



**UNIwersYTET RZESZOWSKI
KOLEGIUM NAUK HUMANISTYCZNYCH
INSTYTUT NEOFILOLOGII**

KLAUDIA CEMPA-WŁODARCZYK

**Pragmatyczne aspekty
zachowań językowych dziecka z autyzmem**

**Praca doktorska
napisana pod kierunkiem
dr hab. Bożeny Taras, prof. UR**

Rzeszów 2022

Grażynie i Julii

Szczególną wdzięczność pragnę wyrazić
Pani dr hab. Bożenie Taras, prof. UR
za wsparcie, cenne rady i ocean cierpliwości

Spis treści

Wstęp	6
Rozdział 1. Teoretyczne podstawy pracy.....	12
1.1. Cele i zadania	12
1.2. Charakterystyka pozyskanego materiału badawczego	22
1.3. Stan badań nad autyzmem w wybranych dyscyplinach naukowych.....	23
1.3.2. Psychologia.....	36
1.3.3. Pedagogika.....	39
1.3.4. Językoznawstwo	40
Podsumowanie.....	43
Rozdział 2. Podstawowe założenia metodologiczne.....	44
2.1. Pragmalingwistyczny charakter pracy	44
2.1.1. Pojęcie pragmatyki językowej	47
2.1.2. Narzędzia badawcze pragmatyki językowej	48
2.1.2.1. Teoria aktów mowy.....	49
2.1.2.2. Teoria relewancji.....	50
2.1.2.3. Dyskurs edukacyjny	52
2.2. Narzędzia badawcze innych dyscyplin naukowych	52
2.2.1 Teoria umysłu	52
2.2.2. Neurologiczne podstawy mowy.....	53
2.2.3. Interakcja komunikacyjna.....	55
Podsumowanie.....	61
Rozdział 3. Autyzm w ujęciu interdyscyplinarnym	63
3.1. Punkt widzenia psychologii i pedagogiki	63
3.1.1. Definicje wyrazu autyzm (autystyczny) w słownikach z zakresu psychologii i pedagogiki	64
3.3. Perspektywa lingwistyczna	66
3.3.1. Leksemy autyzm i autystyczny w źródłach leksykologicznych	66
3.3.1.1. Pochodzenie słowa autyzm	69
3.3.1.2. Cechy konotacyjne leksemu autyzm (autystyczny)	71
3.3.1.2.1. Nazwa osoby dotkniętej autyzmem.....	72
3.3.1.2.1.1. Autyk, autysta czy autystyk?.....	72
3.3.1.2.1.2. Konstrukcje peryfrastyczne: osoba z autyzmem, osoba autystyczna... ..	73
3.3.1.2.2. Gniazdo semantyczne terminu autyzm we współczesnej polszczyźnie.....	76
3.3.2.1. Pole pojęciowo-wyrazowe	77
3.3.2.2. Językowy obraz autyzmu	78
3.3.2.3. Nacechowanie pojęcia autyzmu	81
Podsumowanie.....	83
Rozdział 4. Zachowania językowe dziecka z autyzmem	84
4.1. Pojęcie aktu mowy jako działania językowego	84
4.1.1. Mowa wewnętrzna	85
4.1.2. Mowa zewnętrzna	86
4.2. Środki językowe	87
4.2.1. Echolalia	88
4.2.1.1. Pochodzenie echolalii, jej kolokacje i typologia.....	90
4.2.1.2. Znaczenie pojęcia echolalii	91
4.2.1.2. Definiowanie terminu echolalia	93
4.2.1.2.1. Definiowanie terminu echolalia w ujęciu naukowym.....	93
4.2.1.2.2. Definiowanie terminu echolalia w ujęciu językoznawczym	98

4.2.1.2. Funkcje powtarzanych dźwięków	101
4.2.1.2.1. Zdania oznajmujące i rozkazujące w komunikacie echolaliczny	101
4.2.1.2.2. Wypowiedzenia pytajne w komunikacie echolalicznym	102
4.2.3. Interiekcje	103
4.2.4. Sylabizowanie	104
4.3. Emocjonalność wypowiedzi	105
4.4. Warstwa brzmieniowa wypowiedzi (elementy suprasegmentalne)	106
4.4.1. Akcent	106
4.4.2. Intonacja	107
4.4.3. Pauza	107
4.4.4. Tempo	107
4.4.5. Siła głosu	108
4.4.6. Barwa głosu	108
4.4.7. Wysokość głosu	109
4.5. Rytualizacja zachowań językowych	109
4.6. Funkcje wypowiedzi	110
4.6.1. Informacyjna	111
4.6.1.1 Symboliczna	113
4.6.2. Pozainformacyjna	114
4.6.2.1. Ekspresywna	114
4.6.2.2. Impresywna	114
4.6.2.3. Fatyczna	115
4.6.2.4. Performatywna	116
4.6.2.5. Metatekstowa	117
Podsumowanie	119
Rozdział 5. Zachowania komunikacyjne dziecka autystycznego w kontakcie bezpośrednim twarzą w twarz	122
5.1. Specyfika dyskursu autyków wobec zachowań językowych dziecka zdrowego	123
5.1.1. Dominująca forma wypowiedzi	125
5.1.2. Słownictwo	126
5.1.3. Użycie form fleksyjnych	126
5.1.4. Składnia wypowiedzi	127
5.1.5. Spójność wypowiedzi	127
5.1.6. Budowa tekstu wypowiedzi ustnej	128
5.1.7. Uwarunkowania sytuacyjne nawiązania rozmowy	129
5.1.8. Liczba rozmówców	131
5.1.9. Czas rozmowy	133
5.1.10. Miejsce rozmowy	135
5.1.11. Temat rozmowy	137
5.1.12. Kanał przekazu informacji	140
5.1.13. Gatunek wypowiedzi	141
5.2. Intencje komunikacyjne	142
5.3. Kompetencja komunikacyjna	143
5.4. Zachowania niewerbalne	145
5.4.1. Uwarunkowania proksemiczne	146
5.4.1.1. Uwarunkowania przestrzenne	149
5.4.1.2. Dystans	153
5.4.2. Kinezyczne akty komunikacji	157
5.4.2.1. Gestykulacja	160
5.4.2.2. Mimika	163
5.4.2.3. Postawa	165
5.4.3. Zachowania parajęzykowe	165
5.4.4. Rola zachowań niewerbalnych w komunikacji	167
5.5. Funkcja milczenia	168
Podsumowanie	174

Rozdział 6. Konceptualizacja wypowiedzi dziecka z autyzmem.....	176
Podsumowanie.....	202
Analiza wypowiedzi echolalicznych.....	208
Rozdział 7. Wpływ Metody Krakowskiej na rozwijanie mowy dziecka z autyzmem.....	298
7.1. Pierwsza diagnoza.....	303
7.1.1. Dobór terapii.....	305
7.1.2. Ćwiczenia.....	305
7.1.3. Efekty.....	307
7.2. Druga diagnoza.....	308
7.2.1. Dobór terapii.....	308
7.2.2. Zalecenia i ćwiczenia.....	308
7.2.3. Efekty.....	309
7.3. Trzecia diagnoza.....	310
7.4. Analiza przebiegu terapii Metodą Krakowską.....	310
7.5. Z praktyki dyskursu pedagogicznego autyków na przykładzie ćwiczenia planu fonologicznego.....	311
7.6. Z praktyki dyskursu pedagogicznego autyków na przykładzie ćwiczenia planu treściowego.....	315
Podsumowanie.....	318
Zakończenie.....	320
Bibliografia.....	328
Netografia.....	352
Wykaz tabel.....	354
Wykaz fotografii zamieszczonych w pracy.....	357
Aneks. Autorskie materiały dydaktyczno-terapeutyczne.....	358
Streszczenie.....	407

Wstęp

Autyzm jest zaburzeniem, które analizowane od około 20 lat przez takie dziedziny nauki jak: medycyna, psychologia, pedagogika specjalna a także lingwistyka, z pewnością nie jest związane czasowo wyłącznie z XX wiekiem. Współcześnie znane są opracowania badawcze opisujące zachowania pacjentów z autyzmem w minionych epokach, przykładem tego może być praca francuskiego lekarza Jeana Marca Itarda poświęcona tzw. „dzikiemu chłopcu” Victorowi żyjącemu na przełomie XVIII oraz XIX wieku.

Określenie „dziki” jest silnie nacechowane w sposób pejoratywny, co pozwala przypuszczać, że autycy byli postrzegani jako niewychowane osoby. Zapewne nie traktowano ich też w sposób godny. Dodatkowo autyzm zaliczano do innego schorzenia, jakim jest schizofrenia. Tym samym pacjenci, u których można było postawić diagnozę *autyzmu*, traktowani byli na równi z osobami z zaburzeniami świadomości, schizofrenią katatoniczną oraz chorobą dwubiegunową mózgu. Z tej przyczyny zamykano ich na oddziałach psychiatrii na całe lata i zmuszano do życia wśród ludzi psychicznie chorych.

Współczesna wiedza dotycząca *autyzmu* pozwala zrozumieć, dlaczego autyk zachowuje się w sposób odbiegający od ogólnie przyjętych norm w społeczeństwie; a także pozwala zrozumieć, że autyzm nie jest kwestią wychowania. Bardzo często w odniesieniu do *autyzmu* poza typowymi zachowaniami, jakie mogą o nim świadczyć, a są nimi takie zachowania jak fiksacje, stereotypia ruchowe, zaburzone do maksimum zakresy odczuwania smaku w obrębie jamy ustnej, zaliczana jest także echolalia. Jak zauważono, jest ona bardzo częstym zjawiskiem werbalnym pojawiającym się u znacznej liczby autyków.

Echolalia, stanowiąca specyficzny sposób komunikowania się autysty z otoczeniem, może sprawiać kłopoty w prawidłowym odszyfrowaniu kodu zawartego w treści przekazu werbalnego interlokutora ze zdiagnozowanymi całościowymi zaburzeniami rozwoju. Właściwy odbiór tego kodu pozwoliłby jednak na budowanie relacji z dzieckiem z autyzmem i tym samym przyczyniłby się do ponownego włączenia go do wspólnoty.

Powodzenie, czyli fortunność komunikowania się z osobą z autyzmem, polegająca na usprawnianiu komunikowania się nie powinna we współczesnym świecie

sprawiać kłopotów tym bardziej, że autyzm nie jest tematem tabu. O autykach stanowią akty prawne warunkujące ich edukację, świadczenia usług socjalno-opiekuńczych. Zarówno dorośli, jak i dzieci potrafią w kilku słowach scharakteryzować autyka, generalizując cechy jemu tożsame. Pomimo świadomości społeczeństwa na temat sposobu funkcjonowania autyków nie można mówić o pełnym włączaniu pacjentów z zaburzeniami rozwoju do wspólnoty. Na ogół wynika to z niechęci, jaka cechuje znaczną część społeczeństwa. Perspektywa spojrzenia na autyzm jest jednak bardzo szeroka. Nie tylko w kwestii definiowania samego zjawiska i towarzyszących mu objawów, lecz także w kwestii dekodowania przekazu werbalnego autysty. Rzeczywistość, w której funkcjonuje autyk, stwarza wiele możliwości wchodzenia z nim w różnorodną interakcję, umożliwiającą nie tylko poznawanie jego językowego obrazu świata, lecz także refleksję nad własnym sposobem językowego bytowania w rzeczywistości.

Niniejsza praca *Pragmatyczne aspekty zachowań językowych dziecka z autyzmem* dotyczy pragmatycznej analizy wypowiedzi dziecka ze spektrum autyzmu (ASD). Ogólnym obszarem badawczym dla niniejszej pracy jest brak adekwatności w kontekście każdej próby językowego wyrażania się dziecka cierpiącego na zaburzenia ze spektrum autyzmu. Ogólnym celem opracowania jest analiza zachowań językowych (werbalnych i niewerbalnych) dziecka z autyzmem a także przedstawienie sposobów komunikowania się z otoczeniem. Szczegółowym obszarem badawczym niniejszej pracy jest problematyka niezgodności kodów, jakimi posługują się aktanci dyskursu z osobą z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD). Zadaniem, a zarazem celem szczegółowym niniejszej pracy jest pokazanie, że możliwym jest, by przez wieloaspektową analizę składników komunikatów m.in. echolalicznych zrozumieć sens arbitralnego zawierania się odmiennego znaczenia w treści komunikatów wysyłanych przez aktantkę, umożliwiając uczestnikom jej dyskursu prawidłową budowę relacji prowadzącą do fortunności wspólnego aktu mowy. Dodatkowo będzie wtedy można mówić o usprawnieniu komunikacji z dzieckiem z ASD. Analizie pragmatycznej zostały poddane różne zachowania językowe dziecka z ASD, w tym także echolaliczne.

Teza, którą należy tu omówić, brzmi: dziecko ze spektrum autyzmu (ASD), potrafi się werbalnie komunikować z otoczeniem przez generowanie adekwatnych pod kątem treści komunikatów, zrozumiałych dla aktantów, które jednak nie transferują zakładanej wiedzy. Powodem tego jest fakt, iż autyk podkłada pod pozornie znaną,

znajomą interlokutorowi treść inne znaczenie. Źródłem owej inności nie jest jednak kontekst czy konsytuacja aktualnego dyskursu, lecz wydarzenie z przeszłości, w którym po raz pierwszy zanotowano w językowym obrazie świata autyka połączenie emocji z treścią danego komunikatu. Obrona tak postawionej tezy spoczywa na znalezieniu odpowiedzi o powód ostracyzmu i społecznego wykluczenia autyków przez osoby z jego otoczenia. Wynika to z faktu nieznamomości jego kodu. Odszyfrowanie zakodowanej treści nadawcy z autyzmem pozwoli na włączenie go do wspólnoty uczestników dyskursu.

Dokładna i wszechstronna analiza zachowań językowych (=działań językowych w postaci aktu mowy) autyka, zawarta w niniejszym studium przypadku, może stanowić źródło praktycznych rad co do sposobów spersonalizowanego podejścia do *autyzmu*, sposobów inicjowania z nim dyskursu, przekierowywania jego komunikatów za pomocą dyskursu edukacyjnego na tematy rozwijające nie tylko zdrowego aktanta, ale przede wszystkim na kwestie rozwijające mentalnie interlokutora z autyzmem, interpretowania zachowania werbalnego autyka chcącego zainicjować z nami interakcję, by odbyć w niej akt mowy zwieńczony fortunnością. Wbrew pozorom: autycy nie lubią być sami, chcą być wysłuchani, zrozumieni, ponieważ to daje im poczucie bezpieczeństwa. Pod tym względem w niczym nie różnią się od zdrowych aktantów dyskursu.

Tym, co niejako dyskwalifikuje ich na starcie dyskursywnie, jest pozorne uprzedzenie i wygodnictwo związane z przyzwyczajeniem nas, tych zdrowych, do łatwości w dobieraniu wyrazów, łatwości w podtrzymywaniu dyskursu i doborze tematu oraz łatwości w zrozumieniu komunikatów i ich intencji. Autyk wymaga i domaga się więcej od dyskursu, ponieważ swoim zaburzeniem zmusza zdrowego interlokutora do wysiłku intelektualnego i psychologicznego w kierunku poznania konsytuacji aktów mowy aktanta z autyzmem. Z tego względu należy najpierw poznać swoje możliwości i chcieć je samemu rozwijać, pokonując własne wewnętrzne bariery uprzedzeń, jeśli nie niewiedzy, zanim nawiąże się dyskurs z osobą ze spektrum autyzmu (ASD)

Niniejsza praca, stanowiąca studium przypadku o charakterze indukcyjnym, bazująca na metodologii bottom-up, pozwala na weryfikację nie tylko uczestników dyskursu, gdzie jednym z nich jest autyk, ale pozwala też na weryfikację dotychczas opisywanych założeń terapeutycznych i socjobehawioralnych u autyków.

Przedstawiony tu opis analizy zachowań dziecka z autyzmem zarówno tych werbalnych, jak i tych okołokomunikacyjnie niewerbalnych może przyczynić się do rozwoju zindywidualizowanych terapii wykluczających jakąkolwiek generalizację w podejściu do doboru ćwiczeń i ich przeprowadzania w trakcie działań terapeutycznych.

Współcześni autycy, których znamy, znani z racji wykonywanych zawodów to, co ciekawe, tacy aktorzy jak Anthony Hopkins, Dan Akroyd, Deryl Hannah. U wspomnianych artystów w dzieciństwie zdiagnozowano zespół Aspergera. U Dana Akroyda dodatkowo zaistniał zespół Touretta. Jednak osoby ze świata show-biznesu nie lubią pokazywać swoich problemów ze zdrowiem.

