

ELŻBIETA MARIA MINCZAKIEWICZ

Polskie Kolegium Logopedów PAN, Warszawa

Polski Zespół do Badań Naukowych nad Niepełnosprawnością Intelktualną

Funkcje sygnałów dźwiękonaśladowczych w procesie rozwoju mowy i języka u dzieci z upośledzeniami sprzężonymi

ABSTRACT: The aim of the study was to show the meaning and function of the signals in the development onomatopoeic communication skills of children with a diagnosis of disabilities linked. Developing communication skills in children with disabilities coupled is not easy, but necessary. The difficulties lie primarily in the fact that the process underlying the development of speech and language, is a lot of different factors limiting or impeding it. Activating because such a child, the release in response to touch his body, stroking, led to his smile, it's a long and tedious, but fully satisfying and effective path to take their attempts to communicate with the environment.

KEY WORDS: function of the signals in the development onomatopoeic, developing communication skills, children with a diagnosis of disabilities linked

[...] Komunikacja jest stałym elementem życia człowieka, jest ona sposobem porozumiewania się ludzi – jest koniecznością. Komunikat, o ile za taki zostanie uznany jakiś sygnał, znaczy zawsze „coś” dla „kogoś” [...]¹.

Janina Parafiniuk-Soińska

Wprowadzenie

W wychowaniu i nauczaniu dzieci z diagnozą upośledzeń o charakterze sprzężonym² rzadko wykorzystuje się wyniki badań nad komunikacją prelingwalną. Okazu-

¹ J. PARAFINIUK-SOIŃSKA: *Ku humanistycznej edukacji*. W: *W kręgu edukacji nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*. Red. E. KAMEDUŁA, J. KUŹNIAK, E. PIOTROWSKI. Poznań, Wydawnictwo WSGH 2003, s. 287.

² Do tego stanu dochodzić może w rezultacie skomplikowanej patogenezy zaburzeń rozwojowych. Stan ten polega na tym, że u danej osoby występują co najmniej dwie niesprawności, spowodowane przez jeden bądź więcej czynników endo- lub/i egzogennych, działających jednocześnie czy kolejno w różnych okresach życia (w tym również w okresie prenatalnym). A. TWARDOWSKI: *Peda-*

je się, iż posiadane przez te dzieci zdolności do emitowania nie tylko pojedynczych dźwięków, ale także powstających z nich kompleksowych sygnałów dźwiękowych nabierają istotnego znaczenia dla rozwoju bogatszych form porozumiewania się z otoczeniem. Emitowane przez nie, w pełni funkcjonalne sygnały dźwiękonaśladowcze (dodajmy – różnie nazywane przez autorów zajmujących się mową i językiem dziecka) bywają dla wielu z nich w pełni skutecznymi, często jedynymi, formami komunikacyjnymi w kontaktach z najbliższymi, np. w kontaktach z rodzicami i/lub rodzeństwem.

Aby ukazać rozliczne funkcje tych sygnałów, należy na wstępie wyjaśnić samo pojęcie „sygnały dźwiękonaśladowcze”. Interesujące nas zjawisko bywa określane za pomocą różnych nazw, takich jak: „wyrazy dźwiękonaśladowcze”³, „dźwiękowe obrazy świata”, „środki paralingwistyczne”⁴ lub „onomatopeje”⁵, „sygnały dźwiękonaśladowcze”⁶. Czym w istocie są sygnały dźwiękonaśladowcze zwane też „onomatopejami”? Jakie mogą pełnić funkcje w ogólnym rozwoju dziecka, zwłaszcza w rozwoju sprawności funkcji narządów słuchu i mowy, biorących udział, z jednej strony, w procesie poznawania świata, a z drugiej – w procesie porozumiewania się z otoczeniem dzieci z objawami zaburzeń o charakterze sprzężonym? Postaram się odpowiedzieć na te pytania.

Zanim jednak przejdę do zasadniczego tematu, zaprezentuję kilka objaśnień, które – jak ufam – ułatwią zrozumienie istoty zjawiska emitowania przez większość małych dzieci sygnałów dźwiękonaśladowczych. Terminem „onomatopeja” (z greckiego *onomatopóia* – tworzenie nazw)⁷ będziemy nazywać wyraz lub zespół wyrazów naśladowczych swym brzmieniem brzmienie oznaczanego nimi obiektu lub obiektów, również pewnych zachowań ludzi (np. płacz dziecka, kaszel dziadka), zwierząt (np. szczekanie psa, miauczenie kota, rżenie konia), odgłosów natury (np. burzy, wichru, grzmotów) bądź odgłosów techniki (np. warczenie lub prychanie niesprawnego silnika samochodu, dźwięk klaksonu jakiegoś pojazdu, odgłos pracującej maszyny, m.in. prasy introligatorskiej), których małe dziecko

gogika osób ze sprzężonymi upośledzeniami. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. DYKCIK. Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza 1998, s. 290.

³ E. SACHAJSKA: *Zabawy dźwiękonaśladowcze w rozwoju i terapii mowy dziecka*. „Tu Jesteśmy” 1999, nr 11, s. 28–32.

⁴ B. KOPER: *Znaczenie środków paralingwistycznych w komunikacji dydaktycznej*. W: „Prace Pedagogiczne”. T. 17: *Wczesna edukacja dziecka*. Red. M. KAWKA. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, z. 172. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP 1995; W. ŁATA: *Wykorzystanie wyrazów dźwiękonaśladowczych w kształtowaniu wymowy dziecka w wieku przedszkolnym*. W: „Prace Pedagogiczne”. T. 12. Red. J. SZYMKAT. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, z. 138. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP 1991.

⁵ Por. J. MALCZEWSKI: *Szkolny słownik terminów nauki o języku*. Kraków, WSiP 1979, s. 114.

⁶ W. ŁATA: *Wykorzystanie wyrazów dźwiękonaśladowczych w kształtowaniu wymowy dziecka...*; E. MINCZAKIEWICZ: *Sygnały dźwiękonaśladowcze w kształtowaniu i rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych i językowych u dzieci z zespołem Downa*. „Rewalidacja” 2001, nr 1(9), s. 39–53.

⁷ J. MALCZEWSKI: *Szkolny słownik terminów...*, s. 114.

