

EWA BOKSA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Zakład Komunikacji Językowej
Centrum Medyczne Zdrowie, Ośrodek Rehabilitacji Diennej dla Dzieci, Kielce

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3041-8283>

Kooperatywne aspekty komunikacji osób podejrzanych o spektrum autyzmu

Cooperative Aspects of Communication of People Suspected of Autism

STRESZCZENIE

W niniejszym artykule przedstawiam poglądy na temat społecznych, a zarazem kooperatywnych podstaw rozumienia języka i posługiwania się nim w sposób intencjonalny. Sięgnięcie do badań antropolingwistycznych pozwala odkryć istotę procesu porozumiewania się, poprzez który człowiek może realizować życiowe cele. Mam tu na myśli kompetencję komunikacyjną¹. Kooperacja natomiast jest umiejętnością, która wykształciła się w toku ewolucji, aby zapewnić ludziom przetrwanie w świecie niebezpiecznym i różnorodnym. Celem badań była analiza wybranych sytuacji komunikacyjnych dzieci (trzyletnich) podejrzanych o spektrum autyzmu, w których powinien ujawnić się aspekt kooperacji. Badania potwierdziły, że u dzieci ze spektrum autyzmu rozwój mowy został zablokowany na etapie regulacji interakcji z otoczeniem. Przejawia się to między innymi w niezdolności do współpracy. To właśnie umiejętność współpracy doprowadziła ludzi do stwo-

¹ Pojęcie to rozumiem następująco: kompetencja komunikacyjna to umiejętność porozumiewania się z innymi, obejmująca kompetencję językową, tj. znajomość słownictwa i gramatyki oraz wiedzę na temat czynników kulturowych i pragmatycznych tworzących ramę interpretacyjną dla rozumienia wypowiedzi i właściwego posługiwania się językiem. Chodzi o znajomość podzielanych w danej wspólnocie stereotypów poznawczych, szablonowych strategii komunikacyjnych realizujących określone działania, np. przyjętych konwencji grzecznościowych. Nabywanie indywidualnych umiejętności z tego zakresu jest zatem najbardziej skuteczne w sytuacji bliskiego kontaktu z rodzimymi użytkownikami danego języka w ich naturalnym środowisku kulturowym (Szczepankowska 2011, 81).

rzenia społeczeństw wysoko zorganizowanych, w których relacje międzyludzkie są kodyfikowane językowo i społecznie poprzez komunikowanie się. Myśl ta powinna stanowić implikację w diagnozie i terapii osób ze spektrum autyzmu. Rozwijając bowiem u autyków umiejętność współdziałania w różnych sytuacjach społecznych, możemy wpływać na poziom ich sprawności językowej, kognitywnej oraz wykonawczej.

Słowa kluczowe: spektrum autyzmu, kooperacja, komunikacja

SUMMARY

In this article I present views on the social foundations of understanding a language and using it in an intentional way in the context of its emergence, that is, emergence in the human race. Reaching for anthropolinguistic research allows to discover the essence of the communication process by which a person can achieve life goals. I mean communication competence. Cooperation is a skill that has evolved over the course of evolution to ensure that people survive in a dangerous and diverse world. The aim of the study was to analyze selected communication situations of children (three years old) suspected of having an autism spectrum in which the aspect of cooperation should be revealed. However, it turned out that in children with autism spectrum, speech development was blocked at the stage of regulation of interaction with the environment. The ability to cooperate led people to create highly organized societies whose relations are regulated through communication. This thesis should be an implication in the diagnosis and therapy of people with language communication disorders and delays in language acquisition, in order to develop in those patients the ability to interact, participate in different social situations, thus affecting their level of language, cognitive and executive skills.

Key words: autism spectrum, cooperation, communication

WSTĘP

Zagadnienie akwizycji języka przez dziecko zostało opisane w wielu monografiach i artykułach naukowych, od strony normy (Bokus, Shugar 2007; Kurcz 2000; Zarembina 1965; Dąbrowska, Kubiński, red., 2003; Smoczyński 1955; Porayski-Pomsta 1994; Krasowicz-Kupis 1999; Shugar, Smoczyńska 1980; Kielar-Turska 2019), jak i zaburzeń komunikacyjnych². Nie sposób wymienić wszystkich publikacji, ponieważ w różnych dyscyplinach naukowych badacze opisywali aspekty powstania języka i jego przemian w rozwoju osobniczym jednostki, przyjmując profil oraz metodologię badań właściwą dla dziedziny wiedzy, którą zgłębiają. I tak język, jego nabywanie czy też użycie zostało opisane od strony biologicznej, społecznej, filozoficznej, psychologicznej oraz językoznawczej. Jedną

² Aby dostrzec specyfikę i różnorodność odstępstw od przyswajania i realizowania normy językowej, warto zajrzeć do najnowszego kompendium wiedzy na temat różnorodnych zaburzeń komunikacji językowej, które jest bogate w literaturę przedmiotu nie tylko o charakterze rodzimym, ale przede wszystkim światowym (Grabias, Panasiuk, Woźniak 2015) oraz do serii wydawniczej podręczników akademickich Logopedia XXI wieku (por. Milewski, Kaczorowska-Bray 2015, Kielar-Turska, Milewski 2019).

z teorii, która zdobywa uznanie w świecie lingwistycznym i również podejmuje zagadnienie filogenezy i ontogenezy języka, jest teoria interakcji społecznych badająca zachowania komunikacyjne użytkowników języka w aspekcie interpersonalnym (Panasiuk 2013, 171–203, Grabias 2019, 60–98).

