

URSZULA SZWAJDA

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków

**O MÓWIENIU BEZ KOMUNIKOWANIA,
CZYLI Dyskurs i interakcja w autyzmie.
CHARAKTERYSTYKA TRUDNOŚCI**

NT patrzy na czyjąś twarz
i widzi radość, smutek, wyrzut.
My widzimy nadęte policzki, zmarszczone
brwi, niesymetryczne zmarszczki, krótkie rzęsy¹.

Katja Schrödinger

Słowa kluczowe: autyzm, interakcja, logopedia, sprawność komunikacyjna, teoria umysłu.

STRESZCZENIE

Artykuł porusza zagadnienie językowego funkcjonowania osób z autyzmem. Stanowi próbę zarysowania charakteru trudności występujących na płaszczyźnie językowej z perspektywy komunikacyjnej i interakcyjnej. Podejmowane kolejno rozważania obejmujące teorię zachowań społecznych oraz interakcji, a także koncepcję posiadania teorii umysłu, ukazują zaburzoną sprawność komunikacyjną w autyzmie jako zjawisko złożone i dynamiczne. Artykuł obrazuje jej wpływ na jakość interakcji językowej z perspektywy uczestnictwa w życiu społecznym.

1. WPROWADZENIE

Logopedia jako nauka wchodząca w skład lingwistik stosowanych charakteryzuje się tym, że swym zasięgiem obejmuje zarówno wiedzę teoretyczną, jak i wiedzę praktyczną z zakresu językoznawstwa. Przedmiotem badań czyni biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy, a za prymarny cel stawia terapię pacjenta (Michalik 2013: 15, Grabias 2012: 59–60). Odkrywanie mechanizmów rządzących językiem i mową, a także poszukiwanie przyczyn zaburzeń językowych leży u podstaw terapii i przyczynia się do powstawania coraz nowszych opracowań.

¹ Określenie NT, czyli neurotypowy, stosowane jest w odniesieniu do osób, które nie spełniają kryteriów charakterystycznych dla spektrum autyzmu. Cytat pochodzi z książki pisanej z perspektywy młodej kobiety z zespołem Aspergera (zob. Schrödinger).

Interdyscyplinarny charakter logopedii sprawia, że logopedzi nieustannie poszerzają teoretyczny obszar swoich badań, uwzględniając osiągnięcia wielu innych nauk, tj. psychologii, medycyny, pedagogiki czy socjologii. Wnioski wynikające z syntetycznego łączenia wybranych teorii z opisem zaburzeń języka i komunikacji można z powodzeniem wykorzystywać w praktyce logopedycznej. Przykładem może być opis zdolności językowych i komunikacyjnych osób z autyzmem przy uwzględnieniu teorii zachowań językowych i interakcji językowej, a także teorii umysłu. Powstała w ten sposób charakterystyka zaburzenia pozwala ukazać specyficzne dla autyzmu problemy w interesującym i użytecznym kontekście.

Klasyfikacja chorób psychicznych DSM 5 z 2013 roku wyróżnia dwa obszary, w których obserwuje się osiowe objawy autyzmu. Są to: nieprawidłowości w komunikacji społecznej i interakcji oraz wzorce powtarzających się zachowań, zainteresowań i czynności². To właśnie zaburzenie interakcji społecznych występujące w autyzmie jest powodem przenikania się obszarów badawczych logopedii i socjologii, a także czerpania wiedzy, którą wypracowała socjologia i przenoszenia jej na grunt logopedii.

Analiza języka mówiących osób z autyzmem³, której dokonują logopedzi, ujmuje zaburzone fakty językowe zwykle w perspektywie statycznej (mowa jest o m.in. ubogim słownictwie i gramatyce, występowaniu echolalii czy nieumiejętności używania zaimków). Statyczność opisu objawia się tym, że język osób z autyzmem rozpatrywany jest w oderwaniu od faktycznej sytuacji komunikacyjnej. W trakcie tego typu analizy wypowiedzi nie uwzględnia się kontekstu zdaniowego i sytuacyjnego. Efektem takiego postępowania jest odsuwanie na dalszy plan problemu zaburzonych relacji społecznych, będącego skutkiem upośledzenia kompetencji u osób z autyzmem i tym samym nieukazywanie możliwości pełnego obrazu zaburzenia.

Młodzież oraz osoby dorosłe z autyzmem wykazują niższy stopień opanowania systemu językowego, jednak przyjęcie perspektywy komunikacyjnej oznacza odsunięcie zagadnień związanych z językiem jako systemem na dalszy plan. O wiele bardziej interesującym, w przypadku autyzmu, problemem językoznawczym, podejmowanym w związku z tym w niniejszym artykule, jest sytuacja kontaktu językowego osób z autyzmem ze społeczeństwem. Perspektywa ta pozwoli skupić się na użyciu systemu do porozumiewania się, a więc w sposób szczególny na sprawności komunikacyjnej. Restrykcyjny podział na kompetencję językową i kompetencję komu-

² Podejmując problematykę autyzmu badacze odnoszą się zazwyczaj do jednej z dwóch amerykańskich klasyfikacji — ICD lub DSM. W artykule wiodącą klasyfikacją jest DSM 5 Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, w której autyzm przedstawiony jest jako całościowe zaburzenie rozwoju i wchodzi w skład zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD — Autism Spectrum Disorder). Wersja z 2013 roku względem poprzedniej klasyfikacji (DSM 4) różni się między innymi tym, że dokonano w niej reorganizacji objawów (por. American Psychiatric Association 2013).

³ W gronie osób, u których zdiagnozowano autyzm, znajdują się także takie, które nie opanowały żadnego systemu językowego lub opanowały go w stopniu minimalnym. Nierzadko osoby te posługują się komunikacją alternatywną np. piktogramami.

nikacyjną jest konieczny, gdyż posłuży potwierdzeniu tezy, że kompetencja językowa osób z autyzmem przewyższa kompetencję komunikacyjną (Kurcz 2005: 30–32, Młynarska 2008: 141). Podążając za tą myślą współczesnych badaczy warto dokładnie zanalizować to zagadnienie.