Inaczej wygląda to z autykami, którzy mają niemedialne życie. Jednym z takim autyków jest doktor zootechniki oraz profesor na Colorado State University Temple Grandin. Jest ona także autorką i uznanym konsultantem w przemyśle rolniczym w kwestii zachowania praw zwierząt. Dzięki temu, że w wieku dwóch lat zdiagnozowano u niej autyzm, który udało się jej pokonać na tyle, by móc funkcjonować w społeczeństwie, Temple Grandin zaangażowała się w popularyzację wiedzy na temat autyzmu i autyków. T. Grandin stała się znana po tym, jak opisał ją Oliver Sachs w książce *An Anthropologist on Mars*. Tytuł tej publikacji nie jest przypadkowy, bowiem wywodzi się on od sposobu, w jaki opisywała siebie w stosunku do osób bez autyzmu sama T. Grandin. Opisana tu naukowiec publikuje prace nie tylko z zakresu zootechniki, ale także zajmuje się autyzmem w jej rozumieniu, jak w publikacjach *Thinking in Pictures. My life with autism* lub *Autyzm i problemy natury sensorycznej, Mózg autystyczny* oraz *Ja widzę to tak*.

W 2010 roku ukazał się także film o T. Grandin. W Internecie ma własną stronę poświęconą autyzmowi: www.templegrandin.com. Publikując na temat zespołu L. Kanner'a, T. Grandin występuje w roli tłumacza, który wyjaśnia i przekłada na zrozumiały dla nas zdrowych osób język to, co komunikuje sobą autyk, gdy mówi to, co mówi w taki a nie inny sposób. Ona sama, pokonując bariery narzucone jej przez autyzm, stała się symbolem tego, że każdy może pokonać autyzm lub, jeśli go nie pokona, to jest to przynajmniej znak woli, że my, którzy go nie mamy, jesteśmy w stanie znaleźć porozumienie i tym samym odbywać nawet z autykiem akt mowy, w którym zarówno on, jak i my będziemy siebie szanować, rozumieć i spełniać w roli uczestników wspólnego, ciekawego, nieco innego dyskursu.

Dlatego w niniejszym opracowaniu zostaną zaprezentowane dokładnie przedstawione opisy zachowań dziecka z ASD oraz z analizą budowanych przez nie komunikatów werbalnych (m.in. zdań echolalicznych) i niewerbalnych. Bowiem tylko taka dokładna analiza pozwala na opracowanie zindywidualizowanego programu terapii. Dzięki tej terapii badana aktantka echolalicznych aktów mowy może, jak Temple Grandin, pokonać własne bariery, jakie narzuca jej autyzm.

Chociaż nikt w Polsce nie zna dokładnej liczby osób cierpiących na zaburzenia ze spektrum autyzmu, to przyjmując zachodnioeuropejski współczynnik liczby dzieci chorych do zdrowych jako 1 do 168 otrzymuje się liczbę około 70 000 osób chorych na tę formę zaburzenia, którą diagnozuje się jako autyzm dziecięcy. Izabela Chojnicka i Rafał Płoski już w 2012 roku wyliczyli na przykładzie Wielkiej Brytanii, iż „Roczny koszt opieki nad pacjentami z ASD w Wielkiej Brytanii wynosi ok. 90 miliardów funtów, z czego 90% przeznaczane jest na pomoc dorosłym pacjentom” (Chojnicka, Płoski, 2012: 250). W USA z kolei „koszt pomocy przypadający na jednego pacjenta z ASD w ciągu jego życia w Stanach Zjednoczonych wynosi ok. 3,2 miliona dolarów” (Chojnicka, Płoski, 2012: 250). Te niewyobrażalne liczby nie pozwalają także zapomnieć faktu, iż nakład państwa na opiekę mógłby być mniejszy o $\frac{2}{3}$, gdyby struktury państwowe reagowały odpowiednio wcześniej w ramach interwencyjnej diagnozy, wczesnej terapii i rehabilitacji. Dlatego niniejsza praca jest też próbą praktycznego zastosowania szerokiej teoretycznej warstwy wiedzy naukowej z zakresu medycyny, pedagogiki i filologii w celu zniwelowania niepożądanych społecznie objawów okołochorobowych, jeśli nie wyleczenia, u kilkuletniej dziewczynki ze zdiagnozowanym zaburzeniem ze spektrum autyzmu.

Z tego względu niniejsza praca jest zarówno studium przypadku, który konstytuuje metodologia „od szczegółu do ogółu”, jak i studium pragmalingwistycznym, które prowadzi analizę specyficznych kompetencji komunikacyjnych, interakcyjnych, społecznych w ujęciu „od ogółu do szczegółu”. Niekorzystna diagnoza nie była wywołana niepokojącymi upośledzeniami aparatu motorycznego dziecka, lecz spostrzeżeniami natury interakcyjnej: dziecko od początku życia unikało spojrzenia prosto w oczy rodzicom, dziadkom, bliskim krewnym, nie gaworzyło, nie pokazywało palcem na obiekty w otoczeniu, nie bawiło się zabawkami, nie reagowało na swoje imię, nie umiało pić z kubeczka, nie chciało jeść niczego poza jedną potrawą, nie dzieliło wspólnego pola uwagi, nie raczkowało, nie wstawiało przed pierwszym rokiem życia, nie chciało innego ubrania poza

maniakalnym zakładaniem jednej i tej samej sukienki, jak sygnalizuje to literatura przedmiotu (Billstedt, Gillberg, Gillberg 2007: 1109; Eaves, Ho 2008: 740; Howlin, Mawhood, Rutter 2000: 562-563; Liptak, Kennedy, Dosa 2011: 280-283; Whitehouse, Durkin, Jaquet i in. 2009: 310).

Rozdział 1. Teoretyczne podstawy pracy

1.1. Cele i zadania

Niniejsza praca zatytułowana *Pragmatyczne aspekty zachowań językowych dziecka z autyzmem* dotyczy pragmatycznej analizy wypowiedzi dziecka ze spektrum autyzmu (ASD). Obszarem badawczym jest problem pozornego braku sensu i adekwatności w kontekście każdej próby wyrażenia się dziecka cierpiącego na zaburzenia ze spektrum autyzmu. Ogólnym celem opracowania jest analiza zachowań językowych (werbalnych i niewerbalnych) dziecka z autyzmem, a także przedstawienie sposobów komunikowania się z otoczeniem. Zadaniem/celem szczegółowym niniejszej pracy jest pokazanie, że możliwym jest, by przez wieloaspektową analizę składników komunikacji, m.in. echolalicznych, zrozumieć kod zawarty w treści komunikatów wysyłanych przez aktantkę, a przez to umożliwić uczestnikom jej dyskursu strukturyzowanie relacji prowadzącej do fortunności wspólnie realizowanego aktu mowy.

Dodatkowo będzie wtedy można mówić o usprawnieniu komunikacji z dzieckiem z ASD. Analizie zostały poddane różne okołokomunikacyjne zachowania językowe dziecka ze spektrum autyzmu (ASD), w tym także te echolaliczne akty mowy jako działania językowe, które obrazują jego stricte werbalne sposoby komunikowania się z otoczeniem w celu uzyskania fortunności danego aktu mowy. Przez pełne zrozumienie etiologii echolalii oraz wykorzystując ten sam mechanizm, czyli powtarzanie, można wydatnie pomóc dziecku ze spektrum autyzmu (ASD) w pokonywaniu jego własnych różnorodnych ograniczeń. Traktując mowę autysty jako jedno z normalnych realizacji zachowań komunikacyjnych, trzeba zastanowić przede wszystkim nad tym, czy jej inność nie jest tylko wyimaginowaną projekcją osób zdrowych; oraz zastanowić nad faktem, jak zmienia się rozumienie tych wszystkich uwarunkowań generowania wypowiedzi, w tym także echolalicznych, jeśli autykiem je generującym przyzna się takie same „prawa” jak osobom zdrowym.

Teza, którą należy tu omówić, brzmi: dziecko z autyzmem, potrafiące werbalnie komunikować się z otoczeniem, tworzy własne komunikaty, a pomimo to jest odcięte i nierozumiane przez osoby w jego otoczeniu. Powstaje pytanie, czy wynika to wyłącznie z faktu nieznaności jego kodu. Odszyfrowanie zakodowanej treści

nadawcy z autyzmem pozwoli na ponowne włączenie go do wspólnoty uczestników dyskursu.

Pionierskość tak zakładanej analizy pragmalingwistycznej odnosi się jednak nie do powielania wzorców mowy czy tekstów, lecz do tego, by każdego dnia wystawiać dziecko ze spektrum autyzmu (ASD) na konfrontację z coraz to nowszą ofertą językowego obrazu świata, niezależnie od tego, czy znajduje się w domu czy poza domem. A tym samym umożliwić mu w miarę adekwatne do konsytuacji werbalne wyrażanie siebie.

Za pozornie nielogicznym, niespójnym, irytującym i chaotycznym monologiem badanego autysty, często urywającym się i kwitowanym milczeniem, kryje się chęć bycia normalnym i potrzeba normalnego funkcjonowania. Przeświadczenie o ukrytym sensie tegoż jest podstawowym postulatem pragmalingwistyki, wykorzystywanym w dyskursie odbywającym się w domu i poza nim do tego, by autyk nie czuł się językowo wyobcowany. Pejoratywny odbiór sposobu komunikowania się dziecka z autyzmem ze zdrowym społeczeństwem jest krzywdzący i stereotypowy. Brak często sensownych dialogów ze strony dzieci ze spektrum autyzmu (ASD) wyłącza je z życia społecznego, chociaż ludzie z całościowymi zaburzeniami rozwoju nie są winni tego, iż ich sposób komunikowania się z otoczeniem tak właśnie jest odbierany.

Aby zmienić negatywne nacechowanie zachowania zdrowych osób / odbiorców względem dziecka z zespołem Leo Kanner¹, koniecznym wydaje się być najpierw zbadanie i zaklasyfikowanie jego zachowań językowych. Należy tu uwzględnić analizę funkcji językowych oraz warstwy brzmieniowej wypowiedzi autysty i połączyć pragmatykę aktu komunikacji z pragmatyką procesu glottodydaktycznego. Następnie należy oswoić autystę z dynamicznie zmieniającym się kontekstem dyskursu i koniecznością ostensywnego operowania coraz bardziej rozbudowanym repertuarem środków językowych, co jest podstawą procesu glottodydaktycznego. Pierwszym jednak zadaniem w dyskursie odbywającym się w domu i poza nim jest wykorzystanie do tego pewnych nawyków językowych, jak echolalia. Echolalia, czyli powtarzanie specyficznie ułożonego, wybranego ciągu znaków, tylko pozornie jest sygnałem monotonnym i irytującym. Jako powtarzanie jest ona zjawiskiem występującym w psychologicznym rozwoju każdego człowieka (Gałkowski 1993: 12), będąc niczym innym jak zautomatyzowanym powtarzaniem zasłyszanych dźwięków.

¹ Autyzm określany jest w literaturze przedmiotu jako ASD lub zespół Kanner od nazwiska jego odkrywcy; inne nazwy dotyczące tego zjawiska to także całościowe zaburzenia rozwoju.

W rozwoju mowy człowieka pojawia się ono już w fazie gaworzenia. Natomiast u dziecka z zaburzeniami rozwoju ze spektrum autyzmu jednym z jego objawów jest nasilająca się i nieustępująca echolalia, która nieleczona ma negatywny wpływ na dalszy rozwój dziecka².

U Grażyny³, badanego dziecka, aktantki echolalicznego aktu mowy właśnie echolalia pozwoliła z powodzeniem na zastosowanie metod nauczania języków obcych. Dzięki nim mogła rozwijać skutecznie, choć mozolnie, zaburzone autyzmem funkcje: poznawczą, społeczną i emocjonalną.

Podczas spotkań z dzieckiem dominującą formą wypowiedzi była początkowo sama echolalia. Z biegiem czasu okazało się, że dziewczynka nadaje generowanym wypowiedziom na drodze modulacji prozodycznej odmienną wartość pozornie tym samym komunikatom echolalicznym. Każda z takich wypowiedzi nabierała z czasem innego znaczenia nie tylko ze względu na sam fakt asymilacji, ale przez zauważenie, że prozodia może temu samemu zdaniu lub wyrażeniu nadać inne, jeśli nie dowolne znaczenie. W ten sposób dziecko omija swoje ograniczenia i zastępuje przez wypowiedzi echolaliczne pozostałe funkcje języka osób zdrowych. Z powodzeniem można udokumentować hipotezę, że w trakcie przyswajania języka ojczystego w ramach dyskursu odbywającego się w domu i poza nim na zasadach dydaktyki języków obcych badane dziecko wyabstrahowało z obowiązującego systemu leksykalno-gramatycznego w języku polskim swój autentyczny idiolekt.

Przytoczone w opracowaniu przykłady zbieranego przez siedem lat materiału egzemplifikacyjnego zostały poddane drobiazgowej analizie pragmalingwistycznej według założeń Romana Kalisza przy uwzględnieniu postulatów Renaty Grzegorzczkovej. R. Kalisz nie dopuszcza do całkowitej demarkacji semantyki i pragmatyki, czyli tego, jak coś jest mówione i tego, co jest mówione (Kalisz 1993: 26). R. Grzegorzczkova nakazuje ostre oddzielenie tego, jak coś jest mówione od tego, co jest mówione (Grzegorzczkova 2013: 8). Pozyskany w wyniku obserwacji uczestniczącej materiał, dzięki lingwistyce nazywany uświadomioną sobie wiedzą mentalną o świecie (idiowiedza), daje pojęcie o złożoności próby zobrazowania wysiłku mentalnego włożonego i wkładanego w codziennie podejmowaną próbę sformułowania zbornego przekazu werbalnego i niewerbalnego małego autysty. Teoria aktów mowy,

² Własne badania z okresu siedmiu lat.

³ Używając słów *Grażyna*, *Grażynka*, *dziewczynka*, autorka niniejszej pracy nie identyfikuje się z opisywanym w badaniu dzieckiem, także nie traktuje go jako obiektu badań, lecz ich podmiot. W taki sam sposób, stosując zdrobnienia, o swoich pacjentach pisze Jagoda Cieszyńska.

teoria relewancji oraz dyskurs edukacyjny umożliwiając dokładne opisanie licznych prób przekazania zamiarów, próśb, zachcianek, rozkazów badanego dziecka z autyzmem. Ważną rolę odgrywają w procesie badawczym dyskursu, odbywającego się w domu i poza nim, także metodologie z innych dziedzin nauki, chociażby: teoria umysłu, neurologiczne podstawy mowy i umysłu oraz interakcja komunikacyjna. Opisane w pracy narzędzia badawcze, których użyto przy zbieraniu i interpretacji danych językowych w postaci próbek echolalicznych aktów mowy, stanowią dopełnienie lingwistycznych sposobów badania wypowiedzi małego autyka. Dzięki nim możliwym było sprawne przyporządkowanie każdego komunikatu do konkretnej potrzeby dziecka. Powodzenie takiego niejako *czytania intencji* autyka było możliwe przez zwyczajne obycie się z jego osobą, czyli przez współistnienie i aktywną współobecność w życiu Grażyny. Spotkania miały miejsce codziennie na przestrzeni siedmiu lat od 2011 do 2018 roku. Takie założenia w dyskursie odbywającym się w domu i poza nim ukształtowały i utrwaliły zaufanie dziecka. Grażynka przyzwyczaiła się zadziwiająco szybko do obecności badacza w własnym życiu, do spędzania wspólnych chwil, nie tylko wtedy, gdy dobrze funkcjonowała, lecz także podczas tych dni, w których zaburzenie dosyć mocno dawało o sobie znać.

Wszystko to było możliwe w momencie uczynienia z języka platformy wyrażeniowej wypowiedzi opisanego studium przypadku. W obrębie tego zjawiska, które badana dziewczynka niejako na sobie pozwoliła zbadać, występują nadal zjawiska językowe o charakterze echolalii. Jest to nadal jedyny sposób spontanicznego komunikowania się dziewczynki z otoczeniem. Bardziej logicznie złożone komunikaty są realizowane przez Grażynkę, gdy narzucony zostanie jej dyskurs edukacyjny. W ramach dyskursu edukacyjnego dziecko potrafi udzielić logicznych odpowiedzi na usłyszane pytania. Nie jest w stanie zbudować pytania samodzielnie i nie podtrzymuje dialogu w logicznym układzie. W wieku dziecięcym takie trudności mają też zdrowi rówieśnicy badanej.

Chcąc przedstawić treść każdej wypowiedzi dziewczynki z autyzmem (ASD), należy mieć na uwadze fakt, że jest to przede wszystkim dziecko. Z racji wieku osoba ta stale rośnie, rozwija się i zmienia podobnie jak inni jej rówieśnicy. Miewa dobre i złe dni. Trudno też zakwalifikować gorsze dni Grażyny jako pragmalingwistyczne pojęcie „niegrzeczna”, ponieważ autyzm jako zaburzenie rozwoju nie daje możliwości klasycznego podziału na zachowanie dobre i zachowanie złe. Autyzm nie jest kwestią

wychowania. Autyzm jest z punktu widzenia psychiatrii stanem, w którym funkcjonuje umysł jednostki nim dotkniętej.

