011.

Układanie planu dnia – zawsze na początku zajęć logopedycznych wraz z uczniem układamy wspólnie Strukturę zajęć logopedycznych (trzy czynności wybiera dziecko – dwie logopeda). Wybór jest dokonywany spośród przedstawionych symboli czynności, które mogą być wykonywane w czasie terapii logopedycznej. W codziennej praktyce stosuję symbole z programów: Mówik Print, Makaton, Piktogramy, PECS, symbole dostępne na stronie www.do2learn.com, w zależności od poziomu funkcjonowania dziecka, z którym prowadzę zajęcia.

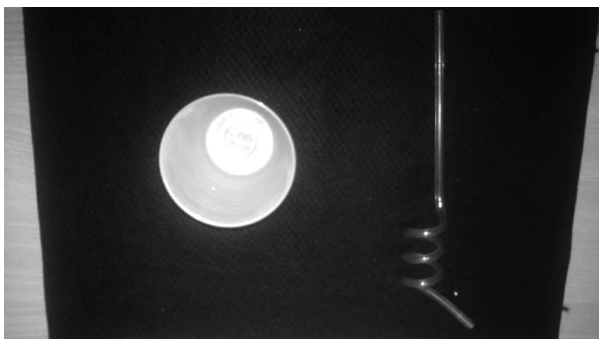
Oczywiście, nie wszystkie symbole oznaczające czynności są dostępne dla każdego dziecka – przed każdymi zajęciami wybieram symbole oznaczające czynności preferowane przez dziecko oraz czynności, które są poprawne kontekstowo lub za którymi uczeń nie przepada, a wymaga tego praca terapeutyczna. Wykonywanie czynności preferowanych – ulubionych przez dziecko – jest dla niego naturalnym wzmocnieniem. Układ struktury jest następujący:

pierwsza czynność – preferowana, druga czynność – wybrana przez logopedę, trzecia czynność – preferowana, czwarta czynność – wybrana przez logopedę, piąta czynność – preferowana. Zajęcia zawsze kończą się czynnością preferowaną – tak aby dziecko wzmocnione w dobrym nastroju opuściło gabinet terapii logopedycznej. Dzięki możliwości ułożenia struktury zajęć uczeń czuje się bezpiecznie, dokładnie wie, czego się spodziewać, i uczy się przewidywać zdarzenia. Po każdej zakończonej czynności – zdejmujemy dany symbol, pozwala to dostrzec i zrozumieć bieg czasu.

Jakie czynności mają do wyboru uczniowie?

- ćwiczenia logopedyczne usprawniające język, wargi, ćwiczenia oddechowe, masaż twarzy itd., wszystkie wyrażone są w symbolach,
- picie wody przez zakręconą słomkę²⁷,

Zdjęcie 1. Zdjęcie kubka i zakręconej słomki



Źródło: materiały własne.

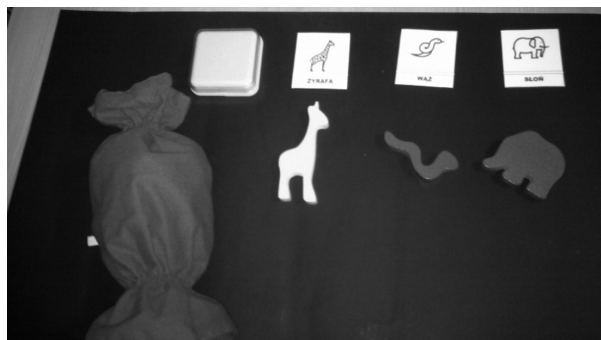
- odpoczynek, przerwa, spacer,
- śpiewanie piosenek – które zawsze jest związane z nauką gestu/wskazywania symbolu – korzystam z piosenek z programu Makaton, obecnie wydane są dwie płyty CD oraz śpiewniki z piosenkami skomponowanymi pod kątem nauki symboli i gestów z tego programu. W śpiewnikach teksty piosenek rozpisane są za pomocą gestów i symboli. Płyty oraz śpiewniki dostępne są

²⁷ Ćwiczenie picia wody przez zakręconą słomkę proponuje m.in. zob. J. Bluestone, *Materia autyzmu. Łączenie wątków w spójną całość*, przeł. M. Dąbrowska-Jędrał, Warszawa 2010, s. 174–175. To ćwiczenie jest również proponowane w zakresie stosowania metody Oral Placement Therapy – Terapii Pozycji Oralnej, przez Renee Roy Hill, M.S., CCC-SLP.

na stronie programu: www.makaton.pl. Płyty z piosenkami schowane są w specjalnym pudełku²⁸, w którym znajdują się przedmioty odpowiadające tytułom piosenek,

- słuchanie ulubionej muzyki – wybór konkretnej płyty lub symbolu oznaczającego płytę,
- gry i zabawy edukacyjne – np. Kolory, Zapachy – Nos w nos, Bima-Bam-Bum, Pory Roku, domina różnego rodzaju wykonywane za pomocą symboli z programu Makaton, Piktogramy, Mówik, gry memory wykonane również za pomocą dostępnych symboli,
- zagadki sensoryczne – dobieranki, w których uczeń losuje z woreczka przedmiot (jeżeli jest w stanie, to także bez kontroli wzroku zgaduje, co to za przedmiot) i dopasowuje do danego symbolu, odtwarza nazwę przedmiotu nagrany na pomocniku nauczyciela,

Zdjęcie 2. Zagadki sensoryczne – dobieranki



Źródło: materiały własne.

- zakupy w bufecie szkolnym – zdjęcie bufetu i etykiety z batonami, bułki, zapiekanki, sałatki, picia itd. – dzieci przychodzą do bufetu z tablicą tematyczną dotyczącą zakupów, na której są umieszczone fotogramy artykułów dostępnych w bufecie, a także symbole oznaczające: chcę kupić, poproszę, ile płacę, dziękuję,

²⁸ Piosenki z pudełka są pomysłem zaprezentowanym przez Panią mgr Dagmarę Czernek podczas Szkolenia dodatkowego – Zabawy z Makatonem.

- gry i układanki przy komputerze – uczniowie bardzo lubią tę formę aktywności podczas pracy z Programem Komputerowym CD – Obrazkowe Zabawy z Makatonem,
- nagroda – najczęściej ulubiony smakołyk lub rzecz preferowana przez ucznia, np. ulubiona piosenka, zabawa ulubioną zabawką.

Jakie czynności wybiera logopeda?

- posiłek – jeżeli zajęcia kończą się posiłkiem, to wówczas uczeń wybiera odpowiednią tablicę komunikacyjną dotyczącą posiłku: śniadanie/obiad,
- ćwiczenia budowania umiejętności wypowiadania się – ćwiczenia z wykorzystaniem publikacji Ewy Przebindy *Wiem, jak to powiedzieć*. Program rozwijania umiejętności językowych użytkowników alternatywnych i wspomagających metod porozumiewania się (AAC). Na zdjęciu widoczna jest karta z programu wraz ze zdjęciem kota oraz symbolami z programu Mówik – kot i myć się, maskotka kot, którego łapka z rzepem przyklejona jest do twarzy, żeby pokazać czynność mycia, oraz – żółte pudełko, tzw. pomocnik nauczyciela, na który można nagrać i z którego można odtworzyć dźwięk. W tym przypadku nauczyciel nagrywa sekwencję wyrazów: kot myje się. Dziecko naciska na pudełko i odtwarza nagraną sekwencję. Jeżeli dziecko jest w stanie nauczyć się czytać, można samemu wykonać podpisy do ilustracji,

Zdjęcie 3. Praca z programem *Wiem, jak to powiedzieć*



Źródło: materiały własne oraz program E. Przebindy, *Wiem jak to powiedzieć*, a także pomocnik nauczyciela dostępny w sklepach edukacyjnych.

- karty pracy wykonane z wykorzystaniem symboli AAC,
- ćwiczenia dźwiękonaśladowcze, do których przeprowadzenia używam także różnych symboli – w zależności od dziecka, z którym aktualnie prowadzę zajęcia. Na zdjęciu jest maskotka węża – konkret, zalaminyowany piktogram węża wraz z nazwą i wyrazem dźwiękonaśladowczym, a także pomocnik nauczyciela. Na zdjęciu nr 4 jest widoczny „pakiet” do ćwiczeń dźwiękonaśladowczych, do którego należą: książeczka z ilustrowaną piosenką o farmie starego Donalda, zabawka dźwiękowa, pomocnik nauczyciela, piktogram, maskotka, a także plansza oraz kostka do rzucania ze zwierzątkami (gra: Old MacDonald Farm Game),

Zdjęcie 4. Ćwiczenia dźwiękonaśladowcze



Źródło: materiały własne.

Zdjęcie 5. Ćwiczenia dźwiękonaśladowcze



Źródło: materiały własne.

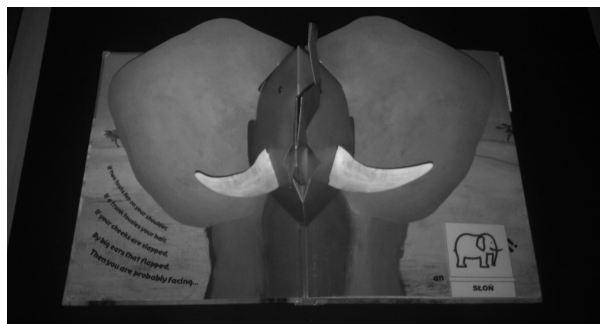
- masażyki na giętkie języki,
- czytanie uczestniczące z wykorzystaniem symboli oraz pomocnika nauczyciela – nauczyciel czyta wierszyk, najlepiej taki, w którym powtarza się pewna sekwencja słów czy dźwięków. Zadaniem dziecka jest naciskanie pomocnika nauczyciela i odtwarzanie nagranych dźwięków,
- pisanie na komputerze,
- zabawy słuchowe – bardzo pomocne w pracy logopedycznej zestawu do rozpoznawania dźwięków płynących z otoczenia, do ilustracji, które są zawarte w różnych pomocach, dodają symbole rzeczy, zwierząt, osób, tak by zabawa była dostępna i ciekawa dla każdego dziecka,
- gry AAC – autorstwa Magdaleny Grycman,
- kolorowanki.

Do technik posługiwania się symbolami należą także:

Tablica czasu i pogody, którą wykorzystuję również w codziennej pracy logopedycznej. Na tablicy umieszczamy trzy kolumny, czyli obszary odpowiadające kolejnym dniom: wczoraj, dziś, jutro. Codziennie odpowiednio umieszczamy tam nazwy aktualnych dni tygodnia oraz symbolicznie zaznaczamy ważne dla ucznia zajęcia i wydarzenia. Po obserwacji pogody uczeń opisuje ją symbolami w odpowiedniej kolumnie tablicy. Jeżeli uczeń jest gotowy, można taką tablicę rozbudować do siedmioczęściowej²⁹.

Opis książek, płyt CD, przyborów osobistych – podpisuję symbolami książki, które są w gabinecie, płyty CD z muzyką i programami, przedmioty osobiste, które dziecko ma w plecaku.

Zdjęcie 6. Opisanie książek



Źródło: materiały własne.

²⁹ Zob. A. Smyczek, J. Szwiec, op.cit., s. 24.

Osobiste tablice do porozumiewania się – w czasie nauki metod AAC uczeń poznaje wciąż nowe symbole – poszerza swój słownik – i doskonali sposoby ich użycia. By uczeń w pełni mógł wykorzystywać to, co potrafi, musi mieć stały dostęp do wszystkich symboli, które poznał. Potrzebuje zatem osobistej tablicy z symbolami odpowiednimi dla niego pod względami percepcyjnym i poznawczym. Tablica powstaje na bieżąco, w miarę poznawania nowych pojęć, kolejne symbole umieszcza się w tablicy w obecności ucznia. Strategia umieszczania symboli oznaczających poszczególne części mowy na polach o odpowiedniej barwie ułatwia orientowanie się w tablicy i układanie zdań z zachowaniem reguł składni. Osobista tablica zastępuje niemówiącemu uczniowi mowę, dlatego powinien on zabierać ją wszędzie³⁰.

Tablice tematyczne – na takiej tablicy umieszcza się symbole, które wiążą się z konkretnym zagadnieniem, np. wcześniej wspomniana tablica do zrobienia zakupów w bufecie szkolnym, zamówienie w restauracji, zajęcia z gospodarstwa domowego czy zajęcia rehabilitacji ruchowej, terapii pedagogicznej czy innych zajęć w szkole lub w domu. W tablicach tematycznych znajduje się miejsce na umieszczenie bardzo szczegółowych symboli z danego obszaru tematycznego.

Kącik poranny – to forma zajęć edukacyjnych, które można także wykorzystać podczas zajęć logopedycznych. Przede wszystkim forma ta sprawdza się w klasie – w pracy z grupą. Codziennie o stałej porze w stałym miejscu klasa ma czas na rozmowę i inne czynności związane ściśle ze strukturą dnia, która jest mocno związana z nauką porozumiewania się. W ramach spotkania można:

- witać się,
- sprawdzać obecność,
- rozdawać osobiste pomoce do porozumiewania się,
- opowiadać o tym, co ważnego się wydarzyło wczoraj,
- uzupełniać tablicę czasu i pogody,
- układać plan dnia, plan poszczególnych zajęć.

Do zadań logopedy w terapii z dziećmi niemówiącymi należy również przeniesienie doświadczeń z gabinetu na teren klasy oraz na wszystkie zajęcia, które dziecko ma w ciągu dnia: terapia pedagogiczna, terapia psychologiczna, spotkanie z pedagogiem, terapia widzenia, terapia słuchu, rehabilitacja, gimnastyka korekcyjna, zajęcia integracji sensorycznej, zajęcia na sali doświadczal-

³⁰ Zob. ibidem, s. 25–26.

nia świata, biofeedback itd. To wspieranie nauczycieli i specjalistów w budowaniu, na początku prostych, tablic komunikacyjnych, które będą stanowić istotną pomoc w nawiązaniu relacji z osobą niemówiącą.

Kolejnym ważnym krokiem we wspomaganiu dzieci w rozwijaniu umiejętności porozumiewania się jest etykietowanie szkoły. Etykietujemy sale lekcyjne, sale służące do terapii różnego rodzaju, toalety, windy, drzwi, stołówkę, świetlicę, bibliotekę, szatnie. To istotna pomoc służąca do rozwijania orientacji przestrzennej, a także budująca strukturę miejsca, tak ważną zwłaszcza dla dzieci autystycznych.

KONKLUZJA

Umiejętność mówienia jest nie tylko przejawem inteligencji dziecka, lecz przede wszystkim:

[...] wyrazem relacji, jakie łączą je z otoczeniem społecznym. Dlatego rozwój mowy zależy zarówno od poznawczej umiejętności zachowania się intencjonalnego, jak i od poziomu komunikacji prewerbalnej, opartej na nieintencjonalnym i emocjonalnym kontakcie dziecka z osobami najbliższymi. Wiąże się ona z terapią niedyrektywną, polegającą na zaspokajaniu różnorodnych potrzeb dzieci, wchodzeniu z nimi w relacje, adekwatnym reagowaniu na ich komunikacyjne inicjatywy i stosowaniu przez nauczycieli obok mowy przekazu wspomaganego, np. gestów lub innych sygnałów zapowiadających – uprzedzających³¹.

Na podstawie własnych doświadczeń opracowałam ramy terapii logopedycznej, które stosowałam wcześniej w pracy z grupą przedszkolną lub z klasą. Nie ukrywam, że wcześniejsza praca nauczyciela, wychowawcy i terapeuty wpłynęła bardzo mocno na mnie i tym samym na mój rozwój. W swej pracy przede wszystkim podążam za dzieckiem – każdym z osobna. Struktura, którą proponuję dzieciom niemówiącym w czasie zajęć, jest przez nie akceptowana i lubiana.

³¹ J. Kielin, K. Klimek-Markowicz, *Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, Sopot 2013, s. 141.

BIBLIOGRAFIA

- Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J.J. Błęszyński, Kraków 2008.
- Bluestone J., *Materia autyzmu. Łączenie wątków w spójną teorię*, przeł. M. Dąbrowska-Jędral, Warszawa 2010.
- Frost L., Bondy A., *The Picture Exchange Communication System. Podręcznik*, przeł. M. Kaźmierczak, Polska 2013.
- Grycman M., *Program wspomagania kompetencji komunikacyjnej dzieci z ciężkimi zaburzeniami porozumiewania się. Ciągi czynności, gry i zabawy*, Kwidzyn 2011.
- Grycman M., *Sprawdź, jak się porozumiewam. Ocena efektywności porozumiewania się dzieci niemówiących wraz z propozycjami strategii terapeutycznych*, Kraków 2009.
- Kaczmarek B.B., *Teoretyczne i praktyczne podstawy metody Makaton*, [w:] *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J.J. Błęszyński, Kraków 2008.
- Kielin J., *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, Gdańsk 2009.
- Kielin J., Klimek-Markowicz K., *Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, Sopot 2013.
- Knill Ch., *Dotyk i komunikacja*, przeł. M. Piszczek, Warszawa 2009.
- Loebl W., *Szkic rozwoju wspomagającej i alternatywnej komunikacji w Polsce*, [w:] *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J.J. Błęszyński, Kraków 2008.
- Loebl W., *Uwagi o wczesnej interwencji komunikacyjnej wobec dzieci z zaburzeniami rozwoju*, [w:] *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J.J. Błęszyński, Kraków 2008.
- Pieprzyca M., *Chce się żyć*, Warszawa 2013.
- Smyczek A., Szwiec J., *Wspomagające sposoby porozumiewania się – nauka i rozwijanie umiejętności*, [w:] *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym. Część I*, red. M. Piszczek, Warszawa 2001.
- Smyczek A., Szwiec J., *Poszukiwanie sposobów porozumiewania się*, [w:] *Edukacja uczniów. Przewodnik dla nauczycieli*, red. M. Piszczek, Warszawa 2000.
- Warrick A., *Porozumiewanie się bez słów. Komunikacja wspomagająca i alternatywna na świecie*, przeł. M. Dońska-Olszko, Warszawa 1999.