(np. półtoraroczne, dwuletnie, czasem starsze) z różnych powodów używa w sytuacji, gdy nie potrafi jeszcze opatrzyć poprawną nazwą tego, co pragnie w jakiś sposób wskazać lub zasygnalizować swemu rozmówcy (np. osobie przebywającej w jego otoczeniu). Przedstawmy to na przykładzie – dziecko emitując sygnał „bu-bu-bu”, może egzemplifikować w ten sposób rozpoznawany stan emocjonalny innego dziecka lub osoby dorosłej (która w tym momencie być może płacze, a może jest tylko smutna); z kolei sygnałem „hau-hau-hau” może poinformować swoich najbliższych, iż obiektem jego zainteresowań jest w tym momencie pies; natomiast sygnałem „iiiha-ha-ha” ma zamiar wymusić na rodzicach lub swoich opiekunach zakup atrakcyjnej zabawki, oznaczając ją właśnie takim sygnałem (dorośli towarzyszący malcowi na ogół wiedzą, o jaką zabawkę mu chodzi); ten ostatni sygnał – zauważamy – może pełnić różne funkcje, np. funkcję komunikatu-prośby: ‘proszę o tego (konkretnego) konia na biegunach, którego w tym momencie oglądam’, bądź funkcję komunikatu-żądania (dodajmy: kategoriycznego żądania!): ‘chcę mieć tego konia na biegunach!’ Czasem może się jednak zdarzyć, że za pomocą tego samego sygnału „iiiha-ha-ha” malec chce tylko zwrócić na siebie uwagę dorosłych, którzy w tym momencie, nie bacząc na jego obecność i przejawiane przez niego zachowania, rozprawiają o swoich osobistych lub zawodowych problemach, nie zważają na jego potrzeby.

Okoliczności i sytuacje, które wychodzą naprzeciw potrzebom komunikacyjnym małego dziecka na prelingwalnym etapie rozwoju mowy i języka

Tworzeniu takich jak podane wyżej i/lub podobnych sygnałów przez niespełna dwuletnie dzieci o prawidłowo przebiegającym rozwoju sprzyjają kontakty z dorosłymi. Dzieci pozostające w dobrym kontakcie z dorosłymi, którzy cierpliwie słuchają tego, co one mają do powiedzenia, nabywają śmiałości i odwagi w poznawaniu świata. Wydają się one cenić swoich dorosłych partnerów w momentach krytycznych. W każdej trudnej dla nich sytuacji dorośli pochylają się nad nimi, by pomóc im pokonać trudności, ośmielić je, a nawet zaprosić do wspólnej zabawy, w której jest okazja do wprowadzenia i doskonalenia pierwszych pojawiających się sygnałów o charakterze komunikacyjnym.

Z reguły dzieci poznając swe otoczenie, zwłaszcza nieznanne im jeszcze przedmioty, jak również egzotycznie brzmiące, na ogół skomplikowane do wymówienia nazwy, próbują w rozmaity sposób same radzić sobie z trudnościami. Bywa, że interesujące obiekty budzą ich żywe zainteresowanie i przemawiają do wyobraźni, ale nie zawsze tak jest. Niektóre dzieci nie zastanawiając się wiele nad właściwą

nazwą napotkanych na swej drodze przedmiotów, naśladowując zachowania komunikacyjne osób dorosłych (np. mamy, niani czy opiekunki), spontanicznie próbują oznaczać je mniej lub bardziej trafną nazwą (czasem śmieszną i zabawną). Zauważyłam przy tym, że nie tylko podejmują próbę oznaczania tychże obiektów i zaliczenia ich do określonych zbiorów, ale także czynią próby zaszerzowania ich nazw do odpowiednich klas symboli języka⁸.

Za podstawę do zbudowania sygnału – czasem nawet bardzo oryginalnego – egzemplifikującego przedmiot lub zjawisko dzieciom prawidłowo rozwijającym się wystarczy jakaś zupełnie nieistotna cecha, np.:

- wydawany charakterystyczny odgłos lub sposób zachowania się ludzi: płacz dziecka – „bu-bu-bu”; śmiech dziadka – „he-he-he”;
- charakterystyczne zachowanie się poznanych zwierząt: ryczenie krowy – „muuu-muuu”; miauczenie kota – „miau-miau-miau”; mruczenie zadowolonego, drzeмиącego przy piecu kota Mruczka – „mru-mru-mruuu”; rechot „koncertujących” żab – „kuma-kuma-kum” bądź „kuuła-kuuła-kuuła”;
- wydawany odgłos silników napędzających rozmaite urządzenia techniczne: warkot silnika samochodu – „brymm-brymm” lub „wrrr-wrrr”, bądź ruszającego z miejsca pociągu: „pach-pach-pach” lub „fu-fu-fu”; odgłos piły tarczowej, którą pracownicy parku miejskiego usuwają suche gałęzie drzew; odgłos wrzuconego do wody i tonącego w niej kamienia (znikającego z pola widzenia malca) – „plum-plum”, czy też grającego fortepianu – „plum-plum-plum”, lub innych instrumentów muzycznych.

Emitowany przez dziecko sygnał dźwiękonaśladowczy może być wynikiem nasuwających się mu skojarzeń:

- sygnału z ruchem, np. ruszającego z miejsca pociągu – z sygnałem: „fu-fu-fu”, pędzącego samochodu – z sygnałem klaksonu: „ti-ti-ti” lub „bi-bi-bi”;
- sygnału z czynnością, np. krojenie czegoś nożem – z sygnałem: „ciachu-ciachu-ciach”;
- sygnału z zabawą, z zachowaniem się jakiegoś obiektu, np. odbijanie piłki – z sygnałem: „bach-bach-bach”, a usypianie lalki – z sygnałem: „a-a-a” lub „lu-lu-lu”.

Istota emitowanych i przesyłanych przez dziecko komunikatów o charakterze informacyjnym wydaje się mieć ogromną wartość dla jego osobowego i społecznego rozwoju – z jednej strony, a z drugiej – dla rozwijania bogatszych od wcześniej już nabytych (posiadanych i na ogół utrwalonych przez nie) form porozumiewania się z otoczeniem⁹.