2. JĘZYK I MOWA JAKO PRZEDMIOT BADAŃ PSYCHOLINGWISTYCZNYCH

Psycholingwistyka, jako stosunkowo młoda dziedzina nauki, przedmiotem swoich badań czyni nie tylko język, lecz przede wszystkim jego liczne powiązania z procesami i zjawiskami natury psychicznej. Koncentruje się na dwóch nurtach badawczych, w zależności od tego, co stanowi przedmiot jej badań — reprezentacyjna funkcja języka czy jego funkcja komunikacyjna (Kurcz, Okuniewska 2011: 25–26). Wartymi przybliżenia, ze względu na ich wpływ na współczesny kształt psycholingwistyki, są osiągnięcia lingwistyczne dwóch badaczy — Noama Chomsky’ego oraz Della Hymesa. Dzięki ich refleksjom, płynącym z przeciwstawnych punktów widzenia (Chomsky skupiał się na funkcji reprezentacyjnej języka, z kolei Hymes na funkcji komunikacyjnej), ukonstytuowała się w psycholingwistyce istotna opozycja *kompetencja językowa* — *kompetencja komunikacyjna*.

Pierwszy termin zaczął funkcjonować w lingwistyce dzięki Chomsky’emu, który wprowadzając teorię gramatyki generatywno-transformacyjnej uważał, że język to gramatyka, zatem kompetencją językową jest wrodzona zdolność do posługiwania się tą gramatyką (gramatyka uniwersalna — UG)⁴. Język w tym rozumieniu miałby stanowić immanentną cechę biologiczną człowieka, pragmatyczne aspekty posługiwania się tym językiem zostały zatem usunięte z pola badawczego.

Na inną kwestię zwrócił uwagę Dell Hymes, którego prace stanowiły nie tyle zaprzeczenie, co uzupełnienie założeń Chomsky’ego. Głównym punktem rozważań uczynił bowiem Hymes nie kompetencję językową, lecz kompetencję komunikacyjną, tym samym punkt ciężkości został przeniesiony ze zdolności posługiwania się językiem na umiejętność porozumiewania się za pomocą tego języka. Atrakcyjność modelu przedstawionego przez Hymesa polega na dostrzeżeniu przez niego, że analiza faktów językowych nie może być oderwana od uwarunkowań kulturowych i społecznych. W zaproponowanej przez siebie teorii Hymes zrezygnował z dychotomii: kompetencja a wykonanie. Zauważył bowiem, że reguły użycia języka dominują w komunikacji nad regułami gramatycznymi.

⁴ Nieustanny rozwój teorii Chomsky’ego (w postaci modyfikacji koncepcji oraz jej uzupełniania) od publikacji *Syntactic Structure* w 1957 roku stawia badaczy przed następującym dylematem — przedstawić zaktualizowaną i najnowszą wersję poglądów Chomsky’ego czy ukazać ją w aspekcie historycznym, zaznaczając przy tym jej ewolucję. Z dwóch podejść decyduje się na korzystanie z drugiego, co więcej, teoria *gramatyki transformacyjnej* została przedstawiona w zarysie, by uwydatnić psycholingwistyczny charakter podejmowanej tematyki. Zob. Greene 1977: 14–15.

Obie kompetencje, a więc *kompetencja językowa* i *kompetencja komunikacyjna*, uznaje się współcześnie za komplementarne, co oznacza, że nieustannie się przenikają, pełniąc przy tym inne role. I tak odpowiednio — *kompetencja językowa* jest ściśle związana z funkcją reprezentatywną wobec świata zewnętrznego i wewnętrznego. Z kolei *kompetencja komunikacyjna* ma związek z procesem interakcji, a więc funkcją komunikacyjną języka i w takim kontekście przywoływana jest w naukach specjalistycznych (Kurcz 2005: 22–23). W związku z tym, że niniejsza praca pisana jest z punktu widzenia praktyki logopedycznej (która zakłada obecnie odejście od lingwistyki *langue* do lingwistyki *parole*)⁵, kompetencja komunikacyjna stanie się jej centralnym zagadnieniem. W toku artykułu postaram się ukazać złożoność procesu porozumiewania się, którego istnienie warunkowane jest opanowaniem kompetencji komunikacyjnej.

3. OSOBY Z AUTYZMEM W WIEKU DORASTANIA. DIAGNOZA TRUDNOŚCI JĘZYKOWYCH

Objawy charakterystyczne dla autyzmu, rozumianego jako całościowe zaburzenie rozwoju, które pojawiają się w pierwszych miesiącach życia, posiadają swoją dynamikę — są zmienne w czasie, zgodnie z naturalną tendencją wchodzenia człowieka w kolejne etapy rozwojowe. Inaczej przejawia się autyzm dziecka 4-letniego, inaczej — młodzieńca wchodzącego w okres dojrzałości (Pisula 2002: 16, Gruna-Ożarowska 2010: 11). Fakt ignorowania owej zmienności, a dochodzi do niej współcześnie bardzo często, brzmi paradoksalnie w sytuacji zaburzenia określanego mianem „rozwojowe”. Już Leo Kanner zakładał, że nasilenie autyzmu może być różne — począwszy od niepełnych i łagodnych manifestacji po najbardziej wyraziste, można by rzec — prototypowe (Wing 2005: 132).

Liczne badania skłaniają do umacniania się w tzw. *tezie kontinuum upośledzenia rozwoju interakcji społecznych, komunikacji i wyobraźni*, nazywane przez Hannę Jaklewicz *kontinuum autystycznym* (Jaklewicz 1993: 68). Według tej tezy na jednym z krańców kontinuum znajdują się najbardziej upośledzone fizycznie i psychicznie osoby, dla których upośledzenie jest jednym z wielu zaburzeń powodujących problemy społeczne. Na drugim z kolei — osoby dotknięte łagodniejszymi formami autyzmu, niekomplikującymi postrzegania świata i nawiązywania relacji międzyludzkich w tak wielkim stopniu (Wing 2005: 132).