Pisząc o dziecku z autyzmem, należy uwzględnić wyjaśnienie pojęcia *autyzm* nie tylko w ujęciu medycznym, psychologicznym, pedagogicznym, ale również lingwistycznym i psycholingwistycznym. Niniejsza praca pokrywa ten brak i jest głosem holistycznym, zbierającym dotychczasowe ustalenia poszczególnych dyscyplin z perspektywy społecznego używania języka, by umożliwić, ułatwić i zrozumieć nowy styl prowadzenia z Grażynką dyskursu odbywającego się w domu i poza nim.

Brak podstawowej wiedzy w zakresie zagadnienia *autyzmu* w dyskursie skutkuje unikaniem interakcji z autykiem, a także nienawiązywaniem z nim aktu mowy. Aktanci, którzy określają się (zdroworozsądkowo) jako osoby zdrowe psychicznie i somatycznie, świadomie nastawione są na łatwość zawierania nawet pobieżnych relacji w społeczeństwie. W przypadku wystąpienia trudności w inicjacji interakcji przyjmują oni zazwyczaj postawę pełną pogardy, politowania, odrzucenia tego, co obce i kompromitujące daną zbiorowość.

Biorąc pod uwagę problemy komunikacji i komunikowania się, celem niniejszego opracowania jest przedstawienie pragmalingwistycznych aspektów zachowań językowych dziecka z autyzmem w taki sposób, by ignorowanie autyków w zbiorowości społecznej przez zdrowych interlokutorów nie było powszechne i ogólnie akceptowane „pod płaszczykiem” nieokreślonej tolerancji.

Nadrzędnym celem przeprowadzonych badań było zapoznanie się z zasadami dynamiki funkcjonowania dziecka ze spektrum autyzmu (ASD) w kontekście specyficznych sfer rozwojowych: badaniu podlegały funkcje komunikacyjna, społeczna, emocjonalna, poznawcza oraz motoryczna. Badania ukierunkowano na zarejestrowanie zmian zachodzących przede wszystkim w komunikacji i komunikowaniu się, rozumiejąc tę kompetencję jako kompetencję kontrolną w analizie stopnia inkluzji danego dziecka. Zakładając, że kompetencja ta tworzy się w ramach indywidualnego mikrokosmosu danego człowieka, nie zakładano badania większej liczby pacjentów.

Jak wiadomo akt mowy, stanowiący o potrzebie bycia częścią grupy społecznej (czy to rodziny, czy klasy w szkole, zespołu w pracy i tak dalej) jest nie tylko nieodzownym elementem funkcjonowania każdego aktanta, jak może też stanowić doskonałą platformę do prowadzenia badań pragmalingwistycznych w kierunku terapii i ewentualnej inkluzji.

W celach badawczych założono konieczność wykorzystania technik jakościowych, czyli obserwacji uczestniczącej, której zadaniem było określenie stopnia ostensywności i charakterystyka rysujących się relacji, czytelnych przez aktualne dyskursywnie zakładane akty mowy jako działania językowe oraz na drodze inferencyjnej, długofalowej analizy treści dokumentów warunkujących daną sytuację zdrowotno-socjalną badanego dziecka w danej rodzinie.

Od początku przyjęto, że ostensywno-inferencyjny model, opisany przez Dana Sperbera i Desirdre Wilson, jest zjawiskiem funkcjonującym zupełnie inaczej w umyśle małego autyka. Należy mieć tu na uwadze fakt, że interlokutorzy z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) nie mają potrzeby werbalizowania siebie, względnie nie posiadają wystarczająco dobrze rozwiniętych kompetencji komunikacyjnych, by prowadzić dyskurs równie swobodnie jak ich zdrowi rówieśnicy. Nie posiadają także własnego podmiotowego *ja* jako aktanta współtworzącego akt mowy dla działania językowego. Nie wydają się być w stanie przyjąć takiego udziału, jak ludzie zdrowi, w tworzeniu komunikowania się (niezależnie) czy z jednym czy z więcej niż jednym interlokutorem.

Dlatego autycy uchodzą często i niesłusznie w bliskim i dalszym środowisku za wyobcowanych, zdystansowanych, zdziwaczałych. Na ogół intencje komunikacyjne ostensywnego autyka są błędnie interpretowane przez zdrowego aktanta. Zauważono, że wypowiedzi budzą szereg kontrowersji także wśród bliskich. Stwierdzono, że autycy są niemile widziani w towarzystwie, ponieważ mają także trudności w obyczajowym dopasowaniu się do konsytuacji konwenansów. Niniejsze opracowanie ma tym samym uwrażliwić czytelników na fakt, że interpretacja wypowiedzi dziecka z autyzmem w sposób krytyczny, a nawet skrajnie krytyczny ma realny wpływ na dalsze funkcjonowanie tego dziecka, czym niekorzystnie wpływa na jego rozwój emocjonalny, społeczny i poznawczy.

Nawiązując do wyników badań najbliższego otoczenia dzieci z autyzmem, proponuje się wykorzystać w tym opracowaniu dyskursywność mowy echolalicznej w takim stopniu, by zastosować ją jako narzędzie usprawniające komunikacyjnie aktantów współtworzących dyskurs z autykiem. Należy być świadomym, iż regres tego zabiegu jest wpisany na stałe w każdym dyskursie odbywającym się zarówno w domu, jak i poza nim.

Dzieci z spektrum autyzmu (ASD) nie uczynią postępów w poznawaniu języka, jeśli we własnym tempie, i dzięki echolalii, nie zdobędą stereotypowej wiedzy

o strukturze dłuższego ciągu wypowiedzi oraz o sposobach jego dzielenia przez ludzi zdrowych w danym kontekście (Ekapraja, Kurniawati, Indrasari 2018: 226). Właśnie w ten a nie inny sposób działa ich socjalizacja (Ochs, Salamon 2010: 69 oraz Ochs, Schieffelin 2001: 277). Mali autycy nie łączą znaczeń prostych w złożone, lecz raczej wydają się demontować i defragmentyzować wypowiedzi złożone na paradygmaty (Młynarska 2008: 89).

Pojawianie się echolalii w momencie szczytów emocjonalnych jest niezbitym dowodem na współpracę umysłu, układów neurologicznych i hormonalnych w uczeniu się i poznawaniu dyskursu. W niniejszej pracy doktorskiej punktem ciężkości jest mowa echolaliczna jako jedyna forma komunikowania Grażynki i interaktywnego komunikowania się aktantki z otoczeniem (Ochs, Salamon 2010: 70). Wysunięcie na pierwszy plan echolalii i złożoności echolalii jako procesu kreatywnego osvajania rzeczywistości przy pomocy języka pozwoli na jej konfrontację z dotychczasowym rozwojem lingwistyki w ujęciu neurodydaktycznym i psycholingwistyczno-neurolingwistycznym. Argumentem za włączeniem teorii mowy, jaką wypracowała nieletnia autystka w analizę naukową, niech będą słowa jednego ze zwolenników antropolingwistyki, że „Przedmiot lingwistyki zajmującej się rzeczywistymi językami konstytuują konkretni ludzie, którymi interesuje się ona ze względu na ich konkretne właściwości (umiejętności) językowe” (Grucza 2010: 46). Złożoność ta będzie uwzględniać teorie aktów mowy, teorie relewancji i dyskurs edukacyjny w prezentowaniu aspektów dyskursu odbywającego się w domu i poza nim (Monteiro 2016: 21). Istotną informacją jest także to, że w warstwie brzmieniowej wypowiedzi Grażyny zawarty jest sposób kodowania treści w przekazie werbalnym. Opracowanie przyjmuje zatem następującą strukturę:

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Teoretyczne podstawy pracy*, poza celem i zakresem pracy, zostaną omówione charakterystyka materiału badawczego i stan badań nad autyzmem w wybranych dyscyplinach naukowych, takich jak: psychologia, pedagogika, medycyna (psychiatria) oraz językoznawstwo. Ponadto przedstawione zostaną klasyfikacje *autyzmu* według *Kryteriów diagnostycznych zaburzeń psychicznych / Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV (DSM-IV)* oraz Międzynarodowej klasyfikacji chorób / *International Classification of Diseases (ICD-10)* wydanych przez *World Health Organization (WHO)* znaną jako *Światowa Organizacja Zdrowia*. Ta część pierwszego rozdziału odwoła się do ujęcia medycznego *autyzmu*, które jest istotnym czynnikiem rozważań, przybliży takie

zagadnienia jak: przyczyny występowania *autyzmu*, genetyczne podłoże *autyzmu*, neurologiczne podłoże *autyzmu*, środowiskowe czynniki (endogenne i egzogenne) ryzyka wystąpienia *autyzmu* i, co równie ważne, omówi objawy *autyzmu*.

Podstawowe założenia metodologiczne, o których traktuje rozdział drugi, skupią się na przedstawieniu pragmalingwistycznego charakteru pracy przez przybliżenie pojęcia pragmatyki językowej a także narzędzi badawczych pragmatyki językowej: teorii aktów mowy, teorii relewancji, dyskursu edukacyjnego. Również narzędzia badawcze innych dyscyplin naukowych, takie jak: teoria umysłu, neurologiczne podstawy mowy oraz interakcja komunikacyjna, zostaną opisane w tym rozdziale ze względu na specyfikę badań językowych tego opracowania.

Rozdział trzeci zatytułowany *Autyzm w ujęciu interdyscyplinarnym* przedstawia punkt widzenia psychologii i pedagogiki dla definicji wyrazu *autyzm* (*autystyczny*) w słownikach z zakresu psychologii i pedagogiki, koncepcji *autyzmu* przez obecnych użytkowników języka. W rozdziale trzecim skoncentrowano się na perspektywie lingwistycznej w definiowaniu *autyzmu*. Omówione zostaną tu leksemy *autyzm* i *autystyczny* w źródłach leksykograficznych, pochodzenie słowa *autyzm* a także cechy konotacyjne leksemu *autyzm* (*autystyczny*). Przedstawione zostaną nazwy osoby dotkniętej autyzmem przez omówienie określeń *autyk*, *autysta* oraz *autystyk* oraz przez próbę ujęcia konstrukcji peryfrastyczne: *osoba z autyzmem*, *osoba autystyczna*. Leksem *autyzm* (i jego rodzina) we współczesnej polszczyźnie poruszone w rozdziale trzecim nakreślą pole pojęciowo-wyrazowe, językowy obraz *autyzmu* i nacechowanie konceptualizowanego pojęcia.

W rozdziale czwartym, zatytułowanym *Zachowania językowe dziecka z autyzmem*, zostaną omówione: pojęcie *zachowania językowego* z uwzględnieniem mowy wewnętrznej i mowy zewnętrznej, środki językowe oraz istotna dla autystów echolalia. W centrum zainteresowania rozdziału jest pojmowanie *echolalii* oraz związanych z nią dyskursywnych funkcji powtarzanych dźwięków. Poruszone zostaną także wypowiedzenia pytajne, interiekcje, sylabizowanie oraz wyrażenia okolicznościowe. Dopowiedzeniu ulegnie także to, co wbrew pozorom, jest ważne w kontaktach z autykami: emocjonalność wypowiedzi. Ponieważ prowadzenie dyskursu z autykiem jest silnie naładowane emocjonalnie w jego wykonaniu, a zarazem naznaczone pewnym przesunięciem sensów w momencie pojawienia się echolalii, dlatego analizie poddane zostaną wszystkie te wypowiedzi, które z perspektywy aktantów dyskursu wydają się niezrozumiałe i nieczytelne w odniesieniu do kontekstu.

Zatem omówieniu i analizie będą podlegać w niniejszej pracy te wypowiedzi, w których ani *plan treści*, ani *plan znaczenia* nie współgrają z konstytutywną sytuacyjnie warstwą brzmieniową wypowiedzi autyka (elementami suprasegmentalnymi) wraz z akcentem, intonacją, pauzą, tempem wypowiedzi, siłą wypowiedzi, barwą i wysokością głosu. Rytualizacja zachowań językowych w wypowiedziach dziecka ze spektrum autyzmu (ASD) wraz z podstawową analizą komponentów mowy ciała będą stanowić również część rozważań. Uwaga czytelnika, chcącego pomóc usprawniać osoby ze spektrum autyzmu (ASD) przy pomocy glottodydaktycznie zakładanego dyskursu pedagogicznego, skupiona zostanie też na kluczowych funkcjach wypowiedzi autysty: funkcji informacyjnej, symbolicznej oraz funkcji pozainformacyjnej z uwzględnieniem funkcji: ekspresywnej, impresywnej, fatycznej, performatywnej i metatekstowej.

Rozdział piąty, zatytułowany *Zachowania komunikacyjne dziecka autystycznego w kontakcie bezpośrednim „twarzą w twarz”*, omawia uwarunkowania sytuacyjne, a wśród nich: liczbę rozmówców, czas rozmowy, miejsce rozmowy, temat rozmowy, kanał przekazu informacji oraz gatunek wypowiedzi. Opisane zostaną również intencje komunikacyjne, kompetencja komunikacyjne i zachowania niewerbalne. W rozdziale tym przedstawione będą ponadto uwarunkowania proksemiczne dla usytuowania przestrzennego dyskursu oraz dystansu w nim. Dla podkreślenia istotności mowy niewerbalnej zawarte zostaną także takie kinezyczne akty komunikacji, jak gestykulacja, mimika i postawa. Autorka skupia się także na zachowaniach parajęzykowych autyka i przybliży rolę zachowań parajęzykowych w dyskursie edukacyjnym, jak krzyk. W związku z analizą wypowiedzi dziecka ze spektrum autyzmu (ASD) istotnym aspektem będzie tu także omówienie funkcji milczenia. Rozdział piąty opisuje również specyfikę mowy dziecka chorującego na autyzm wobec zachowań językowych dziecka zdrowego. Zostaną przedstawione: dominująca forma wypowiedzi, słownictwo, użycie form fleksyjnych, składnia wypowiedzi, spójność wypowiedzi i budowa tekstu wypowiedzi ustnej obrazujące możliwości dziecka ze spektrum autyzmu (ASD).

W rozdziale szóstym dokonana zostanie analiza zdań echolalicznych zebranego materiału egzemplifikacyjnego na podstawie kryteriów przyjętych dla każdego ze zdań w sposób tabelaryczny⁴, czyli przy a) stałym podawaniu wieku dziecka i okresu funkcjonowania zwrotu w echolalii w latach lub / i w miesiącach; b) określeniu właściwej i pierwotnej okoliczności zasłyszania powtarzanej treści; c) poinformowaniu,

⁴ Patrz: Aneks.

kto z otoczenia dziecka był autorem danej wypowiedzi, którą dziewczynka usłyszała, a która zaczęła funkcjonować jako echolaliczny akt mowy dziecka ze spektrum autyzmu (ASD); e) określenie typu artykulacyjnego, opisującego sposoby frazowania, doboru leksyki i gradacji ważności sylaby w aktach mowy aktantki ze spektrum autyzmu (ASD); f) określenie jakości i typu artykulacyjnego echolalicznego aktu mowy aktantki ze spektrum autyzmu (ASD); g) określenie prędkości wypowiedzania się przez aktantkę ze spektrum autyzmu (ASD); g) określenie zakresu semantyczno-tematycznego, z którego pochodzi powtarzany przez aktantkę ze spektrum autyzmu (ASD) zwrot lub zdanie; h) podanie frekwencji użycia danego zdania lub zwrotu w ciągu dnia przez aktantkę ze spektrum autyzmu (ASD); i) określenie pory dnia i kontekstu dziennego przebiegu rytuałów, w których powtarzany jest dany zwrot lub zdanie wraz z uwagami co do konsytuacji oraz przełożenia danego użycia na praktykę przez pragmalingwistyczną analizę wypowiedzi z uwzględnieniem aspektu illokucyjnego oraz aspektu perlokucyjnego. Tu także zostaną zaprezentowane wnioski płynące z wyników przeprowadzonej analizy.

W rozdziale siódmym zatytułowanym *Wpływ Metody Krakowskiej na rozwój mowy dziecka z autyzmem* opisane zostaną: diagnoza badanego dziecka, dobór jego terapii, ćwiczenia zalecone podczas spotkań z neurologopedą. Zostaną przedstawione efekty, jakie przyniosły kilkuletnie zajęcia i systematyczne powtarzanie diagnozy dziewczynki ze spektrum autyzmu (ASD). W podrozdziale *Z praktyki dyskursu pedagogicznego autystów na przykładzie ćwiczenia planu fonologicznego* zostaną przedstawione indywidualnie dobrane ćwiczenia znajdujące zastosowanie w poszczególnych sesjach z dziewczynką ze spektrum autyzmu (ASD) prowadzone przez jej rodziców na podstawie doświadczenia glottodydaktycznego, wiedzy z zakresu psychologii rozwoju autysty i indywidualnego ustalenia synchronizacji ćwiczeń w sposób gradacyjno-progresowy. Praktyczne przełożenie teorii na praktykę zostanie pokazane na przykładzie autorskich przykładów ćwiczeń, sporządzonych dla celów terapii w dyskursie edukacyjnym, wraz z innymi materiałami poglądowymi, które zebrano w Aneksie.

Mając na uwadze potrzebę posługiwania się różnymi pojęciami opisującymi to samo zjawisko wprowadza się do opracowania synonimicznie dla leksemu *autyzm* następujące określenia: ASD, zespół Kanner'a, całościowe zaburzenia rozwoju lub całościowe zaburzenia oraz zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD).