⁸ W. ŁATA: *Wykorzystanie wyrazów dźwiękonaśladowczych w kształtowaniu wymowy dziecka...*; E. SACHAJSKA: *Zabawy dźwiękonaśladowcze...*, s. 28–32.

⁹ W. ŁATA: *Wykorzystanie wyrazów dźwiękonaśladowczych w kształtowaniu wymowy dziecka...*; B. KOPER: *Znaczenie środków paralingwistycznych w komunikacji...*

Zachowania komunikacyjne dzieci z diagnozą upośledzeń o charakterze sprzężonym na prelingwalnym etapie rozwoju mowy i języka

Jednym z podstawowych warunków uczestnictwa dzieci ze sprzężonymi niepełnosprawnościami¹⁰ w komunikowaniu się z otoczeniem jest posiadana przez nie zdolność emitowania i odbioru (wbrew pozorom i obiegowym opiniom) kierowanych do nich sygnałów¹¹. Sygnały te polegają na umiejętności naśladowania i emitowania swoiście zestawionych dźwięków, ich dostosowywania do własnych potrzeb, możliwości bądź sytuacji – z jednej strony, a z drugiej – na wymuszaniu reakcji zwrotnych u osób, do których sygnały te (choć czasem bardzo ubogie) intencjonalnie bywają kierowane (np. dziecko emocjonalnie pobudzone obecnością matki lub innej osoby stale opiekującej się nim wymachuje rękami, intonując przy tym sygnały zadowolenia zbliżone do dźwięków kwilenia lub posapywania, a nawet złości). Tego typu sygnały mogą być reakcją dziecka na uśmiech matki, na próbę podania mu jakiegoś przedmiotu (np. grzechotki lub innej zabawki) i – co ciekawe – mogą zmieniać się w sposób zaskakujący i nieoczekiwany. Przykładowo, może to być sygnał manifestujący wielką radość, który czasami w jednej chwili może przerodzić się w sygnał krańcowo odmienny – sygnał niezadowolenia, strachu, a nawet jawnego buntu czy irytacji. Percepcja bądź recepcja sygnałów, którym dziecko z objawami sprzężonej niepełnosprawności (podobnie zresztą jak każde inne, które nastawia się na odbiór określonych sygnałów płynących z otoczenia) nadaje odpowiednie znaczenie, możliwa jest dzięki prawidłowo funkcjonującym zmysłom, zwłaszcza funkcjom narządu słuchu i/lub wzroku oraz ich sprawnym analizatorom zlokalizowanym w mózgu¹².

Rozwój zdolności do komunikowania się u dzieci z omawianym rodzajem niepełnosprawności zależy m.in. od możliwości odróżnienia siebie od innych obiektów otaczającego je świata oraz świadomości, perspektywy istnienia innych

¹⁰ Tym niepełnosprawnościami w swych badaniach i opracowaniach poświęciłam już sporo uwagi, stąd celowo w niniejszym opracowaniu pomijam definicje i szczegółową charakterystykę tego typu zaburzeń.

¹¹ H. OLECHNOWICZ: *Warunki sprzyjające rozwojowi osobowości społecznej dzieci upośledzonych umysłowo*. „Materiały Informacyjno-Dydaktyczne” 1973, z. 18, s. 41–61; M. PISZCZEK: *Wczesna rehabilitacja kontaktu i wprowadzenie komunikacji alternatywnej w edukacji dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*. W: *Edukacja dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*. Red. M. PISZCZEK. Warszawa, Centrum Metodyczne Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego MEN 1996; M. KWIATKOWSKA: *Dzieci głęboko niezrozumiane*. Warszawa, Oficyna Literatów i Dziennikarzy „Pod Wiatr” 1996.

¹² M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA, M. TYSZKOWA: *Psychologia rozwojowa człowieka*. Warszawa, PWN 1996; J. MICHALIK-SURÓWKA: *Dzieci z zaburzeniami komunikacji*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, T. 52. Kraków, Wydawnictwo Oddziału Polskiej Akademii Nauk 1999, s. 71–92.

osób, którym tego rodzaju komunikat można przesłać¹³. Spostrzeganie własnej odrębności przez małe dziecko w ogóle jest milowym krokiem w rozwoju „ja”, w szczególności w przypadku tych dzieci, u których nierzadko diagnozuje się dodatkowe wady i zaburzenia rozwoju (np. głębsze lub głębokie upośledzenie umysłowe z dziecięcym porażeniem mózgowym, z dysfunkcją narządu ruchu, z padaczką czy też z zaburzeniami ze spektrum autyzmu), u których czasami trudno doszukać się nawet najprostszych zachowań o charakterze komunikacyjnym¹⁴. Jak zaznacza Maria Piszczek¹⁵, wyniki badań nad czynnikami zakłócającymi rozwój umiejętności komunikacyjnych u dzieci (u których wiek życia jest jedynie parametrem pomocniczym) z objawami sprzężonej niepełnosprawności (nazywanych też dziećmi z diagnozą upośledzeń sprzężonych) wskazują na to, że o zaburzeniu rozwoju procesów poznawczych, a w ślad za tym omawianych umiejętności, w tym mowy i języka (mam tu na uwadze najwcześniejsze etapy rozwoju tych procesów), decyduje nie tyle może niewrażliwość dziecka na bodźce i wzmocnienia społeczne, ile raczej zaburzenia percepcji dźwięków (np. w wyniku braku dostatecznie wykształconej uwagi i pamięci lub wady słuchu dzieci te doświadczają trudności w przyswajaniu, identyfikowaniu, a także przypisywaniu sygnałom dźwiękowym określonych znaczeń). Proces kształtowania się mowy warunkowany jest wpływem wielu, różnorodnych czynników, wśród których istotną rolę odgrywa dojrzałość percepcyjna oraz gotowość interakcyjna dziecka (wyraźna gotowość do komunikowania się dziecka z otoczeniem). Proces ten u każdego dziecka, zwłaszcza z diagnozą sprzężonej niepełnosprawności, ma przebieg indywidualny, często nieprzewidywalny w sensie prognostycznym i niepowtarzalny¹⁶. Jeżeli ogólny rozwój dziecka jest zakłócony, to najprawdopodobniej i proces kształtowania się u niego mowy i języka również będzie mniej lub bardziej opóźniony bądź zaburzony. Na podstawie tej konstatacji można wnosić, że rozwój mowy dziecka jest procesem w wysokim stopniu determinowanym ogólnym, a zwłaszcza psychomotorycznym i społecznym jego rozwojem.