Czasopisma

- Cieplowska G., *Wspomagające sposoby porozumiewania się. Nauka i rozwój umiejętności*, „Rewalidacja” 2007, nr 2(22).
- Herzyk E., *Zastosowanie komunikacji alternatywnej w edukacji niemówiących uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*, „Rewalidacja” 2007, nr 1(21).

- LaVigna G.W., Willis T.J., *Sprzeczne z intuicją, nieawersyjne strategie zarządzania kryzysem*, „Autica. Materiały na temat autyzmu”, red. M. Wroniszewska, M. Wroniszewski, O. Frączak, 2004, nr 1.
- Masierak-Baran A., *Rola komunikacji w życiu dziecka*, „Rewalidacja” 2010, nr 2(28).
- Piszczyk M., *Co mu jest? (dylematy związane z diagnozowaniem dzieci, u których występują zaburzenia komunikacji)*, „Rewalidacja” 2010, nr 2(28).
- Piszczyk M., *Metody komunikacji alternatywnej i wspomagającej w edukacji dzieci głęboko upośledzonych umysłowo i autystycznych. Część I*, „Rewalidacja” 2000, nr 2(8).
- Piszczyk M., *Metody komunikacji alternatywnej i wspomagającej w edukacji dzieci głęboko upośledzonych umysłowo i autystycznych. Część II*, „Rewalidacja” 2001, nr 1(9).
- Piszczyk M., *Nauka porozumiewania się gestami*, „Rewalidacja” 1998, nr 1(3).
- Smyczek A., Szwiec J., *Metodyka nauczania alternatywnych sposobów porozumiewania się i techniki posługiwania się symbolami*, „Rewalidacja” 2000, nr 1(7).
- Stobnicka-Stolarska P., *Warunki efektywnej pracy logopedy z dzieckiem z niepełnosprawnością sprzężoną*, „Rewalidacja” 2002, nr 2(12).
- Podeszewska M., *Rozumienie sytuacji punktem wyjścia do procesów kształtowania mowy*, „Rewalidacja” 1998, nr 2(4).
- Tyrakowska J., *Wspomagające sposoby porozumiewania się*, „Rewalidacja” 2012, nr 1(31).

Materiały szkoleniowe

- Czernek D., Kaczmarek B.B., *Szkolenie dodatkowe – Zabawy z Makatonem*, Poznań 2012.
- Davies G., *Stymulowanie uwagi i umiejętności komunikowania się u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Materiały konferencji szkoleniowej Fundacji Synapsis: Autyzm. Interakcje – porozumienie – dialog*, Warszawa 15–16 listopada 2013.
- Hewett D., *Intensive interaction. Intensywna interakcja: rozwój metody, zasady jej stosowania i praktyka. Materiały konferencji szkoleniowej Fundacji Synapsis: Autyzm. Interakcje – porozumienie – dialog*, Warszawa 15–16 listopada 2013.
- Kaczmarek B.B., *Szkolenie podstawowe w zakresie posługiwania się znakami manualnymi i graficznymi Programu Makaton. Podręcznik uczestnika 1 i 2*, Poznań 2008.
- Kaczmarek B.B., *Szkolenie zaawansowane w zakresie doskonalenia umiejętności posługiwania się znakami manualnymi i graficznymi Programu Makaton*, Poznań 2012.
- Szwiec-Kolanko J., Kaczmarek B.B., *Szkolenie dodatkowe – Metodyka w Makatonie*, Poznań 2012.

Netografia

- www.do2learn.com.
<http://www.makaton.pl/>
<http://www.mowik.pl/>

<http://www.aac.netidea.pl/index.php>

<http://www.aac.org.pl/>

<http://www.makaton.org/>

<http://www.singinghands.co.uk/>

<http://www.widgit.com/resources/bsl/charts-worksheets/>

LEPIEJ FUNKCJONUJĘ, GDY SIĘ ZE MNĄ KOMUNIKUJESZ! – TERAPIA LOGOPEDYCZNA Z DZIEĆMI NIEMÓWIAĆCYMI

Streszczenie: Dzieci niepełnosprawne z upośledzoną funkcją mówienia potrzebują motywacji do tego, by się komunikować. Terapia logopedyczna ma być dla dziecka niezwykle ważnym spotkaniem, które będzie dla niego ważne i do którego będzie chciało wracać. Bogusława Beata Kaczmarek słusznie twierdzi, iż „stworzenie możliwości porozumiewania się osobom, które z racji różnych zaburzeń nie są w stanie posługiwać się mową werbalną, jest wielkim wyzwaniem wymagającym zastosowania nie tylko jednego, tradycyjnego podejścia logopedycznego, ale odważnych poszukiwań nowych form niosących skuteczną poprawę komunikacji osobom niemówiącym”³².

Celami zaprezentowanego artykułu są:

- przedstawienie argumentów przemawiających za wprowadzeniem i praktycznym stosowaniem systemów AAC w pracy z dziećmi niemówiącymi,
- prezentacja technik wprowadzania metod AAC w codzienną pracę logopedyczną z dziećmi niemówiącymi,
- zaprezentowanie literatury dotyczącej AAC wraz z nazwami stron internetowych, konkretnych pomocy, które można zastosować w codziennej pracy.

Słowa kluczowe: komunikacja, niepełnosprawność, metody AAC, terapia logopedyczna, diagnoza umiejętności porozumiewania się

I FUNCTION BETTER WHEN YOU COMMUNICATE WITH ME! ON THE SPEECH THERAPY IN CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENT

Summary: The disabled children who are unable to speak need motivation to communicate. Speech therapy should be an extraordinary meeting for a child, which will be important for him/her, and to which he/she wants to come back. Bogusława Beata Kaczmarek rightly states that „creating opportunities for com-

³² B.B. Kaczmarek, op.cit., s. 245.

munication to people who, because of various disorders, are unable to operate verbal communication, is a huge challenge, requiring application not of the only one, the traditional approach to speech therapy, but courageous searching for new forms that will give effective improvement in communication of speech impaired people”.

The purposes of the following article are :

- presentation of the arguments for the implementation and practical application of AAC systems in working with children with speech impairment,
- presentation of techniques of introducing methods of AAC in daily speech therapy of children with speech impairment,
- presentation of the literature on AAC along with the names of web pages as well as of the ways of specific help that can be applied in everyday work.

Keywords: communication, disability, methods AAC, speech therapy, diagnosis of communicating skills

BADANIA EMPIRYCZNE



Małgorzata Zalewska-Bujak

ZARYS INTERAKCJI KOMUNIKACYJNYCH NAUCZYCIELI Z UCZNIAMI Z PERSPEKTYWY SZKOLNYCH DOŚWIADCZEŃ STUDENTÓW PIERWSZEGO ROKU PEDAGOGIKI

WPROWADZENIE

Trudno nie zgodzić się dzisiaj ze stwierdzeniem, iż komunikacja to zjawisko o charakterze uniwersalnym, a jej wszechobecność jest przyczynkiem do kształtowania się rozmaitych form i zjawisk życia społecznego¹. Można wręcz powiedzieć, że komunikacja jest gwarantem naszego obcowania z ludźmi i ze światem, gdyż praktycznie nie ma interakcji społecznych pozbawionych komunikacji. Rozliczne koncepcje i ujęcia komunikacji pozwalają na utożsamianie jej z: przekazem informacji, pomocą w zrozumieniu innych i samego siebie, pomocą w zrozumieniu kultury i świata fizycznego, oddziaływaniem na innych, tworzeniem łączności z innymi ludźmi, wytwarzaniem interakcji i koordynacji działań, gromadzeniem i przekazywaniem doświadczeń i treści pamięci społecznej, tworzeniem kultury². Dzięki wyodrębnionym określeniom można dostrzec wielość funkcji, jakie spełnia obecnie komunikacja. Niektóre z nich są związane z teorią zaspokajania ludzkich potrzeb, w myśl której komunikacja zmierza do zaspokojenia:

- potrzeb fizycznych – międzyludzka komunikacja jest nieodzowna do zachowania zdrowia fizycznego;
- potrzeb psychicznych – kontakty interpersonalne z drugim człowiekiem pozwalają stworzyć własną tożsamość;

¹ Zob. B. Pajan, *Socjologiczne aspekty komunikacji w instytucji totalnej. Sytuacja badacza jako sytuacja komunikacyjna*, [w:] *Aspekty kompetencji komunikacyjnej*, red. B. Sierocka, Wrocław 2005.

² Zob. M. Golka, *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Warszawa 2008.

- potrzeb społecznych – komunikowanie łączy nas w wymiarze społecznym z innymi ludźmi;
- potrzeb praktycznych – komunikacja warunkuje przekazywanie i uzyskiwanie informacji niejednokrotnie nieodzownych dla sprawnego funkcjonowania ludzi³.

Dzięki przyjęciu powyższej optyki można rozumieć komunikację jako zjawisko służące człowiekowi, pozwalające na osiągnięcie wzbudzanych i stawianych sobie przez niego celów.

Wykorzystując komunikację ustną lub pisemną, pośrednią lub bezpośrednią, masową (interaktywną) czy też codzienną, można także zrealizować wiele zadań. Niektóre z nich to: opisywanie treści merytorycznych, kierowanie apelu do odbiorcy, udzielenie wyjaśnień i przekazanie interpretacji zgodnych z zamysłem mówiącego, podkreślanie interakcyjnej relacji między nadawcą a odbiorcą, wyrażanie własnego nastawienia do odbiorcy itp.⁴

Komunikacja przenika obecnie wszystkie dziedziny naszego życia, warunkuje wszelkie ludzkie interakcje, także te mające miejsce w szkole. Niniejszy tekst jest próbą przyjrzenia się specyfice szkolnych doświadczeń komunikacyjnych uczniów z nauczycielami. Podstawą do ich charakterystyki stały się przeprowadzone na początku 2013 r. badania sondażowe wśród 104 studentów pierwszego roku pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego studiujących na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym na następujących kierunkach: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, animacja kulturalno-oświatowa, terapia pedagogiczna i asystent osoby niepełnosprawnej. Zastosowana ankieta zbierała dane o charakterze retrospektywnym, rekonstruującym szkolne doświadczenia komunikacyjne badanych osób – w większości kobiet, z uwagi na feminizację kierunków. Uzasadnieniem wyboru takiej drogi badawczej było to, że umożliwiła ona doraźne i szybkie wnikięcie w pamięć biograficzną studentów dotyczącą specyfiki i przebiegu zachowań komunikacyjnych ich nauczycieli na lekcjach w ramach wszystkich szczebli kształcenia.

³ Zob. R.B. Adler, G. Rodman, *Understanding Human Communication*, New York 1985, s. 130.

⁴ Zob. E. Kiezik-Kordzińska, *Szkola dialogu. Jak skutecznie porozumiewać się*, Warszawa 2004, s. 6–7.

NAUCZYCIELSKIE PREFERENCJE W ZAKRESIE NIEPARTNERSKIEGO STYLU KOMUNIKOWANIA SIĘ Z UCZNIAMI

Ujmując komunikację w perspektywie edukacyjnej, można utożsamiać ją z narzędziem społecznym, z którego nauczyciele oraz osoby kierujące placówkami oświatowymi mogą korzystać przy optymalizacji procesu nauczania i wychowania, przy założeniu, że ich wiedza, umiejętności oraz walory osobowościowe pozwolą na nadanie jej określonego kształtu⁵. Od pracowników szkoły – głównie nauczycieli – oczekuje się dzisiaj opowiedzenia się za takim modelem komunikacji, który umożliwi dwustronność tego procesu. W literaturze przedmiotu jest on zwany modelem interakcyjnym, gdyż umożliwia dwukierunkowy przebieg komunikacji: od nadawcy do odbiorcy i od odbiorcy do nadawcy, dzięki czemu osoby komunikujące się działają na zmianę: jako nadawca i odbiorca. Nadrzędnymi celami są tutaj wzajemne zrozumienie się obu uczestników komunikacji (ucznia i nauczyciela) oraz osiągnięcie konsensusu co do znaczenia informacji⁶.

Obok preferencyjnego uzgadniania znaczeń, do którego powinno dochodzić między uczniem a nauczycielem, dużą wagę przywiązuje się do stylu ich komunikowania się. Jest on utożsamiany z układem treści relacyjnych względnie charakterystycznych dla danej osoby i towarzyszących procesowi jej komunikowania się z innymi, a wręcz stanowiących integralny składnik owego procesu. Wśród możliwych stylów komunikowania się nauczyciela z uczniami najczęściej wyróżniane są style partnerski i niepartnerski. W przypadku pierwszego (preferowanego dziś stylu) komunikacja ma charakter dwustronny, co pozwala zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi na wzajemną wymianę informacji, opinii oraz poglądów. Cechami komunikacji przebiegającej w duchu partnerskim są także uważne słuchanie drugiej strony, chęć zrozumienia i dążność do ustalenia wspólnego stanowiska. Nauczyciel rezygnuje z nadmiernego dystansu i dąży do „zbliżenia się” z uczniem. Czyniąc to, stosuje pozytywne zachowania werbalne i niewerbalne, tym samym podnosząc efektywność i skuteczność komunikacji. Przeciwnie wygląda to w przypadku stylu niepartnerskiego, gdzie nauczyciel, uwzględniając jedynie

⁵ Zob. J. Ropski, *Integracyjna funkcja umiejętności komunikacyjnych nauczyciela*, [w:] *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje*, red. W.J. Maliszewski, Toruń 2007.

⁶ Zob. S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, przeł. P. Izdebski, A. Jaworska, Warszawa 2007, s. 36–42.

własną perspektywę emocjonalną i poznawczą, opowiada się za autorytarnym sposobem komunikowania się z uczniami. W obrębie stylu niepartnerskiego może on wybrać również permissywną strategię porozumiewania się z nimi, polegającą na pomijaniu własnej perspektywy i nadmiernym koncentrowaniu się na potrzebach partnera interakcji komunikacyjnej⁷. Zawsze jednak preferencyjny stosunek nauczyciela do niepartnerskiego stylu komunikowania się z uczniem powoduje asymetryczność tego procesu, wiążącą się z brakiem możliwości zaistnienia pożądanego dziś edukacyjnego egalitaryzmu, równości wszystkich uczestników szkolnych aktów komunikacyjnych.

Przyznanie, iż styl partnerskiego komunikowania się nauczyciela z uczniem podnosi efektywność tego procesu⁸ i zwiększa powodzenie w osiąganiu wytyczanych sobie zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia celów edukacyjnych, spowodowało, że współcześnie poświęca się szczególnie dużo uwagi zagadnieniu komunikacji interpersonalnej. Jest ona takim rodzajem, typem lub jakością kontaktu, jaki występuje wówczas, gdy dwie osoby, lub więcej osób, pragną się spotkać, zezwalając na dostęp do części swojej wyjątkowości, refleksyjności i adresowalności⁹.

Szczególnie podkreślana jest tu konieczność uwrażliwienia się na odmienność i niepowtarzalność każdego uczestnika komunikacji, pełnej akceptacji tego, że każda osoba jest niepowtarzalną częścią sytuacji komunikacyjnej, jest czymś więcej niż kombinacją obserwowalnych, mierzalnych elementów, ma prawo do wyboru oraz do refleksji. Poza tym podkreśla się, że cechują ją nie tylko świadomość otaczającej rzeczywistości, lecz także tego, że ową świadomość posiada¹⁰. Za szczególnie istotne należy więc uznać podnoszenie przez nauczyciela swych umiejętności w zakresie reagowania na potrzeby partnera wzajemnych interakcji komunikacyjnych oraz na cechy jego osobowości. Chodzi tu m.in. o uwzględnienie cech temperamentu dziecka i dostosowanie przekazu (zarówno werbalnego, jak i niewerbalnego) do charakteru jego funk-

⁷ Zob. W. Świętochowski, *Psychologiczne uwarunkowania stylu komunikowania się*, „Psychologia Wychowawcza” 1994, nr 3.

⁸ Zob. G. Kowalska, *Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym*, „Edukacja” 2000, nr 3.

⁹ Zob. J. Stewart, C. Logan, *Komunikowanie się werbalne*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, ed. J. Stewart, przeł. J. Suchecki et al., Warszawa 2007.

¹⁰ Zob. J. Stewart, *Komunikacja interpersonalna. Kontakt między osobami*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, ed. J. Stewart, przeł. J. Doktor et al., Warszawa 2002.

cjonowania, do danej sytuacji, a także zaistniałych w danej chwili potrzeb. Nauczyciel powinien więc dążyć do unikania asymetrycznych stosunków komunikacyjnych z uczniem, podkreślania swej przewagi w zakresie wiedzy, doświadczenia czy chociażby wieku¹¹. W przeciwnym razie jego komunikacja z uczniami nigdy nie będzie symetryczna oraz oparta na partnerstwie.