Obraz zaburzenia, będący przedmiotem opracowania w niniejszym artykule, dotyczy grupy osób, które znajdują się na wyższym poziomie funkcjonowania poznawczego i językowego. Dość trafne wydaje się określanie ludzi znajdujących się na tym etapie jako *wychodzących z autyzmu* (Jaklewicz 1993: 68).

⁵ Warto zaznaczyć, że pojęcie *mowy* organizuje całość rozważań na gruncie logopedycznym od początku istnienia logopedii jako nauki, przy równoczesnej tendencji do zawężania samego terminu *logopedia*. Zagadnienie to podejmuje Michalik, zwracając uwagę na kierunek tendencji w definiowaniu logopedii: „od teorii komunikacji, poprzez naukę o jej zaburzeniach, skończywszy na ich biologicznych determinantach”. Zob. Michalik 2013: 15.

By wypracować narzędzia do opisu sytuacji językowej tych osób i scharakteryzować interakcję językową z ich udziałem, sięgnąć należy do teorii, które uzasadniają trudności tej grupy osób z autyzmem w sposób najbardziej adekwatny. Charakteryzowanie dyskursu młodzieży z autyzmem rodzi potrzebę przyjęcia perspektywy komunikacyjnej, czyli ujęcia języka w interakcji.

Funkcjonowanie językowe dzieci i młodzieży z autyzmem dokonuje się na różnych, w zależności od konkretnego przypadku, poziomach. Badacze opisują przykłady osób, które nigdy mowy nie opanowały lub takie, u których mowa wystąpiła, po czym dokonał się regres w postaci wtórnej niemoty oraz te, u których mowa rozwinęła się do pewnego stopnia (Kaczmarek 2010: 110).

Współcześnie rozpowszechnia się pogląd głoszący, że najbardziej specyficzną cechą mowy osoby autystycznej jest brak jej wykorzystania do komunikowania się, a więc jej wymiar pragmatyczny (Bobkowicz-Lewartowska 2005: 59). To brzmiące nieco paradoksalnie założenie stanowi podstawę krytyki wszystkich koncepcji, w myśl których trudności osób autystycznych są spowodowane brakiem systemu językowego lub jego niewystarczającym ukształtowaniem się, a więc wyłącznie deficytem języka. Rzeczywistość dostarcza bowiem przykładów, w których dziecko jest w stanie poprawnie artykułować słowa, mówić całymi zdaniem lub opowiadać na tematy zgodne ze swoimi zainteresowaniami. Takiego użycia języka nie można jednak nazwać komunikacją, gdyż ta zakłada współlistnienie drugiej osoby, a także respektowanie zasad potocznego dyskursu.

4. PSYCHOLOGICZNE I SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA JĘZYKA A TEORIA INTERAKCJI⁶

Pojęcie *zachowania językowe* funkcjonuje w naukach społecznych i z tego gruntu zostało przeniesione do dziedziny logopedii. Przedmiotem badań logopedia czynić będzie wchodząca w skład zachowań językowych *mowę wewnętrzną* oraz *mowę zewnętrzną*. Celem *mowy zewnętrznej* jest językowe współdziałanie ze społeczeństwem. Jest ona najbardziej powszechnym⁷ obszarem badań dziedzin lingwistycznych. Drugi rodzaj zachowania językowego jest dla teorii i praktyki logopedycznej równie istotny: to *mowa wewnętrzna*, która umożliwia procesy poznawcze, organizuje wiedzę i doświadczenie. Istota drugiego użycia języka zawarta jest w konstatacji Stanisława Grabiasa: „język jest koniecznym tworzywem myślenia” oraz „poza językiem myślenie nie zachodzi” (Grabias 1994: 36).

Z logopedycznego punktu widzenia traktowanie obu działań językowych na równi jest w pełni umotywowane. Co więcej, dzięki nim właśnie możliwa jest *kommunikacja*,

⁶ Podejmowane zagadnienia celowo związane są z psycholingwistyką i socjolingwistyką. Metody wypracowane przez psychologię i socjologię są bowiem ciągle aktualne, z powodzeniem więc można je wykorzystać na potrzeby artykułu, którego nadrzędna myśl związana jest z procesem socjalizacji i interakcji w autyzmie.

⁷ Między innymi z tego powodu, że stanowi łatwo dostępny materiał badawczy.

a więc porozumiewanie się. Istnienie dwóch podstawowych wymiarów komunikacji, a więc: *językowego* i *pozajęzykowego* implikuje kolejne stwierdzenie — język nie stanowi warunku zaistnienia komunikacji. Można bowiem porozumiewać się bez jego użycia, a więc za pomocą gestów czy mimiki (Kurcz 2005: 12).

Jak pisze Grabias:

Życie społeczne jest swoistym, samo-determinującym się procesem. Istniejące już warunki społeczne kształtują osobowość (cechy psychiczne) jednostek, określając tym samym podejmowane przez te jednostki działania, dzięki czemu procesualnie pojęty porządek społeczny, choćby zmodyfikowany, trwa i utrzymuje się (Grabias 1994: 36).

Warunkiem socjalizacji będzie więc umiejętność dostosowania się do zastanych, panujących zasad społecznych, a nieprzestrzeganie ich zaburzać będzie proces interakcji i upośledzać funkcjonowanie danej osoby w grupie społecznej.

Postać *dyskursu*, trafnie ujęta przez Grabiasa jako: „ciąg zachowań językowych” (Grabias 1994: 231), zależy od zjawisk psychofizycznych, społecznych i samej warstwy językowej jako systemu semiotycznego (czyli od tego: kto mówi, do kogo mówi i w jakim celu). Dyskurs w tym ujęciu stanowi rodzaj interakcji społecznej dokonującej się przy udziale języka, której kształt zależy od wymienionych wyżej czynników. Innymi słowy:

Tworząc tekst nadawca musi realizować językowe role społeczne, dostosowując się w ten sposób do umysłowych możliwości odbiorcy, specjalizacji zawodowej i pozycji zajmowanej przez niego w hierarchicznie ukształtowanym społeczeństwie. Jednocześnie dostosowuje się do sytuacji, w której akt językowy się dokonuje, dobiera sposób przekazywania intencji i językowe środki, za pomocą których ten sposób realizuje (Grabias 1994: 231).