1.2. Charakterystyka pozyskanego materiału badawczego

Przez okres siedmiu lat (między trzecim a dziesiątym rokiem życia Grażyny) trwały badania umożliwiające pozyskiwanie materiału egzemplifikacyjnego. Przykłady wypowiedzi echolalicznych i okołoecholalicznych pochodzą z zarejestrowanych na piśmie w formie kart badań wypowiedzi dziewczynki⁵, u której zdiagnozowano autyzm, konkretnie autyzm atypowy⁶, jak również epilepsję i niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym. Zebrane przykłady wymusiły także konieczność wzięcia pod uwagę innych aspektów pozakomunikacyjnych, jak specyficzne towarzyszenie im pewnych typów akcji motorycznych. W końcu tak zebrany i umocowany teoretycznie materiał nie stanowiłby swojej wartości bez jego weryfikacji w formie autorskich i przystosowanych materiałów, dzięki którym prowadzono poszczególne etapy terapii.

Badane dziecko wychowuje się w pełnej rodzinie i nie posiada rodzeństwa. Taka stabilna sytuacja rodzinna pozwoliła dziecku znajdować się stale w centrum uwagi jego rodziców, co wywarło wpływ na pozytywny rozwój emocjonalny, społeczny i poznawczy badanej. Grażyna tworzyła swoje pierwsze wypowiedzi szybko, niestety dominowała w nich echolalia⁷. W trakcie trwania badania pozyskano łącznie 290 przykładów echolalicznych aktów mowy. Wszystkie zebrane przykłady echolalicznych aktów mowy jako działań językowych mają charakter dyskursywnie fundowanych wypowiedzi echolalicznych. Badana dziewczynka jest autykiem, który maniakalnie stosuje mowę echolaliczną także poza dyskursem. Dzięki temu może z jednej strony nawiązywać kontakt z osobami w otoczeniu, z drugiej zaś uciekać pozornie do swojego świata, a tym samym mentalnie izolować się (tylko z pozoru) od realiów.

Dziecko zostało poddane kognitywnie zakładanemu leczeniu, w czasie którego pracowano z nim w domu oraz w placówkach specjalistycznych z dziedziny logopedii za pomocą Metody Krakowskiej. Bliżej o tej metodzie traktuje rozdział siódmy. Dodatkowo, na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, jakie posiada badana dziewczynka, szkoła, w której się uczy, zapewnia jej zajęcia korekcyjno-kompensacyjne z psychologiem, zajęcia rewalidacyjne, zajęcia z logopedą, zajęcia

⁵ W świetle obowiązujących na terenie UE przepisów zwanych RODO Autorka niniejszej pracy zaświadcza, że posiada zgodę rodziców badanego dziecka na publikowanie wszystkich danych dziewczynki opisanych w tym opracowaniu.

⁶ Dokładny opis autyzmu z uwzględnieniem klasyfikacji całego spektrum zostanie opisany w osobnym rozdziale.

⁷ Na podstawie własnych obserwacji sporej grupy autystów w wieku dziecięcym, można było wywnioskować, że u przeważającej ich części występowała przygodnie lub maniakalnie mowa echolaliczna.

z integracji sensorycznej⁸ oraz realizację podstawy programowej w przewidzianych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym obszarach. W czasie okresu badawczego dziecko w znaczący sposób nadrobiło liczne deficyty poznawcze.

1.3. Stan badań nad autyzmem w wybranych dyscyplinach naukowych

Autyzm jako zjawisko badawcze od około 20 lat przyciąga i skupia uwagę naukowców z takich dziedzin, jak: medycyna (psychiatria), psychologia, pedagogika i językoznawstwo. Wnikliwość prowadzonych badań nad dziećmi ze spektrum autyzmu (ASD)⁹ ma istotne znaczenie nie tylko dla samej nauki, ale również dla pragmatyki oraz praktyki, w tym dla dyskursu odbywającego się z autyzmem. Zarówno medycy, jak i humaniści starają się równolegle znaleźć odpowiedź na pytanie, skąd bierze się autyzm i jak można mu zapobiegać.

1.3.1. Medycyna

Pierwsze publikacje na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD) powstały w wyniku pracy z pacjentami na europejskich oddziałach psychiatrii w latach 40. XX wieku. Pionierami medycyny, którym zawdzięcza się współczesne rozumienie pojęcia *autyzm* w dziedzinie psychiatrii, byli Leo Kanner, (od nazwiska tego uczonego zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) są nazywane również zespołem Kanner) oraz Hans Asperger, (od którego nazwiska u części osób, zaliczanych do spektrum autyzmu (ASD), diagnozuje się tzw. zespół Aspergera). L. Kanner¹⁰, psychiatra pracujący w Stanach Zjednoczonych, uznawany jest w medycynie za ojca współczesnego rozumienia terminu *autyzm*. L. Kanner całe swoje życie zawodowe poświęcił dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną. W 1943 roku wydał publikację *Child Psychiatry*, w której dokonał dokładnej analizy *autyzmu* u dzieci ze swojego oddziału.

Co ciekawe: w tym samym czasie w Europie opublikowana została praca innego psychiatry Hansa Aspergera, Austriaka, który opisywał inną formę zaburzeń zaliczanych współcześnie również do całościowych zaburzeń rozwoju ze spektrum

⁸ Integracja sensoryczna (zwana często terapią SI) to specjalistyczna dziedzina fizjoterapii. Polega ona na niwelowaniu (do poziomu umożliwiającego swobodne i spokojne funkcjonowanie behawioralno-psychiczne) nadwrażliwości, podwrażliwości lub tzw. białego szumu w obrębie pięciu zmysłów: dotyku, węchu, smaku, słuchu i wzroku. Została opracowana przez Jean Ayres.

⁹ ASD = Autism Syndrom Disorders.

¹⁰ Uczony o pochodzeniu żydowskim z ówczesnych terenów Galicji; obecnie jest to Ukraina.

autyzmu (ASD). Na cześć tego uczonego zaburzenie zdiagnozowane wówczas przez H. Aspergera nosi nazwę zespołu jego nazwiska. Jak wiadomo, L. Kanner prezentował w swojej książce stanowisko, że o występowaniu *autyzmu* decydują zarówno uwarunkowania dziedziczne jak i relacje matka-dziecko. To stąd pochodzi znane określenie *zimne matki*, których to nieczuła postawa na początku życia noworodka zadecydowała, jego zdaniem, o wystąpieniu *autyzmu* w późniejszym rozwoju dziecka. Była to, jak się okazało z biegiem czasu, krzywdząca teorią¹¹. Natomiast w swoim kolejnym artykule *Autistische Störungen des affektiven Kontakts* L. Kanner skupił się na symptomach zaobserwowanych na grupie jedenaściorga dzieci. Oprócz opisu symptomów podkreślił też kognitywny potencjał u autyków, gdyż pochodzili oni z rodzin inteligentnych. Od tej publikacji wprowadził do uzusu pojęcie określające zachowanie pacjentów.

Dzięki badaniom L. Kanner, który uchodzi obecnie w Stanach Zjednoczonych za ojca psychiatrii dziecięcej, udało się wyodrębnić autyzm od schizofrenii wieku dziecięcego. To umożliwiło zastosowanie nowego sposobu diagnozowania autyków, a co z tym związane, umożliwiło ich zrozumienie (Kanner 1943: 218-219). W książce autorstwa A. Einsteina, poświęconej historii *autyzmu*, przytoczono dużo informacji dotyczących prywatnego życia zarówno L. Kanner, jak i H. Aspergera oraz ich własnych dzieci, potomstwa, które kontynuowało i pogłębiało ich obserwacje w swojej pracy medycznej. A. Feinstein, będąc także ojcem autyka, przez przypadek spotkał się z nimi oraz z Simonem Barackiem-Cohenem i Utą Firth i opisał nie tylko ich relacje o autykach, ale także spisał własne przeżycia z punktu widzenia ojca, osoby zagubionej w psychiatrii jako dziedzinie nieustannie wpływającej na realia życia z autykiem w domu i poza nim (Einstein 2010).

Z przedstawionych powyżej opracowań różnych czołowych naukowców ze świata medycyny wynika wieloaspektowość zaburzenia, jakim jest autyzm. Na temat dzieci ze spektrum autyzmu (ASD) pisze się w kontekście neuronów lustrzanych, stosowania jednego lub kilku neuroleptyków równocześnie dla poprawy kondycji psychicznej pacjentów, sposobu diagnozowania *autyzmu* według klasyfikacji stosowanej w medycynie europejskiej, padaczce jako zjawisku współistniejącemu u autyków, niepełnosprawności intelektualnej często także współistniejącej u pacjentów ze spektrum autyzmu (ASD), tendencji genetycznych lub urazów okołoporodowych.

¹¹ W internecie: www.aerzteblatt.de; dostęp: 7.11.2021.

Jak dowodzi literatura: autyzm (nadal) stanowi temat większych opracowań naukowych w medycynie lub, nieco rzadziej, jest jedynym tematem tych publikacji. Lekarze skupiają się na autyzmie również pod kątem sposobu niwelowania jego istnienia w umyśle pacjentów, a tym samym doboru preparatów umożliwiających lepsze funkcjonowanie autyków w realiach osób zdrowych (Bogusławski 1982, Jarosz 1988, Bilikiewicz 1989, Bogusz 1989). W cytowanej literaturze leczenie zaczyna się od tak zwanych „stabilizatorów nastroju”, jest to określenie stosowane w psychiatrii dla leków przeciwpadaczkowych. Badania wykazały, że dodatkowo można w miarę potrzeby wprowadzić jeden lub równocześnie nawet dwa neuroleptyki. Taka kombinacja umożliwia autykom normalne funkcjonowanie w realiach życia codziennego.

W miarę rozwoju i postępów medycyny zmieniało się podejście do ciągle niewy tłumaczonej genezy *autyzmu*. W monografii Vilayanura Subramaniana Ramachandrana (Ramachandran 2011) można zaobserwować już jakościową różnicę w diagnozowaniu *autyzmu* oraz diametralnie inne podchodzenie to tego zjawiska, jak u autorów z końca XX wieku. Jego książka jest ważnym wkładem w poszukiwanie społecznej genezy *autyzmu* i skłania się ku przesunięciu punktu ciężkości autostymulowania się autyków w kierunku nieznanym im powodów, jakie kierują kontekstem zaburzonej jednostki. Autor, ukazując relację między strukturą, funkcją i pochodzeniem różnych obiektów i systemów, wykazuje, iż postęp i rozwój, zwane ewolucją, następują w momencie, kiedy następuje zaburzenie czy funkcjonalne przeciążenie jednego z tych komponentów (Ramachandran 2011).

Natomiast pierwsze dekady medycznych prób ujęcia etiologii *autyzmu*, jak można stwierdzić po pobieżnym wglądzie w bogatą literaturę przedmiotu XX. wieku, informują o możliwości wyjaśnienia pochodzenia *autyzmu* jako odmiennej od oczekiwanej pracy analizatorów ośrodkowego układu nerwowego (Hazlet, Poe, Gerig i in., 2005: 1366).

W piśmiennictwie medycznym końca XX. wieku starano doszukać się źródła *autyzmu* na poziomie wahań energetycznego zaopatrzenia i zaopatrywania komórek nerwowych u dzieci (Griffiths, Levy 2017: NN; Giulivi, Zhang, Omanska-Klusek i in. 2010: 2389–2394) lub wypracować na podstawie badań genomu myszy przesłanki do genetycznego determinowania *autyzmu* w rozwoju ontogenetycznym rasy ludzkiej (Kazdoba, Leach 2016: 1-10; Upton 2017: 123).

Medycyna opracowała dwie powszechnie stosowane klasyfikacje chorób i problemów zdrowotnych. Autyzm stwierdza się lub diagnozuje na podstawie

dyrektywy *DSM-IV* pochodzącej z 2000 roku, wydanej przez *Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne / American Psychiatric Association (APA)* oraz dyrektywy *ICD-10* z 1992 roku, opublikowanej przez *Światową Organizację Zdrowia / World Health Organization (WHO)*. Obie te klasyfikacje mimo pewnych różnic dość podobnie ujmują zagadnienie *autyzmu*, chociaż liczba zaburzeń i ich rodzaj są nieco inaczej w nich uwzględnione (Pisula 2012: 14). W poniżej zaprezentowanej tabeli nr 1 przedstawiono różnice pomiędzy kolejnymi aktualizacjami *Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD)* oznaczonych kolejnymi numerami. Nie jest błędem, że *Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych* w numerze dziewiątym z roku 2015, której sformułowania przedstawia kolumna a) poniższej tabeli towarzyszy w kolumnie b) jej modyfikacja z kolejnym numerem z roku 2008. Nie jest błędem także, iż w roku 2016 pojawia się aktualizacja z tym samym numerem, jak w kolumnie c). W kolumnie d) zawarto sformułowania *Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD)* dotyczących zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD) stosowanych w medycynie w roku 2022 w aktualizacji o niezmiennym numerze. Dodać trzeba, iż wkrótce oczekiwać trzeba nowelizacji *Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD)* w formie *ICD-11*. Trzon sformułowań, czytelny w wyjściowej wersji *ICD-10* z roku 2008 (kolumna b) jest konsekwencją zmian i uproszczeń wprowadzonych do *ICD-09*. Widoczna jest tu zmiana w terminologii etiologii choroby, czyli w promowaniu konsekwentnego sformułowania „całościowe zaburzenia rozwojowe” (kolumny b i c) w miejscu sformułowania „zaburzenia autystyczne” (kolumna a). Zasadą kolejnych uproszczeń, jak zauważają Wolfgang Gaebel, Jürgen Zielasek, Geoffrey M. Reed w swoim artykule jest „poprawa klinicznej użyteczności systemu klasyfikacji i jego przydatności do zmniejszenia globalnego obciążenia chorobą związanego z zaburzeniami psychicznymi i zaburzeniami zachowania, zwłaszcza w krajach o niskim i średnim dochodzie, poprzez zapewnienie lepszego narzędzia do identyfikacji osób, które potrzebują pomocy w zakresie zdrowia psychicznego” (Gaebel, Zielasek, Reed 2017: 171). W efekcie w kolumnie d) pojawia się w wierszu trzecim tabeli numer 1 bardzo uproszczone sformułowanie „całościowe zaburzenie”. Sformułowanie „zaburzenie autystyczne”, jak pokazuje to wiersz czwarty i piąty w kolumnie d), jest efektem kompromisu i rezygnacji z kryterium występowania, które charakteryzowało „zaburzenie autystyczne” w *ICD-09* z roku 2009 (kolumna a) wiersz 4 i wiersz 5,

kolumny b) i c) wiersz 4 i wiersz 5). To samo kryterium pozwoliło mówić o „zaburzeniach rozwojowych u dzieci” (wiersz 6 kolumn b) c) d)) w miejsce zjawiska chorobowego „zaburzenia dezintegracyjnego u dzieci” (wiersz 6, kolumna a).

Reakcję *Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD)* na pojawiające się statystycznie nowe przypadki i dynamicznie zmieniający się progres i regres obserwowanego klinicznie zaburzenia przedstawia doskonale wiersz 7 i wiersz 8 poniższej tabeli numer 1. W *Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD)* z roku 2008 starano się traktować holistycznie leczenie i zaproponowano wyłącznie sformułowanie „Inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne” (kolumna b) wiersz 7), wahając się nad wykluczeniem tych zaburzeń, które związane były z domniemaną zależnością opóźnienia mentalnego i występowaniem natręctw mechanicznych (kolumna c) wiersz 8) (Hunter 2016: 162). Powodem tego dylematu jest klasyfikowanie częstotliwości występowania tzw. „zespołu Aspergera”, które należy początkowo do kontrolowanego klinicyście zbioru „innych ogólnych określonych zaburzeń rozwojowych” (kolumna a) wiersz 9)) (Hunter 2016: 162). Także i w tym przypadku w kolejnych aktualizacjach *Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD)* można stwierdzić konsekwentną rezygnację z określenia częstotliwości (kolumny c)-d) wiersz 9). Niemożność stwierdzenia jednoznacznie przynależności obserwowanego przypadku do powyższych kryteriów pozwala lekarzom operować kategorią „Nieokreślone ogólne zaburzenia rozwoju” (wiersz 12, kolumna a)) i stopniowo rezygnować z określania statystycznego danego zjawiska (kolumna a) wiersz 13 i wiersz 14) w kierunku enigmatycznej ogólności (kolumny b) do d) wiersz 13 i wiersz 14).

Jak zauważono: konsekwencja obserwowanej rezygnacji z określeń statystycznych w dążeniu do uniwersalizacji i ujednoczenia kryteriów oceny zjawisk chorobowych ciężkich przypadków klinicznych jest także widoczna w domenie subklinicznej, którą zajmują się psychologowie i psychiatrzy niekliniczni. To w tym zakresie leczy się objawy lekkich psychoz typu borderline (Gaebel, Zielasek, Reed 2017: 181), rejestruje się zbiorowe pojawianie się okresowych zaburzeń zachowania jako doraźnych „trudności psychotycznych pojedynczych ludzi” (Gaebel, Zielasek, Reed 2017: 184).