TEORIA INTERAKCJI SPOŁECZNYCH

Istnienie wyspecjalizowanego mechanizmu neuropsychologicznego oraz różnych czynników biologicznych nie stanowi wystarczającego warunku rozwoju języka. Potwierdzają to w swoich pracach Jerome Bruner (1985), Margaret Snow (1981), Michael Tomasello (2000). Język to przede wszystkim przejaw zachowań komunikacyjnych, które rozwijają się w interakcji z innymi ludźmi. Bruner nazwał tę drogę nabywania języka systemem przyswajania języka przez socjalizację (*LASS – language acquisition socialization system*). Poprzez nawiązywanie kontaktu społecznego, opiekę i wspólną zabawę dziecko otrzymuje informacje zwrotne o budowie i treści swoich wypowiedzi. Pierwsze komunikaty, *parole*, formułowane przez dzieci, pojawiają się w tych samych kontekstach, w jakich mówili do nich opiekunowie (Barrett 1995). Dzieci rozwijają się społecznie już w niemowlęctwie, preferują przebywanie w otoczeniu ludzi, a nie zabawek. Interesują się ludzką twarzą, reagują na ludzki głos, przede wszystkim głós własnej matki (De Casper, Fifer 1980). Dzieci zaczynają gaworzyć, aby pozyskać i utrzymać uwagę osób przebywających w ich otoczeniu oraz osiągnąć inne cele, np. dotyczące nakarmienia, przytulenia itp. Poprzez językowe zachowania budują więzi społeczne. Według Tomasello (2000) interakcje społeczne determinują przyswajanie języka przez dzieci w kontekście socjalizacyjnym, ale i kulturowym. Uczenie się zachowań komunikacyjnych wymaga, aby dziecko potrafiło zamienić się rolami z dorosłym. Przyswajanie języka przyspiesza właśnie wtedy, gdy opiera się na zdolności podzielania uwagi z innymi ludźmi oraz naśladowania z odwracaniem ról. Dzieje się już tak u dzieci pomiędzy 9. a 12. miesiącem życia. Przejawia się to w umiejętności podążania za spojrzeniem i gestami dorosłego, w naśladowaniu jego działań skierowanych na przedmioty i osoby.

U dzieci właśnie w tym wieku pojawiają się pierwsze oznaki rozumienia języka (Tomasello 2000). W podsumowaniu rozważań Tomasello dotyczących społeczno-poznawczych podstaw nabywania języka ważne jest, aby dziecko w okresie przyswajania języka:

- rozumiało innych jako sprawców intencjonalnych,
- uczestniczyło w scenach „wspólnej uwagi”,
- potrafiło zamienić się rolami w procesie kulturowego uczenia się i posłużyć się symbolami, którymi posłużono się wobec niego (Tomasello 2002, 143; Juszczak 2007; Jeżewska- Krasnodębska 2017).

Kluczowym elementem dla wyłonienia się języka jako zorganizowanego systemu znaków i reguł, dzięki którym człowiek może spełniać swoje pragnienia i komunikować o własnych potrzebach oraz regulować swoje stosunki z otoczeniem poprzez język, były tak zwane preadaptacje, czyli warunki wstępne umożliwiające wyłonienie się języka w naszej linii ewolucyjnej (Żywiczyński, Wacewicz 2015; Boksa 2019). Należą do nich: zmiana warunków anatomicznych narządów fonacyjnych oraz oddechowych, wyłonienie się postawy wyprostowanej, świadoma kontrola nad procesem fonacji, rozwój ostrości słuchowej w regionie istotnym dla rozpoznawania głosek, wykształcenie się nowej kory mózgowej, zachowania mimetyczne, czyli zdolność do tworzenia świadomych aktów reprezentacyjnych, które są intencjonalne (Donald 1991, 2000), posiadanie teorii umysłu, czyli zdolności do rozumienia stanów wewnętrznych własnych oraz innych osób (Premack, Woodruff 1978), tworzenie metareprezentacji, czyli reprezentacji wyższego rzędu, tak zwanego myślenia o myśleniu, rozwój pamięci epizodycznej pozwalającej oderwać się od „tu i teraz”, usprawnienie funkcji wykonawczych neuroanatomicznie związanych z płatami czołowymi (Deacon 1997). Te czynniki wraz z predyspozycją do podejmowania współpracy wpłynęły na stworzenie warunków społecznych, które przyczyniły się do wystąpienia intencjonalnej komunikacji (Żywiczyński, Wacewicz 2015). Znajomość źródeł ludzkiej komunikacji ułatwia zrozumienie specyfiki zaburzeń komunikacji, w których dochodzi do zakłóceń intencji komunikacyjnej. Widzimy to na przykład w zaburzeniach komunikacji o podłożu neurologicznym, neuropsychologicznym (afazja, schizofazja, otępienie) czy też w spektrum autyzmu (Panasiuk 2013).

W większości testów przesiewowych, którym poddawane są osoby ze spektrum autyzmu, bada się etapy rozwoju mowy, pojawienie się gestu wskazywania palcem, patrzenia w oczy, naśladownictwa czy też umiejętność wodzenia wzrokiem za partnerami interakcji, jednak pomija się jeszcze jeden aspekt, który łączy te wszystkie wyżej wspomniane działania, a mianowicie: umiejętność współpracy osoby badanej z otoczeniem. Kooperacja w spektrum autyzmu jest jednak jednym z mechanizmów społeczno-komunikacyjnych, który ulega załamaniu. Badania na szerszą skalę pokazały, że brak zdolności do współpracy może być jedynym czynnikiem, który ujawni się u osoby podejrzanej o spektrum autyzmu (Boksa 2020). Dostrzeżenie tego faktu pozwoli na objęcie tej osoby dodatkowymi, specjalistycznymi badaniami i zaplanowanie terapii.