Dyskurs zaburzony, będący konsekwencją upośledzenia kompetencji komunikacyjnej, charakteryzuje się niespełnianiem tych wymogów. Opanowanie *sprawności komunikacyjnej* ze względu na jej złożoność nie jest jednak łatwe. Stanisław Grabias wymienia następujące jej składowe:

- 1) umiejętność budowania zdań gramatycznie poprawnych (sprawność systemowa);
- 2) umiejętność doboru społecznych środków językowych do umysłowych możliwości odbiorcy oraz do funkcji, jaką pełni on w społeczeństwie (społeczna sprawność językowa);
- 3) umiejętność posługiwania się językiem w wytworzonych przez społeczeństwo sytuacjach interakcyjnych (sprawność sytuacyjna);
- 4) umiejętność osiągnięcia celu założonego przez nadawcę wypowiedzi (sprawność pragmatyczna) (Grabias 1994: 278–284).

Należałoby dodać, że o pełnym opanowaniu sprawności komunikacyjnej można mówić dopiero wtedy, gdy pojawią się wszystkie jej elementy, co oznacza, że zaistnienie jednej sprawności na określonym etapie nie oznacza odrzucenia kompetencji już naby-

tych. Co więcej, kolejność przyswajania wyżej wymienionych sprawności nie jest przypadkowa. Jako pierwsza w życiu człowieka pojawia się sprawność pragmatyczna, następnie powinna ukształtować się sprawność systemowa. Najbardziej złożonymi sprawnościami, a więc pojawiającymi się jako zwieńczenie poprzednich, są sprawności: społeczna i sytuacyjna. W sytuacji zaburzonej schemat ten może ulec modyfikacji — pewne sprawności opanowane są zaledwie szczątkowo lub nie pojawiają się wcale, tak jak w autyzmie. W związku z tym, że nabycie kompetencji komunikacyjnej jest skutkiem zdobycia wszystkich wymienionych wyżej sprawności, terapia logopedyczna na wyższych etapach pracy w przeważającej części skupiać powinna się na kształceniu sprawności społecznej i sytuacyjnej.

5. DETERMINANTY KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ

Odkrycie istoty kompetencji komunikacyjnej i umieszczenie jej w odpowiednim kontekście możliwe jest dzięki wyjaśnieniu nieścisłości związanych ze zjawiskami *świadomości, intencji i procesu interpretacji*. Należy podkreślić ścisły związek pomiędzy wszystkimi wymienionymi elementami, gdyż wpływa on na umiejętność prowadzenia dyskursu. Wydaje się więc, że scharakteryzowanie oraz uwydatnienie relacji pomiędzy tymi elementami jest uzasadnione.

Związek pomiędzy świadomością a językiem nie jest oczywisty, choć ujawnia się w samej definicji. Zgodnie z nią — *zjawiska świadome* to takie zjawiska, które człowiek potrafi zidentyfikować za pomocą słów. Owa słowna identyfikacja prowadzi do zapamiętania ich nazwy i uchwycenia istoty rzeczy: „Zjawiska świadome są więc powiązane ze sferą językową i tym samym także porozumiewaniem się” (Koj 2004: 34). Należy zaznaczyć, że owa świadomość zjawisk poddaje się stopniowaniu, a słowna identyfikacja jakiegoś zjawiska może być mniej lub bardziej pełna, dotyczyć tylko wybranego lub wielu aspektów.

Związek pomiędzy intencjonalnością a językiem polega na założeniu, że „każdej wypowiedzi w aktach komunikacji towarzyszy moment intencji, określający zarówno charakter wypowiedzi, jak i jej skierowanie” (Koj 2004: 8). Pojmowanie wypowiedzi językowej jako działania (zachowania) warunkuje konkluzję, że mamy do czynienia z działaniem intencjonalnym. Obecność intencji notowana jest nie tylko w procesie kreowania wypowiedzi, lecz również w akcie jej rozumienia. Przewidywanie znaczeń zamierzonych przez nadawcę wpływa na porozumienie między rozmówcami. Zachowania innych ludzi (w tym również komunikaty, jakie do siebie kierują) stanowią swoiste nośniki znaczeń. Proces socjalizacji dostarcza narzędzi i umiejętności korzystania z owych znaczeń. Pozwala je *generować* oraz *interpretować* zgodnie z doświadczeniem właściwym danej grupie społecznej.

Wszelkie cele, które chcemy osiągnąć przy użyciu języka, nazywamy *intencją komunikacyjną*. W przeważającej części przypadków człowiek komunikuje coś innym, by przekazać: „to, co się dzieje w jego umyśle, to, co widzi, czego chce, co sądzi, w co

wierzy, co zamierza i czuje — innymi słowy, aby zakomunikować określony stan swego umysłu” (red. Tabakowska 2001: 205). Owa umiejętność językowego działania na podstawie *skonstruowanego w umyśle planu* i ukierunkowanie tego działania na z góry zamierzony i uświadomiony cel oraz jego ewentualną korektę w sytuacji, gdy do tego celu nie zmierza, stanowi jedną z najbardziej charakterystycznych cech aktywności człowieka (Maruszewski 1970: 267).

Proces *odbierania znaczeń* wymaga zdolności do posługiwania się kategoriami interpretacyjnymi, które człowiek nabywa w procesie socjalizacji. Prawidłowy odbiór zachowań opiera się bowiem na kilku umiejętnościach (ułożonych w sekwencję):

1. *Docieranie do psychicznych stanów nadawcy*, poprzez ocenę sygnałów przez niego wysyłanych i kojarzenie ich ze stanami psychicznymi, na podstawie własnych doświadczeń.