¹³ I. KURCZ: *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa, PWN 1987.

¹⁴ M. PISZCZEK: *Wczesna interwencja i pomoc dzieciom niepełnosprawnym. Materiały szkoleniowe*. Warszawa, Centrum Metodyczne Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego MEN 1995; EADEM: *Wczesna rehabilitacja kontaktu...*; J.A. RONDAL: *Language Development in Down's Syndrome. A Life-span Perspective*. „International Journal of Behavioral Development” 1988, No. 1; B.M. LESTER, J. HOFFMAN, T.B. BRAZELTON: *The rhythmic structure of pretern infants*. „Child Development” 1985, Vol. 56.

¹⁵ M. PISZCZEK: *Wczesna rehabilitacja kontaktu...*, s. 74.

¹⁶ *U źródeł rozwoju dziecka. O wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego*. Red. H. OLECHNOWICZ. Warszawa, Nasza Księgarnia 1988.

Sygnaly dźwiękonaśladowcze i ich funkcje u prawidłowo rozwijających się dzieci w kontekście rozwoju dzieci obciążonych sprzężoną niepełnosprawnością

Mowa u prawidłowo rozwijającego się dziecka pojawia się funkcjonalnie około pierwszego roku życia, choć podstaw do użycia języka nabywa ono o wiele wcześniej, bo już prawdopodobnie w okresie życia płodowego¹⁷, kiedy to pojawiają się wrażliwość słuchowa, pozwalająca na percypowanie dźwiękowych sygnałów otoczenia, oraz synchronia ruchowo-słuchowa płodu skorelowana z werbalnym zachowaniem się matki, nabierająca istotnego znaczenia dla rozwoju społecznego noworodka¹⁸. Okazuje się, iż dziecko z chwilą narodzin prawie natychmiast usiłuje znaleźć kontakt z matką, wyraża gotowość do odwzajemniania jej emocji ukrytych w adresowanych do niego komunikatach¹⁹. Początkowo reakcje społeczne ujawniają się w podejmowanych przez nie „dialogach czynnościowych” (np. dotyk ciała matki na delikatny jej dotyk, spojrzenie dziecka na spojrzenie matki, jego uśmiech na uśmiech matki), by już po kilku tygodniach mogło ono własnym, przez siebie emitowanym sygnałem, w bardziej lub mniej czytelny sposób, „odpowiedzieć” na werbalny komunikat matki, który je fascynuje i prowokuje do podjęcia bardziej doskonałej formy dialogu. Zanim jednak dziecko wprowadzi do swego repertuaru sygnały przewokalne (czytelne dla wszystkich symptomy głuszenia, które – jak wyjaśnia Leon Kaczmarek – są sygnałami dla matki, a potem gaworzenia, które mogą już być sygnałami naprzemiennymi, w pełni dialogicznymi), czytelne i pełne treści przede wszystkim dla matki, poprzedzają objawy celowego płaczu i okrzykach naturalnych, które – podobnie jak wykrzykniki (nazywane przez Leona Kaczmarka okrzykami konwencjonalnymi²⁰) – są sygnałami-apelami kierowanymi przede wszystkim do matki, a w dalszej kolejności dopiero do innych osób kontaktujących się z nim na co dzień. W trzecim lub czwartym kwartale pierwszego roku życia u dziecka o prawidłowym przebiegu rozwoju samoistnie pojawiają się już okrzyki naturalne w postaci najróżniejszych bogato intonowanych zespołów dźwięków. Ich emisji często towarzyszą przypadkowe gesty, a także żywa mimika. Pojawienie się emitowanych sygnałów wzmocnianych gestem i mimiką jest oznaką witalności i dynamiki rozwoju dziecka, aktywności związanych z jego potrzebami o charakterze społecznym. Te są prawdopodobnie

¹⁷ L. KACZMAREK: *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin, Wydawnictwo Lubelskie 1988; D. KORNAS-BIELA: *Prenatalne uwarunkowania rozwoju mowy*. W: *Opieka logopedyczna od poczęcia*. Red. B. ROCLAWSKI. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 1993; M. PISZCZEK: *Wczesna rehabilitacja kontaktu...*

¹⁸ D. KORNAS-BIELA: *Prenatalne uwarunkowania...*; M. PISZCZEK: *Wczesna rehabilitacja kontaktu...*

¹⁹ D. KORNAS-BIELA: *Prenatalne uwarunkowania...*; *U źródeł rozwoju dziecka...*

²⁰ L. KACZMAREK: *Nasze dziecko...*, s. 198.