Tab. 1. Różnice między ICD-09 a ICD-10 z roku 2008, 2016 oraz 2022 roku

1.	ICD-09 z 2015 roku	ICD-10 z roku 2008	ICD-10 z roku 2016	ICD-10 z roku 2022
2.	a)	b)	c)	d)
3.	299.0 Zaburzenia autystyczne / Autistic disorder	F.84 Całościowe zaburzenia rozwojowe	F. 84 Całościowe zaburzenia rozwojowe / Pervasive developmental disorders	F 84. Całościowe zaburzenia / Desintegrative Disorder
4.	299.00 Zaburzenia autystyczne, stan bieżący lub aktywny / Autistic disorder, current or active state	F. 84.0 Autyzm dziecięcy	F. 84.0 Autyzm dziecięcy	F 84.0 Zaburzenia autystyczne
5.	299.01 Zaburzenia autystyczne, stan szcążkowy / Autistic disorder, residual state	F. 84.1 Autyzm atypowy	F. 84.1 Autyzm atypowy	
6.	299.1 Zaburzenia dezintegracyjne u dzieci / Childhood disintegrative disorder		Zaburzenia rozwojowe u dzieci / Childhood disintegrative disorder	
7.	299.10 Zaburzenia dezintegracyjne u dzieci, stan bieżący lub aktywny/ Childhood disintegrative disorder, current or active state	F. 84.3 Inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne	F 84.3. Inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne / Other childhood disintegrative disorder	F 84.3. Inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne / Other childhood disintegrative disorder
8.	299.11 Zaburzenia dezintegracyjne u dzieci, stan szcążkowy Childhood disintegrative disorder, residual		F 84.4. Nadaktywność wraz z opóźnieniami i fiksacjami / Overactive disorder associated with mental retardation and stereotyped movements	
9.	299.8 Inne określone ogólne zaburzenia rozwoju / Other		Pozostałe zaburzenia dezintegracyjne u dzieci / Childhood disintegrative disorder	

	specified pervasive developmental disorders			
10	299.80 Inne określone ogólne zaburzenia rozwoju, stan bieżący lub aktywny / Other specified pervasive developmental disorders, current or active state	F84.5 Zespół Aspergera	F84.5 Syndrom Aspergera / Asperger's syndrome lub F 84.8 Inne określone ogólne zaburzenia rozwoju / Other pervasive developmental disorders	F84.5 Syndrom Aspergera / Asperger's syndrome lub F 84.8 Inne określone ogólne zaburzenia rozwoju / Other pervasive developmental disorders
11	299.81 Inne określone ogólne zaburzenia rozwoju, stan szczytkowy / Other specified pervasive developmental disorders, residual state	F84.8 Inne głębokie zaburzenia rozwojowe	F 84.8 Inne określone ogólne zaburzenia rozwoju / Other pervasive developmental disorders	
12	299.9 Nieokreślone ogólne zaburzenia rozwoju / Unspecified pervasive developmental disorder		Nieokreślone ogólne zaburzenia rozwoju / Unspecified pervasive developmental disorder	
13	299.90 Nieokreślone ogólne zaburzenia rozwoju, stan bieżący lub aktywny / Unspecified pervasive developmental disorder, current or active state	F84.9 Głębokie zaburzenia rozwojowe, nieokreślone	F 84.9 Ogólne zaburzenia rozwoju, nieklasyfikowane / Pervasive developmental disorder, unspecified	F 84.9 Ogólne zaburzenia rozwoju, nieklasyfikowane / Pervasive developmental disorder, unspecified
14	299.91 Określone ogólne zaburzenia rozwoju, stan szczytkowy / Unspecified pervasive developmental disorder, residual state			

Można z powodzeniem zaryzykować twierdzenie, iż kolejne aktualizacje *DSM*, a na pewno *DSM-5*, rejestrują właśnie te na poły łagodne przypadki, które waha się jednoznacznie określać skala *ICD*, czym wyklucza je z leczenia. I tak „autyzm dziecięcy (F84.0)” z *ICD-10* jest w *DSM-IV* nazywany „zaburzeniem autystycznym”, bez określenia wieku pacjenta. Z kolei nietypowy z racji wieku czy objawów „Autyzm atypowy (F84.1)” z *ICD-10* w *DSM-IV* określa się sformułowaniem „Inne całościowe zaburzenia rozwojowe, nieujęte w pozostałych kategoriach diagnostycznych”. Natomiast „inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne (F84.3)” z *ICD-10* posiadają w *DSM-IV* określenie „dziecięce zaburzenie dezintegracyjne”. To, co w *ICD-10* jest wątpliwe, nazywa się jako „Inne całościowe zaburzenia rozwojowe (F84.8)” czy „całościowe zaburzenia rozwojowe, nieokreślone (F84.9)” z kolei w świetle *DSM-IV* klasyfikuje się je jako „zaburzenia rozwojowe, nieujęte w pozostałych kategoriach diagnostycznych”.

Zespół Retta (F84.2) i zespół Aspergera, odstające swoją etiologią od zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD), ulegają w świetle *DSM-IV* zamianie z „zespołu” na „zaburzenie” jako „Zaburzenie Retta” czy „Zaburzenie Aspergera” (Pisula 2012: 14), czyli „delikatna forma autyzmu” (Kirk, Cohen, Gomory 2015: 73).

Uzupełnieniem *DSM-IV* jest obecnie publikacja Philippa Muskina *DSM-5 Self-Exam Questions Test Questions for the Diagnostic Criteria*, której zadaniem jest pokazać nowe, oddolne perspektywy i zindywidualizowane podejścia w technice diagnozowania i prognozowania zaburzeń ze sfery autyzmu. Do novum w tej koncepcji należy odchodzenie diagnosty od skalarnego opisywania zaburzenia (Muskin 2014: 156), widocznego w rezygnacji z każdorazowego określania stopnia ilorazu inteligencji IQ, uwzględnianie obszerniejszego tła medyczno-społecznego dla diagnozowanego przypadku oraz rozróżnianie terminu *zaburzenia rozwoju intelektualnego / intellectual disability intellectual developmental disorder* w przeciwieństwie do *upośledzenia umysłowego / mental retardation* (Muskin 2014: 163). Zwłaszcza ten ostatni postulat ma konsekwencje diagnostyczne i łączy współwystępowanie ADHD u dzieci ze spektrum autyzmu (ASD) (Muskin 2014: 178). Ma to zapewne uwrażliwić diagnostów na fakt, czy dany przypadek chorobowy klasyfikuje się jako zaburzenie, podległe i zależne okolicznościom zewnętrznym, czy jako upośledzenie, wywołane czynnikami niezależnymi od otoczenia, środowiska lub kontekstu.

Badania wykazały niezbicie, że niepełnosprawność intelektualna to osobna kwestia związana z autyzmem. Na pewno jest ona zróżnicowana u autyków.

Poawia się pytanie, czy postulowana zmiana osiowości w podejściu do diagnozowanych przypadków, jaką sygnalizuje P. Muskin, miałyby wpływ na diagnozę? Zdaniem P. Muskina, tak. Jak wiadomo: w cytowanej tu książce przytacza on przykłady problematyki nowego podejścia do diagnozowania trojga pacjentów, u których z całą pewnością można stwierdzić objawy ze spektrum autyzmu (ASD) od tych, u których wcześniej zdiagnozowano by objawy ze spektrum autyzmu (ASD).

Opis zachowania siedmioletniego dziecka przynosi następujące fakty: dziecko w drugiej klasie wykazuje znaczne opóźnienia w swojej zdolności do rozumowania, rozwiązywania problemów i uczenia się na doświadczeniach błędu. Jego motoryka jest powolna i nie gwarantuje rozwoju umiejętności czytania, pisanie i matematyki w szkole. Chłopiec czyni co prawda postępy, ale jego obecny stopień rozwoju umiejętności pozostaje nadal w tyle za rozwojem kompetencji, jaki rejestruje się u rówieśników. Chłopiec nie bierze udziału w grach zespołowych. Na co dzień wymaga stałej pomocy w zakresie podstawowych umiejętności (ubieranie, karmienie i kąpanie się; wykonywanie wszelkiego rodzaju prac szkolnych).

Autor stawia pytanie w świetle nowych regulacji *DSM-5*, czy takie informacje pozwalają diagnoście na postawienie trafnej diagnozy o poważnym zaburzeniu neuropoznawczym mającym początki w dzieciństwie czy raczej na postawienie diagnozy o wystąpieniu specyficznego zaburzenia uczenia się. Przed diagnostą stoi dodatkowo możliwość wskazywania powyżej zarysowanych faktów na niepełnosprawność intelektualną (zaburzenie rozwoju intelektualnego), na zaburzenie komunikacji oraz na zaburzenie ze spektrum autyzmu (Muskin 2014: 135). Zadaniem nowych regulacji, zawartych w *DSM-5*, jest wyjście i wychodzenie poza dotychczasowe ustalenia psychiatrii społecznej i uchwycenie istotnych, autentycznych komponentów zaburzeń ze spektrum ASD (Happe 2011: 540)

P. Muskin odpowiada, że jego zdaniem rozchodzi się tu o niepełnosprawność intelektualną, czyli zaburzenie rozwoju intelektualnego, która charakteryzuje się deficytami ogólnych zdolności umysłowych, które skutkują upośledzeniem funkcji intelektualnych i adaptacyjnych. W określonych zaburzeniach uczenia się i zaburzeniach komunikacji nie spotyka się ogólnej niepełnodprawności intelektualnej. Etiologia zdiagnozowanych zaburzeń ze spektrum autyzmu musi zawierać próbę określenia jej historii, sugerującej „uporczywe deficyty w komunikacji społecznej i interakcji społecznej w wielu kontekstach” (Kryterium A) lub „ograniczone,

powtarzalne wzorce zachowania, zainteresowania lub działania” (Kryterium B) (Muskin 2014: 138).

Jak dowodzą badania: niepełnosprawność intelektualna jest klasyfikowana jako zaburzenie neurorozwojowe i różni się od zaburzeń neuropoznawczych, które charakteryzują się utratą funkcji poznawczych. W diagnozach kolejnych pacjentów nie ma jednak dowodów na istnienie zaburzenia neuropoznawczego, chociaż duże zaburzenie neuropoznawcze może współwystępować z niepełnosprawnością intelektualną (np. osoba z zespołem Downa, u której rozwinię się choroba Alzheimera, lub z niepełnosprawnością intelektualną, która traci dalszą zdolność poznawczą po urazie głowy). W takich przypadkach można postawić zarówno diagnozę niepełnosprawności intelektualnej, jak i zaburzenia neuropoznawczego (Muskin 2014: 159).

Drugi przypadek diagnostyki pacjenta, w którym można mówić o autyzmie, przynosi następujące informacje, jak w opisie zachowań pewnej siedmiolatki: choć stwierdzono u niej normalne umiejętności językowe w zakresie słownictwa i gramatyki (nie naruszone), nie jest w stanie używać ona języka w społecznie pragmatyczny sposób, aby dzielić się pomysłami i uczuciami. Dziewczynka nigdy nie nawiązywała dobrego kontaktu wzrokowego, ma trudności z odczytywaniem wskazówek społecznych i interpretacją konwenansu. W związku z tym miała trudności z doborem kręgu przyjaciół. Jej sytuację komplikuje występująca o niej obsesja na punkcie postaci z kreskówek, które wielokrotnie rysuje. Ma ona także tendencję do nadmiernego wachania przedmiotów. Ponieważ upiera się, żeby nosić tę samą koszulę i szorty każdego dnia, niezależnie od pory roku, ubieranie jej jest trudną czynnością. Objawy te pojawiają się od wczesnego dzieciństwa i powodują znaczne upośledzenie jej funkcjonowania (Muskin 2014: 159). Występujące w tym przypadku problematyczne odróżnienie zaburzenia od upośledzenia wymaga od diagnosty dalszych pogłębionych badań. Zatrzymanie się na tym etapie diagnostycznym jest zabronione (Muskin 2014: 158).

O autyzmie przeświadcza, zdaniem P. Muskina (Muskin 2014: 159), choć nie determinują, także pewne zachowania werbalne i niewerbalne charakteru motorycznego, jak nadmierne skupienie uwagi na powtarzaniu. Autor opisuje przypadek dziesięcioletka, który demonstruje machanie rękami i machanie palcami, rzucanie monetami i ustawianie pojazdów w kolejce. Ma on tendencję do machinalnego powtarzania ostatnich kilku słów pytania zadanego mu przed udzieleniem odpowiedzi,

miesza zaimki w pytaniu i odnosi się do siebie w drugiej osobie, ma tendencję do powtarzania fraz w sposób perseweracyjny dość skupiony na rutynach związanych z ubieraniem się, jedzeniem, podróżami i zabawą. Dlatego „ograniczone, powtarzające się wzorce zachowań, zainteresowań lub czynności są charakterystyczne dla zaburzeń ze spektrum autyzmu” / „restricted, repetitive patterns of behaviors, interests, or activities characteristic of autism spectrum disorder” (Muskin 2014: 172).

Wśród psychiatrów z początku XX w. panowało przekonanie, że autyzm jest jednym z osiowych objawów dla schizofrenii. Tego w swoich pracach dowodził Eugen Bleuler. Dzięki badaniom L. Kanner'a wiadomo już, że zaburzenia rozwoju to nie schizofrenia (Kanner 1943).

Co więcej, autyzm nie ma nic wspólnego z paranojami, przewidzeniami i fantazmatami: w odróżnieniu od schizofrenika, autyk widzi i słyszy to, co jest, a nie zajmuje się wytworami wyobraźni. Kierowanie wzmożonej uwagi na zmysły utrudnia funkcjonowanie dziecka z autyzmem, wpływ otoczenia na płaszczyznę wejścia mentalnego autyka (Green 2007: 590), jakim są jego sensory, można leczyć terapią SI stanowiącą uzupełnienie do leczenia farmakologicznego stosowanego przez psychiatrów (Green 2007: 48).

Oprócz autyzmu u pacjentów ze spektrum autyzmu (ASD) występują też takie schorzenia jak: epilepsja, nerwica natręctw nazywana inaczej zespołem obsesyjno-kompulsywnym oraz niepełnosprawność intelektualną (Mazurkiewicz-Beldzińska, Jędrzejczak 2011: 10-16). Ta informacja jest ważna, ponieważ sam autyzm można znacznie szybciej ograniczać farmakologicznie w umyśle dotkniętego nim dziecka.

Z kolei autyzm ze sprzężeniem stanowi spore wyzwanie dla każdego terapeuty. Pacjent wymaga intensywniejszego, mozolniejszego tworzenia indywidualnej terapii oraz jej przeprowadzenia. Efekty dla takich pacjentów są trudniejsze do uzyskania, ponieważ funkcje poznawcze rozwijają się ciężko i postępują na zasadzie wyuczenia na pamięć. Terapia osób ze sprzężeniami skupia się raczej na pracy nad ich uspołecznieniem, czyli adaptowaniem zachowania do adekwatnego konwenansu w miejscach publicznych, gdzie przebywają zdrowi ludzie, jak kawiarnia lub sklepy. Dodatkowo pracuje się też nad umiejętnością samoobsługi w zakresie m.in. spożywania posiłków, a także tak zwanego „treningu czystości”, czyli kompetentnego dbania o higienę intymną (zachowania w toalecie, poprawnego umycia dłoni, twarzy, higieny uzębienia). Wbrew pozorom czynności związane z samoobsługą budzą silny opór

autyków ze względu na zaburzenia odbioru rzeczywistości przez zakończenia nerwowe np. zmysłu smaku, ale także ze względu na niechęć do intensywnego skupienia uwagi.

Pomimo szeroko zakrojonych i zakorzenionych w tradycji badań autyzm jest trzecim najczęściej spotykanym upośledzeniem rozwojowym układu nerwowego, występuje statystycznie dziesięć razy częściej u chłopców niż u dziewczynek w przeciągu pierwszych 36 miesięcy życia (zarówno w medycynie, jak i psychologii trwa spór o przyczyny powstawania autyzmu. Medycy stoją na stanowisku, iż autyzm „choroba, lub raczej niepełnosprawność, którą charakteryzują występujące kłopoty w relacjach społecznych, kłopoty z komunikacją i problemy w rozwoju wyobraźni” (Bogusz 1989: 37), „oderwanie od rzeczywistości w świat nierealnych psychotycznych przeżyć; zamknięcie się w sobie z częściowym lub całkowitym zerwaniem kontaktu z otaczającym światem” (Bogusz 1989: 37), „zahamowanie ekspansji życiowej, spontanicznych dążeń ku ludziom i przedmiotom” (Bogusławski 1982: 64), wycofanie się „zupełnie w świat własnych przeżyć i myśli” (Hasam 1997: 484, 498) jest efektem „nieprawidłowości budowy mózgu, szczególnie w okolicach mózdzku” oraz „może mieć podłoże genetyczne” (Pilch 2003: 264).