Celem artykułu jest zatem analiza wybranych sytuacji komunikacyjnych dzieci (trzyletnich) podejrzanych o spektrum autyzmu, w których powinien ujawnić się aspekt kooperacji (Boksa 2019). Materiał badawczy stanowią transkryp-

cje nagrań komunikatów i zachowań dzieci w okolicznościach zabawy³. Badania indywidualne zostały przeprowadzone w okresie od maja 2017 roku do września 2018 roku w Zakładzie Komunikacji Językowej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz Ośrodku Wczesnej Interwencji Polskiego Stowarzyszenia na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną⁴.

Jakościowa analiza zachowań komunikacyjnych dzieci podejrzanych o autyzm wczesnodziecięcy potwierdziła nie tylko złamanie norm konwersacyjnych (Grice 1999), ale odstąpienie od współpracy lub jej niepodjęcie w sytuacji komunikacyjnej. Oto przykłady:

Przykład 1.

T – terapeutka

D – dziecko

T: *Dzień dobry. Mam na imię Ewa.* [Wyciągam rękę na powitanie]. *Jak masz na imię?*

D: *Synek.* [Nie patrzy na dłoń terapeutki, wzrok wbity w stolik, na którym leży małe pianino].

T: *Tak mówi do ciebie mamusia?* [Terapeutka patrzy na dziecko].

D: *Nie.* [Chłopiec nadal nie odwzajemnia spojrzenia].

T: *A jak? Jakie masz imię?*

D: [Pauza]. Dziecko zauważa grającą zabawkę – pianino z różnymi światełkami. Bierze do rąk.

T: *Proponuję ci wspólną zabawę. Ugotujmy obiad dla misia i lalki i dajmy im jeść.* [Terapeutka chowa za swoimi plecami pianino. Czyni tak na oczach dziecka. Trzyma w dłoni misia. Podaje zabawkę chłopcu].

D: [Cisza]. [Chłopiec nie patrzy na misia, nie śledzi wzrokiem chowanego pianina, cały czas siedzi na materacu, zaczyna piszczeć... [Tak wyraża swoje niezadowolenie – jak wynika z relacji mamy. Lubi odgłosy melodii wydawanych przez zabawki. Im głośniejsze, tym lepiej].

Chłopiec nie skupia wzroku na twarzy terapeutki. Nie podejmuje zabawy. Swoje niezadowolenie z kontaktu z terapeutką wyraża przez pisk.

³ Niniejsze badania nad autyzmem stanowią część mojej pracy badawczej realizowanej w ramach dwóch projektów: naukowym „Komunikacja językowa w normie i zaburzeniach – ujęcie multidyscyplinarne” (numer 611494) oraz naukowo-terapeutycznym „Zrozumieć Dziecko – znaczy pomóc Rodzinie”. „Komunikacja językowa w normie i zaburzeniach – ujęcie multidyscyplinarne”, kierownik naukowy projektu Ewa Boksa, czas trwania projektu: 01.01.2017 do 31.12.2020, źródło finansowania: Ministerstwo Nauk i Szkolnictwa Wyższego, MNiSW art. 111 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dn. 27 lipca 2005 roku; „Zrozumieć Dziecko – znaczy pomóc Rodzinie”, autor projektu i pomysłodawca: Ewa Boksa, kierownik projektu Monika Sobczyńska, czas trwania projektu: 01.05.2017 do 31.12.2017, źródło finansowania: Marszałek Województwa Świętokrzyskiego, zadanie publiczne art. 14 ust. 1 i 2 z dn. 24 kwietnia 2003 roku.

⁴ W ramach wyżej wymienionych projektów przebadanych zostało 300 dzieci w wieku 2–3 lat, z których 78 wykazywało symptomy wskazujące na spektrum autyzmu.

Przykład 2.

T: *Dzień dobry. Mam na imię Ewa. [Wyciągam rękę na powitanie]. Jak masz na imię?*

D: [Ucieka wzrokiem, nawiązuje kontakt wzrokowy przelotnie, ignoruje rękę terapeuty podaną na powitanie].

T: *Zobacz, w tym pudełku mamy zabawki. Co jest potrzebne do przygotowania obiadu?*

D: *Obiad.*

T: *A co można zjeść na obiad? Zobacz, w tym pudełku mamy zabawki. Co jest potrzebne do przygotowania obiadu?* [Terapeutka wyjmuje z pudełka plastikową żywność, dziecko nie śledzi wzrokiem jej działania, oblizuje zabawki].

D: Wstaje z materaca, biega po pomieszczeniu, po czym kładzie się na podłodze i przygląda się swoim dłoniom.

Także w drugim przypadku funkcje pragmatyczne w zaaranżowanej przez terapeutę sytuacji komunikacyjnej nie zostały zrealizowane. Dziecko wycofało się z interakcji. W jego wypowiedzi pojawiła się echolalia. Można się jedynie domyślać z poziomu terapeuty, który był uczestnikiem tej sytuacji komunikacyjnej, że dziecko leżące na podłodze, przyglądające się swoim dłoniom, odmówiło udziału w zabawie. Jednakże trudno określić, czy było to działanie świadome z jego strony, zapewne w ten sposób uzewnętrzniło brak potrzeby nawiązania relacji z terapeutą.

Przykład 3.

T: *Dzień dobry. Mam na imię Ewa. [Wyciągam rękę na powitanie]. Jak masz na imię?*

D: [Wbiega do pokoju, zaróżowione policzki, wyrzuca wszystkie zabawki z pudełka].