odpowiedzią na obecność matki lub innych osób asystujących dziecku, z którymi próbuje ono wchodzić w interakcje. Jak wynika z moich wieloletnich obserwacji, emitowane przez dziecko sygnały, pod wpływem reakcji otoczenia, mogą ulegać różnicznym modyfikacjom i przekształceniom, w wyniku których pojawiają się czytelne dla otoczenia sygnały dźwiękonaśladowcze. Te ostatnie najczęściej odnoszą się do osób, przedmiotów, czynności, a nawet zdarzeń w danej chwili dla dziecka najważniejszych. Okoliczności, w jakich dochodzi do ich wyemitowania, mogą być rozmaite, np. pojawienie się w polu widzenia dziecka, zwierzęcia lub przedmiotu, któremu dorośli już wcześniej nadali określoną, w pełni skonwencjonalizowaną nazwę, może to być sprowokowany zachowaniami matki lub opiekunki objaw niezadowolonia, a nawet wyraźny protest dziecka na skutek oddalenia się matki, próby ubierania maluszka w ubranko wyjściowe bądź zabrania mu zabawki. Obserwując zachowanie się małych dzieci, zauważyłam, że emitowane przez nie sygnały dźwiękonaśladowcze mogą zmieniać nie tylko swe brzmienie (intonację), ale także swe funkcje (np. identyczny sygnał wokalny poprzez zmianę intonacji raz oznaczać może skargę, prośbę lub życzenie, a innym razem, w zależności od okoliczności, może stać się nazwą obiektu lub nawet konkretnej czynności). Zrozumienie znaczenia funkcji sygnałów dźwiękonaśladowczych emitowanych przez dziecko wymaga od matki lub opiekunki doskonałego wycucia i równie doskonałej znajomości sposobu wyrażania przez nie swoich odczuć, doznań, oczekiwań, potrzeb i możliwości. „Rozkodowywanie” znaczeń dziecięcych sygnałów dźwiękonaśladowczych trzeba się niestety uczyć. Te wszak mogą się zmieniać w zależności od stanu zdrowia i samopoczucia dziecka, okoliczności lub sytuacji (np. sygnał „na-na-na-na”, jaki często generują zdrowe niemowlęta w wieku 8–9 miesięcy, może w konkretnej sytuacji oznaczać: ‘zwróć na mnie uwagę’; ‘chce mi się spać’; ‘podaj mi smoczek’ bądź ‘zwróć uwagę na to, na co w tym momencie patrzę’; ‘zwróć uwagę na to, co mnie interesuje tu i teraz’). Egzemplifikacją omawianego zjawiska może być zachowanie się dziewiętnastomiesięcznego, prawidłowo rozwijającego się chłopczyka, który będąc na rękach swego taty, obserwował łabędzie pływające w sadzawce parku miejskiego. W pewnym momencie (prawdopodobnie wtedy, kiedy zwrócił wzrok w tym samym kierunku, co ojciec) zauważył, jak łabędzie, unosząc skrzydła, zaczęły przemieszczać się po lustrze wody. Poklepał wówczas ojca po twarzy, emitując sygnał „da-da-da”. Ojciec odpowiadając na reakcje syna, podszedł z nim nieco bliżej ogrodzenia sadzawki. Chłopczyk po chwili obserwacji łabędzi z bliska zmienił intonację emitowanego sygnału „da-da-da”, patrząc raz na łabędzie, a raz na twarz ojca. Intonacja sygnału wyraźnie wskazywała na zainteresowanie ptakami, a może nawet wyrażała zachwyt dziecka. Ogromną rolę odgrywały przy tym mimika i pełne dynamiki gesty malca, wśród których zauważyłam: gest wskazywania, proszenia, protestu, rozkazu, zadowolenia, niepewności, a nawet obawy czy lęku przed nieznanym mu dotąd (tak niespokojnym) obiektem.

Emitowane sygnały prelingwalne (sygnały dźwiękonaśladowcze), nazywane sygnałami semantycznymi zmiennymi, towarzyszące gestom malca, miały – jak się wydaje – istotne znaczenie dla rozwoju dialogowej formy komunikacji interperso-

nalnej. Pojawiające się sygnały prawdopodobnie służyły także utrwalaniu zainteresowań samym obiektem (łabędzie, ptaki), który w tym momencie wręcz zafascynował chłopczyka. Dziecko około półtoraroczne zaczyna używać, oprócz sygnałów semantycznych sytuacyjnych zmiennych, także sygnały semantyczne stałe. Znaczenie zarówno jednych, jak i drugich sygnałów zmienia się stosownie do sytuacji (o czym świadczyć może intonacja, a czasem gesty), natomiast ich postać dźwiękowa (inwentarz dźwięków) pozostaje najczęściej stała. Obserwując reakcje dzieci z diagnozą sprzężonej niepełnosprawności, będące w wieku od 5. do 10. roku życia, zauważyłam, iż reagowały one na dostarczane im bodźce prowokacyjne, podobnie jak dziewiętnastomiesięczny chłopczyk. Nasuwa się przeto przypuszczenie, że fazy rozwoju procesu porozumiewania się u dzieci z objawami sprzężonej (na ogół głębszej, a nawet głębokiej) niepełnosprawności są wydłużoną w czasie, zmodyfikowaną, często zniekształconą kopią linii rozwoju tego procesu obserwowanego u dzieci pełnosprawnych, charakterystyczną dla wieku od 10. do około 18.–20. miesiąca życia. Zakres znaczeniowy sygnałów semantycznych sytuacyjnych u dzieci ze sprzężoną niepełnosprawnością w wieku od 5 do 10 lat, podobnie jak u dzieci pełnosprawnych, lecz dużo od nich młodszych, pod wpływem kontaktów z dorosłymi i systematycznie nabywanych doświadczeń społecznych wyraźnie ulegał wzbogacaniu. Dzieci te rozumiały – jak wynikało z ich zachowań – o wiele więcej różnych sytuacji, niż zdolne były to uzewnętrznić za pomocą słabo jeszcze opanowanych gestów czy sygnałów dźwiękonaśladowczych. Dzieci o prawidłowym rozwoju psychomotorycznym, mniej więcej w wieku od 10. do 20.–24. miesiąca życia, które w wystarczającym stopniu nie opanowały jeszcze mowy i języka, jakby intuicyjnie wyczuwając swój deficyt poznania, same podejmowały próby wprowadzenia paralingwistycznych sposobów porozumiewania się ze swym otoczeniem (np. z matką, ojcem czy nianią). Wykorzystywały przy tym przykłady zachowań komunikacyjnych swego otoczenia. Obserwowane przeze mnie dzieci z deficytami psychoruchowego rozwoju, pomimo osiągnięcia wieku życia mieszczącego się w przedziale od 5 do 10 lat, wykazujące niski stopień aktywności poznawczej i ruchowej, sporadycznie emitowały utrwalane przez matkę, nianię lub opiekunkę sygnały dźwiękonaśladowcze. Spontanicznie emitowane sygnały dźwiękonaśladowcze występowały u nich, niestety, bardzo rzadko. Czasem pojawiały się i znikwały pod wpływem czy to nadmiaru, czy też braku bądź zaistnienia niekorzystnych, bliżej nieokreślonych bodźców, takich jak zmiana pomieszczenia, hałas, zmiana koloru światła, pojawienie się osób, dotąd nieznanymi dziecku, których ono wyraźnie się lęka. Sygnały te były słabo modulowane (intonacja), stąd trudno ustalić ich faktyczne znaczenie i funkcje. Tylko niektóre z omawianych dzieci, które systematycznie obserwowałam całymi miesiącami, próbowały naśladować melodię emitowanych przez matkę lub opiekuna sygnałów dźwiękowych. Dzieci te rzadko emitowały powtarzane przez matkę czy opiekunkę wyuczone bisylaby, chociażby takie, jak: „ta-ta”, „ma-ma”, „ba-ba”, „da-da”, „ga-ga”, które kilkunastomiesięczne dzieci o prawidłowym rozwoju „wypowiadają” bez żadnych „podpowiedzi”. Dzieci o prawidłowym przebiegu rozwoju swobodnie, a przy