2. *Orzekanie o spójności zachowania*, przy uwzględnieniu takich wartości jak sytuacja fizyczna, sytuacja społeczna, intencja nadawcy, które ma na celu ocenę, czy zachowanie jest sensowne.

3. *Identyfikowanie się z postawą nadawcy lub jej odrzucanie* (Grabias 1994: 218).

Złożoność tego procesu nie jest widoczna na pierwszy rzut oka. Dla człowieka znajdującego się w normie intelektualnej docieranie do stanów umysłu innych osób, interpretacja ich zachowań, a także adekwatna ocena dokonywać będzie się niepostrzeżenie. Ostatni etap wynikający już ze świadomości, którą nabywa się w procesie odbioru zachowań, pozwala danej osobie ustosunkować się do określonych zachowań, norm czy komunikatów. Jednakże dokonywanie wyborów musi wiązać się ze świadomością jej przedmiotu oraz właściwą interpretacją danej sytuacji, czyli umiejętnościami, których nie posiadają osoby z autyzmem.

6. KOMPETENCJA KOMUNIKACYJNA A TEORIA UMYŚLU

Współcześnie popularne stało się upatrywanie przyczyn deficytów w zakresie komunikacji i rozwoju społecznego u osób autystycznych w braku lub nieumiejętności rozwijania teorii umysłu (Pisula 1993: 19). Termin *teoria umysłu* wprowadzony został u schyłku lat 70., gdy odkryto, że człowiek jest w stanie wnioskować o stanach umysłowych innych ludzi nie tylko na podstawie wypowiedzi, lecz także analizując mimikę, mowę ciała, czy nawet ubiór swoich rozmówców. David Premack i Trent Woodruff scharakteryzowali owo pojęcie następująco:

Mówiąc, że jednostka posiada *teorię umysłu*, rozumiemy przez to, że jednostka przypisuje sobie i innym pewne stany umysłowe. System wniosków tego typu jest rozpatrywany jako teoria, ponieważ takie stany nie są bezpośrednio obserwowane oraz że system ten może być użyty do przewidywania zachowań innych organizmów (Bobkowicz-Lewartowska 2005: 45, 64).

Umiejętność ta jest skutkiem doświadczeń społecznych, a zarazem warunkiem kształtowania się prawidłowych relacji międzyludzkich, umożliwia bowiem rozumienie

i przewidywanie zachowań innych ludzi (Bauer 2008: 39). Odpowiedzi na źródła teorii umysłu dostarcza teoria istnienia *neuronów lustrzanych*. To dzięki nim właśnie możliwe jest emocjonalne porozumienie pomiędzy ludźmi:

Jeśli doświadczamy uczuć innego człowieka, to nasze własne sieci komórek nerwowych dostrajają się do niego, czyli współbrzmia, a to pozwala na pojawienie się w naszym doświadczeniu umysłowym uczuć innego człowieka (Bauer 2008: 39).

Według licznych badaczy (Baron-Cohen, Leslie, Frith, Swettenham, Tager-Flusberg) u podstaw zaburzeń autystycznych leży deficyt poznawczy „uniemożliwiający bądź też znacznie ograniczający zdolność do tworzenia i posługiwania się teorią umysłu” (Pisula 2002: 19). Wiele testów badających teorię umysłu z udziałem dzieci autystycznych pokazało, że stopień jej opanowania jest różny — zależy od wieku, upośledzenia oraz stopnia rozumienia komunikacji werbalnej. Dlatego też współcześnie mówi się nie tyle o braku teorii umysłu, lecz o opóźnieniu jej rozwoju. Z tego, że przekonanie o czymś i rzeczywistość mogą się od siebie różnić (co jest podstawą bardziej złożonych skryptów społecznych tj. fałszywe przekonania, udawanie, pośrednie akty mowy), autystyczne dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę około 5 lat później niż większość dzieci⁸ (Blakemore, Frith 2008: 102).

Odkrycia dowodzące upośledzonej percepcji świata zewnętrznego spowodowanej wadliwym działaniem neuronów lustrzanych i teorii umysłu są kluczowe, gdyż umożliwiają zrozumienie postępowania dzieci autystycznych. Można powiedzieć, że „dziecko z autyzmem patrzy, ale nie widzi zupełnie” (Gruna-Ożarowska 2010: 15), co jest spowodowane błędnym postrzeganiem świata. Jego umysł tworzy niepełnowartościowy, fragmentaryczny obraz, dlatego zachowanie również wydaje się nienormalne i zwykle nieadekwatne do kontekstu sytuacyjnego. W umiejętnościach społecznych szczególnie istotna jest bowiem wrażliwość na ledwo dostrzegalne sygnały przekazu społecznego, rozumienie niejęzykowych intencji drugiej osoby, a także zdolność współodczuwania, czyli empatii (Gruna-Ożarowska 2010: 16).

7. DEFICYTY UPOŚLEDZAJĄCE INTERAKCJĘ JĘZYKOWĄ W AUTYZMIE

Komunikowanie się zakłada szereg działań związanych nie tylko z samym procesem mówienia. Wiele z nich dotyczy bowiem operacji mentalnych wykonywanych przez rozmówców, np. obejmuje ono przewidywanie, co ktoś za chwilę zrobi, domysły

⁸ Historyjka, na której opiera się test, została przedstawiona dzieciom z zespołem Downa, dzieciom w normie intelektualnej i dzieciom z autyzmem. Wyniki przedstawiały się następująco: 86% dzieci z zespołem Downa, 85% dzieci w normie i zaledwie 20% dzieci z autyzmem udzieliło prawidłowej odpowiedzi. Na korzyść używania tego testu, jak pisze Bobkovicz-Lewartowska, działa to, że badanie teorii umysłu było poprzedzone badaniami kontrolnymi, które wykazały, że dana grupa dzieci nie ma problemów z rozumieniem przekazów i odpowiadaniem na pytania, które angażują pamięć i nie dotyczą atrybucji stanów umysłu. Zob. Bobkovicz-Lewartowska 2005: 64.

i oczekiwania na temat tego, co odbiorca w danej sytuacji myśli oraz jaki jest jego cel⁹. Co więcej, w sytuacji nieporozumienia nadawca jest w stanie zmienić sposób komunikowania właśnie przez analizę charakteru popełnionego błędu. Błąd ten wynika z różnicy tego, co jest w głowie nadawcy, a co w głowie odbiorcy — słów bowiem nie dobiera się tylko i wyłącznie ze względu na ich znaczenie, równie ważne jest uwzględnienie przy ich doborze rozmówcy i kierowanie komunikacją pod jego kątem (Frith 2011: 179).