Leżące u podstaw głębokiego humanizmu postulaty i upominanie się o podniesienie rangi osoby w procesie edukacyjnym człowieka sprawiają, iż obok takich kompetencji komunikacyjnych, jak: zdolność odbierania komunikatów, świadomość istnienia potencjalnych zakłóceń oraz umiejętność umiejscowienia ich w procesie kształcenia od współczesnego nauczyciela oczekuje się także umiejętności dialogowego sposobu porozumiewania się, przyjmowania postawy niedyrektywnej oraz komunikowania się na poziomie empatii¹².

W świetle powyższego nasuwa się wniosek, iż to nauczyciela czyni się odpowiedzialnym za kształt i przebieg procesów komunikacyjnych w szkole. Ostatecznie to on decyduje o tym, czy w interakcjach komunikacyjnych z uczniem będzie równorzędnym partnerem czy autokratą podporządkowującym sobie uczniów, zmuszonych do biernego słuchania i wykonywania jego poleceń.

Chcąc uzyskać wgląd w szkolne interakcje komunikacyjne nauczycieli z uczniami i przekonać się, jaki charakter miały one w przypadku biorących udział w badaniach studentów pierwszego roku (absolwentów szkół średnich, mających za sobą kilka szczebli kształcenia), zamieściłam we wspomnianej już wcześniej przeze mnie ankiecie 37 przykładowych nauczycielskich zachowań komunikacyjnych, które komponowały się z dwoma zasadniczymi stylami ich komunikowania się z uczniami – partnerskim i niepartnerskim. Badani studenci proszeni byli o określenie częstotliwości występowania tych zachowań u swoich wychowawców.

Nauczyciel, który funkcjonuje w oparciu o partnerski styl komunikowania się z uczniami, dba o dwukierunkowy przebieg tego procesu na drodze wymiany informacji i uzgadniania znaczeń. Zgromadzone metodą sondażu diagnostycznego dane pozwoliły na stwierdzenie braku przyzwolenia ze strony nauczycieli na swobodną wymianę informacji między nimi a uczniami

¹¹ Zob. B. Niemiec, *Uwagi o stylach komunikowania się w nauczaniu początkowym*, [w:] *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszy wieku szkolnym*, red. D. Skulicz, B. Żukowski, Kraków 1987.

¹² Zob. R. Kwaśnica, *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa komunikacyjna*, Wrocław 1994, s. 27–32.

na lekcjach. W szkole podstawowej badane osoby potwierdziły taką możliwość u każdego nauczyciela tylko w 28,85%. Najmniejsze przyzwolenie na taką formę aktywnego podnoszenia (między innymi) poziomu swej wiedzy respondenci napotkali w gimnazjum – 17,31% wskazań. Natomiast 23,08% spośród nich zetknęło się z takim przyzwoleniem w liceum lub technikum (w zależności od typu szkoły, do której uczęszczali).

Wzajemnej wymiany poglądów i uzgadniania znaczeń na lekcjach w szkole podstawowej badani mogli oczekiwać w większości tylko w przypadku niektórych nauczycieli (51,92% wskazań). Z kolei 28,85% osób przyznało, że wspomniane praktyki miały miejsce na lekcjach bardzo rzadko. Podobnie sytuacja wyglądała w gimnazjach, gdzie tylko 5,77% respondentów miało sposobność dochodzenia z każdym nauczycielem do wspólnych konkluzji, a aż 90,38% wyłącznie u nielicznych. Na swobodę wypowiedzi oraz formułowanie własnych wniosków najrzadziej zezwalali nauczyciele gimnazjów – 14,42% wskazań mówiło o takiej możliwości w przypadku każdego napotkanego przez respondentów na tym szczeblu kształcenia nauczyciela.

Nauczyciel, którego cechuje partnerski stosunek do uczniów, nie zabiega o nadmierny dystans, lecz skracą go przy zachowaniu racjonalnej granicy, wyzbywa się tendencji do wykorzystywania swej instytucjonalnej przewagi nad uczniami i nie obstaje przy swym autorytecie formalnym. W świetle opinii badanych studentów ujawnił się negatywny obraz zachowań komunikacyjnych ich nauczycieli w tym zakresie. Najbardziej niepokojąco wygląda to na szczeblu szkoły podstawowej, gdyż aż 48,08% respondentów spotkało się na tym szczeblu edukacji ze zmniejszonym dystansem do uczniów z równoczesnym zachowaniem obustronnego szacunku ze strony tylko nielicznych nauczycieli. Z kolei 35,77% badanych zadeklarowało, że na tym poziomie swej edukacji nie doświadczyli takiego podejścia od żadnego z nauczycieli. Nieco zmieniły się nauczycielskie postawy w tym zakresie na wyższych szczeblach edukacyjnych, gdyż wzrosła liczba opinii respondentów, którzy spotykali się u niektórych nauczycieli gimnazjum i liceum z chęcią likwidowania nadmiernego dystansu (71,15% w gimnazjum, 72,11% w liceum). Wzrosła także liczba wskazań (21,15%) mówiących o tym, iż w liceum każdego nauczyciela cechowała postawa rezygnacji z utrwalania usztywnionej postawy wobec ucznia. Jednakże w przypadku gimnazjów mamy do czynienia z procentowym spadkiem takich opinii – 5,77% wskazań.

Uzyskane dane informują o pozornym partnerstwie uczniów i nauczycieli w szkole. Świadczy o tym brak zainteresowania ze strony nauczycieli uczniem

jako osobą. Owo zainteresowanie mogłoby być wyrażone chociażby chęcią poznania problemów uczniów, jednak w opinii badanych osób tylko nieliczni nauczyciele takie zainteresowanie okazywali. Studenci w większości (68,27%) wyrazili swoją opinię, iż jedynie u niektórych nauczycieli szkoły podstawowej spotkali się z otwartością i zainteresowaniem nimi jako osobami oraz ich problemami. Zaś 23,08% respondentów napotykało na taką możliwość u każdego nauczyciela. Jednakże w gimnazjum sposobność ta uległa gwałtownemu obniżeniu, o czym informuje mała liczba potwierdzających ją wskazań – 5,77%. Z mniejszym, choć podobnym spadkiem mamy do czynienia na dalszym etapie kształcenia – 10,58%.

Sondowani studenci nie wyrazili również pozytywnej opinii o gotowości wczuwania się nauczycieli w sytuację oraz nastroje swych młodszych rozmówców. W szkole podstawowej każdorazowo mogło liczyć ze strony nauczyciela na chęć zrozumienia i rozpoznania uczuć swoich podopiecznych jedynie 25,96% uczniów, w gimnazjum 1,92%, a w liceum i technikum 8,65%. W świetle tych danych miernie przedstawiają się więc nauczycielskie kompetencje z zakresu empatii. Uwidocznili się również opieszałość i niewielki poziom chęci dążenia nauczycieli do zrozumienia swych podopiecznych.

Partnerskiemu stylowi komunikowania się nauczyciela z uczniami sprzyja pozytywna atmosfera wzajemnych interakcji. Dbłość o pozytywny nastój rozmowy powoduje, że jej uczestnicy pozbywają się skrępowania oraz pewnych obaw (ośmieszenia się, braku kompetencji itd.). Zmniejsza się także dystans między nimi. Uzyskane dane nie pozwalają jednak stwierdzić tego, iż napotkani przez studentów na swej drodze edukacyjnej nauczyciele skłonni byli tworzyć taką pozytywną atmosferę. W przypadku szkoły podstawowej u każdego nauczyciela mogło na to liczyć 27,88% badanych, w gimnazjum 12,5%, a w liceum i technikum 19,23%. W większości badani są zgodni, iż na poszczególnych szczeblach kształcenia jedynie nieliczni wychowawcy troszczyli się i zabiegali o pozytywny nastrój rozmowy. Rzadko też zdarzało się im dążyć do niwelowania obaw i skrępowania swych partnerów rozmowy, o czym może świadczyć to, że tylko niektórych nauczycieli, w opinii studentów, cechowało poczucie humoru. Na lekcjach nauczyciele sporadycznie żartowali z uczniami, a na twarzach tylko niektórych z nich gościły częsty uśmiech i życzliwe spojrzenie (w szkole podstawowej zadeklarowało je 28,85% badanych, w gimnazjum tylko 4,81%, a w liceum i technikum 7,69%). Nieliczni spośród nauczycieli potrafili – zdaniem badanych – otwarcie mówić uczniom o swoich emocjach, o czym przekonują największe wskazania procentowe,

stwierdzające taką umiejętność tylko u niektórych nauczycieli (szkoły podstawowej – 59,61% wskazań, gimnazjum – 63,46%, liceum lub technikum – 68,27%). Przytoczone dane świadczą o tym, że w świetle retrospektywnych opinii studentów ich nauczyciele nie skracali dystansu między sobą a uczniem, co zapewne obniżało możliwość partnerskiej komunikacji między nimi. Znacząco przyczyniać się mogła do tego ujawniona w trakcie analizy danych nauczycielska tendencja do narzucania uczniom i sugerowania sposobu postępowania lub rozwiązywania problemów. Zdaniem większości badanych w szkole podstawowej wystrzegali się tego tylko nieliczni nauczyciele (54,81% takich opinii). Sytuacja uległa pogorszeniu w gimnazjum (75,96% wskazań) i liceum (76,92%), gdzie jeszcze zwiększyła się liczba tych nauczycieli, którzy rzadko odstępowali od tego typu praktyk (tym samym zmniejszyła się liczba tych, którzy skłonni byli na takie odstępstwa).

Nauczyciel traktujący ucznia jak partnera w rozmowie czyni wysiłki w kierunku uważnego i aktywnego słuchania swego rozmówcy. Badania pokazały, że to głównie w szkole podstawowej każdy nauczyciel takie starania czynił (44,23% wskazań). Mniejsza aktywność nauczycieli w tym zakresie miała miejsce w gimnazjach i liceach, o czym świadczą najwyższe wskazania procentowe informujące o nielicznym występowaniu uważnego wsłuchiwanie się przez wychowawców w młodego rozmówcę (75,96% gimnazja, 79,81% licea). To w szkołach podstawowych ujawniła się także największa tendencja nauczycieli do wspierania uczniowskiej chęci nawiązywania kontaktu werbalnego z nimi – w 49,04% wykazywał ją każdy napotkany przez badanych na tym szczeblu kształcenia nauczyciel. Inicjatywa oraz uczniowska chęć nawiązywania rozmowy z nauczycielem mniej cenione były w gimnazjach, liceach lub technikum. Potwierdzają to wysokie wskazania procentowe (62,5% – gimnazjum, 69,23% – liceum lub technikum) mówiące o tym, że na wyższych szczeblach kształcenia wyłącznie nieliczni nauczyciele przyzwalał na sytuacje inicjowania rozmów przez uczniów.

Przytoczone doniesienia badawcze wskazują, iż nauczyciele odstępujący od skrócenia nadmiernego dystansu między sobą a uczniami, od wzajemnej wymiany poglądów i uzgadniania znaczeń, od dbałości o pozytywną atmosferę wzajemnych interakcji komunikacyjnych nadają tym interakcjom autorytarny wymiar. Nie ośmielają uczniów do wchodzenia w swobodne i inicjowane przez nich dywagacje z nauczycielem, lecz sprawiają, iż komunikacja między nimi staje się sztywna i tym samym niejednokrotnie mało efektywna. Panuje przekonanie, że taka postawa nauczyciela ogranicza aktywność intelektualną

uczniów oraz obniża skuteczność i powodzenie jego pracy z nimi, która przecież nie zasadza się na używaniu władzy i autorytetu, lecz na wykorzystywaniu mądrości uczniów, na stwarzaniu klimatu wzajemnego zaufania itp.

AUTORYTARNY WYMIAR SZKOLNEJ KOMUNIKACJI

Nauczyciel opowiadający się za demokratycznym wymiarem wzajemnych interakcji z uczniem decyduje się na akceptację uczniowskiej swobody, która (nie mając nic wspólnego ze swawolą) wyrażać się może na wiele sposobów. Mające miejsce różnego rodzaju sytuacje komunikacyjne, w których uczestniczą uczniowie i nauczyciele, nie powinny być więc wolne od prawidłowo rozumianej swobody, jej przejawem mogą być między innymi samorzutne zadawanie pytań na lekcji i nieskrępowane artykułowanie swych wątpliwości przez tych pierwszych.

Ujawnione w trakcie badań opinie respondentów mówią o tym, że to w liceum lub technikum najczęściej nadarzały się tego typu zachowania komunikacyjne. Jednakże liczba wskazań to potwierdzających jest niezadowalająca, gdyż wyniosła ona 25,00% w odniesieniu do całej liczby badanych osób. Ogólnie można więc powiedzieć, iż na wszystkich szczeblach kształcenia tylko nieliczni nauczyciele pozwalali na urzeczywistnianie się swobody uczniowskiej w tym aspekcie, co potwierdza przewaga opinii na ten temat dotyczących zarówno szkoły podstawowej (67,31% stwierdzeń nielicznego występowania sposobności do swobodnego sygnalizowania swych wątpliwości i pytań na lekcji), jak i gimnazjum (75,00%) oraz liceum lub technikum (72,11%). Ujawnia się zatem uprzywilejowana pozycja nauczyciela w interakcjach komunikacyjnych z uczniem, której przejawem jest zawłaszczanie sobie prawa do stawiania pytań na lekcji. Potwierdzają to badania przeprowadzone przez Józefę Bałachowicz, która stwierdziła dominację pogadanki jako głównej metody nauczania w klasach początkowych szkoły podstawowej, a co za tym idzie, podział ról polegający na tym, że to nauczyciel jest tym, który pyta, a uczeń tym, który odpowiada¹³. Marzena Nowicka (dzięki prowadzonym penetracjom naukowym w zakresie procesów socjalizacji uczniów na lekcjach) jest przekonana, że taki układ powoduje utrzymywanie się sytuacji bezwzględnej i nieustannego kierownictwa nauczyciela na lekcjach – w głównej mierze

¹³ Zob. J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009.

dzięki operowaniu przez niego nakazami – oraz ciągłej kontroli. Uczniowie natomiast obligowani do poddawania się owemu kierownictwu uzależniają się wręcz od niego. Taki hierarchiczny układ stosunków między uczestnikami procesu kształcenia utrzymywany jest dzięki przejawianej przez nauczyciela dyrektywności, która objawia się jego decydowaniem zarówno o czynnościach ważnych, jak i o czynnościach błahych. Wprawdzie uczniowie kierują do nauczyciela pytania w trakcie lekcji, ale głównie dotyczą one takich kwestii, jak akceptacja ze strony nauczyciela lub wyjaśnienie¹⁴.

Wyrażona opinia badanych studentów na temat nauczycielskich wymagań posłuszeństwa od swoich uczniów potwierdza występującą wśród nauczycieli tendencję do strzeżenia tradycyjnego porządku opartego na hierarchii władzy. W szkole podstawowej respondenci w 39,42% spotkali się w przypadku każdego nauczyciela z egzekwowaniem bezwzględnej posłuszeństwa od uczniów, a w 48,08% u niektórych. Tendencja ta ulega obniżeniu wraz z kolejnym etapem kształcenia – zmniejsza się liczba wskazań mówiących o występowaniu takiej postawy u każdego nauczyciela na korzyść ich obecności tylko u niektórych – w gimnazjum wynosi ona 64,42% wskazań, a w liceum lub technikum 65,38%.

Ograniczając swobodę i wymagając bezwzględnej posłuszeństwa, nauczyciele pozbawiają uczniów ich podmiotowości. Sprawiają także, że szkolna komunikacja nabiera wymiaru autokratycznego, o czym świadczą ich ujawniona w trakcie badań niechęć do przyznawania się do błędów i tendencja do kreowania siebie jako osoby nieomyślnej i wszechwiedzącej. Ponad połowa (51,92%) studentów, którzy wzięli udział w badaniach, opowiedziała się za stwierdzeniem, iż tylko niektórzy ich nauczyciele w szkole podstawowej potrafili zdobyć się na przyznanie się do błędu lub niewiedzy. W 28,85% respondenci są przekonani, że do błędu lub niewiedzy nie umiał się przyznać żaden z ich nauczycieli na tym szczeblu kształcenia. Na pozostałych szczeblach kształcenia również dostrzega się podobne wskazania procentowe, które informują o niskim stopniu samokrytyki nauczycieli i nikłej umiejętności przyznania się do pomyłek czy błędów. W tym świetle wydaje się, iż nadal zabiegają oni w sposób autorytarny o swój autorytet, nie dostrzegając dzisiejszej konieczności budowania go w oparciu o trud współpracy z uczniami oraz poszukiwania różnych perspektyw rozwiązania problemów. Utrzymują w ten

¹⁴ Zob. M. Nowicka, *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Toruń 2010, s. 198–199.

sposób dawno ukonstytuowaną hierarchię, w której uczeń jest „naczyniem do wypełnienia wiedzą”, bezwolnym „przedmiotem” posłusznie spełniającym polecenia i odpowiadającym na pytania. Skutkiem czego wykształca się adaptacyjny styl funkcjonowania ucznia, w którym tracą się chęć i dążenie do decydowania o samym sobie. Proces szkolnej edukacji kojarzony jest przez niego z wypełnianiem narzuconych mu odgórnie obowiązków, którym sprośowanie ma zagwarantować aprobatę ze strony nauczyciela oraz komfortowe funkcjonowanie w hierarchicznym układzie.