tym chętnie posługiwały się tego rodzaju sygnałami, nie rezygnując z podejmowania prób ich modyfikacji i wzbogacania. Na podstawie czynionych przeze mnie wielogodzinnych obserwacji mogłam stwierdzić, że emitowanych sygnałów dźwiękonaśladowczych u dzieci z objawami sprzężonej niepełnosprawności wprawdzie wolno, lecz stopniowo przybywało, chociaż w wielu przypadkach bywały one niezrozumiałe nawet dla matki. Jedynie wówczas, gdy rodzice bądź opiekunowie, oswajając się z brzmieniem emitowanych przez dziecko sygnałów, świadomie je utrwalali, przyporządkowując im nazwę obiektu lub czynności w ten sposób oznaczanych, dzieci te częściej niż pozostałe, spontanicznie podejmowały próby naśladowania także sygnałów podobnych. Powtarzane przez nie sygnały dźwiękonaśladowcze z czasem nie tylko przybierały doskonalszą formę dźwiękową, którą akceptowało najbliższe otoczenie, ale również bogatsza była ich intonacja.

Dyskusja nad wynikami i próba podsumowania

W procesie kształtowania mowy i języka u dzieci z objawami sprzężonej niepełnosprawności emitowanym przez nie sygnałom próbowałam przypisywać znaczenie o charakterze nie tylko intelektualno-poznawczym, ale także – a może przede wszystkim – społecznym²¹. Na znaczenie wpływu środowiska społecznego na rozwój mowy i języka dziecka zwrócił uwagę Lew S. Wygotski²², który podkreślał, że język – podobnie jak każde narzędzie – rozwija swą postać, swój kształt, doskonali oraz zmienia się wraz z rozwojem społeczeństwa i może być przekazywany jedynie drogą kontaktów z innymi ludźmi. „Najważniejszym jednak faktem w rozwoju mowy u dziecka – według L.S. Wygotskiego – jest moment, kiedy to linie rozwoju myślenia i mowy przebiegające dotąd oddzielnie, zaczynają się krzyżować, a potem pokrywać, dając początek zupełnie nowej, tak charakterystycznej dla człowieka formie zachowania”²³. Dziecko bardzo wcześnie – niezależnie od osiąganego poziomu swego rozwoju – nawiązuje kontakt z otaczającym je światem ludzi dorosłych, chociaż formy kontaktów i widoczne efekty w zakresie porozumiewania się mogą być jeszcze mało satysfakcjonujące. Wypada tu nadmienić, iż praktycznie od chwili poczęcia dziecko wzrasta w otoczeniu osób mówiących, które prowokują je – nawet w sposób niezamierzony – do aktywności komunikacyjnej i zachęcają do posługiwania się własnym aparatem słuchu i mowy²⁴. Prawdopodobnie każde z nich intensywnie gromadzi swoje doświadczenia, różnicując formę (jakość) emitowanych sygnałów. Jak podaje Wygotski, „dziecko

²¹ *U źródeł rozwoju dziecka...*

²² L.S. WYGOTSKI: *Myślenie i mowa*. Warszawa, PWN 1989.

²³ *Ibidem*, s. 59.

²⁴ D. KORNAS-BIELA: *Prenatalne uwarunkowania...*; L. KACZMAREK: *Nasze dziecko...*

dla oznaczania otaczającej rzeczywistości, nigdy nie używa bezsensownych kompleksów dźwiękowych, lecz czyni starania o dobór »prawdziwych słów« (dodajmy symbolicznych sygnałów, a taką funkcję wydają się pełnić omawiane w tym opracowaniu sygnały dźwiękonaśladowcze), z którymi w miarę ich doskonalenia wiąże ono coraz to bardziej zróżnicowane znaczenia²⁵. Budowane przez dziecko zespoły (kompleksy) dźwięków, odpowiednio intonowane i służące do oznaczania tego, co ono postrzega i o czym chce poinformować swoje otoczenie, należy traktować jako podstawę rozwoju i doskonalenia języka. Współczesne wyniki badań psycholingwistycznych wydają się dowodzić, że opanowanie języka przez dziecko jest drogą wiodącą ku poznaniu, opanowaniu i podporządkowaniu sobie obiektywnie istniejącego świata²⁶. Język należy więc traktować jako dźwiękową realizację tendencji do symbolicznego ujmowania świata, obiektywnie istniejącej rzeczywistości²⁷. Nie jest więc obojętne dla rozwoju i nabywanych doświadczeń językowych dziecka to, jaka jest forma językowa otoczenia, które dostarcza mu jednak nieustannie nowych, niepowtarzalnych przykładów i wzorów. W przypadku dzieci ze sprzężonymi upośledzeniami dążymy do tego, by każde z nich rozumiało sens przesyłanego do niego komunikatu i potrafiło odpowiednio na niego zareagować. Dążenie to wydaje się realne, jeśli przyjąć opublikowaną przed kilkunastu laty koncepcję Noama Chomskiego, z której założeń wynika, że każdy człowiek, a więc prawdopodobnie również dziecko z omawianą tu niepełnosprawnością, posiada wrodzoną zdolność do opanowania języka. Dzięki tej wrodzonej zdolności prawidłowo rozwijające się dziecko, słysząc wypowiedzi dorosłych, drogą skojarzeń i czynionych prób odkrywa w nich reguły nabywanego języka, co sprawia, że stosunkowo szybko potrafi budować i emitować własne – bardziej czytelne lub mniej czytelne – komunikaty. Potrafi ono usłyszanym od dorosłych i dobrze utrwalonym w swoim umyśle słowom lub zastępującym je sygnałom dźwiękonaśladowczym przypisywać określone znaczenia i funkcje²⁸. Sygnały dźwiękonaśladowcze jako w pełni funkcjonalne, oznaczające nazwy przedmiotów, czynności, zjawisk, emocji, stanów lub potrzeb, można więc – jak się wydaje – uznać za osobliwe substytuty językowe niezwykle istotne dla procesu rozwoju mowy i języka dziecka. Emitowane przez dwu–trzyletnie dziecko sygnały dźwiękowe, nazywane przez L. Kaczmarską „tworami komunikacyjnymi”²⁹, kierują uwagę odbiorcy (np. matki czy ojca) na jakiś przedmiot lub odsyłają odbiorcę do jakiegoś przedmiotu czy zjawiska, których ono nie jest w stanie w tym momencie jeszcze popraw-

²⁵ L.S. WYGOTSKI: *Myślenie i mowa...*, s. 80.