Lekarze widzą autyzm jako efekt dysfunkcji somatycznej i tym tłumaczą, że „Autyści odcinają się od bliskości innych ludzi. Nie tworzy się więź z matką (...) broni się też przed patrzeniem i słuchaniem a także poznawaniem dłońmi i palcami (...) dziecko nie skupia uwagi dowolnej, ale zapamiętuje” (Pilch 2003: 264-265). Zbigniew Tarkowski, dla którego dylemat stanowi arbitralna relacja między autyzmem a niepełnosprawnością intelektualną, stwierdza w swoim artykule, obok autyzmu z elementami niepełnosprawności intelektualnej (Tarkowski 2007: 157), także istnienie czystego autyzmu, które nie jest upośledzeniem umysłowym, tak jak to widział L. Kanner; oraz czystego upośledzenia umysłowego, które pozbawione jest autyzmu (Tarkowski 2007: 156). O czystym autyzmie można mówić, zdaniem Z. Tarkowskiego, w przypadku syndromu Aspergera. Natomiast przy Zespole Downa sporadycznie, jak stwierdza uczony, występuje autyzm. Co więcej, typowe zaburzenia autystyczne są domeną także ludzi zdrowych (Tarkowski 2007: 156), ponieważ „nie zidentyfikowano żadnego symptomu, który byłby charakterystyczny wyłącznie dla tego schorzenia” (Tarkowski 2007: 157).

Na przykładzie cytatu Urszuli Bigas stwierdzić można, iż sami lekarze nie są w stanie jednoznacznie określić przyczyn autyzmu (Jagielska 2014:17, Kościelska 1995), choć są w stanie go wykrywać i diagnozować (Bigas 2012: 361).

Postęp w medycznych metodach obrazowania i badania ultrasonograficznego jest w stanie przepowiadać występowanie tych anomalii organicznych, które są charakterystyczne dla autyzmu. Aby móc dokładniej zdiagnozować autyzm, zaleca się każdemu, u którego istnieją przesłanki do jego istnienia, przeprowadzenie badań specjalistycznych. Pierwszym badaniem jest badanie EEG, za pomocą którego diagnozowana jest epilepsja. Epilepsja utrudnia rozwój mowy. Innym badaniem jest MR, czyli badanie rezonansem magnetycznym w celu oceny jakości i prawidłowości budowy mózgu pacjenta, przykładowo w celu wykrycia podatności na padaczkę¹², względnie w celu wykrycia zmian ogniskowych.

W literaturze medycznej udokumentowano, że pień mózgu u autystyków jest hipoplastycznie skrócony, skutkiem czego niektóre jego struktury ulegają zagęszczeniu, hipoplazji lub aplazji. Objawy kliniczne autyzmu mogą wynikać nie tylko z obserwowalnych nieprawidłowości anatomicznych konkretnych obszarów mózgu, ale także z uogólnionego braku współpracy mózgowia. Mózgi osób z autyzmem posiadają zmniejszone wymiary ciała modelowanego, łączącego homologiczne obszary korowe. Zmniejszona liczba włókien spoidłowych nie jest w stanie zapewnić prawidłowej współpracy między półkulami (Gruna-Ożarowska 2010: 10).

Dowodzono także korelacji między wiekiem a ilorazem inteligencji u chorych na autyzm i objętością płatów VI-VII robaka mózdzku (Gruna-Ożarowska 2010: 11). Współcześni naukowcy łączą też występowanie autyzmu z zaburzeniem w sferze działania neuronów lustrzanych, nieodzownych w uczeniu się języków i dyskursie. Neurony te to nowa grupa, odkryta niedawno występująca w pewnych tylko obszarach mózgu, m.in. w zakręcie czołowym dolnym w korze przedruchowej, w zakręcie kątowym. Neurony te odpowiadają za mentalną symulację, odwzorowywanie doznań sensorycznych i emocjonalnych, uważane są za neurony prospołeczne, determinujące samoświadomość (Gruna-Ożarowska 2010: 12)¹³.

Powód pojawiania się autyzmu jest bezsprzecznie spowodowany m.in. uwarunkowaniami genetycznymi (Jagielska 2014: 19) a nie odwrotnie. W literaturze medycznej udokumentowano sensowność łączenia niektórych stanów chorobowych o podłożu genetycznym z autyzmem, są to:

¹² W internecie: www.termedia.pl; dostęp: 8.12.2020.

¹³ Neurony lustrzane zostały zbadane w doświadczaniu bólu. Podczas gdy osoby niemające autyzmu w czasie obserwacji cierpienia innego człowieka miały zwiększoną aktywność neuronów lustrzanych, autystycy w tym samym badaniu nie wykazywali empatii, obserwując cierpienie innej osoby (Gruna-Ożarowska 2010: 13).

1) stwardnienie guzowate;

2) fenyloketonuria, w której na skutek wrodzonego błędu metabolicznego fenyloalanina (aminokwas) jest nieprawidłowo metabolizowana, przez co wzrasta poziom fenyloalaniny w osoczu i w mózgu;

3) zespół kruchego X, czyli strukturalna nieprawidłowość chromosomu x, która występuje u około 5 procent dzieci z autyzmem (Gilman / Tuchman 1995: 48).

Bardzo odważnym stwierdzeniem w z tej perspektywy jest także to, że autyzm nie jest chorobą, lecz zaburzeniem rozwoju, ta informacja ma istotne znaczenie. Choroby można leczyć, lecz zaburzenia można tylko poddawać terapii i ewentualnie wspomagać farmakologicznie ich proces niwelowania. Zaburzenia generują zmianę aktualnego stanu zdrowia i modyfikują go w sposób permanentny, nieuleczalny. Człowiek mający autyzm będzie zmagał się z nim do końca swojego życia. Jak będzie radził sobie w społeczeństwie, to zależy nie tyle od niego, ale od tych, którzy bezpośrednio z nim dzielić będą swój czas.

1.3.2. Psychologia

Psychologia zajmuje się studiowaniem własności umysłu. Umysł, który tworzy świadomość człowieka o realiach, pozwala mu także na adaptację w otoczeniu. Z niewiadomych względów *Słownik psychologiczny* Arthura Rebera, tłumaczony na język polski przez zespół redakcyjny pod przewodnictwem Idy Kurcz, zawiera pod hasłem *autyzm* tylko suchą informację na temat wymowy tego terminu oraz jego odmiany. Nie jest to regułą: w słowniku znajdziemy wyrazy obszernie omówione, jak *awangarda* czy *awans*, oraz takie niepsychologiczne pojęcia jak *autostrada*, *autyzm*, *autostopowicz*, które także nie doczekały się omówienia (Reber 2000: 38).

Publikacją, która pozwala zrozumieć kondycję umysłową organizmów z pozycji zbiorowości ludzkiej, jest artykuł Davida Premacka i Guya Woodruffa *Does the chimpanzee have a theory of mind?* (Premack, Woodruff 1978: 515-526). Termin *teoria umysłu*¹⁴ został wprowadzony w 1978 roku właśnie przez tych badaczy. Autorzy opracowania stwierdzili, że szympansy, tak samo jak ludzie, dysponują

¹⁴ Procesy zachodzące w umyśle innego człowieka są bezpośredni nieobserwowalne, a tym samym można o nich tylko wnioskować z reakcji werbalnych, niewerbalnych, parawerbalnych czy somatyczno-motorycznych. Do tego potrzeba naturalnie mimiki, gestykulacji, wypowiedzi oraz zachowania. Dodatkowym atutem jest też doświadczenie w kontaktach społecznych oraz introspekcja. Posiadanie tych komponentów jest podstawą przystosowawczych zachowań społecznych, ponieważ umożliwia to nie tylko rozumienie innych ludzi, ale także przewidywanie ich reakcji (Ramachandran 2011: 139-140, 149, 158-159, 164-165, 167, 322, 331, 334). W niniejszym opracowaniu terminy naukowe podaje się kursywą bez cudzysłowu. Pojęcia naukowe ogranicza się cudzysłowiem.

umysłową „teorią”, która pozwala im na wnioskowanie o stanach innych umysłów pozostałych jednostek w danym środowisku (Premack, Woodruff 1978: 515-526). Na podstawie przeprowadzonych przez naukowców eksperymentów małpy podejmowały decyzje, zależne od tego, co zaobserwowały w działaniach ludzi zaangażowanych w eksperyment. Ta postawa świadczyła o tym, że szympansy rozumiały celowość konkretnych poczynań człowieka. Wraz ze stopniem zaawansowania badań pojawiły się głosy sceptycyzmu, które traktowały wyniki badania jako rezultat kojarzenia, a nie rozumienia działań. Po wielu latach, w 2017 roku, praca D. Premacka i G. Woodruffa znalazła swoje potwierdzenie w doświadczeniu z zastosowaniem testu fałszywych przekonań (Buttelmann, Carpenter, Call, Tomasello 2017: 12-13). David Buttelmann, Melinda Carpenter, Michael Tomasello, John Call potwierdzają w swoim artykule, że nie tylko ludzie, ale także wysoko zorganizowane naczelne wykazują się i kierują umiejętnością przewidywania działań innych członków swojej społeczności. Wszystkie te osobniki posiadają także kompetencję tłumaczenia sobie działania innych osobników tzw. wiarą: konkretna czynność nie jest pochodną kontekstu, w jakiej jest wykonywana, lecz jest pochodną wiary we współdzielony kontekst, który wywołuje i inicjuje daną czynność: „The agent was looking for food in location A, not because it was there but because she believed it was there” – piszą autorzy (Buttelmann, Carpenter, Call, Tomasello 2017: 1-2).

Artykuł ten stał się inspiracją dla Simona Baron-Cohena, Alana M. Lesliego oraz U. Firth. W 1985 roku opublikowali artykuł *Does the autistic child have a <theory of mind> ?* (Baron-Cohen, Leslie, Firth 1985: 37-46). Autorzy twierdzą w nim, iż autycy nie mają wglądu w teorię umysłu, ponieważ nie są w stanie przypisać sobie przekonań innych i przewidzieć ich zachowania. S. Baron-Cohen, podobnie jak U. Firth, kontynuuje swoje rozważanie na temat nakłaniania jednostek do przyjmowania określonych wzorów zachowań w książce swojego autorstwa (Baron-Cohen 1985, Firth 2008). Deficyt poznawczy jako wysnuta hipoteza badawcza M. Baron-Cohen’a, A. Lesliego i U. Firth dotyczy zaburzenia rozwoju wrodzonego modułu określanego jako *teoria umysłu*. Zdaniem naukowców w autyzmie nie mamy do czynienia z osiągnięciem dojrzałości systemu, który jest odpowiedzialny za tworzenie reprezentacji nadrzędnych odnoszących się do zdarzeń, których nie da się w żaden sposób bezpośrednio zaobserwować. Tym samym autysta nie traci czasu na zabawę w przejmowanie ról, nie potrafi udawać, nie będzie współdziałał zainteresowań i nie

będzie podtrzymywał relacji naprzemiennej, nie zrozumie kłamstwa, nie zrozumie przenośni, a także cudzej intencji.

Małgorzata Młynarska (Młynarska 2008) uważa w swoim opracowaniu *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym. Terapia dyskursywna a teoria umysłu*, że można pracować nad rozwojem teorii umysłu u dzieci z autyzmem. Autorka bazuje na dyskursie jako narzędziu służącym do rozwijania teorii umysłu w świadomości dziecka z zespołem L. Kanner'a. M. Młynarska opisuje autyka jako osobę z zaburzoną kompetencją komunikowania się, i podkreśla przy tym, że to nie zaburzona komunikacja stanowi problem dziecka z zaburzeniem ze spektrum autyzmu (ASD), ale fakt, że pacjent nie odczuwa potrzeby i braku porozumiewania się z ludźmi. Zdaniem naukowiec, mały autysta jest w tak zwanej *poczekalni*. Przez *poczekalnię* rozumie ona to, co inni badacze określają *własnym światem*, w którym izoluje się dotknięte autyzmem dziecko. Terapia M. Młynarskiej zmusza autyka do refleksji poprzez dyskurs. Dyskursywnie inicjowana refleksja, zdaniem autorki, umożliwia ustosunkowanie się nas samych do siebie i do własnych działań.

Pojęciem autyzm w innym kontekście posługiwał się także Carl Henry Delacato (Delacato 1995). Psycholog opisał autyzm pod kątem zapotrzebowania na regulacje sensoryzmów w swojej książce *Dziwne, niepojęte, autystyczne dziecko*. W swoim opracowaniu autor proponuje zastosowanie metody stymulacji sensorycznej. Terapia autysty ma polegać na dostarczaniu pacjentowi odpowiednich, dobranych specjalnie dla niego i jego potrzeb uwarunkowanych deficytami, konkretnych bodźców sensorycznych we wszystkich obszarach (stymulacja węchu, smaku, zmysłu równowagi, wzroku, ćwiczenia akustyczne, masaż proprioceptywny i powierzchniowy oraz ćwiczenia sensomotoryczne).

Zarówno rodzimi, jak i zagraniczni naukowcy, często prowadzący własne ośrodki terapeutyczno-diagnostyczne autyzmu, starają się w każdej publikacji, niezależnie od tego, czy jest to artykuł lub monografia, przedstawić czytelnikowi objawy zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD) jako zjawisko, definiując je, wyszczególniając jego zakres występowania w precyzyjny sposób. Następnie próbuje rozważać podejścia i zastosowania różnych sposobów leczenia, a także te, które szczegółowo opisywane są w zaleceniach diagnostycznych do ćwiczeń

w przeciwdziałaniu autyzmowi¹⁵ (Cieszyńska 2010; Cieszyńska i Korendo 2007; Greek 2007; Karpińska 2007; Skórczyńska 2010; Winczura 2010; Delacato 1995; Pisula 2012b).

1.3.3. Pedagogika

Pedagogika, a ściślej oligofrenopedagogika, zajmuje się również pracą z osobami z objawami ze spektrum autyzmu (ASD)¹⁶. Dyscyplina ta bazuje na pracach z dziedziny psychologii, a także medycyny. Lucyna Bobkowicz-Lewartowska (Bobkowicz-Lewartowska 2005) w swojej książce zaprezentowała wyniki badań na temat wpływu procesu terapeutycznego na rozwój psychoruchowy autyków. Celem badaczki było także określenie związku między poziomem a profilem rozwoju psychoruchowego dzieci z autyzmem. Wyniki L. Bobrowicz-Lewartowskiej znajdują zastosowanie w terapii osób dotkniętych zespołem L. Kanner'a. Stanowią także przyczynek w diagnozie i profilaktyce tego zaburzenia dla rodziców dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju. Kolejna monografia Jacka Błeszyńskiego skupia się na autyzmie prezentując to zaburzenie jako „sztywne wzorce zachowań” i „wąskie zainteresowania” (Błeszyński 2011). J. Błeszyński zauważa w niej, że opisane przez niego postawy kierują autystę ku autostymulacji, która wpływa negatywnie na funkcjonowanie dziecka w społeczeństwie oraz na jego proces uczenia się¹⁷. Praca pedagogiczna, czyli dyskurs edukacyjny, zwany dyskursem pedagogicznym, pozwala w pracy z autykiem: a) rozpoznawać i rozumieć intencje, założenia i wartości, jakimi kieruje się wykwalifikowana kadra nauczycielska b) zainteresować się rezultatami użycia i używania systemu językowego pod kątem demaskowania jego opresyjnego charakteru; c) problematyzować pozorne oczywistości funkcjonujące w obiegowych prawdach o świecie i językowym obrazie świata; d) ujawniać status dominujących dyskursów zależnych od różnych warunków historycznych i kulturowych względem dyskursów zmarginalizowanych; e) otwierać perspektywy ewentualnych zmian systemowych; f) mobilizować nowe dyskursy w procesach inter-, trans- i multidyscyplinarnej integracji dyskursantów (Klus-Stańska 2009: 36, Czyżewski 2013: 3-5).

¹⁵ Na podstawie własnych obserwacji badanej na potrzeby tego opracowania dziewczynki a także innych dzieci z ASD dało się zauważyć różnice w intensywności występowania autyzmu w sposobie bycia konkretnych jednostek. Powstała o tym praca (Cempa-Włodarczyk 2019: 162-173).

¹⁶ ASD, tzn. Autistic Syndrom Disorder, zastępcze określenie do leksemu *autyzm*.

¹⁷ Autostymulacja określana potocznie stymulowaniem się to specyficzne zachowania behawioralne autysty polegające na dostarczeniu samemu sobie takich bodźców, które niejako wyciszą jego psychiczną potrzebę ukojenia konkretnego zmysłu w obrębie układu nerwowego: wzroku, słuchu, węchu, smaku lub dotyku.

Pedagogika nie ma niestety zbyt ciekawych rozwiązań dla dzieci z autyzmem, stąd przedstawiono w tym opracowaniu tylko te monografie.