T: *Zobacz, w tym pudełku mamy zabawki. Co jest potrzebne do przygotowania obiadu?*

D: *Pokas, co tam mas. Poas tego zompka.* [Dziecko dopiero teraz spojrzało na terapeutę, zauważyło, że terapeuta ma stłoczone zęby].

T: *No tak mi się wykrzywił. Ale pani dentystka mi naprawi.*

D: [Nie czeka na zakończenie odpowiedzi, bierze łyżkę, miesza nią w garnku, dostrzega samochody i klocki, buduje wieżę].

T: *Może pobudujemy razem?*

D: *Nie [burzy wieżę].*

W przytoczonym powyżej dialogu dziecko wypowiadało sądy, które nie dotyczą tematu rozmowy. Pojawiły się komentarze nieadekwatne do sytuacji. Partycuła „nie” wraz ze zburzeniem wieży podkreśliły odrzucenie dalszego kontaktu.

Przykład 4.

T: *Dzień dobry. Mam na imię Ewa. [Wyciągam rękę na powitanie]. Jak masz na imię?*

D: [Dziecko podaje swoje imię].

- T: *Zobacz, w tym pudełku mamy zabawki. Co jest potrzebne do przygotowania obiadu?*
D: *Baldzo zdrowe jedzenie, tak zywosc, kasa jaglana, glycana, olkisowa, my je jemmy do buzi, am, am, indycka nam lata i pellicka kolo domu, bo tes som zdrowe.*
T: [Wyciąga z pudełka naczynia do gotowania, warzywa, owoce, udaje, że gotuje zupę].
D: *Ty, nieeee [krzyczy].*

W wypowiedzi dziecka pojawiają się wyliczenia produktów potrzebnych do przygotowywania obiadu, występuje mało czasowników. Na uwagę zasługuje znajomość nazw „zdrowej żywności”. Z wywiadu z rodzicami wynika, że dziecko z łatwością zapamiętuje słowa związane ze zdrowiem. Tak jak w pozostałych przypadkach, badany nie powala terapeutę włączyć się do zabawy.

Warto też podkreślić, że w wielu innych przypadkach dzieci nie tylko odmawiały udziału w zabawie, ale krzyczały, płakały, wykazywały zachowania autoagresywne i agresywne oraz stereotypowe, takie jak: trzepotanie rękami, przyciskanie rąk do oczu, pisk, i koncentrowały się tylko na nich.

Jakościowa analiza zachowań komunikacyjnych dzieci podejrzanych o spektrum autyzmu wskazuje na ograniczenie bądź niemożność realizowania funkcji nadawczych oraz odbiorczych w procesie komunikacji.

Jako nadawcy dzieci podejrzane o spektrum autyzmu:

- mogą mieć opóźniony rozwój mowy,
- wypowiadają pojedyncze słowa, nazywając różne obiekty, często mające charakter echolalii.

Przykład 5.

- T: *Dzień dobry. Mam na imię Ewa. [Wyciągam rękę na powitanie]. Jak masz na imię?*
D: [Nie patrzy na terapeutę, nie podaje ręki, siada na materacu. Dopiero po jakimś czasie podaje dłoń, ale nie kieruje wzroku na terapeutę].
T: *Ugotujmy obiad dla misia i lalki i dajmy im jeść. [Wyjmuje z pudełka potrzebne rekwizyty, sadza misia i lalkę przed dzieckiem].*
D: W żaden sposób nie jest zainteresowane działaniami terapeuty, ale powtarza końcówki zdań: *esc. [Patrzy na ścianę].*
T: *Tak, dajmy mistowi i lalce jeść. Pokaż mi, jak gotujesz dla nich obiad.*
D: *at [Rozgląda się po pomieszczeniu].*

Jak widać, dziecko nie używa mowy do komunikowania (jeśli mówi, to w sposobie mówienia uwidacznia się u niego zbyt duża precyzja, wolne tempo), nie stosuje też gestów, właściwej intonacji, melodii, rytmu, mimiki do komunikowania.

Przykład 6.

T: *Dzień dobry. Mam na imię Ewa. (Wyciągam rękę na powitanie). Jak masz na imię?*

D: [Spogląda na terapeutę przez krótką chwilę, nawet pozwala sobie podać dłoń na powitanie, samo jednak nie podejmuje inicjatywy].

T: *Ugotujmy obiad dla misia i lalki i dajmy im jeść. [Wybiera potrzebne rekwizyty leżące obok pudełka, sadza misia i lalkę przed dzieckiem].*

D: [Bierze do ręki zabawki i wrzuca je do pudełka, wyjmując papier szeleszczący. Piszczy zadowolone, biega po pokoju, mnie papier przy swoim uchu. Rozbawione patrzy na terapeutę].

Podczas obserwacji dzieci uczestniczące w badaniu były podatne na dystraktory (patrz przykład 6), przesadnie koncentrowały się na przedmiotach, ignorowały uczestników interakcji językowej bądź skracaly dystans do uczestnika interakcji, czasem nie respektowały norm społecznych.

Jako odbiorcy dzieci podejrzane o spektrum autyzmu:

- miały problemy ze zrozumieniem komunikatów: dosłownych oraz metaforycznych;
- nie rozumiały znaczeń wielu słów;
- wykazywały brak reakcji na kierowane do nich komunikaty;
- nie odczytywały gestów, intonacji, mimiki u innych osób;
- były przywiązane do skryptów komunikacyjnych i sytuacyjnych, np. wyniesionych z domu, przedszkola;
- nie słuchały rozmówcy, tylko powracały w rozmowie do swoich ulubionych tematów.