Z tego powodu, że wiedza o motywach, wyobrażeniach, intencjach i myślach innych ludzi nie pochodzi z prostej obserwacji, lecz złożonej interpretacji, nie radzą sobie z nią dzieci z autyzmem. Tworzenie modeli umysłowych innych ludzi nie jest oczywiste i nie dokonuje się u dzieci z autyzmem nieświadomie, ze względu na deficyt teorii umysłu. Prowadzenie terapii języka dzieci z autyzmem musi więc dokonywać się przy uwzględnieniu owych ograniczeń.

O związkach teorii umysłu z kompetencją komunikacyjną pisze Ida Kurcz. Uważa ona, że zdolność tworzenia teorii umysłu stanowi podstawę do budowania kompetencji komunikacyjnej: „Zaburzenia kompetencji komunikacyjnej mogą występować przy dobrej kompetencji językowej i są charakterystyczne dla dzieci, u których orzeciono autyzm” (Młynarska 2008: 141). Kurcz jest zdania, że kompetencja komunikacyjna ma biologiczne podłoże w teorii umysłu, czyli zależy od umiejętności przypisywania sobie i innym różnych stanów mentalnych. Warunkiem wykształcenia owej kompetencji jest wykształcenie *wiedzy metapragmatycznej*, zwanej również inteligencją interpersonalną. W autyzmie obserwuje się nieobecność tej inteligencji ze względu na nieumiejętność mentalizacji (Młynarska 2008: 141).

Mówi się, że dzieci autystyczne są „podwójnie” upośledzone w zakresie mowy, co oznacza upośledzenie systemu językowego sensu stricto oraz upośledzenie w zakresie wykorzystywania posiadanych umiejętności językowych w komunikowaniu się (Bobkiewicz-Lewartowska 2005: 57). Doświadczenie w pracy z dziećmi autystycznymi potwierdza przedstawioną powyżej tezę, stąd wniosek, że terapię powinno się ukierunkować na kształcenie umiejętności wykorzystywania kompetencji językowych w kontaktach społecznych. Podkreślić należy istotną rolę wczesnej diagnozy i terapii logopedycznej w celu dostarczenia dziecku języka jako narzędzia do kontaktowania się z rzeczywistością. Niewątpliwie ich znaczenie dla rozwoju dzieci autystycznych jest ogromne. Wydaje się jednak, że niewiele miejsca w literaturze poświęca się owemu drugiemu upośledzeniu, które nie pozwala na odpowiednie manipulowanie posiadanym narzędziem. W takiej sytuacji należy znaleźć sposób, jak skutecznie nauczyć wykorzystywać

⁹ Badaniem właściwego rozumienia aktów mowy zajmuje się lingwistyka tekstu. Zasadniczy podział, na którym opiera swoje ustalenia, stanowi rozróżnienie na *akty mowy pośrednie* i *bezpośrednie*, dokonane przez Johna Searla. Różnica między nimi sprowadza się do kategorii intencji komunikacyjnej. W *pośrednich aktach mowy* jest ona dana rozmówcy wprost, odczytuje się ją niezależnie od sytuacji. *Pośredni akt mowy* charakteryzuje się z kolei tym, że intencja nadawcy musi być odczytywana kontekstowo (nadawca zakłada więc, że odbiorca odczyta ją właściwie). Z podziałem tym wiąże się zagadnienie fortunności aktów mowy, teoria implikatur i supozycji, które z powodu ograniczeń objętościowych muszą zostać pominięte (por. Tabakowska (red.) 2001: 204–237).

system językowy w kontaktach społecznych oraz jak ze społeczeństwem za jego pomocą nawiązywać trwałe więzi.

8. EGZEMPLIFIKACJA TRUDNOŚCI — DIALOG Z CHŁOPCEM

W sytuacjach społecznych tego samego rodzaju rodzą się różne zachowania językowe. Są one również w różnych przypadkach przez partnerów interakcji interpretowane na wiele sposobów. Reguł nadawania i odbioru przekazów językowych nie należy prowadzić tylko i wyłącznie do określonego inwentarza czynników wpływających na przebieg owych językowych interakcji.

Poniższa egzemplifikacja trudności komunikacyjnych 12-letniego chłopca z autyzmem dostarcza istotnych spostrzeżeń i wzbogaca opis teoretyczny. W przyszłości tego typu szczegółowe eksploracje językowego funkcjonowania młodzieży z autyzmem pozwolą stworzyć model reprezentujący najistotniejsze cechy owego zaburzenia z lingwistycznego i interakcyjnego punktu widzenia.

Przykład 1¹⁰

L: *Czego szukałeś?*

K: *Zatyczki.*

L: *Czego? Powiedz wyraźnie.*

K: *Zatyczki. (Powtarza głośno i wyraźnie).*

L: *Zaczynamy zajęcia, trzeba odłożyć zatyczkę. Kto to zrobi?*

Brak odpowiedzi, chłopiec obraca w dłoniach zatyczkę, wpatrując się w nią z uporem.