²⁶ S. SZUMAN: *Język i mowa*. W: IDEM: *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka. Dzieła wybrane*. Wybór i oprac. M. PRZETACZNIKOWA, G. MAKIEŁŁO-JARZA. T. 1. Warszawa, WSiP 1985, s. 521–548; I. KURCZ: *Język a reprezentacja świata...*; M. PISZCZEK: *Wczesna rehabilitacja kontaktu...*

²⁷ J. MICHALIK-SURÓWKA: *Dzieci z zaburzeniami komunikacji...*

²⁸ E. MINCZAKIEWICZ: *Sygnały dźwiękonaśladowcze w kształtowaniu...*

²⁹ L. KACZMAREK: *Nasze dziecko...*

nie nazwać, choć ma świadomość istnienia samego obiektu i nieodpartą wolę jego egzemplifikacji, a tym samym oznaczania. Semantyczne sygnały językowe, pochodzące od obserwowanych przeze mnie dzieci z objawami sprzężonej niepełnosprawności, zbudowane były z symboli dźwiękowych, charakteryzujących się pewnymi wspólnymi cechami akustycznymi obserwowanych obiektów, zjawisk lub czynności, np. emitowany przez dziecko sygnał „bach-bach” informował o zachowaniu się odbijanej od podłogi piłki, „beeeęc-beeeęc” – o efekcie spadającego ze stołu przedmiotu, „tap-tap-tap-tap” – o zachowaniu się skaczącej piłki, „bam-bam” – o obecności i funkcji miernika czasu, jakim jest zegar, „tu-tu-tu” – o znaczeniu klaksonu samochodu, „ta-ta-ta” – o dźwięku grającej trąbki, „szu-szu-szu” – o skutkach silnego podmuchu wiatru, „aty-aty-aty” – o tym, że jakieś przewinienie było powodem wymierzenia komuś kary, „lulu-lulu” – o potrzebie ułożenia dziecka do snu (usypiania go) bądź o stanie zmęczenia czy potrzebie odpoczynku, „kosi-kosi” – o doznawaniu przyjemności płynącej z bawienia się itp. Semantycznym sygnałom językowym pierwotną formę brzmieniową nadali wszak dorośli (np. rodzice, dziadkowie, opiekunki lub nauczycielki przedszkola). Wśród rejestrowanych przeze mnie sygnałów dźwiękonaśladowczych emitowanych przez dzieci objęte badaniami najczęściej pojawiały się:

- „głosy” zwierząt, np. psa: „hau-hau-hau” lub „au-au-au”, kota: „miau-miau-miau”, kozy: „me-me-me”, krowy: „muuu-muuu”, kury: „ko-ko-ko”, koguta: „y-y-y-y” (z odpowiednią intonacją);
- odgłosy przyrody, np. kapiącej z kranu wody: „kap-kap-kap”, chłapania się w wannie lub misce z wodą: „chlap-chlap-chlap” lub „chlapu-chlapu-chlap”;
- egzemplifikacje wyrażanych przez człowieka stanów emocjonalnych, np. śmiechu: „cha-cha-cha”, płaczu dziecka: „bu-bu-bu”, przywoływania kogoś: „hop! hop!”, dziwienia się czemuś: „ho-ho-ho!” itp.

Zauważyłam jednak, że emitowane przez kilkunastomiesięczne dzieci o prawidłowym rozwoju sygnały dźwiękonaśladowcze były o wiele bogatsze i bardziej zróżnicowane akustycznie niż sygnały „używane” nawet przez dziesięciolatków z diagnozą upośledzeń sprzężonych. Sygnały te – niezależnie od tego, jakie noszą różne nazwy (np. „obrazy akustyczne”, „onomatopeje”, „sygnały dźwiękonaśladowcze” lub „symbole umotywowane”)³⁰ – ubarwiają i dynamizują dziecięcy świat zmysłowy.

Wśród sygnałów dźwiękonaśladowczych przyswojonych przez dzieci z objawami sprzężonej niepełnosprawności znaczące miejsce zajmowały sygnały naturalne, tworzone przez nie same, takie jak: „auuu-auuu” (przypominające wycie), „daaa-daaa-daaa”, „ne-ne-nee”. Większość sygnałów emitowanych przez dzieci z diagnozą upośledzeń sprzężonych miała jednak charakter sygnałów wyuczonych przez dorosłych (rodziców, opiekunów czy terapeutów). Sygnały dźwiękonaśladow-

³⁰ Ibidem; M. PISZCZEK: *Wczesna rehabilitacja kontaktu...*; M. PODESZEWA: *Rozumienie sytuacji punktem wyjścia do procesów kształtowania mowy*. „Rewalidacja” 1998, nr 2 (4), s. 6–17.

cze (onomatopeje) w kontaktach dzieci z tego typu niepełnosprawnością z ich otoczeniem społecznym w jakimś stopniu pełniły funkcje znaku, należące do klasy symboli samodzielnych, a więc symboli nazywających np.:

- osoby: dziecko – „bo-bo”, babcie – „ba-ba”;
- instrumenty muzyczne: trąbkę – „tru-tu-tu”, bębenek – „bum-bum”;
- zwierzęta: kurę – „ko-ko-ko”, psa – „hau-hau”;
- zjawiska przyrody: burzę – „uuuuu-bach”, wicherę – „wiu-wiu-wiu”;
- czynności: krojenie – „ciach-ciach”.