Od poziomu dobrania odpowiednich struktur językowych i dopasowania wypowiedzi do sytuacji mówienia i odbiorcy komunikatu zależy efektywność komunikacji. Tak więc o ile u dziecka ze specyficznym opóźnieniem rozwoju mowy występują próby kompensacji deficytu werbalnego za pomocą niewerbalnych form porozumiewania się: gestów, mimiki, wokalizacji, to u dziecka z podejrzeniem autyzmu dziecięcego opóźniony i zaburzony jest rozwój porozumiewania się we wszelkich formach bezsłownych i słownych. Nawet jeśli mowa się rozwija, jej komunikatywność może być całkowicie lub częściowo ograniczona do echolalii czy mowy swoistej (niezrozumiałej). U dziecka ze spektrum autyzmu rozwój mowy z reguły zostaje zablokowany na etapie regulacji interakcji z otoczeniem, niekiedy obserwujemy wyłącznie zachowania preżądające – krzyk, kierowanie (ciągnięcie ręki) dorosłego ku celowi żądań. Są to sposoby zaspokajania potrzeb charakterystyczne dla niemowlęcia, nieuwzględniające interpersonalnych aspektów relacji z otaczającymi ludźmi, podtrzymywane przez brak komunikacji i współpracy.

WSPÓŁPRACA JAKO PRAPRZYCZYNA ZACHOWAŃ INTENCJONALNYCH

Jeden z najważniejszych fundamentów języka stanowi problem kooperatywnego dzielenia się informacjami (Fitch 2010, 417; Żywiczyński, Wacewicz 2015, 215; Hurford 2007; Tomasello 2008; Dor 2014, 12). Dotykamy tu najważniejszej zasady w ludzkiej komunikacji – zasady zaufania (warunek szczerości Grice'a). Do tych kooperatywnych fundamentów zaliczyć trzeba: orientację prospołeczną (*prosociality*), zaufanie, uczciwość, współpracę, normatywność, wzajemność, reputację i moralność (Żywiczyński, Wacewicz 2015, 218). Jak ta baza czynników prospołecznych uwidacznia się w teoriach językoznawczych, warto prześledzić koncepcję Grice'a.

1. Implikatura konwersacyjna Grice'a

Herbert Grice (1999) twierdził, że komunikacja językowa opiera się na nie-dopowiedzeniach, aluzjach, informacjach wyrażonych nie wprost. Aby uchwycić sens wypowiedzi, rozmówcy muszą posiłkować się wnioskowaniem, czyli implikaturą konwersacyjną (*conversational implicature*). W związku z powyższym nadawca wypowiedzi powinien budować swoje wypowiedzi w taki sposób, żeby ułatwić odbiorcy proces wnioskowania (zrozumienie komunikatu, a tym samym intencji nadawcy). Według Grice'a istotą udanego procesu komunikacji stanowi zasada współpracy (*cooperative principle*). Na niej oparte są maksymy konwersacyjne (*conversational maxims*): maksyma jakości (*quality*), ilości (*quantity*), relacji (*relations*) i sposobu (*manner*). Istotą tej teorii jest teza, że przestrzeganie zasady współpracy oraz pozostałych maksym daje obopólne korzyści uczestnikom komunikacji. Patrząc na to zjawisko z perspektywy filogenezy języka, widzimy, że w świecie przyrody organizmy nie komunikują się po to, aby dostarczyć innym informacji, ale po to, by realizować własne interesy. Mówimy wtedy o cynicznym modelu komunikacji lub modelu naturalistycznym (Krebs, Dawkins 1984, 380–381; Żywiczyński, Wacewicz 2015, 221). Jakie są konsekwencje takiego podejścia w ewolucji języka? Altruizm i współpraca są w przyrodzie zjawiskami niezwykle rzadkimi. Dobór naturalny będzie dążył do eliminacji strategii dotyczącej komunikacji wolicjonalnej (czyli zależnej od woli, świadomej, a nie odruchowej). Stabilności komunikacji opartej na współpracy zagraża perspektywa w postaci kłamstwa i manipulacji dla własnej korzyści. Przekłada się to na wyższe dostosowanie oraz sukces reprodukcyjny. Ci więc, którzy dadzą się manipulować na własną szkodę, mają niższy sukces reprodukcyjny, co prowadzi do eliminacji ich genów z puli genowej kolejnych populacji. A wraz z tymi gena-

mi nadawanie fałszywych, a nawet jakichkolwiek sygnałów przestaje się opłacać. Wszędzie tam, gdzie nie da się ocenić wiarygodności sygnałów, komunikacja musi się załamać (Żywiczyński, Waciewicz 2015, 224).

2. Komunikacja w przyrodzie

Wielu badaczy podkreśla istnienie komunikacji w przyrodzie, a to oznacza, że muszą działać mechanizmy, które mocują ją ewolucyjnie. Scott-Phillips (2008) wyróżnia ich trzy rodzaje:

- indeksykarność (*indices*) – forma sygnału jest ściśle skorelowana z jego znaczeniem, co wyklucza jego zafalszowanie. Tę funkcję pełnią cechy parajęzykowe wypowiedzi, np. tembr głosu czy jego siła, barwa, które informują nas o płci, wieku itp. Indeksykarności natury nie ma natomiast przesyłana językowo informacja propozycjonalna (treść zdań). Dzięki arbitralności i konwencjonalności znaku językowego treść może być całkowicie uniezależniona od fizycznych ograniczeń jego formy, a korzystając z własności języka, takich jak semantyczność, produktywność i oderwanie od tu i teraz, możemy budować komunikaty w dowolnym stopniu fałszywe (kłamstwa, obietnice, bajki, mity, absurdy);
- upośledzenie (*handicaps*) (Zahavi 1975) – wskazuje na koszt uczciwości sygnałów. Zwierzę oprócz tak zwanego kosztu podstawowego (*efficiency cost*) niezbędnego do samej transmisji sygnału ponosi koszt strategiczny (*strategic cost*) stanowiący gwarancję, że sygnał jest uczciwy, np. ogon pawia jako znak jego zdrowia, witalności, atrakcyjności i gotowości reprodukcyjnej;
- współpraca – wytworzona na bazie wspólnoty interesów między organizmami (np. u pszczoł i mrówek). Okazuje się, że osobniki niewspółpracujące mogą być obciążone kosztami społecznymi (Dunbar 1996).