W świetle opinii badanych osób ich nauczyciele nie byli również skłonni do okazywania zbytnej wyrozumiałości swoim uczniom. Przekonują do tego opinie mówiące o tym, że jedynie w 24,04% każdy nauczyciel szkoły podstawowej odznaczał się taką cechą. W gimnazjum i liceum (lub technikum) spada liczba osób, które potwierdziły nauczycielską skłonność do okazywania uczniom swej wyrozumiałości – na obu szczeblach kształcenia procentowa ilość takich wskazań wyniosła 17,31%.

KONKLUZJA

Wziąwszy pod uwagę powyższe oraz wcześniej przytoczone dane, można wysnuć wniosek, iż zrekonstruowane szkolne doświadczenia komunikacyjne studentów obnażają nauczycielską skłonność do autokratycznych zachowań. Można odnieść nieodparte wrażenie, że nauczyciele powielają wzorce komunikacyjne z czasu, gdy dominowały autorytarne ideały pedagogiczne. Kiedy to szkolny konserwatyzm miał na celu wdrażanie i podporządkowanie uczniów ustalonym normom. Wypada się więc zgodzić z panującą w kręgach specjalistów opinią, że szkoła nadal nie stanowi miejsca nieskrępowanych i samodzielnych poszukiwań wiedzy przez uczniów¹⁵, lecz wpływa na nich unifikująco (choćby dlatego, że każdy z nich musi umieć opanować ustalony zakres materiału w jednakowym czasie) oraz zniewalająco mentalnie (dużo wiedzy do przyswojenia w sposób „mechaniczny”, niejako automatycznie, bez dociekań i intelektualnej manipulacji).

¹⁵ Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.

BIBLIOGRAFIA

- Adler R.B., Rodman G., *Understanding Human Communication*, New York 1985.
- Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.
- Golka M., *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Warszawa 2008.
- Kiezik-Kordzińska E., *Szkola dialogu: jak skutecznie porozumiewać się*, Warszawa 2004.
- Kowalska G., *Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym*, „Edukacja” 2000, nr 3.
- Kwaśnica R., *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa komunikacyjna*, Wrocław 1994.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, przeł. P. Izdebski, A. Jaworska, Warszawa 2007.
- Niemiec B., *Uwagi o stylach komunikowania się w nauczaniu początkowym*, [w:] *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszy wieku szkolnym*, red. D. Skulicz, B. Żukowski, Kraków 1987.
- Nowicka M., *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Toruń 2010.
- Panjan B., *Socjologiczne aspekty komunikacji w instytucji totalnej. Sytuacja badacza jako sytuacja komunikacyjna*, [w:] *Aspekty kompetencji komunikacyjnej*, red. B. Sierocka, Wrocław 2005.
- Ropski J., *Integracyjna funkcja umiejętności komunikacyjnych nauczyciela*, [w:] *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje*, red. W.J. Maliszewski, Toruń 2007.
- Stewart J., *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, ed. J. Stewart, przeł. J. Doktor et al., Warszawa 2002.
- Stewart J., Logan C., *Komunikowanie się werbalne*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, ed. J. Stewart, przeł. J. Suchecki et al., Warszawa 2007.
- Świętochowski W., *Psychologiczne uwarunkowania stylu komunikowania się*, „Psychologia Wychowawcza” 1994, nr 3.

ZARYS INTERAKCJI KOMUNIKACYJNYCH NAUCZYCIELI Z UCZNIAMI – Z PERSPEKTYWY SZKOLNYCH DOŚWIADCZEŃ STUDENTÓW PIERWSZEGO ROKU PEDAGOGIKI

Streszczenie: Komunikacja jest zjawiskiem o charakterze uniwersalnym, a jej wszechobecność jest przyczynkiem do kształtowania się rozmaitych form i zjawisk życia społecznego. Niniejszy tekst jest próbą przyjrzenia się specyfice szkolnych doświadczeń komunikacyjnych uczniów z nauczycielami z perspektywy szkolnych doświadczeń komunikacyjnych badanych osób – studentów kierunków pedagogicznych.

Słowa klucze: nauczyciel, autorytaryzm, komunikacja, styl komunikacji, szkoła

THE OUTLINE OF COMMUNICATIVE INTERACTIONS BETWEEN TEACHERS AND LEARNERS – FROM THE 1ST YEAR PEDAGOGY STUDENTS' POINT OF VIEW ON TEACHING-LEARNING EXPERIENCES

Summary: Communication is a phenomenon of the universal nature. Its omnipresence contributes to the development of various form and phenomena of social life. The following article attempts to discuss the unique character of educational communicative experiences between learners and teachers in schools from the perspective of the surveyed people, i.e. the 1st year students of pedagogy.

Keywords: teacher, authoritarianism, communication, style of communication, school

A minimalist illustration of dandelion seed heads and seeds. A large, detailed seed head is positioned in the bottom right corner, with its stem extending downwards. Numerous seeds, each with a feathery pappus, are scattered across the page, appearing to drift from the seed head towards the top left. The entire illustration is rendered in a light gray tone against a plain white background.

DONIESIENIA Z PRAKTYKI

Marzena Machoś-Nikodem

DZIECI Z AUTYZMEM U LOGOPEDY – PROGRAM DIAGNOZY FUNKcjONALNEJ I TERAPII LOGOPEDYCZNEJ W ŚWIEtle INDYwIDUALNYCH PRZYPADKÓw

WPROWADZENIE

Do gabinetu logopedy coraz częściej trafiają małe, niemówiące dzieci (od drugiego do czwartego roku życia), u których zaburzenia komunikacji wynikają z autyzmu wczesnodziecięcego. Autyzm jako jednostka chorobowa został wyodrębniony w 1943 r. Współczesne publikacje dostarczają coraz bogatszego obrazu zachowań dzieci autystycznych. Logopeda powinien wykazywać się znajomością podstawowych kryteriów diagnostycznych, spośród których należy szczególnie wymienić: brak zainteresowania innymi dziećmi, upodobanie do wspinania się na meble, przedmioty, brak reakcji w pierwszych zabawach typu „a kuku”, brak udawania w zabawie, utrudniony kontakt wzrokowy, słaba umiejętność działania z dorosłym we wspólnym polu uwagi, zachowania stereotypowe, zaburzenia w funkcjonowaniu zmysłów¹.

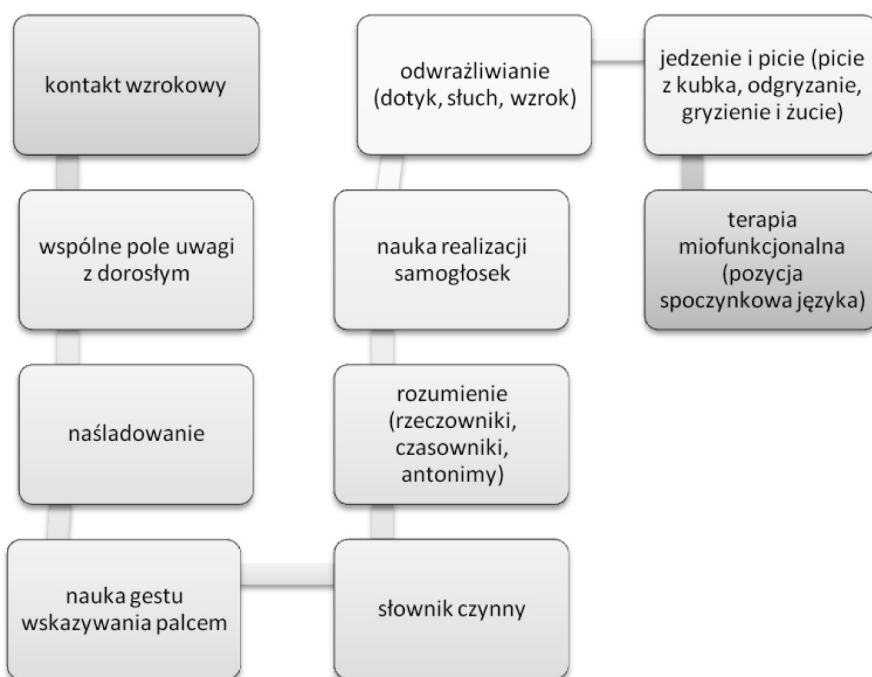
Praca logopedyczna z dzieckiem autystycznym wymaga podejścia holistycznego. Nie można koncentrować się tylko na mowie werbalnej. Niejednokrotnie świadomie wypowiedane słowa pojawiają się dopiero po miesiącach terapii. Zaburzenia zachowania, takie jak: agresja, brak nawiązywania kontaktu wzrokowego, stereotypie ruchowe i krzyk, wymagają potraktowania w pierwszej kolejności. W budowaniu komunikacji dziecka niemówiącego potrzebny jest etap przygotowania do pracy terapeutycznej, który obejmuje

¹ Zob. J. Cieszyńska, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska*, Kraków 2011, s. 24.

ćwiczenia w budowaniu kontaktu wzrokowego, wspólnego pola uwagi, naukę gestu wskazywania palcem. Ważną rolę odgrywa również usprawnianie funkcji pokarmowych. Dojrzałe połykanie, picie z kubka, a także przyjmowanie pokarmów stałych stanowią trening dla aparatu mowy, przygotowujący do artykułowania dźwięków.

Poniższy schemat obrazuje poszczególne aspekty terapii logopedycznej dziecka autystycznego.

Rysunek 1. Aspekty terapii logopedycznej dziecka autystycznego



Źródło: opracowanie własne.

Każdy pacjent z diagnozą autyzmu wymaga indywidualnego podejścia i opracowania przez logopedę indywidualnego programu usprawniania.

ANALIZA INDYWIDUALNYCH PRZYPADKÓW

Artykuł prezentuje diagnozy funkcjonalne i cele terapeutyczne trojga dzieci w wieku trzech, pięciu i sześciu lat, z którymi pracowałam na turnusie neurolingwistycznym.

1) Pierwszy pacjent to pięcioletni Maksymilian.

Dane z anamnezy:

Dziecko z diagnozą autyzmu. Chłopczyk został objęty programem wczesnego wspomagania. Korzysta z pomocy logopedy. Samodzielnie pije i spożywa pokarmy stałe.

Uwarunkowania anatomiczne:

Prawidłowa budowa aparatu mowy.

Uwarunkowania fizjologiczne:

- samodzielnie pije z kubka, odgryza, gryzie i żuje pokarmy;
- oddychanie nienormatywne – interdentalna pozycja spoczynkowa języka.
W czasie połykania wygórowana aktywność środkowej części języka;
- diagnoza odruchów orofacialnych nie wykazuje nieprawidłowości.

Ocena komunikacji i rozumienia:

- rozumie proste komunikaty (rozumienie kontekstowe);
- reaguje na polecenia [weź], [daj], [chodź], [pożegnaj się], [powtórz], [śpiewaj];
- wykazuje problemy ze zrozumieniem złożonych poleceń;
- dobrze rozumie rzeczowniki i nazwy czynności, usprawniania wymaga rozumienie przymiotników i przysłówków;
- obserwuje się kłopoty związane z uruchamianiem strategii lewopółkulowych;
- czyta samogłoski i sylaby otwarte [ba, bo, bu, be, by, pa, po, pu, pe, py, ma, mo, mu, me, my, wa, wo, wu, we, wy, fa, fo, fu, fe, fy, ja, jo, ju, je, jy, ła, ło, łu, łe, ły, la, lo, lu, le, ly, da, do, du, de, dy, ka, ko, ku, ke, ky, ga, go, gu, ge, gy];
- artykulacja jest zaburzona (elizje, metatezy, wymowa interdentalna);
- w mowie występują eholalie bezpośrednie.

Terapia:

Wyznaczono ogólny plan terapii, prowadzonej na turnusie, obejmujący:

- ćwiczenia słuchowe;
- ćwiczenia wzrokowe;
- naukę umiejętności zabawy;

- modelowanie zachowań społecznych;
- ćwiczenia pamięci;
- ćwiczenia funkcji lewej półkuli mózgu;
- intensywne rozwijanie rozumienia mowy;
- wykorzystanie elementów metody neurobiologicznej oraz kognitywnej.

Prowadzone zajęcia neurologopedyczne obejmowały:

- ćwiczenia słuchowe: ćwiczenia sekwencji dźwięków, ćwiczenia słuchowe symultaniczne, ćwiczenia słuchowe: lokalizacja dźwięku w przestrzeni, naśladowanie wydawania dźwięków, rozpoznawanie i zapamiętywanie dźwięków, ćwiczenia słuchu awerbalnego;
- niwelowanie echolalii (wykorzystanie bezpośrednich echolalii do uczenia znaczeń, modyfikacja zadawanych pytań z otwartych na zamknięte);
- terapia funkcji wzrokowych (fiksacja na twarzy terapeutę);
- rozszerzanie pola widzenia;
- kontrolowanie wzrokiem wykonywanych czynności;
- analiza i synteza wzrokowa na materiale tematycznym;
- identyfikacje (umiejętność stwierdzania identyczności);
- stymulacja rozwoju zabawy (zabawy imitujące jedną czynność, zabawy z rozbudowanymi sekwencjami, zabawy tematyczne);
- stymulacja funkcji lewej półkuli mózgu (kontynuowanie szeregu, naśladowanie sekwencji);
- odczytywanie sekwencji samogłosek i sylab;
- ćwiczenia pamięci sekwencyjnej – ćwiczenia sekwencji ruchowych w piosenkach wykorzystujących gest (*Czy Maksio jest dziś z nami, Jajo kurze, Żabka, Pociąg, Niedźwiadek*);
- ćwiczenia myślenia przyczynowo-skutkowego;
- wprowadzenie elementów metody kognitywnej przy opisywaniu obrazków (kolejność pytań: kto? co? co robi?);
- kategoryzowanie:
 - budowanie klas aтемatycznych – rozdzielanie zabawek według koloru, wielkości i kształtu;
 - rozdzielanie zabawek ze względu na materiał, z jakiego są zrobione (miękkie/pluszowe i twarde);
 - rozdzielanie zabawek według cechy kształtu, bez względu na kolor i wielkość;
 - tworzenie kategorii tematycznych (do jedzenia, do siedzenia);

Maksymilian uczestniczył w zajęciach w trakcie turnusu. Wyznaczone cele terapeutyczne są kontynuowane w pracy logopedycznej w trakcie całego roku. Obecnie dziecko porozumiewa się w sposób zrozumiały, buduje proste zdania, opowiada o rzeczywistości. Artykulacja uległa znacznej poprawie (korekta realizacji interdentalnej, korekta sygmatyzmu).

2) Drugi opisywany pacjent to sześciolatek Kamil. Jest to pacjent, z którym od dwóch lat prowadzę terapię na wakacyjnych turnusach neurologopedycznych.

Dane z anamnezy:

Dziecko z zespołem Klinefeltera (XXY), charakteryzujące się niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym, wykazuje cechy autystyczne. Kamil je i pije samodzielnie. Nie sygnalizuje potrzeb fizjologicznych. Uczęszcza na zajęcia do przedszkola. Korzysta z pomocy logopedy i pedagoga. Czasami u dziecka pojawiają się zachowania agresywne i autoagresywne (gryzienie własnej ręki, bicie).

Uwarunkowania anatomiczne:

- budowa języka i wędzidła podjęzykowego prawidłowa; brak pionizacji; u dziecka często występuje autostymulacja oralna (wsuwanie języka między zęby, ssanie i nagryzanie go);
- przodozgryz.

Uwarunkowania fizjologiczne:

- funkcja oddychania: oddychanie piersiowe, płytki wdech, krótka i słaba faza wydechu;
- funkcja połykania: połykanie infantylne;
- funkcje pokarmowe: dziecko pije z kubka, odgryza i gryzie pokarmy o stałej konsystencji, ściąga pokarm z łyżki, słaba umiejętność żucia.

Ocena komunikacji i rozumienia:

- reaguje na imię;
- krzyczy i płacze w sposób zróżnicowany;
- czasami wchodzi w dialog wokaliczny;
- zapytane, szuka znajomej osoby lub przedmiotu (wskazuje ręką lub wzrokiem, gdzie jest mama, gdzie Karol, gdzie ciocia);
- czasami reaguje na zakazy wydawane przez dorosłego;
- wie, kogo oznaczają słowa [mama] i [tata];
- wykonuje polecenia [weź], [daj];
- jest zainteresowane zabawami typu „a kuku”;

- wskazuje palcem (ze względu na słabą fiksację częściej wskazuje obrazki i znaki przestrzenno-dotykowe, kiedy palec wskazujący jest oklejony kolorową taśmą);
- używa spontanicznie gestu [jeszcze];
- charakteryzuje go obniżona funkcja rozumienia i dokonywania operacji lewopółkulowych (kategoryzacje, szeregowanie, sekwencje);
- wykonuje proste polecenia wynikające z kontekstu i sytuacji;
- wskazuje proste rzeczowniki (szczególnie związane z przyjmowaniem pokarmów);
- rzadko fiksuje na twarzy osoby dorosłej;
- na krótko pozostaje z dorosłym we wspólnym polu uwagi;
- jego mimika i ruchy korpusu ciała są nośnikami komunikacji; często w ten sposób wyraża dezaprobatę, negację, jak i radość, przyzwolenie i zadowolenie;
- wokalizuje pojedyncze samogłoski i połączenia sylabowe: [tata], [mama];
- posługuje się komunikatami gestycznymi: [pić], [jeść], [koniec], [pies].