L: *Kto odłoży zatyczkę, ja czy Ty?*

K: *Kuba.*

L: *Będę czekać długo?*

K: *Tak.*

Konstruowanie interakcji między chłopcem a logopedą w postaci negocjowania rozpoczęcia zajęć jest zamierzone. Dziecko reaguje emocjonalnie na narzucanie mu konkretnego schematu pracy (krzykiem, płaczem lub zachowaniem agresywnym). O wiele lepsze efekty przynosi dostarczanie mu możliwości wyboru, z której korzysta w odpowiednim dla siebie czasie. Warto zauważyć, że pytanie zadane przez terapeutę: „Czy będę czekać długo?” jest pośrednim aktem mowy, w której intencja jest ukryta i nie da się odczytać z wypowiedzi. Z reakcji chłopca wynika, że ten nie rozumie tego typu komunikatów i nie wie, że logopeda chce, by zajęcia rozpoczęły się w tej chwili, co ujawnia odpowiedź chłopca, w której dokonuje on wyboru jednej z partykuł — tak/nie, jednak ta właśnie decyzja świadczy o tym, że nie rozumie on komunikatu.

Przykład 2

K: *Wczoraj dzieci postanowiły iść do lasu. Wyruszyły o świcie*¹¹.

L: *Co dzieci postanowiły?*

¹⁰ Oznaczenia skrótów: L — logopeda, K — imię chłopca.

¹¹ Podkreśleniem zaznaczono tekst czytany przez chłopca.

K: *Iść do lasu.*

L: *Kuba, kiedy dzieci wyruszyły?*

Brak odpowiedzi pomimo kilkakrotnego powtórzenia pytania.

L: *Dzieci wyruszyły o świcie, to znaczy jak tylko słońko wstało.* (Po chwili) *Co to znaczy o świcie?*

K: *Że słońko wstało.*

L: *Dobrze, teraz czytaj ładnie i wyraźnie.*

K: (Zaczyna czytać głośniej i wyraźniej) *Na drzewie zobaczyli dzięcioła: stuk stuk stuk!*

L: *Co robił dzięcioł?*

K: *Pukał i stukał.*

L: *Dlaczego dzięcioł stukał?*

K: *Bo jest za głośno.*

(Najpierw mówi to bardzo cicho, po chwili sam powtarza głośniej)

(Chwilę później, w trakcie odpowiadania na pytania do tekstu)

L: *Dobrze, teraz piszemy odpowiedź.*

K: *Nie! To się nie tak. Nie tak, Tak-nie!*

L: *Nie rozumiem. Co się stało?*

K: *Nie chce tak nie!!!*

Powyższy przykład obrazuje nieprzestrzeganie przez chłopca zasad potocznego dyskursu. Po pierwszym zadaniem pytaniem chłopiec prawidłowo odpowiada, po drugim jednak odpowiedź nie pojawia się wcale. Co więcej, chłopiec nie sygnalizuje niezrozumienia pytania lub niezajomości odpowiedzi. W rozmowie z drugą osobą takie zachowanie jest nieodpowiednie. Uzyskanie odpowiedzi w jakiegokolwiek formie daje do zrozumienia nadawcy, że jest słuchany, a jego komunikat zrozumiały. Takie sytuacje są więc sygnałem problemu, który upośledza komunikację z drugą osobą.

Odpowiedź na czwarte pytanie również jest nieadekwatna. Zadając pytanie: „Dlaczego dzięcioł stukał?”, logopeda miał na celu sprawdzenie ogólnej wiedzy chłopca o świcie. W tej sytuacji chłopiec nie udziela poprawnej odpowiedzi (np. że dzięcioł szuka jedzenia), lecz odpowiada: „Bo jest za głośno”. Odpowiedź ta tylko pozornie stanowi udzielenie informacji na zadane pytanie, gdyż rozpoczyna ją spójnik „bo” (wskazuje na związek tej odpowiedzi z poprzednim pytaniem). Wypowiedź ta nie pasuje do kontekstu i konkretnej sytuacji, stąd też nie stanowi wartości informacyjnej dla rozmówcy. Problemy z pragmatycznym użyciem języka i przekazywaniem swoich pragnień i żądań ilustrują z kolei ostatnie wypowiedzi chłopca.

W związku z analizą powyższych przykładów wnioski dotyczące funkcjonowania dziecka z autyzmem w perspektywie komunikacyjnej wynikają m.in. z następujących deficytów:

1. Niechęć do inicjowania rozmowy.
2. Brak umiejętności naprzemiennego i dwustronnego uczestnictwa w interakcjach społecznych.
3. Nieumiejętność przekazywania intencji komunikacyjnej zarówno w sposób werbalny, jak i za pomocą prozodii mowy oraz komunikacji niewerbalnej.
4. Nieumiejętność interpretowania intencji komunikacyjnej w pośrednich aktach mowy.

5. Zaburzona percepcja zmysłowa, będąca przyczyną niezrozumienia wypowiedzi¹².
6. Niekonsekwentne reagowanie na przebieg interakcji, czyli to, co mówi druga osoba.
7. Nieumiejętność metakomunikacji.
8. Niezdolność do tworzenia dłuższych wypowiedzi (działanie w schemacie pytanie–odpowiedź).
9. Wycofanie, bierność lub nieadekwatna spontanizacja w porozumiewaniu się.

ZAKOŃCZENIE

Indywidualne podejście, propagowane współcześnie w stosunku do osób z autyzmem, opiera się na dostrzeżeniu konieczności szczegółowej diagnozy umiejętności dziecka (w kontekście pracy uważam, że dotyczy to zarówno umiejętności językowych, jak i komunikacyjnych, a także całościowego poziomu funkcjonowania społecznego). W ocenie umiejętności dziecka, która determinuje terapię, ważne jest rzetelne rozpoznanie poziomu opanowania kompetencji poprzez wychodzenie poza model statyczny. Takie rozwiązanie może prowadzić do efektywniejszej pracy nad językowymi umiejętnościami dziecka.

Ważnym jest, aby działania logopedów skupiały się wokół wszystkich sprawności składowych kompetencji komunikacyjnej. Zaburzona sprawność systemowa to zaledwie jedna ze sfer, które powinny zostać objęte terapią. Koniecznym jest, aby brać pod uwagę również kontekst społeczny, rolę interakcji z drugim człowiekiem, otwarcie i gotowość na nawiązywanie relacji międzyludzkich. Możliwe jest to tylko dzięki zwróceniu uwagi na specyficzne deficyty osób z autyzmem, które stoją na przeszkodzie do ich opanowania.