Tak więc historia ewolucyjnego powstania języka wiąże się ściśle z historią ewolucyjnego powstawania współpracy. Widzimy to, porównując np. zdolności poznawcze małp i ludzi. Małpy: nie wskazują na obiekty w ich środowisku, nie pokazują obiektów innym osobnikom, nie proponują i nie wręczają obiektów innym, nie uczą innych w sposób aktywny (Tomasello 2000, 358), mają trudności ze zrozumieniem informatywnej funkcji gestu wskazywania (Tomasello 1997). Ignorują eksperymentatora, który kooperatywnie wskazuje im palcem miejsce ukrycia żywności, natomiast w sytuacji sięgania po żywność przez eksperymentatora, od razu reagują na miejsce przechowywania żywności (strategia rywalizacyjna) (Hare, Tomasello 2004). Tymczasem ludzkie niemowlęta w 12. miesiącu informatywnie wskazują obiekty w celu uwspólnienia uwagi z drugą osobą (Liszkowski 2004).

3. Zachowania kooperatywne u człowieka

Zachowania kooperatywne u człowieka rozpatrywane są w czterech teoriach: odwróconej dominacji, teorii plotki, doboru krewniaczego i podzielanej intencjonalności (Zlatev 2014b).

Warta uwagi jest hipoteza odwróconej dominacji (*reverse dominance*) (Dunbar 1996), w której język ewoluował jako mechanizm zastępczego iskania. Odwołuje się ona do koncepcji mózgu społecznego, która głosi, że rozmiar mózgu, a zwłaszcza kory nowej, jest skorelowany z liczebnością grupy. Życie człowiekowatych na większych przestrzeniach i większe zagrożenie drapieżnikami wymusiło tworzenie coraz liczniejszych grup. Zmiana reguł życia społecznego u człowiekowatych wywołała zjawisko tak zwanej przeciwdominacji. Większa kortyzalizacja mózgu oznaczała słabszą korelację między statusem społecznym a sukcesem reprodukcyjnym samca. Łatwiejsze osiągnięcie reprodukcyjnej nagrody osłabiło motywację rywalizowania o status w grupie. Te zmiany doprowadziły do mechanizmu odwróconej dominacji, kiedy to cała społeczność monitorowała działania przywódców. Egalitarność na tyle osłabiła rywalizację między członkami grupy, że pojawiły się załączki współpracy (Pawłowski 1998; Waciewicz, Żywiczyński 2015).

Sięgając do dorobku Robina Dunbara, nie sposób nie wspomnieć o tak zwanej hipotezie plotek (1996), według której język wyłonił się jako przygotowanie do realizacji zadań społecznych, zastępując iskanie. Iskanie u małp stanowi nie tylko czynność natury higienicznej, ale narzędzie interakcji społecznej. W związku z tym, że iskanie odbywa się przy ograniczonej liczebności grupy, funkcję tę mógł przejąć właśnie język (jako tak zwany *vocal grooming*) (por. także Boksa, Kołodziejczyk 2019)

Za inną teorią przemawiają badania i wnioski związane z hipotezą doboru krewniaczego (*kin selection*) (Fitch 2004; Hrdy 2009). Powiększający się rozmiar mózgu przekładał się na bardziej niesamodzielne potomstwo, które potrzebowało coraz dłuższej i zaangażowanej opieki rodzicielskiej. Istotną stała się również opieka ojcowska, a z nią pewność, że ojciec inwestuje opiekę w swoje dzieci. Hrdy argumentuje również, że wydłużony okres zależności dziecka od matki potrzebny na pełne ukształtowanie się mózgu i ujawnienie zdolności społecznych zmniejszył wzajemną nieufność samic i spowodował powstanie kooperatywnego modelu wychowania.

Natomiast hipoteza podzielanej intencjonalności (*shared intentionality*) (Tommasello 2008, 2012) odnosi się do umiejętności uczestniczenia we wspólnych przedsięwzięciach, długoterminowych, skomplikowanych, które prowadzą do wspólnego celu i w których każdy uczestnik spełnia określoną rolę. Na pozio-

mie ontogenetycznym pierwszą oznaką intencjonalności jest uwspólniona uwaga (*joint attention*), czyli współuczestniczenie w tym samym akcie spostrzeżeniowym (np. zmiana środowiska spowodowała wspólne poszukiwanie pożywienia). Działanie w sposób zorganizowany spowodowało zmiany kognitywne oraz neurologiczne, które określiły życie we wspólnocie, oparte na dzieleniu się uczuciowymi informacjami.

Modyfikacje w układach społecznych najprawdopodobniej wpłynęły na przekształcenia neuronalne, które spowodowały aktywację neuronów lustrzanych stanowiących neurofizjologiczne podłoże rozpoznawania działania (w tym mowy). Można je traktować jako brakujące ogniwo wyjaśniające genezę mowy, która miała wyewoluować z mechanizmów rozpoznawania działania u małp (Rizolatti 1992).