1.3.4. Językoznawstwo

Przez wiele lat *autyzm* jako temat badawczy nie budził zainteresowania lingwistów. Dopiero w latach 90. XX w. można zaobserwować więcej publikacji poświęconych objawom zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD), szczególnie dotyczy to logopedii. O zespole L. Kanner'a piszą naukowcy prowadzący prywatną działalność diagnostyczno-terapeutyczną, stąd w ich publikacjach znajdują się zawsze definicje autyzmu, przykładowe diagnozy objawów ze spektrum autyzmu (ASD), przedstawiane są sposoby leczenia służące niwelowaniu zakresu autyzmu w umysłach dzieci nim dotkniętych oraz bardzo często opisywane są też ćwiczenia stosowane w czasie zajęć z uwzględnieniem ich gradacji.

Ćwiczenia (logopedyczne oraz psychologiczne i pedagogiczne) łączone są w dyskursie odbywającym się w domu podczas jednej sesji w taką całość, by w ramach tradycyjnie pojmowanego scenariusza pedagogicznego móc zrealizować odpowiedni wstęp, atrakcyjne powtórzenie materiału, wprowadzenie nowego tematu i obszaru do poznania oraz utrwalanie poznanego zagadnienia. Oprócz opisu przebiegu zajęć grupuje się je w zależności od obszarów, nad którymi chce się pracować w zależności od wejściowych umiejętności dziecka. Na ogół scenariusz zajęć ma za zadanie celować w rozwijanie funkcji poznawczych, co zdaniem autorów i autorek pozwoli z czasem małemu autyście zrozumieć otaczający go świat i stymulować rozwój jego funkcji emocjonalnej i społecznej (Gałkowski 1993a; Gałkowski 1993b, Cieszyńska 2013; Korendo 2013).

W powyższe rozważania wpisuje się także uwaga, iż autyzm, a wraz z nim towarzyszące mu techniki i metodologie, obciążone są historycznie i nie do końca odpowiadają aktualnym stanom badań. Powyższe spostrzeżenia i profilaktyki bazują z pewnością na fakcie i chęci uspołecznienia dziecka przez dyskurs i komunikację. Nie jest ważne, czy chodzi tu o atrakcyjność świata zewnętrznego i przekonanie o wyższości wiedzy, zgromadzonej w języku zbiorowości, do której poznania zachęca się autyków. Problem w tym, iż takie podejście już się zdezaktualizowało, ponieważ było ono charakterystyczne dla czasów medycyny i psychologii lat 40. XX w. Za ówczesną profilaktyką kryje się chęć przeciwdziałania samotności, która była

zachowaniem niepożądanym społecznie. I właśnie wtedy język, dyskurs, komunikacja stały się narzędziem nie tylko propagowania wydobywania ludzi z autyzmu, co wiary w to, iż język jest nośnikiem tychże.

Wiara ta polegała na tym, iż nie tylko język, mowa, wszystkie akty mowy pacjenta były odzwierciedleniem jego aktualnego stanu chorobowego, lecz także miały wpływ na to, jak się myśli i rozmyśla o myśleniu. W owych czasach to dyskurs z pacjentem i skupienie się na językoznawstwie i komunikowaniu zaowocowały w efekcie rozróżnianiem psychoz od autyzmu. Tym niemniej: Każdy zwrot typu *myślenie autystyczne* nosi znamiona złego podejścia do lingwistyki, a zarazem do autyzmu (Verhoeff 2013: 442). Problematykę takiego niekorzystnego widzenia ujmuje także najnowsza regulacja *DSM-5*, w której jasno widać, iż dzieci, zakwalifikowane jako nosiciele choroby Aspergera nie stronią od kontaktu językowego, a składnia ich aktów mowy jest nad wyraz poprawna, skończywszy na przypadkach wypowiedzi dzieci ze spektrum autyzmu (ASD), w których składnia nie jest już tak poprawnie używana (Wing 1981: 31-32).

Autyzm traktowany jest w lingwistyce jako główny wątek tematyczny stawianych hipotez badawczych w dziedzinie logopedii. Są też prace, które skupiają się na wybranych aspektach tego zaburzenia. Wśród opracowań językoznawczych (co ciekawe), nie ma wielu prac, które dotyczą zagadnienia mowy echolalicznej w sposób tak wyczerpujący temat, by obalić dotychczasowe podejście do tego zjawiska. Owszem jest znanych kilka opracowań, lecz nie oferują one przydatnej wiedzy (Bigas 2012; Heller-Roazen, Jastrzębowska, Kabała 2012). Daje to do myślenia, ponieważ *echolalia* jest kluczowym sposobem komunikowania się niektórych autystów.

Faktem, który powinien zaciekawiać, a który stał się motywem dla językoznawczych zainteresowań się autyzmem, jest pojawienie się coraz większej liczby przypadków zaburzeń ze spektrum autyzmu, które każą powątpiewać w jego pochodzenie z racji uszkodzenia genomu, czy, płynącą z tego, możliwością jego transferu genetycznego. Właśnie językoznawstwo nakazało rewizję medycznych poglądów na temat autyzmu i zaniechanie badań nad samotnością pacjentów (chciana czy niechciana). To właśnie autyzm otworzył w językoznawstwie i dla językoznawstwa perspektywę o problematyce powodów nierozwijania czy niedbania o językową formę komunikacji w połączeniu z problematyką sensorycznej percepcji bodźców (Harris 2018: 6). To właśnie językoznawcy wspięli się ponad powszechne mniemanie

o genetyczno-medycznych źródłach autyzmu i nazwali poszczególne deficyty w języku, mowie i socjolingwistyce (Verhoeff 2013: 450).

Na pierwszym planie językoznawczych badań nad autyzmem znalazł się wtedy problem rozumienia gestów, gestykulacji, mowy ciała, a także pewnych sformułowań językowych, czym wytłumaczono pozorny opór autyków wobec zmian rytuałów i stopnia dokładności. Odzwierciedleniem wagi tych językoznawczych tendencji w medycynie było promowanie problematyki językoznawczej w diagnostyce autyzmu w zbiorze *DSM-III*, a zwłaszcza w zwróceniu uwagi na *plany wypowiedzi*, plany treści w użyciu przyimków oraz problemy w rozumieniu metafor oraz echolalię (Spitzer, Cantwell 1980: 357). W nowoczesnym językoznawstwie, które zajmuje się autyzmem, forsuje się tezę, iż, wobec nadal niewyraźnych medycznych podstaw dla zdefiniowania autyzmu wobec samotności, powinno się raczej zidentyfikować naturę autyzmu jako niechęć społeczeństwa do inkluzji takich jednostek, których używanie składni odbiega od norm (Wing 1981: 31-32).

Autyzm, zwłaszcza podejrzenie o autyzm z perspektywy wykluczenia społecznego, powinno być bacznie obserwowane przez językoznawców: istnieje wiele dowodów przemawiających za tym, iż wyrywanie normalnych ludzi z ich układów komunikacyjnych powoduje depresje, smutki i nieokreślone dysfunkcje. Ludzie czują się do tego stopnia źle w swoich nowych środowiskach, że każda najmniejsza wzmianka ze strony otoczenia, może spowodować pojawienie się echolalii, a wraz z nią zablokowanie funkcji poznawczych i błyskawiczne pogłębianie się typowych zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD) u faktycznie zdrowych ludzi lub ludzi z chorobą Aspergera, więc niemających problemów z językiem. Paul Maloret i Katie Sumner opisują w swoim artykule przypadek pacjentki, która na wieść o szpitalnym pobycie i obserwacji względem trafności diagnozy depresji, doznała ataku echolalii. W wyniku błyskawicznego, wręcz napadowego zafiksowania się na znaczeniu i ewentualnej samotności, jaki niósł przekazywany komunikat, u pacjentki rozwinęły się niemalże natychmiast objawy ze spektrum autyzmu (ASD), obce przecież dla postulowanej choroby Aspergera (Maloret, Sumner 2014: 23-26).

Oferta, jaką kryje w sobie językoznawstwo dla medycyny i diagnostyki autyzmu, zawiera jeszcze jedną ciekawostkę: o ile badania psychologiczne i psychiatryczne wydają się skonwencjonalizowane i obiektywne, to właśnie przypadki, jakie opisuje Lorna Wing w jej publikacjach, skłaniają ku przypuszczeniu, iż lingwistyka autyzmu, którą rozumie się jako językoznawczy dostęp do potencjalnych

uwarunkowań odrzucania przez społeczeństwo takich a nie innych osobników, u których występuje pewne niezrozumienie reguł składniowych, jest różna dla osobników żeńskich i męskich. Opisywane tu kryteria *DSM-V* są, jak czytamy, skalibrowane raczej pod osobników męskich, u których, tradycyjnie, wykrywano autyzm. Pojawianie się sporadycznych przypadków u dziewczynek, zmusza do językoznawczego przeredagowania kryteriów *DSM-V* lub powrót do ustaleń *DSM-IV*, które lepiej ujmowały problem *płci społecznej / gender*.

Podsumowanie

Autyzm zarejestrowano najpierw na płaszczyźnie medycznej jako pewną formę chorobliwego dystansowania się od rzeczywistości, od otoczenia oraz od ludzi. Zamykanie się próbowano leczyć farmakologicznie, zamiast postarać się dotrzeć do świadomości autyków przy wykorzystaniu języka w postaci dialogu czy dyskursu. Farmakologia nadal oferuje swoje produkty w zakresie pomagania autyście w radzeniu sobie z rzeczywistością, ale nie pozwala na wolny rozwój wszystkich zaburzonych przez objawy ze spektrum autyzmu (ASD) funkcji: poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Temu służy terapia lingwistyczna (logopedia) i jej nośnik – język.

Wykorzystanie dyskursu w profilaktyce stało się możliwe dzięki temu, iż autyzm przestano rozumieć jako chorobę. Od blisko 15 lat całościowe zaburzenia definiuje się jako stan umysłu z racji tego, że ma on miano zaburzenia a nie choroby. Tym samym nadal nie wyprodukowano leku, który pozwoli wyleczyć człowieka z zespołu L. Kanner'a. Zaburzenie jest stanem, który trwa przez całe życie danej jednostki. Jedynym sposobem radzenia sobie z nim tak, by pozwalał on funkcjonować w społeczeństwie, jest nieustanny dyskurs odbywający się w domu i poza nim. Tak założone zajęcia z konieczności obejmują wiedzę z zakresu neurologopedii, integracji sensorycznej oraz rewalidacji logopedycznej i zajęć korekcyjno-kompensacyjnych w zakresie pedagogiki językoznawczej. Stan badań nad autyzmem przez progres w jego definiowaniu, diagnozowaniu i przy zastosowaniu różnych ćwiczeń pozwoli obecnie na nieco lepsze, aczkolwiek nieidealne, pomaganie dzieciom ze spektrum autyzmu (ASD). Stąd pomoc niosą także pedagogika, konkretnie oligofrenopedagogika, fizjoterapia oraz psychologia.

Rozdział 2. Podstawowe założenia metodologiczne

Tematem drugiego rozdziału jest uzasadnienie wyboru pragmalingwistyki, jako nauki o wiedzy o znakach i ich zastosowaniach w zbiorowości do kontroli dyskursu w badaniach i obserwacjach nad zaburzeniami komunikacji i komunikowania się (*rozdział 2.1.2*). Zaburzenia komunikacji i komunikowania się rozumie się jako zakłócenie percepcji dyskursu przez odbiorcę czy partnera w akcie komunikacji. Takie rozumienie dyskursu wykracza poza ramy jego socjologii, jeśli obaj partnerzy tego aktu nie są zdrowi. Jeśli istnieje sugestia, iż to nadawca jest chory, to zaburzenia w komunikacji stają się domeną psychologii dyskursu (*rozdział 2.1.2.2*).

Istota zaś zaburzeń komunikacji i komunikowania się może zależeć od nieprawidłowego funkcjonowania aparatu mownego, czyli stawać się domeną logopedii. Te zaś mogą bezpośrednio zależeć od medycznych uwarunkowań struktur psychologiczno-mentalnych partnerów aktu komunikowania się (*2.2.1*), przy czym ich modyfikowanie i usprawnianie odbywać się musi w ramach neurodydaktyki, czyli dyskursu pedagogicznego (*rozdział 2.1.2.3*).

Język w komunikowaniu staje się pierwotnym obszarem badawczym także w konstruowaniu rozbudowanych programów terapeutycznych dla autystów, a jego granice stanowią: socjopragmatyka, medycyna i farmakologia, psycholingwistyka i psychodydaktyka. Powodzenie w kompensacji zaburzeń komunikacji i komunikowania się, czyli przekonanie autystów do komunikowania się, będzie zależeć od pogłębionej współpracy przedstawicieli powyższych dyscyplin. Dlatego najpierw zostanie omówiona pragmatyka językowa i jej znaczenie.

2.1. Pragmalingwistyczny charakter pracy

Aby dobrze zrozumieć termin *pragmatyka językowa* należy poznać definicję tego zakresu lingwistyki. Współcześnie istnieje spora liczba opracowań dotyczących zarówno samej pragmalingwistyki, jak i związanych z nią, a także objętych nią teorii zaburzeń komunikacji i komunikowania się. Ich wielość jest obarczona podstawową wadą: w pragmatyce języka brakuje w miarę spójnej definicji języka jako systemu reprezentacji idiomowiadzy. W latach 90. XX wieku o pragmatyce pisał R. Kalisz, niemniej jednak jego rozważania nie są już na tyle aktualne, co pochodzący z 2013 roku

artykuł R. Grzegorzycykowej zatytułowany *O różnych rozumieniach pragmatyki w językoznawstwie*. W tej publikacji zaprezentowano kilka ujęć pragmalingwistyki, odróżniając:

a) pragmatykę jako informacje charakteryzujące aktantów dyskursywnie motywowanego aktu mowy. Takie rozumienie pragmalingwistyki dominowało w latach 60. i 70. XX wieku. Przez pragmatykę znaku językowego rozumiano stosunek mówiącego zarówno do treści, jak i do rzeczywistości oraz do odbiorcy. Przedmiotem badań były związki między osobami-aktantami rozmowy, czyli między nadawcami i odbiorcami w dyskursie a wykorzystywanymi przez nich znakami;

b) pragmatykę jako reguły użycia wyrażeń zależne od sytuacji komunikacyjnej. Tu ujmowano tzw. kompetencję pragmatyczną rozmówców. Rozumienie pragmatyki wiąże się z zależnościami personalnymi, czyli innym sposobem generowania znaków w relacji podwładny a przełożony, starszy wiekiem a młodszy wiekiem. Zdaniem uczonej sposób mówienia zależny jest od przyzwyczajień nadawcy;

c) pragmatykę jako studium aktu mowy. W tym ujęciu pragmatyka jest powiązana z inspiracją pracami nad teorią aktów mowy Johna L. Austina, następnie Johna R. Searle'a i rozszerzeniem ich o teorię implikatur Paula Grice'a.

Natomiast w publikacji Aliny Maciejewskiej prezentowane jest zdanie, że pragmatyka jest tym rodzajem wiedzy o świecie, którą zdobywa się „z bodźców dostarczonych i przetworzonych przez zmysły oraz zinterpretowanych przez system poznawczy człowieka” (Maciejewska 2008: 79), którą trzeba oddzielać od wiedzy twierdzącej, „że doświadczanie świata za pomocą zmysłów, jak też interpretowanie tego, co człowiek widzi, słyszy, smakuje, wącha itd. zależy od języka, którym on się posługuje, a w zachowaniach językowych można poszukiwać źródeł wiedzy o sposobie myślenia człowieka o świecie” (Maciejewska 2008: 79).

Z przytoczonych ujęć pragmatyki językowej można odnieść jedynie tę ostatnią opcję do sposobu prowadzenia konwersacji Grażyny oraz komunikowania się z nią. Badana dziewczynka jest w stanie komunikować się z osobami w swoim otoczeniu na dwa sposoby. Pierwszym sposobem jest echolalia, czyli wypowiedź artykułowana bez pozornie sensownego odniesienia do konsytuacji. Drugim jest dialog bazujący na zasadach dyskursu edukacyjnego, którego zaletą jest wykluczanie (u niej) chęci używania echolalii i odnoszenie się do aktualnej konsytuacji. Ten właśnie postulat nakazał taką organizację aktu mowy jako działania językowego, by przekonać dziewczynkę do konieczności posługiwania się mową, wchodzenia w dyskurs

i rezygnacji z wyłączenia się. Na tej drodze dziewczynka przysposobiła sobie język polski tak, jak inne osoby nabyły kompetencje do porozumiewania się w języku obcym. Pracowano z nią metodą audiowizualną, audiolingwalną, gramatyczno-tłumaczeniową / *vermittelnde Methode*. Tylko dzięki eklektycznym glottodydaktycznym zabiegom, bazującym na umiejętności odkrywania znaczenia, czyli *planu wyrażeniowego*, w zależności od danego układu sylab, z którego składają się na słowa, czyli *planu treściowego*, pacjentka jest w stanie tworzyć werbalne komunikaty. Pozostawiona w sposób swobodny (dla własnego) funkcjonowania, stosuje nadal echolalię.