Artykuł prowadzi więc do powstania nowej koncepcji, w myśl której istnieje możliwość nauczania kompetencji komunikacyjnej poprzez kształtowanie umiejętności mentalizacji, a także świadome i umiejętne kierowanie procesem interakcji przez logopedę. Mimo że interakcja nie jest tworem przypadkowym, bo regulowana jest przez szereg czynników psychologicznych i społecznych, to jednak o jej pełnej przewidywalności mówić nie można. Tym trudniejsze zadanie stoi przed logopedami-praktykami.

¹² Zdaniem Gałkowskiego „[...] przyczyną rozpoznawalnych zaburzeń komunikacyjnych u dzieci autystycznych są prawdopodobnie zaburzenia percepcji słuchowej i brak rozumienia ograniczające rozwój mowy. Na skutek utrudnionego procesu analizy i syntezy słuchowej oraz przetwarzania bodźców słuchowych, mowa ludzka odbierana jest przez nie jako słabo zróżnicowany szum lub potok foniczny, nie zawierający w sobie żadnego ładunku informacyjnego. Wskutek braku kontroli słuchowej napływających informacji dziecko autystyczne nie jest w stanie ich uporządkować i wykorzystać do tworzenia programu językowego”. Zob. Gałkowski 1993: 176.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association 2013: *Autism Spectrum Disorder*, <<http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>> [15.05.2014].
- Bauer J. 2008: *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, tł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa: PWN.
- Blakemore S. J., Frith U. 2008: *Jak uczy się mózg?*, tł. R. Andruszko, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bobkowi cz -Lewartowska L. 2005: *Autyzm dziecięcy, zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bragdon A.B., Gamon D. 2003: *Kiedy mózg pracuje inaczej*, tł. L. Okupniak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cieszyńska J. 2010: *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska*, Kraków: Wydawnictwo WiR.
- Delacato C.H. 1999: *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*, tł. M. Głowczak, Warszawa: Fundacja Synapsis.
- Frith Ch. 2011: *Od mózgu do umysłu. Jak powstaje nasz wewnętrzny świat*, tł. A. i M. Binder, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gałkowski T. 1993: Autyzm, [w:] Gałkowski T., Tarkowski Z., Zaleski T. (red.), *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*, Lublin, 171–184.
- Grabias S. 1994: *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias S. 2012: O ostrość refleksji naukowej. Przedmiot logopedii i procedury logopedycznego postępowania, [w:] Milewski S., Kaczorowska-Bray K. (red.), *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, Gdańsk: Harmonia, 56–69.
- Greene J. 1977: *Psycholingwistyka. Chomsky a psychologia*, tł. J. Łaszcz, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gruna-Ożarowska A. 2010: Umysł niewspółodczuwający. Neurobiologia autyzmu, [w:] Winczura B. (red.), *Autyzm. Na granicy zrozumienia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 9–22.
- Hadwin J., Baron-Cohen S., Howlin P., Hill K. 2010: *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu. Praktyczny poradnik dla nauczycieli i rodziców*, tł. M. Karwala, Kraków: Wydawnictwo JAK.
- Jaklewicz H 1993: *Autyzm wczesnodziecięcy*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kaczmarek B.B. 2010: Nie jak, ale dlaczego? O własnym języku dzieci z autyzmem, [w:] Winczura B. (red.), *Autyzm. Na granicy zrozumienia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 109–132.
- Kaczmarek B.L. 1998: *Mózg, język, zachowanie*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Koj L. 2004: Intencje i intencje znaczeniowe, [w:] Muszyński Z., Paśniczek J. (red.), *Intencjonalność jako kategoria filozofii umysłu i filozofii języka*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 7–38.
- Kurcz I. 2005: *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Scholar.
- Kurcz I., Okuniewska H. 2011: *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Warszawa: Academica.
- Maruszewski M. 1970: *Mowa a mózg*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Michalik M. 2013: Teoria logopedii jako interakcja. Między interakcjonizmem symbolicznym a lingwistyką mentalną, [w:] Michalik M., Siudak A., Pawłowska-Jaroń H. (red.), *Interakcyjne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, Kraków: Collegium Columbinum, 13–31 (Nowa Logopedia, t. 4).
- Młynarska M. 2008: *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym. Terapia dyskursywna a teoria umysłu*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pisula E. 1993: *Autyzm, fakty, wątpliwości i opinie*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej.
- Pisula E. 2002: Czego wciąż nie wiemy o autyzmie? [w:] Rola J., Zalewska M. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej dziecka*, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej, 11–27.

- Rybicka M. 2000: Albumy aktywności. Uniezależnienie dziecka autystycznego od pomocy dorosłych, [w:] Gałkowski T., Kossewska J. (red.), *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, 166–171.
- Schrödinger K., *Koci świat*, <http://savant.org/pl/publikacje/koci_1.1_1.pdf> [20.02.2014].
- Tabakowska E. (red.) 2001: *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków: Universitas.
- Winczura B. 2001: Dzieci zagubione we własnym świecie — historia odkrycia autyzmu wczesnodziecięcego, [w:] Mihilewicz S. (red.), *Dziecko z trudnościami w rozwoju*, Kraków: Impuls, 35–44.
- Winczura B. 2008: *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków: Impuls.
- Wing L. 2005: Związek między zespołem Aspergera i autyzmem Kanner, [w:] Frith U. (red.), *Autyzm i zespół Aspergera*, tł. B. Godlewska, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 115–149.

SUMMARY

Speaking without communicating — discourse and interaction in autism. Difficulty characteristics

Key words: autism, interaction, speech therapy, communication effectiveness, mind theory.

The article addresses the issue of language performance of people with autism spectrum disorder. It attempts to analyze the difficulties that can be found on language ground taking communicative and interactive point of view into consideration. Deliberations on not only social behavior theory and interaction but also on the idea of having the mind theory, point out to disordered communication effectiveness in autism as a compound and dynamic occurrence. The article illustrates its influence on the quality of language interaction from the perspective of social life participation.