OD WSPÓŁPRACY DO TEORII UMYSŁU

Jeśli chcemy zrozumieć jakieś działanie, trzeba wyjść poza konkret oraz odpowiedzieć na pytanie, z jakiego powodu to działanie jest realizowane (Bruner 1978). Owo zorientowanie na cel jest kluczowe, aby system lustrzany nie odpowiadał na ruch sam w sobie, ale na kontekst, w którym dany ruch jest wykonywany (Iacoboni i współp. 2005). Termin *teoria umysłu* (*theory of mind, ToM*) odnosi się do umysłowego modelu służącego wyjaśnianiu i przewidywaniu zachowań innych ludzi. Inny termin to *mentalizowanie* (*mentalizing*). Oznacza umysłową atrybucję, wnioskowanie dotyczące stanów mentalnych innych osób (Frith 2003). Architektura stanów umysłowych oznacza rodzaje reprezentacji umysłowych oraz procesy poznawcze zaangażowane w ich realizowanie oraz ich wzajemne relacje. Jest ona determinowana przez biologię układu nerwowego. Ontogeneza teorii umysłu przebiega w podobny sposób w różnych kulturach i około czwartego roku życia dzieci zaczynają rozumieć, że stany mentalne drugiej osoby mogą różnić się nie tylko od ich własnych, ale też od stanu rzeczywistości (Liu, Wellman, Tardif, Sabbagh 2008; Baron-Cohen Plumb, Hill 2001). Na podstawie badań nad ontogenezą ToM trudno jednoznacznie ustalić, czy nadrzędną rolę w nabywaniu ToM odgrywa kompetencja pragmatyczna, czy językowa, ponieważ prawidłowy rozwój języka sprzyja angażowaniu się w interakcje społeczne, co w pozytywny sposób wpływa na rozwój zdolności potrzebnych do rozwiązywania testów diagnostycznych dla ToM. Część badaczy jest zdania (Astington, Jenkins 1999; Tager-Flusberg 2002), że rozwój kompetencji komunikacyjnej wyprzedza rozwój ToM, natomiast inni podkreślają, że najpierw kluczowa jest wiedza o funkcjonowaniu umysłu (Haman 1992; Radomska, Horodziejczyk 2006).

WNIOSKI

Prezentowane w niniejszym artykule badania ukierunkowane były na zidentyfikowanie takiej właściwości ludzkiego działania jak kooperacja i powiązaniu jej z możliwościami komunikacyjnymi dzieci podejrzanych o spektrum autyzmu. W przedstawionych sytuacjach komunikacyjnych poza problemami komunikacyjnymi uwidocznił się właśnie aspekt zaburzonej współpracy. Rodzi to sugestie, aby do przesiewowych procedur diagnostycznych osób podejrzanych o spektrum autyzmu włączyć zadania, podczas których będzie można też ocenić umiejętność współpracy osoby badanej z innymi użytkownikami języka, partnerami interakcji. W kierowaniu zachowaniem człowieka oraz jego kompetencją komunikacyjną w dokonywaniu atrybucji stanów mentalnych innych osób istotną rolę pełnią następujące procesy związane z kompetencją pragmatyczną: integracja informacji, wyciąganie wniosków, korzystanie z kontekstu, rozumienie informacji wieloznacznych, umiejętność planowania (Surian 2001). W opinii antropologów języka taki poziom funkcjonowania poprzez język człowiek mógł osiągnąć tylko dzięki współpracy.

ZAKOŃCZENIE

Transformacja ludzkiego gatunku w istoty społeczne stanowi kamień milowy w rozwoju neuronalnym, kognitywnym i językowym *homo sapiens*. Nasze zdolności do komunikacji powstały jako adaptacja do stworzonych przez ewolucję potrzeb społecznych. Stąd poznanie źródeł społecznego ukształtowania języka to zrozumienie społecznej natury człowieka. Powinno stanowić kamień węgielny w diagnozie i terapii językowej oraz neuropsychologicznej w tych zaburzeniach komunikacji, w których osłabieniu uległa intencja komunikacyjna, a wraz z nią umiejętności kooperacyjne.

BIBLIOGRAFIA

- Astington J.W., Jenkins J.M., 1999, *A longitudinal study of the relations between language and theory of mind development*, „Developmental Psychology” 35, s. 1311–1320.
- Boksa E., 2020, *Autyzm jako zaburzenie interakcji społecznej. Od filogenezy do ontogenezy języka*, Kielce (w druku).
- Boksa E., 2019, *Multimodalność komunikacji międzyludzkiej*, „Etnolingwistyka” 31, s. 87–100.
- Boksa E., Kołodziejczyk J., 2019, *Plotka z perspektywy interakcji językowej*, „Studia Filologiczne” 32, s. 291–305.
- Bokus B., Shugar, G., red., 2007, *Psychologia języka dziecka*, Gdańsk.
- Bruner J.S., 1978, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa.

- Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U., 1985, *Does the autistic child have a theory of mind?*, „Cognition” 21, s. 37–46.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Hill J., Raste Y., Plumb I., 2001, *The „Reading the Mind in the Eyes”. Test Revised Version: A Study with Normal Adults and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 42, s. 241–251.
- Dąbrowska E., Kubiński W., red., 2003, *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Kraków.
- Deacon T., 1997, *The symbolic species: The coevolution of language and the brain*, New York.
- Donald M., 1991, *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge.
- Donald M., 2000, *Preconditions for the evolution of protolanguages*, [w:] *The Descent of Mind. Psychological Perspectives on Hominid Evolution* M.C. Corballis, red. S. Lea. New York, s. 355–365.
- Dor D., Jablonka E., 2014, *Why we need to move from gene-culture co-evolution to culturally driven co-evolution*, [w:] *The social origins of language*, red. D. Dor, C. Knight, J. Lewis. Oxford, s. 15–30.
- Dor D., Knight C., Lewis J., red., 2014, *The social origins of language*, Oxford.
- Dunbar R., 1996, *Grooming, gossip and the evolution of language*, London.
- Fitch T., 2004, *Kin selection and mother tongues: a neglected component in language evolution*, [w:] *Evolution of communication systems: a comparative approach*, red. D.K. Oller, U. Griebel, Cambridge, s. 275–296.
- Fitch T., 2010, *The evolution of language*, Cambridge.
- Frith U., Frith C.D., 2003, *Development and neurophysiology of mentalizing*, „Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series b. Biological Sciences” 358, s. 459–473.
- Grabias S., 2019, *Język w procesie interakcji. Biologiczne i społeczne uwarunkowania zachowań językowych*, [w:] *Język w biegu życia*, red. M. Kielar-Turska, S. Milewski, Gdańsk, s. 60–100.
- Grabias S., Panasiuk J., Woźniak T., 2015, *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin.
- Grice H., 1999, *Logic and Conversation*, [w:] *The Discourse Reader*, red. A. Jaworski, N. Coupland. London, s. 66–77.
- Haman M., 1992, *Dziecięca teoria umysłu a kompetencja komunikacyjna dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa, s. 229–253.
- Hrdy S.B., 2009, *Mothers and Others: The Evolutionary origins of Mutual Understanding*, Cambridge.
- Huford J., 2007, *The origins of meaning. Language in the light of evolution*, Oxford.
- Iacoboni M. i współp., 2005, *Grasping the intentions of others with one’s own mirror neuron system*, „PLoS Biology” 3, s. 529–535.
- Jeżewska-Krasnodębska E., 2017, *Prawidłowy rozwój mowy dziecka*. Referat wygłoszony podczas konferencji „Wczesne wspomaganie rozwoju małego dziecka z wadą słuchu. W teorii i praktyce”. Warszawa, 8 kwietnia 2017.
- Juszczyk K., 2007, *Sceny wspólnej uwagi w nauce czytania wspomaganiej komputerowo*, „Investigationes Linguisticae” vol XV, s. 1–15.
- Kielar-Turska M., Milewski S., red., 2019, *Język w biegu życia*, Gdańsk.
- Krasowicz-Kupis G., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin.
- Krebs J., Dawkins R., 1984, *Animal Signals: Mind- Reading and Manipulation*, [w:] *Behavioural Ecology: An evolutionary approach*, red. J.R. Krebs, R. Dawkins, Oxford, s. 380–402.
- Kurcz I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.

- Liu D., Wellman H.M., Tardif T., Sabbagh M.A., 2008, *Theory of mind development in Chinese children: A meta-analysis of false-belief understanding across cultures and languages*, „Developmental Psychology” 44, s. 523–531.
- Milewski S., Kaczorowska-Bray K., 2015, *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, Gdańsk.
- Panasiuk J., 2013, *Afazja a interakcja. TEKST – metaTEKST – konTEKST*. Lublin.
- Pawłowski B., Lowen C.B., Dunbar R., 1998, *Neocortex size, social skills and mating success in primates*, „Behaviour” 135, s. 357–368.
- Porayski-Pomsta J., 1994, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Warszawa.
- Premack D., Woodruff G., 1978, *Does the chimpanzee have a theory of mind?*, „Behavioral and Brain Sciences” 1, s. 515–526.
- Radomska A., Horodziejczyk D., 2006, *Rozwój dziecięcych teorii umysłu a pleć i kompetencja komunikacyjna*, „Psychologia Rozwojowa” 11, s. 35–48.
- Scott-Phillips Th., Blythe R., Gardner A., West S., 2012, *How do communication systems emerge?*, „Proceedings of the Royal Society B” 279, s. 1943–1949.
- Smoczyński P., 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź–Wrocław.
- Shugar G.W., Smoczyńska M., 1980, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa.
- Surian L., 200, *Sorces of Performance on Theory of Mind Tasks in Right Hemisphere-Damaged Patients*, „Brain and Language” 78, s. 224–232.
- Szczepankowska I., 2011, *Semantyka i pragmatyka językowa*, Białystok.
- Tager-Flusberg H., 2002, *Language Acquisition, Encyklopedia of the Human Brain*, San Diego, s. 617–629.
- Tomasello M., 2000, *The social-pragmatic theory of word learning*, „Pragmatics” 10, s. 401–413.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa.
- Tomasello M., Melis A.P., Tennie C., Wyman E., Herrmann E., 2012, *Two key steps in the evolution of human cooperation*, „Current Anthropology” 53, s. 673–692.
- Tomasello M., 2007, *Spoleczno-pragmatyczna teoria uczenia się słów*, [w:] *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G.W.Shugar, Gdańsk, s. 211–224.
- Tomasello M., 2008, *Origins of Human Communication*. Cambridge.
- Tomasello M., 2009, *Why we cooperate?*, Cambridge.
- Scott-Phillips T.C., 2008, *On the correct application of animal signalling theory to human communication*. Proceedings of the 7th International Conference on the Evolution of Language, s. 257–282.
- Zahavi A., 1975, *Mate selection – a selection for handicap*, „Journal of Theoretical Biology” 53, s. 205–214.
- Zarembina M., 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław.
- Żywiczyński P., Wacewicz S., 2015, *Ewolucja języka. W stronę hipotez gesturalnych*, Toruń.