Terapia:

Wyznaczono ogólny plan terapii, prowadzonej na turnusie, obejmujący:

- intensywne rozwijanie rozumienia mowy;
- poprawę funkcji pokarmowych;
- rozwijanie umiejętności budowania wspólnego pola uwagi i fiksacji na twarzy osoby dorosłej;
- naukę naśladowania ruchów wykonywanych przez osobę dorosłą;
- wzmacnianie wokalizacji i mowy czynnej;
- kształtowanie somatognozji.

Prowadzone zajęcia neuropedyczne obejmowały:

- ćwiczenia słuchowe: ćwiczenia sekwencji dźwięków, ćwiczenia słuchowe symultaniczne, ćwiczenia słuchowe: lokalizacja dźwięku w przestrzeni, naśladowanie wydawania dźwięków, rozpoznawanie i zapamiętywanie dźwięków, ćwiczenia słuchu awerbalnego;
- ćwiczenia oddechowe (pogłębianie wdechu, wydłużanie fazy wydechu);
- rozszerzanie pola uwagi;
- wydłużanie czasu koncentracji uwagi;
- odwracanie okolic oralnych oraz wnętrza jamy ustnej za pomocą masażu logopedycznych (masaż twarzy, masaż wnętrza jamy ustnej);
- stymulację do połykania, masaż wewnętrzny, ze szczególnym zwróceniem uwagi na niwelowanie napięcia mięśnia bródkowego;

- ćwiczenia żucia pokarmów;
- rozwijanie rozumienia mowy (nauka rozumienia pojęcia „taki sam”);
- przygotowanie motoryczne do realizacji głosek [p], [m], odtwarzanie z motorycznym torowaniem i ruchem artykulacyjnym;
- kształtowanie somatognozji (mapa ciała – oklejanie poszczególnych części ciała kolorowymi plastrami i wskazywanie ich palcem, oglądanie animacji prezentujących części ciała);
- ćwiczenia w identyfikowaniu dźwięku z obrazem i kształtem (odgłosy wydawane przez zwierzęta połączone z przedstawieniem ikonycznym);
- stymulację do wybrzmiewania samogłosek: zabawa „Guguhopla” – połączenie sekwencji ruchów kolorowych piłek z wokalizacją, zabawa z prześcieradłem;
- naukę gestu wskazywania palcem – oklejanie palca wskazującego kolorową taśmą;
- planowanie „makroruchu” – naśladowanie ruchu palca i ręki na dużym arkuszu papieru;
- wygaszanie zachowań agresywnych, nagradzanie wokalizacji i naśladowania;
- masaż ręki;
- stymulację proprioceptywną.

3) Trzeci prezentowany pacjent to trzyletni Bartek.

Dane z anamnezy:

Bartosz jest dzieckiem z ciąży o prawidłowym przebiegu, z porodu fizjologicznego, odbytego w 39. tygodniu ciąży. Poród powikłany owinięciem pępowiną, niedotlenienie mimo 10 pkt. w skali Apgar, inkubowany przez 30 dni. Karmiony pokarmem z butelki. Opóźnione funkcje fizyczne: raczkowanie w 19. miesiącu życia – funkcja wyuczona.

Uwarunkowania anatomiczne:

- prawidłowa budowa anatomiczna języka, warg, podniebienia;
- nieznaczne wrośnięcie wędzidła wargi górnej.

Uwarunkowania fizjologiczne:

- funkcja oddychania: tendencja do dysfunkcji oddychania, płaska pozycja spoczynkowa języka;
- funkcja połykania: dysfunkcja o typie infantylnym;
- funkcje pokarmowe: słaba umiejętność gryzienia i żucia pokarmów, dziecko pije z kubka;
- wrażliwość okolic oralnych i wnętrza jamy ustnej.

Ocena rozumienia i komunikacji:

- rzadko reaguje na swoje imię;
- zapytany, nie szuka znajomej osoby;
- czasami wykonuje polecenie [daj], [weź];
- w czasie terapii dziecko nauczyło się reagować uśmiechem i wokalizacją na zabawy typu „a kuku”.

Terapia:

Wyznaczono ogólny plan terapii, prowadzonej na turnusie, obejmujący:

- ćwiczenia słuchowe;
- ćwiczenia wzrokowe;
- ćwiczenia węchowe, smakowe i dotykowe;
- naukę umiejętności zabawy;
- modelowanie zachowań społecznych;
- ćwiczenia pamięci;
- ćwiczenia funkcji lewej półkuli mózgu;
- budowanie wspólnego z dorosłym pola uwagi (rozszerzanie pola uwagi);
- poprawę funkcji pokarmowych: poprawa żucia i picia z kubka;
- intensywne rozwijanie rozumienia mowy;
- odwracanie wnętrza jamy ustnej, twarzy.

Prowadzone zajęcia neurologopedyczne obejmowały:

- budowanie wspólnego pola uwagi z dorosłym;
- rozszerzanie pola uwagi;
- plastrowanie palca wskazującego i naprowadzanie go na obrazek;
- naukę wodzenia wzrokiem za poruszającym się palcem;
- identyfikowanie znaku przestrzenno-dotykowego;
- odwracanie okolic oralnych oraz wnętrza jamy ustnej za pomocą masażu logopedycznych;
- ustno-twarzową terapię regulacyjną według koncepcji Castilla Moralesa;
- rozwijanie rozumienia mowy: wskazywanie palcem w odpowiedzi na pytanie „pokaż, gdzie mama”, „pokaż, gdzie tata”, identyfikowanie dźwięku ze znakiem przestrzenno-dotykowym;
- budowanie somatognozji (naśladowanie dotykania części ciała);
- naukę działania naprzemiennego w zabawie;
- ćwiczenia słuchowe: lokalizacja źródła dźwięku;
- budowanie wokalizacji w zabawie z piłkami (zabawa „Guguhopla” – połączenie wybrzmiewania samogłoski z określonym ruchem piłek; zabawa z tkaniną);

- przygotowanie rodziców do wykonywania masażu, stymulacji i modelowania. W efekcie zajęć znacznie poprawiła się koncentracja, dziecko zaczęło przyglądać się twarzy terapeuty i uśmiechać się. Nauczyło się wskazywać palcem i naśladować ruch ręki (przy pomocy osoby dorosłej).

Zalecenia:

- intensywne rozwijanie rozumienia mowy według wskazówek zawartych w zeszycie ćwiczeń;
- nauka dokonywania wyboru aktywności (za pomocą gestu wskazywania palcem);
- praca na płaszczyźnie pozbawionej dodatkowych bodźców (białe prześcieradło, duży arkusz papieru);
- systematyczne przygotowywanie motoryczne narządów mowy do zwiększenia zasobu głoskowego;
- niwelowanie dysfunkcji oddychania i połykania;
- usprawnianie funkcji ręki;
- dalsze usprawnianie funkcji pokarmowych;
- kontynuacja zabaw wokalicznych (piłeczki, tkanina);
- kontynuowanie zajęć z udziałem psa.

KONKLUZJA

W trakcie terapii niepokojące wydają się objawy, które mogą sugerować ryzyko występowania zaburzeń ze spectrum autyzmu. Wskazana jest szczegółowa diagnostyka w tym kierunku. Wśród obserwowanych zachowań można zauważyć: zaburzenia kontaktu wzrokowego, wyrazu twarzy (progres po czterotygodniowej terapii), zaburzony rozwój związków rówieńniczych, brak spontanicznej potrzeby dzielenia się z innymi osobami radością, sukcesami (związanymi z sytuacją zadaniową), słabą umiejętność naśladowania, zajmowanie się częściami obiektów (fascynacja przedmiotami kolistymi, wodą i innymi płynami), zaburzenia integracyjne wszystkich zmysłów (po konsultacji z terapeutą SI).

Przykładowe diagnozy i programy zostały skonstruowane w oparciu o podejście holistyczne, uwzględniające komunikację, trening jedzenia, korektę czynności połykania i oddychania, a także stymulację wokalizacji.

BIBLIOGRAFIA

- Cieszyńska J., *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska*, Kraków 2011.
- Kielin J., *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, Gdańsk 2002.
- Machoś M., *Diagnoza neurologopedyczna niemowlęcia. Ocena odruchów ze sfery orofacialnej oraz umiejętności istotnych dla rozwoju mowy*, Bytom 2010.
- Machoś M., *Od zabawy do mówienia. Poradnik dla rodziców i logopedów*, Kraków 2012.
- M. Rządźka, *Warunki prawidłowego rozwoju mowy. Wczesna interwencja – szansa dla dziecka, rodziny, społeczeństwa. Materiały konferencyjne*, Żary 2009.

DZIECI AUTYSTYCZNE U LOGOPEDY – PROGRAMY DIAGNOZY FUNKCJONALNEJ I TERAPII LOGOPEDYCZNEJ W ŚWIELE INDYWIDUALNYCH PRZYPADKÓW

Streszczenie: Praca logopedyczna z dzieckiem autystycznym wymaga podejścia holistycznego. Nie sposób koncentrować się tylko na mowie werbalnej. Autorka tekstu, opisując przypadki dzieci z autyzmem, podkreśla znaczenie wczesnej diagnozy i terapii zaburzeń. W artykule podjęto próbę uzasadnienia tezy głoszącej, że każdy pacjent z diagnozą autyzmu wymaga indywidualnego podejścia i opracowania przez logopedę indywidualnego programu usprawniania.

Słowa kluczowe: dziecko autystyczne, wczesna diagnoza, terapia logopedyczna, program diagnozy funkcjonalnej

AUTISTIC CHILDREN VISITING A SPEECH THERAPIST – ON THE PROGRAMMES OF FUNCTIONAL DIAGNOSIS AND SPEECH THERAPY IN THE LIGHT OF INDIVIDUAL CASES

Summary: Logopedic work with a child with autism requires a holistic approach. We cannot concentrate only on verbal communication. The author of the following work, describing cases of children with autism, emphasizes the importance of an early diagnosis and therapy of disorders. The article attempts to give reasons for the thesis stating that every single patient with autism requires an individual approach and an individual programme of enhancing the child's development prepared by a speech therapist.

Keywords: autistic child, early diagnosis, speech therapy, programme of functional diagnosis

Mateusz Warchał

ZABURZENIA PROZODII U DZIECKA OBSERWOWANEGO W KIERUNKU ZESPOŁU ASPERGERA – STUDIUM PRZYPADKU

WPROWADZENIE

Zespół Aspergera jest częstym przedmiotem dyskusji w środowisku diagnostów i terapeutów ze względu na różnorodność opinii specjalistów, które dotyczą nie tylko etiologii zaburzenia, metod diagnozy i oddziaływań terapeutycznych, lecz także samej kwalifikacji medycznej. Rzadko się bowiem zdarza, aby jednostka chorobowa została poddana ponownej kodyfikacji statystycznej oznaczającej powrót do norm wcześniejszych. Od początku 2013 r. trwają prace nad zmianą zasad diagnozowania zaburzeń autystycznych; w związku z tym wiodącą klasyfikacją w diagnozowaniu zespołu Aspergera ma być klasyfikacja Światowej Organizacji Zdrowia. Z kolei Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne wprowadziło w maju 2013 r. kolejną wersję Diagnostycznego Statystycznego Podręcznika Zaburzeń Psychiczych DSM-V¹. W toku prac nad nową klasyfikacją statystyczną chorób i zaburzeń stwierdzono, iż oba zaburzenia wraz z całościowymi zaburzeniami rozwojowymi generują podobne problemy, mieszczące się w kryteriach diagnostycznych zaburzeń autystycznych, więc ujmowane będą jako ta sama „jednostka chorobowa”. Pomimo braku możliwości formalnego wykorzystywania klasyfikacji DSM-V w polskich warunkach diagnostycznych warto zwrócić uwagę na wspólne z ICD-10² (oraz z przygotowywaną nową rewizją ICD-11) kryteria diagnostyczne,

¹ Zob. *Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5*, American Psychiatric Association 2013.

² Zob. *International Classification of Diseases, 10th edition (ICD-10)*, World Health Organization 2007, <http://www.who.int/classifications/apps/icd/icd10online> [dostęp: 25.09.2013].

które zapewnią możliwość całościowej oceny zaburzenia. Kryteria te przedstawiają się następująco:

- upośledzenie wzajemnych interakcji społecznych – przynajmniej dwa z następujących: niezdolność do interakcji z rówieśnikami, brak chęci nawiązywania interakcji z rówieśnikami, brak rozumienia sygnałów społecznych, niewłaściwe społeczne i emocjonalne zachowania;
- całkowite, pochłaniające wąskie zainteresowania – przynajmniej jedno z następujących: wykluczenie innych działań, powtarzające się zaangażowanie w daną aktywność, więcej czynności odtwarzania niż działań celowych;
- narzucanie codziennych zajęć i zainteresowań – narzucanie sobie w różnych aspektach życia lub innym;
- zaburzenia mowy i języka – przynajmniej trzy z następujących: opóźniony rozwój, powierzchownie doskonały, ekspresyjny język, formalny, pedantyczny język, osobliwa prozodia, osobliwe cechy głosu, upośledzenie rozumienia obejmujące błędną interpretację znaczeń dosłownych i metaforycznych;
- zaburzenia komunikacji niewerbalnej – przynajmniej jedno z następujących: ograniczona sugestia, niezdarna lub niezręczna mowa ciała, ograniczona mimika twarzy, niewłaściwa ekspresja, osobliwe spojrzenie;
- niezdarność ruchowa – słabe wykonywanie zadań w trakcie badań i obserwacji neurorozwojowej.

Prezentowane powyżej ujęcie cech typowych dla zespołu Apsergera oznacza faktyczny powrót do pierwotnej kodyfikacji zaburzenia, zgodnej z podziałem Gillberga³. W wymienionych kryteriach rosnące zainteresowanie, szczególnie psycholingwistów i terapeutów mowy, budzą zaburzenia mowy i języka, które przejawiają się głównie w prozodii. Można nawet przyjąć założenie, że przy interferencji wielu objawów charakteryzujących autyzm wysokofunkcjonujący to właśnie prozodia najbardziej wyróżnia zespół Aspergera spośród innych zaburzeń. Nie chodzi wyłącznie o osobliwą naturę wypowiedzi dziecka w zakresie formy i treści, lecz przede wszystkim o utrudnienia w recepcji i terapii mowy przez specjalistów pracujących z dziećmi, tj. psychologów, terapeutów zajęciowych, pedagogów oraz nauczycieli pracujących w warunkach szkolnych, również w formach nauczania indywidualnego. Z kolei korelacja tego deficytu z obniżonym funkcjonowaniem psychospołecznym rodzi spore

³ Zob. I.C. Gillberg, C. Gillberg, *Asperger syndrome – some epidemiological considerations: a research note*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1989, no. 30 (4), s. 631–638.

trudności szkolne dziecka. Cechy współtowarzyszącego zaburzeniu objawu w postaci aprozodii zostaną omówione na przykładzie 12-letniego chłopca – obserwowanego w kierunku zespołu Aspergera – pacjenta Dziennego Oddziału Psychiatrycznego dla Dzieci i Młodzieży w Katowicach.

PRZYJĘCIE DO ODDZIAŁU

Chłopiec został przyjęty do Dziennego Oddziału Psychiatrycznego dla Dzieci i Młodzieży w wyniku rekomendacji psychologa, u którego uczestniczył w terapii indywidualnej prowadzonej w warunkach ambulatoryjnych. Rozpoznanie specyficznych zaburzeń emocjonalnych (powód zgłoszenia dziecka do poradni) nastąpiło stosunkowo późno, ze względu na ogólne dobre funkcjonowanie w rodzinie i szkole. Pierwsza wizyta w poradni odbyła się w siódmym roku życia dziecka. W okresie przedszkolnym dziecko nie wykazywało żadnych deficytów rozwojowych. Warto przy tym wskazać, że średni wiek rozpoznawania autyzmu to okres od czwartego do piątego roku życia⁴, ale ze względu na wiele objawów utajonych, które występują w innych postaciach choroby, w tym przedziale wiekowym zaleca się dopiero wzmożoną diagnostykę (wynika to szczególnie z dolnego kryterium wiekowego, w którym można wykonać badanie inteligencji). Terapia polegała głównie na wsparciu w doświadczanych przez dziecko problemach emocjonalnych dotyczących relacji z rówieśnikami, które narastały wraz z wiekiem i zmianami otoczenia rówieśniczego. W wywiadzie anamnestycznym matka dziecka wskazała na trudności w relacjach rówieśniczych w szkole oraz słabą motywację do nauki przy zachowanych dobrych ocenach ze wszystkich przedmiotów. Od szóstego roku życia chłopiec wyraźnie preferował towarzystwo osób starszych, głównie rodziców i starszego o dziesięć lat brata, jego kolegów, a także znajomych rodziców. Ponadto wykazywał nieprzeciętną dojrzałość psychospołeczną w kontaktach z osobami dorosłymi. Po zakończeniu edukacji wczesnoszkolnej dziecko doświadczało zaburzeń psychosomatycznych, głównie w postaci bólów głowy i brzucha, które nie znajdowały uzasadnienia w diagnostyce medycznej. Pojawiły się również stereotypowe zachowania i zainteresowania – głównie archeologią. W siódmym roku życia rozpoczęto u dziecka terapię logopedyczną ze względu na problemy artykulacyjne, w których dopatrywano się przyczyn zaburzonej prozodii. Terapia okazała się skuteczna. Dziecko zaczęło

⁴ Zob. E.B. Caronna, J.M. Milunsky, H. Tager-Flusberg, *Autism spectrum disorders. Clinical and research frontiers*, „Archives of Disease in Childhood” 2008, no. 93, s. 518–523.

mówić wyraźnie, natomiast objawy aprozodii nie ustąpiły. W zakresie diagnozy psychopedagogicznej wykonanej w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w dziewiątym roku życia ustalono, że dziecko charakteryzuje się trudnościami emocjonalnymi, które skutkują również osłabieniem procesów poznawczych, głównie pamięci i uwagi, co rzutuje na jego niską motywację do nauki. W warunkach środowiska szkolnego zdarzają się także epizody zachowań agresywnych – reaktywne na zachowania kolegów. Od początku procesu leczenia – pierwszej wizyty ambulatoryjnej w Poradni Zdrowia Psychicznego w siódmym roku życia – dziecko otrzymało diagnozę oznaczoną symbolem F 92.8, tj. **Inne mieszane zaburzenia zachowania i emocji**, oraz zalecenie obserwacji w kierunku zespołu Aspergera, pomimo braku większości kryterialnych objawów zespołu. W diagnostyce neuroobrazowej – wykonane badania EEG oraz RMI – nie dopatrzono się objawów patognomicznych.