Wśród struktur bisylabicznych, jakie udało mi się zarejestrować, znalazły się zarówno dziwnie brzmiące pytania, np. „ko-ko?” (pytanie z odpowiednią intonacją, w którym dzieciom prawdopodobnie chodziło o wymuszenie odpowiedzi na pytanie: „kto to jest?”), jak i odpowiedzi na pytanie, np. „kaki kaki” (prawdopodobnie chodziło o potwierdzenie ‘tak, tak’), oraz zwroty oznaczające negację lub przeczenie, np. płaczliwie brzmiące „neeeee” (w znaczeniu ‘nie chcę, nie będę’), a także oznajmienia, że czegoś lub kogoś nie ma, np. „ma Aki, ma” – ‘nie ma Agnieszki’³¹. Analiza wyników zebranego materiału empirycznego (dziesiątek kartek dokonanych transkrypcji fonetycznych z opisami towarzyszących zachowań komunikacyjnych dzieci z objawami sprzężonej niepełnosprawności) pozwoliła stwierdzić, że niektóre „dźwięko-sygnaly” czy „słowo-sygnaly” wypowiedane przez dzieci z diagnozą sprzężonej niepełnosprawności trudno zdefiniować, by je odpowiednio zaklasyfikować, gdyż większość z nich właściwie nie należała do zasobu słownika języka polskiego. Z konieczności zaliczyłam je więc do symboli samodzielnych (jako nazwy) lub niesamodzielnych (intonacja) ze względu na pełnione funkcje. Zebrane i poddane analizie sygnały dźwiękonaśladowcze o tak zróżnicowanych funkcjach z konieczności potraktowane zostały tu jednak jako „twory” należące do tzw. autonomicznego języka dziecka, których postać dźwiękowa i zakres użytkowania mogą różnić się w zależności od:

- wieku życia dziecka;
- ogólnego poziomu jego rozwoju;
- jego życiowych i edukacyjnych doświadczeń;
- wpływu środowiska wychowawczego;
- zachowania się osób, z którymi dziecko pozostaje w kontakcie;
- odczuwanych przez dziecko potrzeb komunikowania się z otoczeniem³².

Znaczenie takich związków funkcjonalnych człowieka ze światem zewnętrznym wyraźnie akcentuje John Nuttin³³, podkreślając, że człowiek-podmiot, by mógł

³¹ L. KACZMAREK: *Nasze dziecko...*; E. MINCZAKIEWICZ: *Sygnały dźwiękonaśladowcze w kształtowaniu...*

³² S. SZUMAN: *Język i mowa...*; W. ŁATA: *Wykorzystanie wyrazów dźwiękonaśladowczych w kształtowaniu wymowy dziecka...*; B. KOPER: *Znaczenie środków paralingwistycznych w komunikacji...*; A. DOSEN: *Diagnosis and treatment of psychiatre and behavioural disorders. In mentalny retarded individuals: the state of the art.* „Journal of Disability Research” 1993, Vol. 37, s. 1–6.

³³ J. NUTTIN: *Struktura osobowości*. Warszawa, PWN 1968.

rozwijać swe „ja” osobowe, musi wchodzić w relacje z otoczeniem przedmiotowym i społecznym. Relacje te są bowiem pewnego rodzaju formą włączania się w realnie istniejący, nie zawsze zrozumiały dla niego świat. Konkretne formy kontaktów utrwalają się i rodzą określone, powstałe w działaniu, potrzeby. Odpowiedzią na owe potrzeby są pojawiające się struktury wokalne, kształtujące relacje między jednostką i otoczeniem, a tym samym jej osobowość społeczną³⁴. Potrzeby determinują rozwój i przetrwanie wszelakich organizmów żywych. Jedną z istotnych potrzeb społecznych dziecka jest potrzeba nawiązywania kontaktu z otoczeniem, umożliwiającego przyswojenie sobie nowych form zachowań komunikacyjnych, w sposób odpowiedni do potrzeb i możliwości³⁵. Każda z takich form zachowań w przypadku dzieci z diagnozą upośledzeń sprzężonych może być odmiennie przez nie postrzegana i oznaczana (dodajmy – oznaczana nie zawsze zrozumiałym i czytelnym dla otoczenia, w pełni funkcjonalnym sygnałem). Aktywność przedmiotowa dziecka niepełnosprawnego mająca charakter poznawczy, egzemplifikowana i oznaczana odpowiednim sygnałem dźwiękonaśladowczym, umożliwia mu, z jednej strony, realizację związków z ludźmi poprzez przedmioty, a z drugiej – realizację związków jego samego (jako działającego podmiotu) z przedmiotami za pośrednictwem ludzi dostarczających mu okazji do nawiązywania takich kontaktów. Sygnały dźwiękonaśladowcze – jak się wydaje – mogą ułatwiać porozumiewanie się, niwelując w pewnym sensie istniejące bariery komunikacyjne dzieci, u których nie wykształciła się w pełni mowa oralna lub wykształciła się ona w niewielkim zakresie. Emitowane przez dzieci nawet te niedoskonałe sygnały dźwiękonaśladowcze wydały się jednak uwrażliwiać i rozwijać funkcje narządów mowy i słuchu. Umożliwiały trening słuchowy poprzez generowanie dźwięków i ich percepcję z zewnątrz. Motywowały dzieci do zabawy głosem (modyfikowania sygnałów w zależności od zachowania się języka, warg czy podniebienia miękkiego), przyczyniając się pośrednio do doskonalenia funkcji narządów mowy o charakterze nadawczym (ekspresyjnym). Uważam, że nawet te niedoskonałe twory dźwiękowe, emitowane przez większość dzieci z diagnozą upośledzeń sprzężonych można uznać za istotne dla procesu rozwoju mowy i języka, za podstawę do rozwijania i doskonalenia procesów poznawczych (np. uwagi, pamięci, wyobraźni, myślenia i mowy), wspomagających ogólny, a przede wszystkim intelektualny, motoryczny oraz społeczno-emocjonalny rozwój jednostki.

³⁴ H. OLECHNOWICZ: *Warunki sprzyjające rozwojowi...*, s. 41–61.

³⁵ Por. J. NUTTIN: *Struktura osobowości...*