W badaniu fizykalnym wykonanym przed przyjęciem na oddział chłopiec nie wykazywał somatycznych cech chorobowych; był wydolny oddechowo i krążeniowo, z ujemnymi objawami otrzewnowymi, sprawny ruchowo, wzrokowo i słuchowo. W badaniu psychiatrycznym dziecko nie miało objawów psychotycznych, napęd był w normie, nastrój lekko obniżony, występowała pełna orientacja allo- i autopsychiczna. Ponadto dziecko zaprzeczyło myślom rezygnacyjnym oraz suicydalnym. W zakresie diagnostyki psychologicznej wykonano badanie inteligencji za pomocą testu WISC-R i otrzymano wyniki na wysokim poziomie, tj.

- IQ w skali słownej: 135 pkt.
- IQ w skali bezsłownej: 113 pkt.
- IQ w skali pełnej: 127 pkt.

U badanego pacjenta zauważono, że zdolności werbalne przewyższają zdolności niewerbalne (wzrokowo-przestrzenne). Analiza epikryzy w dostarczonej przez rodziców dokumentacji medycznej, psychologicznej oraz psychopedagogicznej ukierunkowała dalszą potrzebę rozpoznania cech zaburzeń charakterystycznych dla zespołu Aspergera w warunkach pracy diagnostyczno-terapeutycznej prowadzonej w formie grupowej przeznaczonej dla dzieci z różnymi rozpoznaniem. Głównie ze względu na problemy emocjonalne i rówieśnicze oraz zaobserwowaną silną aprozodię zalecono diagnostykę i obserwację w Dziennym Oddziale Psychiatrycznym dla Dzieci i Młodzieży. Nie zdecydowano się na włączenie leczenia farmakologicznego do momentu rozpoznania kolejnych trudności w obserwacji psychiatrycznej i psychologicznej w trakcie pracy grupowej w Oddziale. Lekarz psychiatra nie dopatrzył się

także konieczności wystąpienia z wnioskiem o nauczanie indywidualne na prośbę rodziców ze względu na potrzebę uzyskania opinii terapeutów na temat efektów pracy grupowej w warunkach oddziału psychiatrycznego.

DIAGNOZA PROZODII

Warunkami pełnego komunikowania się są nie tylko odpowiedni dobór treści, lecz także sposób ich przekazywania zarówno w płaszczyźnie segmentalnej (odnoszącej się do dźwięków mowy), jak i suprasegmentalnej (realizowanej przez melodię, akcent i rytm wypowiedzi). Właściwe wykorzystanie elementów prozodycznych warunkuje osiąganie zamierzonego celu rozmówcy, m.in. poprawne akcentowanie sprzyja zrozumieniu przez odbiorcę sensu wypowiedzi⁵. W praktyce klinicznej obserwuje się, że dzieci z różnymi zaburzeniami są bardzo wrażliwe na elementy prozodyczne, np. cechuje je także aprozodia emocjonalna, czyli zaburzenia gestykulacji i mimiki w postaci niemożności ich użycia albo stosowania ich w ograniczonej formie. Dzieci wówczas nie potrafią przekazać uczuć i emocji ani wyrazić pytań czy stwierdzeń (prozodia lingwistyczna, tzw. właściwa). W zakresie biernego rozumienia elementów prozodycznych nadawcy również mogą występować deficyty, choć nie jest to cecha zawsze współlistniejąca.

Do oceny prozodii występującej u pacjenta zastosowano kwestionariusz przesiewowy, zmodyfikowany na podstawie skali Gillberga. Uzyskano w wywiadzie i obserwacji następujące wyniki:

Tabela 1. Wyniki oceny prozodii u pacjenta – podstawowe objawy

Atypowa mowa, przejawiająca się co najmniej na dwa sposoby spośród sześciu wymienionych poniżej:	
Anomalie w modulacji głosu	x
Mówi zbyt dużo	x
Mówi zbyt mało	
Brak związku z tokiem konwersacji	
Idiosynkratyczne użycie słów	x
Powtarzalne wzorce mowy	x

⁵ Zob. E. Słodownik-Rycaj, *O mowie dziecka. Jak zapobiegać powstawaniu nieprawidłowości w jej rozwoju*, Warszawa 2000.

Trudności z mową, przejawiające się co najmniej na trzy sposoby spośród pięciu wymienionych poniżej:	
Opóźniony rozwój języka	
Pozornie doskonały język ekspresyjny	
Formalność, pedantyzm językowy	
Aprozodia, osobliwy ton	x
Zaburzenie rozumienia, w tym niewłaściwa interpretacja znaczeń dosłownych/implikowanych	x
Trudności w komunikacji niewerbalnej, przejawiające się co najmniej w jeden sposób spośród pięciu wymienionych poniżej:	
Ograniczone stosowanie gestykulacji	x
Niezdarna/niezręczna mowa ciała	x
Ograniczona ekspresja twarzy	x
Nieodpowiednia ekspresja	x
Unikanie kontaktu wzrokowego	
Niezdarność ruchowa potwierdzona słabymi wynikami w badaniu neuro-rozwojowym	

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników przeprowadzonych badań za pomocą kwestionariusza przesiewowego.

POBYT W ODDZIALE – OBSERWACJA I DZIAŁANIA TERAPEUTYCZNE

Dziecko przebywało w oddziale przez okres trzech miesięcy. Spotkania grupy terapeutycznej odbywały się trzy razy w tygodniu, w godzinach popołudniowych. Pacjent w okresie pobytu w oddziale uczęszczał w normalnym trybie do szkoły. Już od samego początku pracy z dzieckiem zaobserwowano trudności w zakresie nawiązywania relacji rówieśniczych – zarówno wśród społeczności terapeutycznej, jak i w odniesieniu do stosowanych form terapii poznawczo-behawioralnej (CBT), która stanowiła podstawę oddziaływań. Poprzez występujące zaburzenia prozodii dziecko było również niezrozumiałe przez innych pacjentów oddziału, co skutkowało czasami odmową mówienia i zachowaniami mutystycznymi. Ponadto zauważono silne przywiązanie do rytuałów i stereotypie oraz uporczywe zainteresowania w formie obsesyjnych wątków, tematów, zainteresowań, głównie archeologicznych (kolekcjonowanie kamieni, bursztynów, muszli, a także figurek dinozaurów). Odnotowano również nadwrażliwość słuchową, niekiedy także wzrokową i zapachową. Zaobserwo-

wano charakterystyczne dla zespołu Aspergera echolalia⁶. Pojawiły się także zaburzenia kompetencji dialogowych i deficyty w mowie biernej w zakresie rozpoznawania sygnałów pozawerbalnych. Sytuacje stresogenne występujące w relacjach w grupie wpływały na nasilanie deficytów w zakresie mowy.

Dodatkowe problemy z komunikacją wynikały z nadmiernej konkretyzacji języka i braku umiejętności dostrzegania podtekstów, ironii, rozpoznawania prawdziwych intencji nadawcy komunikatów. Elementy te zweryfikowano diagnostycznie za pomocą skal MOWA, SŁOWNIK, ZACHOWANIA SPOŁECZNE, będących integralnym elementem Dziecięcej Skali Rozwojowej (DSR)⁷. Dziecko osiągnęło słaby poziom kompetencji w wymienionych zakresach.

Z kolei zaburzenia społeczne stanowią barierę w funkcjonowaniu szkolnym, głównie w grupie rówieśników, co przekłada się również na spadek motywacji do nauki. Usprawnianie funkcji społecznych, poprzez pośrednie usprawnianie komunikacji, stanowiło podstawowy element terapii poznawczo-behawioralnej dziecka. Ponieważ od uczniów wymaga się obecnie rozwijania kompetencji społecznych, a przez to umiejętności efektywnego współdziałania w zespole, podejmowania różnych ról, wspólnego organizowania zadań, uczenia się od innych i dzielenia się swoją wiedzą, to deficyty w tym zakresie oznaczają spore trudności w zakresie dostosowania metod pracy do treści programowych.

W ramach prowadzonej terapii poznawczo-behawioralnej zbudowano wspólnie z dzieckiem i jego rodzicami akceptowany przez strony system motywacji. Wspólnie ustalono listę nagród (wzmocnień pozytywnych), które dziecko otrzymuje, a które należy wycofać z życia codziennego, tak aby mogły być użyte wyłącznie w ramach oddziaływań terapeutycznych. W trzecim tygodniu pobytu w Oddziale nastąpił progres w tym zakresie – po pozytywnych zachowaniach – w rozumieniu dbałości dziecka o kontrolę nad zachowaniami werbalnymi i niewerbalnymi. Otrzymywało ono nagrody w formie określonych aktywności sprawiających mu przyjemność. Nie zdecydowano się na użycie metod paradoksalnych, aby nie wzmacniać specyficznych zainteresowań, choć dziecko samodzielnie wybrało rzadką aktywność sportową (zajęcia z curlingu). Wprowadzono także wtórny system motywacyjny, tzw. system żetonowy,

⁶ Por. J. Świąćicka, *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*, Kraków 2010, s. 11–12.

⁷ Zob. A. Matczak, A. Jaworowska, A. Ciechanowicz, D. Fecenec, J. Stańczak, E. Zalewska, *Dziecięca Skala Rozwojowa DSR*, Warszawa 2007.

który polegał na tym, że za każde wykształcone zachowanie dziecko otrzymywało nagrodę umowną (naklejka na tablicę podzieloną na liczbę dni pobytu w oddziale). Po uzbieraniu określonej liczby naklejek (przyznawanych przez terapeutów oraz grupę terapeutyczną) dziecko było oceniane w skali zachowań pojawiających się w danym tygodniu. Pochwały i inne pozytywne wzmocnienia działały na dziecko motywująco; zaobserwowano stopniowe pokonywanie stanów subdepresyjnych, które były obecne na początku pracy terapeutycznej. Wszystkie elementy były poprzedzane ustalaniem wspólnie z grupą terapeutyczną zasad pracy, planu pracy oraz wspólnych oddziaływań terapeutycznych – zaobserwowano wpływ interakcji grupowych na zachowania pacjenta. Zdarzały się stany agresywne (wyłącznie agresja instrumentalna) i irytacja w sytuacji nieadekwatnych zachowań grupy względem pacjenta. Obserwowane regresje były jednak krótkotrwałe. W pracy z dzieckiem wykorzystano także elementy terapii Knillów⁸. Za istotne uznano elementy usprawniające w terapii dzieci nieharmonijnie rozwijających się z trudnościami w nauce. Co ciekawe, w trakcie zajęć muzyczno-ruchowych u dziecka zniknęła, obserwowana przy bazowym poziomie aktywacji, nadwrażliwość sensoryczna na dźwięki.

W pracy terapeutycznej ukierunkowanej bezpośrednio na wzmacnianie poprawnej prozodii językowej zastosowano następujące ćwiczenia:

- inicjację głosu,
- zatrzymanie dźwięku,
- projekcję i kontrolę głośności,
- krótkie słowa i okrzyki,
- inscenizacje dialogów,
- ćwiczenia asertywności,
- pracę nad ekspresją emocji z wykorzystaniem elementów pozawerbalnych,
- ćwiczenia mimiki twarzy,
- trening aktywnego słuchania.

Przełomowym momentem w pracy nad prozodią emocjonalną okazało się skorzystanie z założeń koncepcji *role taking* realizowanej w trakcie zabawy⁹. Definiuje się ją jako decentrację interpersonalną (opozycję egocentryzmu) i umiejętność widzenia sytuacji społecznych z perspektywy różnych osób

⁸ Zob. M. Knill, Ch. Knill, *Programy Aktywności (Świadomość ciała, Dotyk i Komunikacja)*, Warszawa 1995.

⁹ Zob. H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2005, s. 27.

w niej uczestniczących. Osoby badane mają najpierw opisać scenę, którą widzą z pozycji obserwatora, następnie kolejno z pozycji każdej innej postaci (tzw. wejście w rolę). Opowiadania są oceniane ze względu na zdolność do wchodzenia w rolę (wyobrażanie sobie, co dana osoba robi, myśli, czuje – analiza elementów poznawczo-behawioralnych) przy równoczesnym zachowywaniu spójności wszystkich narracji. Ze względu na bardzo dobre funkcjonowanie psychospołeczne dziecka w relacji z osobami dorosłymi zaproponowano mu w zabawie udział w roli dorosłego. Okazało się, że stopniowe przyjmowanie roli dorosłego (w różnych funkcjach i zadaniach grupowych) powodowało, że pacjent coraz lepiej opanowywał ekspresję i recepcję emocji.

W międzyczasie odbywały się cotygodniowe spotkania z rodzicami dziecka, którzy informowali terapeutów o zaobserwowanym progresie, szczególnie w zakresie nawiązywania relacji rówieśniczych i zamiany specyficznych zainteresowań na aktywność ruchową. Ze względu na rozpoczynający się okres wakacyjny zespół terapeutyczny podjął wspólnie z rodzicami dziecka decyzję o wypisaniu go z oddziału na okres dwóch miesięcy z rekomendacją powrotu do indywidualnych form wsparcia terapeutycznego.

KONKLUZJA

W toku trzymiesięcznej obserwacji dziecka zespół terapeutyczny uznał, że większość z zachowań dziecka, które nie ujawniały się do tej pory w warunkach diagnostyki ambulatoryjnej, spełnia kryteria diagnostyczne charakterystyczne dla zespołu Aspergera. W epikryzie uzasadniono postawienie dziecku rozpoznania końcowego F 84.5. W rekomendacjach terapeutycznych uznano, że w związku z wystarczającym wglądem w problemy natury intrapsychicznej i progresem w zakresie kontroli własnego zachowania i emocji należy podtrzymywać u dziecka w warunkach domowych i szkolnych elementy terapii poznawczo-behawioralnej. Zalecono również kontynuowanie zajęć sportowych i konieczność uczestnictwa w zajęciach arteterapeutycznych i choreoterapeutycznych. Ze względu na kształtowanie się u dziecka postawy bierno-zależnej od osób dorosłych zalecono zwiększenie kontaktów rówieśniczych w warunkach pozaszkolnych. W zakresie edukacyjnym uznano, że należy zwrócić uwagę na indywidualizację procesu kształcenia w tych obszarach, gdzie jest to możliwe, ze względu na wysoki poziom intelektualny dziecka. Obecnie dziecko pozostaje pod opieką psychologa w Poradni Zdrowia Psychicznego i korzysta z form terapii podtrzymującej.

BIBLIOGRAFIA

- Caronna E.B., Milunsky J.M., Tager-Flusberg H., *Autism spectrum disorders. Clinical and research fronties*, „Archives of Disease in Childhood” 2008, no. 93.
- Gillberg I.C., Gillberg C., *Asperger syndrome – some epidemiological considerations: a research note*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1989, no. 30 (4).
- Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5*, American Psychiatric Association 2013.
- International Classification of Diseases. 10th edition (ICD-10)*, World Health Organization 2007, <http://www.who.int/classifications/apps/icd/icd10online>.
- Knill M., Knill Ch., *Programy Aktywności (Świadomość ciała, Dotyk i Komunikacja)*, Warszawa 1995.
- Maciarz A., Biadasiewicz M., *Dziecko autystyczne z Zespołem Aspergera. Studium przypadku*, Kraków 2000.
- Matczak A., Jaworowska A., Ciechanowicz A., Fecenec D., Stańczak J., Zalewska E., *Dziecięca Skala Rozwojowa – DSR*, Warszawa 2007.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005.
- Ślodochnik-Rycaj E., *O mowie dziecka. Jak zapobiegać powstawaniu nieprawidłowości w jej rozwoju*, Warszawa 2000.
- Święcicka J., *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*, Kraków 2010.

ZABURZENIA PROZODII U DZIECKA OBSERWOWANEGO W KIERUNKU ZESPOŁU ASPERGERA – STUDIUM PRZYPADKU

Streszczenie: Artykuł prezentuje studium przypadku dziecka przejawiającego silne zaburzenia prozodii językowej i emocjonalnej, będącego w trakcie rozpoznawania zespołu Aspergera. Poruszana na tym przykładzie problematyka dotyczy omówienia cech typowych dla zaburzenia, ze szczególnym uwzględnieniem występujących deficytów w zakresie treści i formy językowej – od ich diagnozy po terapię. Omówiono także oddziaływania terapeutyczne, z uwzględnieniem terapii CBT w zakresie współwystępujących objawów. Szczegółowej analizie poddano dane płynące z epikryzy medycznej oraz omówiono rekomendacje dla dalszej pracy terapeutycznej.

Słowa kluczowe: zespół Aspergera, zaburzenia prozodii, terapia poznawczo-behawioralna (CBT)

THE DISORDERS OF PROSODY IN A CHILD OBSERVED BECAUSE OF THE SUSPITION OF APSEGERGER SYNDROME – A CASE STUDY

Summary: The paper presents a case study of a child who manifested strong language disorders and emotional prosody during diagnosing of Asperger Syndrome. Analyzing the case, the author of the work tries to discuss the characteristics typical of the disorder, with particular emphasis on deficits occurring in the content and form of the child's language – from their diagnosis to the treatment. Furthermore, the article discusses the impact of therapeutic forms, including the CBT therapy, in terms of co-occurring symptoms, minutely analyzes the data derived from medical epicrisis, and presents recommendations for further therapeutic work.

Keywords: Asperger Syndrome, disorders of prosody, cognitive behavioral therapy (CBT)

RECENZJE



Monika Bąk-Sosnowska

RECENZJA KSIĄŻKI VANDY JUKNAITE: *SŁOWA W CIEMNOŚCI. ROZMOWY Z DZIEĆMI* (WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP, KIELCE 2013)

Książka jest zbiorem kilkunastu wywiadów, jakie autorka przeprowadziła z litewskimi dziećmi. Wszystkie dzieci są w wieku szkolnym, jednak różni je sytuacja życiowa. Kilkoro uczęszcza do wileńskich szkół publicznych lub integracyjnych, kilkoro uczy się w litewskim Ośrodku Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących oraz w Litewskim Ośrodku Wychowawczym dla Dzieci Głuchych i Słabosłyszących, inne przebywają w zakładzie poprawczym w Wielucianach.

Autorka, która z wykształcenia jest pedagogiem, a także jest działaczką społeczną, stwarza dzieciom możliwość opowiedzenia o sobie, o swoich wcześniejszych doświadczeniach i własnym rozumieniu świata. Wsłuchuje się w ich słowa i podąża za nimi, wystrzegając się interpretacji oraz oceny. Dzięki temu dowiaduje się, jak odbierają rzeczywistość dzieci niesłyszące i niewidome. Przekonuje się, że ich świat pełen jest bodźców, wrażeń, emocji i przemyśleń, a niesprawny narząd zmysłu z powodzeniem jest kompensowany przez inny. Niewidoma od urodzenia Loreta opisuje to w ten sposób: „Nam niewidomym cały czas dźwięczy w głowie gama molowa. Od nuty la możemy przejść do dowolnej tonacji...”. Zaś Janusas dodaje: „Choć nie widzimy zewnętrznym okiem, ale widzimy wewnętrznym okiem. I tym wewnętrznym okiem widzimy bardzo dużo. Bardzo dużo. Żyjemy. Czujemy”. Dzieci obarczone niepełnosprawnością dają wyraz postawie akceptacji, ale jednocześnie potrzebie bycia traktowanym na równi z innymi. Chociaż opowiadają o trudnościach, ograniczeniach, a nawet społecznej dyskryminacji, nie skarżą się na swój los. Wręcz przeciwnie, identyfikują siebie poprzez doświadczaną niepełnosprawność tak, jak robi to głucha Kristina: „Jestem

przyzwyczajona do swojego świata. To jest mój naturalny świat, mój język, rozumiem go i mogę się w nim porozumiewać. Nie, nie czuję żadnego dyskomfortu, będąc taką, jaką jestem”.

Powszechnie zakłada się, że choroba czy niepełnosprawność wywołują u dziecka również psychiczne cierpienie, ponieważ odróżniają go od innych i wywołują poczucie bycia gorszym. Tymczasem dzieci, z którymi rozmawiała Vanda Juknaite, nie tęsknią za czymś, czego wcześniej nie zaznały, ani za tym, czego mogłyby zaznać. Czują się dobrze w swoim ciele, ponieważ nauczyły się odnajdywać w świecie na takich warunkach, jakie im zaproponował. Nawet kiedy są chore, ale mają wokół siebie bliskich, czują się szczęśliwe. Sposób i treść ich wypowiedzi świadczą również o tym, że mają bogate życie wewnętrzne.

Inaczej jest z dziećmi, które doświadczają problemów rodzinnych. Nawet jeśli nie zaznały rodzicielskiej miłości nigdy wcześniej, wyrażają głębokie cierpienie z tego powodu. Cierpienie ukrywają często pod maską złości i agresji. Autorka poznaje historie chłopców, którzy znaleźli się w zakładzie poprawczym. Słucha o ich trudnym dzieciństwie, śmierci bądź alkoholizmie rodziców, o odrzuceniu, zaniedbaniu. Jeden z rozmówców, Jonas, tak komentuje brak rodzicielskiej troski: „Może bardziej cierpi to dziecko, które ma rodziców, ale oni się nim nie zajmują. Myślę, że może nawet cierpi bardziej, niż gdyby w ogóle ich nie miało”.

Udzielający wywiadów chłopcy sprawiają wrażenie, jakby swoim niewłaściwym zachowaniem chcieli zwrócić uwagę tych, na których zależy im najbardziej – rodziców. Najczęściej jednak okazuje się to bezskuteczne i prowadzi do przygnębienia i rozpacz. Sposób wypowiedzi tych dzieci wskazuje na ubóstwo wewnętrznego świata, na brak oparcia, poczucie beznadziejności. Jeśli doświadczali chociaż odrobiny pozytywnych uczuć od bliskich, czepiają się ich i chronią pojedyncze pozytywne wspomnienia jak największy skarb. Ale często nie potrafią wskazać nawet jednego, pozytywnego zdarzenia ze swojego dzieciństwa. Z ich wypowiedzi uderza głęboka samotność.

Młodzi rozmówcy mówią o uczuciach, relacjach, głębokiej potrzebie więzi. Formułują swoje własne definicje miłości, często niezwykle dojrzałe, jak chociażby w przypadku Liudasa, który stwierdził: „Na miłość składa się wiele uczuć. Składa się współczucie, żal i może nawet złość – wszystkie uczucia. Miłość to są wszystkie uczucia. Jesteś już związany. On ma twoje. I ty masz jego”. Dzieci opowiadają o tym, jak rozumieją szczęście i co jest istotą życia. Jedna z dziewcząt, Elze, wyjaśnia, że: „Życie to jeden, bardzo, bardzo niedługi odcinek czasu. Jakaś jedna lekcja. Jedni ludzie się tej lekcji uczą, inni nie”.

Lektura książki Vandy Juknaite skłania do refleksji. Uwidacznia zależność pomiędzy tym, jak dzieci relacjonują swoje dzieciństwo, a ich aktualnym funkcjonowaniem. Dzieci mające silne więzi z rodziną prezentują bogate życie wewnętrzne, mają określone poglądy, potrafią odnieść się do abstrakcyjnych zagadnień, takich jak definiowanie uczuć, czy opowiedzieć o swoich planach na przyszłość. Chętnie wchodzą w relację z autorką, odpowiadają na pytania w szeroki sposób, szczegółowo. Potrafią też mówić o własnych uczuciach. Deklarują dobre samopoczucie, nawet jeśli mają dysfunkcję narządu wzroku czy słuchu. Dzieci, które opowiadają o poważnych problemach rodzinnych, funkcjonują w rozmowie inaczej. Są bardziej zdystansowane, mają mniejszy zasób słownictwa, ich wypowiedzi zawierają sporo negatywnych emocji i poczucia beznadziejności.

Lektura książki prowokuje do refleksji na temat postaw dorosłych wobec dzieci. Wydaje się, że dorośli często nie doceniają znaczenia emocji i więzi w relacji z dziećmi. Koncentrując się na rzeczach zewnętrznych, mogą ztracać takie podstawowe wartości, jak wspólne spędzanie czasu, towarzyszenie dziecku w codziennych sprawach czy zainteresowanie się jego przeżyciami. Tytuł książki pozostaje tajemnicą, nasuwa jednak skojarzenie, że zawarte w niej słowa dzieci stanowią swojego rodzaju drogowskaz dla dorosłych – światło, które pomaga zobaczyć, co w życiu jest najistotniejsze.

SPRAWOZDANIA



Justyna Wojciechowska

SPRAWOZDANIE Z III OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI PEDAGOGICZNEJ Z CYKLU
*DZIECKO ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W PRZEDSZKOLU I SZKOLE
OGÓLNODOSTĘPNEJ* NA TEMAT *INDYWIDUALNE POTRZEBY DZIECKA – UCZNIA
ZE SPEKTRUM AUTYZMU W ŚWIELE INTERDYSCYPLINARNEJ TEORII I PRAKTYKI
PEDAGOGICZNEJ*, BIELSKO BIAŁA 20–21 WRZEŚNIA 2013 R.

W dniach 20–21 września 2013 r. odbyła się III Ogólnopolska Konferencja Pedagogiczna z cyklu *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej* na temat *Indywidualne potrzeby dziecka – ucznia ze spektrum autyzmu w świetle interdyscyplinarnej teorii i praktyki pedagogicznej*. Przedsięwzięcie spotkało się z dużym zainteresowaniem środowiska rodziców oraz nauczycieli i terapeutów reprezentujących różne ośrodki dydaktyczno-wychowawcze. Wiodącym organizatorem była Katedra Pedagogiki Wydziału Humanistyczno-Społecznego Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. Koncepcja, której pomysłodawczynią była dr Joanna Skibska, zyskała wsparcie innych instytucji. Do organizacji konferencji czynnie włączyły się: Krajowe Towarzystwo Autyzmu Oddział Terenowy w Bielsku-Białej, Wydawnictwo LIBRON w Krakowie, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne Oddział Terenowy w Bielsku-Białej.

Liczna obecność uczestników świadczy o potrzebie organizowania spotkań na temat indywidualnych potrzeb dziecka ze spektrum autyzmu. Konferencja pozwoliła na wymianę doświadczeń i integrację środowiska. W ostatnich dziesięcioleciach z dużym nasileniem są prowadzone badania, które pozwoliły na sformułowanie wielu teorii mających na celu wyjaśnienie przyczyn powstawania tego zaburzenia. Zarówno wystąpienia, które miały miejsce w pierwszym dniu konferencji, jak i warsztaty prowadzone w drugim dniu konferencji były

poświęcone psychologicznym i fizjologicznym aspektom zaburzeń. Teoretyczne i praktyczne dociekania prowadzone na skalę światową dotyczące źródeł ich powstania ukierunkowują zainteresowanych między innymi na teorię świadczącą o tym, iż autyzm może wynikać z nieprawidłowości rozwoju zdolności poznawczych w zakresie teorii umysłu¹. Ta perspektywa przyświecała naukowym refleksjom występujących osób. Na jej podstawie jedno ze stwierdzeń było szczególnie silnie eksponowane: istnieje przypuszczenie, iż u dzieci ze spektrum autyzmu zaburzenia w przestrzeni relacji społecznych pozostają konsekwencją zaburzeń w funkcjonowaniu połączeń odpowiedzialnych za teorię umysłu². Ugruntowane przekonanie, iż autyzm wczesnodziecięcy stanowi zespół zaburzeń rozwoju uwarunkowanych wrodzonymi dysfunkcjami układu nerwowego, przy czym ich etiologia jest złożona³, stało się fundamentem wielopłaszczyznowych rozważań. Podstawą wykładów, warsztatów i dyskusji było zagadnienie interakcji osobowościowych i ich uwarunkowań w kontekście kryteriów diagnostycznych i terapeutycznych.

Starannie przygotowany program obrad, w których głos zabierali specjaliści, zarysował charakter obu dni konferencji. W pierwszym dniu uczestnicy wysłuchali referatów o charakterze teoretycznym, wygłoszonych przez terapeutów będących w stałym kontakcie z dziećmi ze spektrum autyzmu. Uroczystego otwarcia III Ogólnopolskiej Konferencji Pedagogicznej dokonał prof. ATH dr hab. Marek Bernacki, który w swoim wystąpieniu odniósł się do historycznej perspektywy ujęcia badań nad spektrum autyzmu, zwracając jednocześnie uwagę na istotę aktualnie wystawianych diagnoz i prowadzonych terapii. Wystąpili zarówno specjaliści reprezentujący różne instytucje, jak i rodzice. Poruszono wiele aspektów dotyczących zdrowia i funkcjonowania dziecka ze spektrum autyzmu. Wszystkie naukowe panele były prowadzone przez dr Ewę Kochanowską i dr Justynę Wojciechowską. Jako pierwsza z prelegentek wystąpiła mgr Lucyna Legierska z Zespołu Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych w Cieszynie, która szczegółowo omówiła prawną sytuację

¹ Jest to jedno z ciekawszych stwierdzeń psychologicznych, które zostało zaproponowane przez Utę Frith z University College of London i Simona Barona-Cohana z Uniwersytetu w Cambridge; por. V.S. Ramachandran, *Neuro nauka o podstawach człowieczeństwa. O czym mówi mózg?*, przeł. A. Binder, M. Binder, E. Józefowicz, Warszawa 2012, s. 158.

² Zob. ibidem, s. 159.

³ Zob. U. Bigas, *Autyzm – charakterystyka zachowań językowych w autystycznym spektrum zaburzeń*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin 2012, s. 361–362.

dziecka, a także wskazała na możliwości, jakie mają do wykorzystania rodzice. Mgr Anna Surma odniosła się do kwestii wczesnego wykrywania autyzmu, z uwzględnieniem wieloaspektowości problemu diagnozy autyzmu. Dr Anna Borzęcka z Zespołu Szkół Specjalnych nr 7 w Katowicach wskazała na problemy somatyczne, jakie dotyczą dzieci z autyzmem. Głosy zabrali również rodzice, dla których powszednie doświadczenia w kontaktach z dzieckiem autystycznym wyznaczają rytm życia. Ryszard Bryzek w swoim wystąpieniu wskazywał na określone zachowania właściwe zaburzeniom ze spektrum autyzmu, z kolei Marek Hofmann omawiał osiągnięcia i zrealizowane cele w pracy z dzieckiem z autyzmem.

Prof. dr hab. Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk z Uniwersytetu Zielonogórskiego omówiła elastyczność i różnorodność prowłaczających działań i rozwiązań w systemie edukacji jako remedium w kształceniu uczniów o specjalnych potrzebach. Dr Lidia Karyńczuk-Mania wskazała na skuteczność terapeutyczną masażu dźwiękiem w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu. Kompetencje komunikacyjne zostały poruszone przez mgr Annę Cienciałą z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 3 w Bielsku-Białej. Mgr Agnieszka Wilk z Gabinetu Terapii Logopedycznej w Wodzisławiu Śląskim odniosła się do wybranych metod pracy z dzieckiem autystycznym w terapii neurologopedycznej. Mgr Małgorzata Czyż z Fundacji „Zrozumieć Autyzm” nawiązała do zagadnień terapii niedyrektywnych, natomiast mgr Barbara Pietrowska z Zespołu Szkół Specjalnych nr 5 w Dąbrowie Górniczej wskazała na pozytywne strategie radzenia sobie z trudnymi zachowaniami dziecka ze spektrum autyzmu.

W drugim dniu konferencji odbyły się warsztaty. Uczestnicy mieli do wyboru dwa warsztaty – zgodnie z indywidualnymi zainteresowaniami. Należały do nich: *Wczesna diagnoza autyzmu i zespołu Aspergera* – mgr Marianna Głębocka-Czarnecka, *Diagnoza AAC – dobór właściwej alternatywnej i wspomagającej metody komunikacji w terapii z dzieckiem ze spektrum autyzmu* – mgr Barbara Pietrowska, *Sposoby porozumiewania się z dzieckiem autystycznym – alternatywna i wspomagająca komunikacja* – mgr Anna Cienciała, *Sposoby stymulacji układu przedsionkowego u dzieci ze spektrum autyzmu* – mgr Anna Waligóra-Huk, *Zastosowanie terapii pedagogicznej w pracy z dzieckiem ze spektrum autyzmu* – mgr Katarzyna Sojka-Ignatowicz.

Wszystkie osoby biorące udział w III Ogólnopolskiej Konferencji Pedagogicznej na temat *Indywidualne potrzeby dziecka – ucznia ze spektrum autyzmu w świetle interdyscyplinarnej teorii i praktyki pedagogicznej* wyraziły przekonanie, że autyzm wczesnodziecięcy może charakteryzować się różnymi objawa-

mi. Baczna obserwacja ze strony rodziców, nauczycieli czy wreszcie specjalistów jest w stanie wychwycić nieprawidłową stałość określonych zachowań, co pozwala na wczesne postawienie diagnozy. Wczesna diagnoza i podjęta w odpowiednim czasie terapia w dużej mierze warunkują rozwój i funkcjonowanie dziecka ze spektrum autyzmu. Zorganizowana konferencja, poprzez zainteresowanie ze strony uczestników, dowiodła, że istnieje silna potrzeba organizowania spotkań o takim charakterze, stanowiących przede wszystkim wsparcie dla rodziców i będących swojego rodzaju drogowskazem pośród krętych uliczek zawilego świata autyzmu. Specjalista/terapeuta, który zdobywa nową wiedzę, przyjmuje rolę przewodnika zapewniającego, że ani dziecko, ani rodzice nie pozostają w tym świecie samotni.

Wiedza i doświadczenie prezentowane na konferencji stanowią treść numeru 1/2013 „Kontekstów Pedagogicznych” – czasopisma naukowego stworzonego z myślą wyłonienia przestrzeni, która stanie się obszarem rozważań specjalistów różnych dziedzin nauki oraz praktyki na tematy będące wyzwaniem dla współczesnego społeczeństwa.

Kamila Kuros-Kowalska
Natalia Moćko

SPRAWOZDANIE Z OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI LOGOPEDYCZNEJ *ZAKŁÓCENIA DŹWIĘKÓW MOWY W RÓŻNYCH ZABURZENIACH. DIAGNOZA I TERAPIA LOGOPEDYCZNA, KATOWICE 25 PAŹDZIERNIKA 2013 R.*

Wady zgryzu, rozszczepy wargi i podniebienia, niedosłuch, nieprawidłowa budowa narządów mownych, laryngektomia, a także wiele innych przyczyn, mogą wpłynąć na wadliwą realizację dźwięków mowy. Zawsze wtedy potrzebny jest logopeda, który wiedzę na temat realizacji fonemów potrafi przełożyć na praktykę nauki prawidłowej wymowy głosek w języku polskim. Zagadnienia zależności pomiędzy zaburzeniami podlegającymi terapii logopedycznej a zniekształceniami w warstwie dźwiękowej zostały szczegółowo omówione podczas Ogólnopolskiej Konferencji Logopedycznej pt. *Zakłócenia dźwięków mowy w różnych zaburzeniach. Diagnoza i terapia logopedyczna*, zorganizowanej przez Instytut Języka Polskiego, która miała miejsce na Uniwersytecie Śląskim 25 października 2013 r. Organizatorzy pragnęli zwrócić szczególną uwagę na potrzebę wypracowania określonych standardów w zakresie pracy logopedycznej, stworzonych w oparciu o najnowsze wyniki badań prowadzonych w czołowych ośrodkach na terenie Polski. Logopedzi ze Śląska i Zagłębia, a także uczestnicy przybywający do Katowic z innych miejsc mieli więc możliwość poznania najnowszych odkryć w dziedzinie diagnozy i terapii logopedycznej pacjentów ze szczególnymi potrzebami.

Uczestnicy konferencji mogli pogłębić wiedzę z zakresu terapii logopedycznej osób posiadających znaczne utrudnienia w komunikacji werbalnej – m.in. osób z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego, chorych po zabiegu tracheotomii, pacjentów gabinetów logopedycznych, którzy zmagają się ze sprzężonymi zaburzeniami w realizacji fonemów. Takie utrudnienia w komunikacji wymagają od terapeuty nie tylko długiej praktyki, lecz przede wszystkim specjalistycznej wiedzy. Bogatym opisem, wskazówkami z zakresu programowania

terapii, a także praktycznymi strategiami pracy z najtrudniejszymi przypadkami tego typu zaburzeń zajęli się podczas konferencji wybitni specjaliści – logopedzi, lekarze, przedstawiciele środowisk naukowych z terenu całego kraju.

Organizatorka konferencji, prof. Uniwersytetu Śląskiego dr hab. Danuta Pluta-Wojciechowska, uroczyście otwarła konferencję, powitała szanownych prelegentów i zaprosiła zgromadzoną publiczność do udziału w tym ważnym wydarzeniu.

Pierwszą sesję zatytułowaną: *Diagnoza logopedyczna realizacji fonemów jako pierwszy etap postępowania logopedycznego* prowadziła prof. UŚ dr hab. Danuta Pluta-Wojciechowska. Na początku swój referat pt. *Diagnostyka kliniczna zaburzeń rezonansu mowy u dzieci z rozszczepem podniebienia przy użyciu technik endoskopowych* zaprezentowała laryngolog i foniatra z Warszawy prof. dr hab. Maria Hortis-Dzierzbicka. Pani Profesor zwracała uwagę na to, jak ważna jest umiejętność posługiwania się techniką endoskopową, która pozwala uzyskać szereg istotnych informacji determinujących wybór postępowania leczniczego i ocenę poszczególnych etapów stymulowania rozwoju mowy u dzieci z rozszczepem podniebienia. Drugim prelegentem był prof. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie dr hab. Mirosław Michalik, który w wystąpieniu pt. *Błędy i wady wymowy uczestników śląskich konkursów recytatorskich* poddał opisowi zdolności ortofoniczne jastrzębskich uczestników konkursów recytatorskich i poezji śpiewanej. Kolejna prelegentka, dr Barbara Ostapiuk, w swoim wystąpieniu pt. *Badanie cech realizacji polskiego fonemu [l] w diagnozie logopedycznej* obaliła powszechnie panujące przekonanie, iż fonem [l] jest rzadko wadliwie realizowany. Prelegentka przedstawiła, w jaki sposób można różnicować prawidłowe i nieprawidłowe realizacje tego fonemu, prezentując szczegółowy opis badania logopedycznego. Ostatnia prelegentka – dr Liliana Konopska z Uniwersytetu Szczecińskiego – w referacie pt. *Iloczas realizacji spółgłosek obstruentalnych w sygnale mowy dzieci z prawidłową wymową* zaprezentowała wyniki badań fonetyczno-akustycznych dotyczących iloczasu głoskowych realizacji bezdźwięcznych fonemów trących u osób z normatywną wymową. Wyniki pomiaru zostały szczegółowo omówione ze względu na różne czynniki (miejsce artykulacji, pozycję w wyrazie, wiek badanych). Po ostatnim referacie w tej części odbyła się żywa dyskusja, która udowodniła, jak ważna jest diagnoza w postępowaniu logopedycznym. Następnie wszyscy uczestnicy konferencji udali się na przerwę, podczas której mogli uczestniczyć w sesji posterowej. Plakaty podejmowały różnorodne tematy związane z zagadnieniami, które były przedmiotem dyskusji podczas konferencji. Pierwszy

poster naukowy pt. *Realizacja fonemów w złożonym zaburzeniu mowy – miejsce w diagnozie i terapii. Opis przypadku* przygotowała mgr Danuta Karaś. Drugi plakat pt. *Zakłócenia dźwięków mowy u dzieci romskich uczęszczających do Szkoły Podstawowej nr 43 im. Leona Kruczkowskiego w Zabrze* wykonały dwie autorki: mgr Monika Pakura, mgr Natalia Moćko. Trzeci poster pt. *Współwystępowanie zakłóceń w realizacji fonemów z zaburzeniami płynności mowy u dzieci w wieku przedszkolnym* opracowała dr Katarzyna Węsierska.

W samo południe rozpoczęła się druga sesja zatytułowana: *Biologiczne i społeczno-psychologiczne uwarunkowania zaburzeń fonetyczno-fonologicznych*. Tej części przewodniczyła prof. dr hab. Maria Hortis-Dzierzbicka. Jako pierwsza wystąpiła dr Ewa Gacka z Uniwersytetu Łódzkiego. W prezentacji pt. *Wczesne uwarunkowania zaburzeń fonetyczno-fonologicznych u dzieci urodzonych przed 37. tygodniem ciąży* prelegentka nie tylko przedstawiła obserwowane w grupie dzieci symptomy późniejszych problemów w rozwoju mowy, lecz także pokazała kierunki postępowania terapeutycznego w okresach noworodkowym i niemowlęcym. Druga prelegentka w tej części – mgr Aleksandra Łada – przedstawiła referat pt. *Neurologiczna etiopatologia zaburzeń wczesnego rozwoju systemu fonetyczno-fonologicznego. Paradygmat kliniczny a perspektywa neurologopedyczna*. Autorka podjęła szereg ważnych kwestii, m.in. zestawiała aktualne standardy diagnostyczne z profilem diagnostycznym, omówiła zasady postępowania terapeutycznego, które należy poddać analizie, oraz zaprezentowała aktualne projekty badawcze w zakresie neurologopedii klinicznej. Kolejny referat pt. *Neurologopedyczne, neuropsychologiczne oraz neuroanatomiczne uwarunkowania zaburzeń funkcji językowych u pacjentów leczonych z powodu pierwotnych nowotworów OUN – doniesienia wstępne*, autorstwa dr. n. med. Dawida Larysza i mgr Agnieszki Rożek, przedstawiła podczas konferencji pani doktorantka. Prelegentka zaprezentowała dwoje pacjentów z najczęstszą postacią nowotworu mózgowia oraz metody, które stosuje się w diagnostyce tych chorób. Kolejne prelegentki – dr Ewa Kaptur i dr Jolanta Sławek z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – w referacie pt. *Wpływ dysfunkcji rozwojowych na komunikację językową (studium przypadku bliźniąt)* omówiły metody i narzędzia, które okazują się pomocne w diagnozowaniu zaburzeń komunikacji językowej. Prelegentki poddały analizie konkretny przypadek bliźniąt z głębokim zaburzeniem rozwoju mowy. Zwróciły uwagę na wieloetapowość oceny charakteru zaburzeń dotyczących rozwoju mowy oraz na to, iż diagnozowanie jest procesem wielowymiarowym. Autorki kolejnego referatu – prof. dr hab. Maria Hortis-Dzierzbicka oraz mgr Elżbieta Radkowska – podjęły w swoim wystą-

pieniu następujący temat: *Wyniki badań mowy u dzieci pięcioletnich po operacji rozszczepu podniebienia w pierwszym roku życia*. Mgr Radkowska przedstawiła analizę umiejętności artykulacyjno-fonacyjnych dzieci pięcioletnich urodzonych z rozszczepem wargi i/lub podniebienia, które były operowane w Klinice Chirurgii Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie w latach 2001–2004. W przedostatnim w tej części wystąpieniu, autorstwa trzech osób, dr hab. n. med. Anny Sinkiewicz, dr Hanny Owczarzak oraz mgr inż. Karoliny Olejniczak, ukazane zostały możliwości rehabilitacji głosu w przypadku pacjentów, u których miało miejsce całkowite usunięcie krtani. Autorki dokonały także charakterystyki wybranych głosek, pogłębiając ją o analizę realizacji głosek dźwięcznych. Ostatnia w tej części – doktorantka Uniwersytetu Śląskiego – mgr Kamila Kuros-Kowalska zaproponowała temat: *Zaburzenia językowe u dzieci bilingwalnych. Diagnoza logopedyczna*. W wystąpieniu autorka podzieliła się wnioskami z badań logopedycznych przeprowadzonych w polskich szkołach za granicą. Prelegentka zwróciła uwagę, iż prawidłowa diagnoza logopedyczna dzieci dwujęzycznych wymaga od logopedy wiedzy z zakresu dwóch systemów językowych oraz świadomości dominacji językowej pierwszego lub drugiego języka. Po ostatnim wystąpieniu wszystkich uczestników konferencji zaproszono na przerwę obiadową.

Ostatniej części zatytułowanej: *Programowanie i prowadzenie terapii w przypadku zaburzeń fonetyczno-fonologicznych* przewodniczył prof. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie dr hab. Mirosław Michalik. Jako pierwsza wystąpiła dr hab. Ewa Czaplewska z Uniwersytetu Gdańskiego, która w swoim referacie pt. *Specyficzne zaburzenia językowe – SLI a dyslalia złożona – problem diagnozy i terapii* wskazała na pewne aspekty objawów SLI, których znajomość jest przydatna logopedom pragnącym przeprowadzić właściwą diagnozę różnicową i właściwie zaplanować przebieg terapii. Następnie zabrała głos organizatorka konferencji, prof. Uniwersytetu Śląskiego dr hab. Danuta Pluta-Wojciechowska. Prelegentka zaprezentowała temat: *Strategiczna metoda terapii zaburzeń realizacji fonemów*, w którym omówiła sposób programowania i prowadzenia terapii w przypadku zaburzeń realizacji fonemów, a także w nowy sposób przybliżyła metody pomocne w usprawnianiu mowy. Trzecia prelegentka, dr Anita Lorenc, w wystąpieniu pt. *Programowanie wczesnych etapów rozwoju językowego u dzieci z uszkodzeniami słuchu* zarysowała specyfikę i nasilenie procesów oraz zjawisk fonetycznych, które charakteryzują wymowę osób z uszkodzeniami słuchu. Prezentowane zagadnienia dr Lorenc ilustrowała nagraniami audio i video. Kolejna prelegentka, mgr Monika Kny-

chalska-Zbierańska, przedstawiła temat: *Zaburzenia ośrodkowego przetwarzania słuchowego (CAPD) – wyzwanie dla profesjonalistów – współpraca logopedy z audiologiem i protetykiem słuchu*, w którym omówiła istotne kwestie pracy z osobami z deficytem postrzegania informacji słuchowej. Ostatnia prelegentka, mgr sztuki Barbara Sambor, w wystąpieniu pt. *Mówienie z tak zwanym „szczękościskiem”*. *Fakty i mity* zaprezentowała wyniki badań logopedycznych przeprowadzonych wśród 140 studentów wyższych szkół teatralnych i podzieliła się pomysłami, w jaki sposób można projektować nowe metody nie tylko diagnozowania, lecz także leczenia tzw. szczękościsku. Po ostatnim wystąpieniu był czas na dyskusję, a następnie na podsumowanie konferencji przez organizatorkę – prof. Uniwersytetu Śląskiego dr hab. Danutę Plutę-Wojciechowską.

Współpraca logopedy ze specjalistami różnych dziedzin nauki to priorytet w dziedzinie współczesnych badań nad zakłóceniami w rozwoju mowy. To dlatego konferencje naukowe skupiające przedstawicieli wielu środowisk naukowych są potrzebne. Wiedza foniatrów, laryngologów, ortodontów, a także innych specjalistów stanowi często o efektywności pracy logopedy, który pragnie programować terapię w oparciu o pełną diagnozę pacjenta. Nie wystarczy jednak świadomość istnienia zagrożeń w harmonijnym rozwoju mowy – konieczna jest także praktyka, by wiedzieć, jak należy pracować z pacjentem, aby praca ta dawała optymalne rezultaty. Konferencja logopedyczna *Zakłócenia dźwięków mowy w różnych zaburzeniach. Diagnoza i terapia logopedyczna* otworzyła przed uczestnikami nowe możliwości. Poszerzyła zakres wiedzy teoretycznej i – co jednak najważniejsze – w formie konkretnych przykładów pracy terapeutycznej z pacjentem pokazała, jak wykorzystując cały potencjał jednostki, zwiększyć efektywność działań. Jednym słowem – jak pomóc tym, dla których logopeda jest niezbędny do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Tego typu wydarzenia ugruntowują w przedstawicielach praktyki logopedycznej przekonanie o pełnieniu misji, gdzie pacjent stanowi podmiot, nie przedmiot działań terapeutycznych. Wierzimy, że – jak zapowiedziała organizatorka – wątki przedstawione podczas konferencji staną się inspiracją dla kolejnych edycji tego typu wydarzeń realizowanych przez Instytut Języka Polskiego na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego.

AUTORZY

Giuseppe Annacontini – prof. zw. dr hab., Wydział Nauk o Kształceniu, Uniwersytet w Salento/Włochy

Monika Bąk-Sosnowska – dr n. hum., Zakład Psychologii, Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach, Gabinet Terapeutyczno-Szkoleniowy PRIMIDIUM w Katowicach

Daniela Dato – dr n. hum., Wydział Nauk o Formacji, Uniwersytet Naukowy w Foggii/Włochy

Jolanta Grębowiec-Baffoni – dr n. hum., Wydział Nauk o Kształceniu, Uniwersytet w Urbino; Instytut Grafologiczny im. G. Morettiego, Uniwersytet w Urbino; Wydział Nauk o Kształceniu, Oddział Naukowo-Dydaktyczny w Rimini, Uniwersytet w Bolonii; Centrum Badań Pisma, Republika San Marino/Włochy

Kamila Kuros-Kowalska – mgr, doktorantka, logopeda, Instytut Języka Polskiego, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Cecylia Langier – dr n. hum., Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Marzena Machoś-Nikodem – dr n. hum., logopeda, specjalista wczesnej logopedii klinicznej, oligofrenopeda, kynoterapeuta, filolog, Szkoła Podstawowa nr 14 z Oddziałami Integracyjnymi w Zabrze; Ośrodek Wczesnej Interwencji w Zabrze

Natalia Moćko – mgr, doktorantka, logopeda, Instytut Języka Polskiego, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Barbara Pietrowska – mgr, surdopeda, oligofrenopeda, pedagog wieloprofilowego usprawniania, logopeda, Zespół Szkół Specjalnych nr 5 im. Jana Pawła II

Agnieszka Przybyła-Dumin – dr n. hum., Katedra Pedagogiki, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej; Muzeum „Górnośląski Park Etnograficzny” w Chorzowie

Mateusz Warchał – dr n. hum., Katedra Pedagogiki, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Justyna Wojciechowska – dr n. hum., Katedra Pedagogiki, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Małgorzata Zalewska-Bujak – dr n. hum., Zakład Dydaktyki i Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej, Uniwersytet Śląski w Katowicach