Dzięki sprawowaniu kontroli nad echolalią dziewczynka jest w stanie tę samą treść za pomocą prozodii wyartykułować na kilka sposobów. Tylko dzięki temu, że zmienia się sens wypowiedzi, tym samym zmieniają się funkcje językowe i dostępne środki językowe. Dla osób znających dziewczynkę po niedługim czasie echolaliczne komunikaty stają się zrozumiałe. Uprawnione staje się do tego twierdzenie, że dziecko tworzy własne metafory we własnym idiolekcie. Dyskurs edukacyjny, który wyłącza echolalię, jest także pewną nowinką pragmatyczną, której pozbawione są osoby zdrowe. Nawet podczas rozmów w ramach dyskursu edukacyjnego Grażynka, nie odczuwając konieczności konfrontacji z konsytuacją, nigdy nie zadaje pytań. Aktywne stawianie pytań uniemożliwia jej autyzm. Udzielanie odpowiedzi adekwatnych do zadanego jej pytania i rozmowy odbywa się w ramach dialogu przypominającego kurs języka obcego: na wrywki — i ma miejsce przy przybliżaniu dziecku aspektów pragmatyki języka różnych działów tematycznych dnia powszedniego oraz zasadności reguł gramatycznych, co zostanie pokazane w rozdziale siódmym.

W propedeutyce pragmalingwistycznego poszerzania znaczenia aktów mowy i implikatur P. Grice'a uważa się za sukces fakt, że Grażyna, jako autystka ze sprzężeniem, opanowała w ramach nauki języka polskiego — języka pierwszego nie jeden, lecz dwa języki. Pierwszy z nich, bliższy jej z racji zaburzenia, jest jej własnym tworem jej wrodzonego systemu językowego zaatakowanego przez autyzm. Jego korpus należałoby zbadać dokładniej w innym opracowaniu. W drugim języku, czyli właściwym języku matczynym, czyli polskim pacjentka potrafi porozumiewać się z otoczeniem w sposób logiczny, ale jest to efekt nieco wymuszony na niej nauką i intensywnym treningiem językowym. W ramach każdego stylu wypowiedzi można zauważyć, że:

1. Grażyna nie może w pełni wykorzystać możliwości taktycznych pragmalingwistyki dostępnych ludziom zdrowym;

2. Dziecko jest w stanie zastosować się do reguł w ramach studium działania językowego pomimo tego.

Zdrowe jednostki, będące aktantami dyskursywnie motywowanego echolalicznego aktu mowy, jak najbardziej nie mające autyzmu, korzystają w pełni z możliwości, jakie daje im pragmalingwistyka. Dochodzi w takich sytuacjach do odkrywania zależności między normami a ograniczeniami. Badana dziewczynka dostosowuje się do norm, jakie narzuca jej werbalne obcowanie ze zdrowymi współrozmówcami, rozumie ich intencje, bo to jest widoczne po jej reakcjach proksemicznych i w sposobie wyrażania siebie. Takie kontakty podnoszą jej kwalifikacje komunikacyjne w czasie.

Na pytanie, co daje zdrowemu rozmówcy relacja z dziewczynką o zaburzeniach percepcji, można odpowiedzieć, że jest to możliwość sprawdzenia siebie w roli wnikliwego obserwatora, osoby analizującej to, co widzi i słyszy, a także wykorzystującej własny potencjał teorii umysłu powiązanego ściśle z teorią aktów mowy, dyskursem edukacyjnym i teorią relewancji. Ostensywność pragmalingwistyki, czyli wiedzy o używaniu znaków w dyskursie, jaka cechuje Grażynę, jest jak najbardziej zrozumiała nawet dla obcych jej osób. Wystarczy spędzić z nią odrobiną czasu, by porozumienie było obopólne i dawało satysfakcję zarówno dziecku, jak i jej zdrowemu dyskursantowi.

2.1.1. Pojęcie pragmatyki językowej

Klasyczna definicja pragmatyki językowej pochodzi z *Foundation of the Theory of Signs* Charlesa Morrisa (Morris 1938) i jest przedstawiona jako jeden z trzech głównych działów semiotyki, czyli ogólnej teorii znaków. Klasyczna definicja pragmatyki językowej dystansuje używanie znaku od syntaktyki i semantyki, które badają relacje formalne oraz znaczeniowe zachodzące między znakami w tekstach oraz znakami w systemie znaków, czyli w języku (Hys 2009: 41).

W tym najogólniejszym opisie pragmatyka lingwistyczna zajmująca się językiem naturalnym traktuje o stosunkach między znakami a ich użytkownikami (Duszak 1998: 247, Grzegorzczkova 2013: 7). Właśnie ta cecha pragmatyki pozwala na objęcie różnych aspektów dotyczących komunikowania się za pomocą języka, przez rozumienie nadawanych w nim komunikatów i konstruowaniu interakcji osób za pomocą języka (Pilch 1999: 453–454, Grzegorzczkova 2013: 8). Odnosząc się do istniejącej literatury przedmiotu, w niniejszym opracowaniu pragmatykę lingwistyczną rozumie się ją, obok uznania pragmatyki jako nauki o wszelkiego typu

informacjach charakteryzujących nadawcę (i odbiorcę) oraz uznania pragmatyki jako nauki o kompetencji pragmatycznej, czyli wiedzy o wpływie sytuacji mówienia na sposób kształtowania wypowiedzi, jako „badania użycia systemu językowego, realizacji kompetencji językowej (saussure’owskiej parole, chomskiańskiej performance), czyli wypowiedzi językowych, a ściślej tej części znaczenia wypowiedzi, która jest warunkowana sytuacyjnie” (Grzegorzczkova 2013: 8).

Dlatego w niniejszym opracowaniu, ukonstytuowanym jako studium echolalicznego aktu mowy, zajęto się przede wszystkim tymi aspektami modelowania komunikowania się, które uzależnione są od sytuacji mówienia, od wiedzy i od zastosowania wiedzy lingwistycznej osób pozornie niezainteresowanych braniem pod uwagę konwencji, konwenansów lub implikatur.

Autycy odmiennie rozumieją referencję „użytych grup nominalnych (w tym przede wszystkim nazw własnych), określeń czasu i miejsca” (Grzegorzczkova 2013: 12). W swoich wypowiedziach nieustannie maksymalizują siłę illokucyjną aktualnej wypowiedzi oraz wydają się nie rozumieć możliwości płynących z niedosłownego zastosowania implikatur (Grzegorzczkova 2013: 12). Prymarnym zadaniem rodzica jako aktanta dyskursywnie motywowanego aktu mowy z dzieckiem ze spektrum autyzmu (ASD), orientującego się w zakresie pragmalingwistycznego charakteru znaku, jakiego pozbawiony jest autyk, jest transferencja wiedzy „kulturowej, encyklopedycznej i faktograficznej odbiorcy” ku osobie autystycznej w celu uwrażliwienia jej na aluzyjność i wiedzę pozajęzykową (Grzegorzczkova 2013: 8), mimo sprzężeń, a więc położenie nacisku na „sferę indywidualnych przeżyć odbiorcy” wywołanych dyskursem (Grzegorzczkova 2013: 13).

2.1.2. Narzędzia badawcze pragmatyki językowej

W nawiązaniu do cytatu R. Grzegorzczkovej zgodzić się trzeba, że „pragmatyka zajmuje się **wszystkimi** (podkreślenie R. Grzegorzczkovej) psychologicznymi, biologicznymi i socjologicznymi zjawiskami, związanymi z funkcjonowaniem znaków” (Grzegorzczkova 2013: 13). Przed terapeutami dysponującymi narzędziami badawczymi pragmatyki stawia się zadanie przedstawienia autystycznej perspektywy planu treści wypowiedzianych wprost, „które nadawca chce zakomunikować”, i ich zależność od planu wyrażenia zdań deklaratywnych (w formie asercji bezpośredniej) oraz perspektywę planu treści wypowiedzianych wprost, „które nadawca

chce zakomunikować”, i ich zależność od planu wyrażenia różnego typu innych zdań (Grzegorzczkova 2013: 13; Śliwerski 2011).

Z tego względu w poniższych rozdziałach zostanie pokazana ideacja terminologiczna w formie zaproszenia autystów do wykraczania poza ograniczenia nałożone przez autyzm i wdrożenie do zaniechania modulowania znaczenia echololalicznych aktów mowy jako działań językowych. Terapeutycznie zakładanej kompensacji zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD) powinno przyświecać pytanie nie o to, „co wypowiedzi znaczą dla odbiorcy”, ale o to, „jak” nadawca modyfikuje znaczenie zastanych struktur przydając im zmodyfikowane sytuacyjnie znaczenie (Rachwałowa, Bogusz 2006: 38, Korzyk 1992: 64, Maciejewska 2008: 80, Śliwerski 2011: 233).

2.1.2.1. Teoria aktów mowy

Fundament pod teorię aktów mowy położyli brytyjscy filozofowie języka pod przewodnictwem Johna Austina. Zasadniczy zarys swej teorii komunikowania się ten angielski naukowiec przedstawił w 1953 roku w wykładach opublikowanych w 1962 roku jako monografia pt. *How to Do Things with Words*. Rozbudzone zainteresowanie lingwistów aktami mowy zaowocowało bogatą literaturą tworzoną przez kontynuatorów i krytyków myśli J. Austina. Najważniejsi z nich to przytoczeni John Searle, Paul Grice, Peter Strawson, Geoffrey Leech, John Sadock, D. Wilson, D. Sperber i inni (Andreeva, Bonacchi 2015: 2). Istotnym wkładem tych uczonych w zbliżenie się do wytłumaczenia istoty komunikowania się jest wyróżnienie typologii aktów mowy, czyli pięciu typów wypowiedzi. Tym, co stanowi rdzeń tego fundamentu, jest semantyka czasownika tworzącego zręby danego aktu mowy. Wiedza o akcie mowy, czyli lingwistyka, zawiera się w istocie rozumienia semantyki czasownika. Innymi słowy: bez czasownika nie ma ani języka, ani lingwistyki (Lipczuk 1995: 170).

W latach 70 XX wieku, głównie za sprawą spostrzeżeń Anny Wierzbickiej i Krystyny Pisarkowej, również w Polsce zaczęto pisać o dynamicznej semantyce czasownika w zależności od aktów mowy (Zdunkiewicz 1993: 259, Galasiński 2013: 3).

Pierwsza próba zdefiniowania teorii aktów mowy, znana jako teoria performatywów, była rezultatem obserwacji wypowiedzi, które nie podlegały kryterium prawdziwości, tj. takich, których z punktu widzenia logiki nie można zaliczyć jako prawdziwe lub fałszywe. Te wypowiedzi odgrywają istotną rolę w aktach mowy, ponieważ ich obecność zmienia realia (Zdunkiewicz 1993: 260-261, Galasiński 2013:

3). Pojęcie aktu performatywnego okazało się w teorii J. Austina zbyt pojemne i zawierało w sobie nie tylko akty prawno-instytucjonalne, ale również takie akty mowy, jak obietnice, prośby itp. Analiza mówienia, a zwłaszcza uwzględnianie zamiarów mówiącego, prowadzi do konkluzji, że wypowiedzi o formalnej postaci konstatacji mogą w komunikacji językowej w pewnych warunkach odgrywać rolę podobną do performatywów, czyli konstatacjom może również przysługiwać wartość performatywna. Na przykład zdanie *Jutro przyjdę* może być w pewnych okolicznościach tożsame z groźbą, obietnicą, lecz także ostrzeżeniem (Zdunkiewicz 1993: 263-264; Grzegorzczkova 2013: 12, Kalisz 1993: 38).

J. Austin przeformułował po tych spostrzeżeniach swą teorię. W nowym ujęciu, zaproponował, by w każdym akcie mowy wyróżnić trzy aspekty: lokucyjny, illokucyjny i perlokucyjny.

Termin *aspekt lokucyjny* odnosi się do procesu tworzenia — na mocy kodu językowego — określonego wyrażenia o treści wynikającej z systemu języka, polega więc na zastosowaniu języka bez uwzględnienia sytuacji oraz aktantów dyskursywnie motywowanego aktu mowy (Boniecka 2010: 115).

Termin *aspekt illokucyjny* określa treść nadaną, zamierzoną przez mówiącego intencję, wiąże się z tym, co chcemy uzyskać przez dane wypowiedzenie.

Termin *efekt perlokucyjny* jest związany z ubocznymi zamiarami aktu komunikacyjnego. Efektami perlokucyjnymi mogą być na przykład skomplementowanie, rozbawienie, zatroskanie, poirytowanie, zmiany emocjonalne o charakterze mentalnym wywołane u odbiorcy. Liczba efektów perlokucyjnych wynikających z danego wyrażenia jest nieograniczona.

Rozróżnienie trzech aspektów aktu mowy stanowi podstawę oddzielenia dwóch dyscyplin językoznawstwa: semantyki i pragmatyki względem aspektu lokucyjnego, co do którego ustalono, iż stanowi domenę semantyki.

2.1.2.2. Teoria relewancji

W 1986 roku Dan Sperber i Desirdre Wilson, kontynuatorzy powyżej nakreślonej myśli J. Austina i jego teorii aktów mowy, opublikowali pracę pt. *Relevance. Communication and Cognition* (Sperber, Wilson 1995). Uczni przedstawiłi w niej model komunikacji, koncentrując się na komunikacji, wnioskowaniu, relewancji, aspektach komunikacji językowej (Sperber, Wilson 1995: 2). Zdaniem D. Sperbera i D. Wilson relewancja przebiega w trzech etapach.

Nadrzędnym celem każdego poznania jest osiągnięcie maksymalnie dużej relewancji.

Wyróżnia się tu:

1. Zasady komunikowania relewancji — każdy bodziec ostensywny niesie ze sobą założenie swojej optymalnej relewancji.
2. Definicji optymalnej relewancji — bodziec ostensywny jest optymalnie relewantny dla odbiorcy, jeśli jest wystarczająco interesujący, by być interpretowanym przez odbiorcę lub jest najbardziej ciekawym bodźcem spośród tych, które nadawca mógł wybrać do zmanifestowania swojej intencji inferencyjnej (biorąc pod uwagę jego możliwości i preferencje) (Sperber, Wilson 2004: 9-10).

W teorii relewancji stworzono model ostensywno-inferencyjny, bazujący na ogólnej teorii poznania (Sperber, Wilson 1995: 3-4). Zachowanie ostensywne nadawcy rozumie się jako takie, w którym nadawca komunikatu musi zwrócić szczególną uwagę odbiorcy na to, co chce mu zmanifestować w swojej wypowiedzi (Mioduszevska 2006: 156, Mioduszevska 2008: 10). Tym samym nadawca zachowuje się ostensywnie pragmalingwistycznie, chcąc uatrakcyjnić w sposób logiczny swoją wypowiedź (Mioduszevska 2006: 156, Mioduszevska 2008: 12, Cempa-Włodarczyk 2016: 175-176). Każdy nadawca, niezależnie od tego, czy jest zdrowy lub niezdrowy, przykuwa uwagę odbiorcy i kieruje ją wyłącznie na te fakty, które chce zmanifestować jako relewantne¹⁸. Odbiorca zachowuje się w sposób inferencyjny, tzn. wyciąga uprawnione komunikacyjnie wnioski z zachowania nadawcy. Całość takiej sytuacji dyskursywnej jest osadzona w modelu ogólnej teorii poznania. Ta z kolei jest podstawą komunikacji międzyludzkiej (Cempa-Włodarczyk 2016: 176). Komunikowanie się zakłada pragmalingwistyczne przyciąganie uwagi osoby, z którą nadawca pragnie się skontaktować, a tym samym zakłada, że to, co mówi ogólnie jest relewantne i aktualne (Sperber, Wilson 1995: 20-29, Mioduszevska 2006: 156, Mioduszevska 2008: 10).

Intencja komunikatu jest zrozumiała dla odbiorcy, jeśli może on w konkretnym momencie stworzyć mentalną reprezentację tej informacji i uznać ją za prawdziwą / akceptowalną (Damasio 1994: 73-74, Mioduszevska 2006: 156, Mioduszevska 2008: 10). Komunikowanie się zakłada fortunność aktu mowy w ramach transferencji zarysowanej wykreowaną lingwistycznie rzeczywistością (Kalisz 1993: 28). Warto dopowiedzieć, iż w przypadku echolalii jest to stałe odnoszenie się do

¹⁸ Istotną rolę odgrywa tu bodziec przykuwania uwagi i wykorzystanie go w czasie komunikacji.

zarysowanej wykreowanej lingwistycznie rzeczywistości, zachodzącej jednak na długo przed samym aktem dyskursu.

2.1.2.3. Dyskurs edukacyjny

Pojęcie dyskursu zostało upowszechnione w polskiej pedagogice dzięki pracom i przekładom tekstów zachodnioeuropejskich a także amerykańskich (Ostowicka 2015; 54). Termin *dyskurs* na grunt polskich nauk wprowadzili m.in. Lech Witkowski i Zbigniew Kwieciński (Kwieciński 1993: 7-24). Kategoria dyskursu zadomowiła się w polskiej pedagogice także dzięki powstaniu czasopisma internetowego Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego pt. *Edukacyjne dyskursy*. Także w wydanej przez Tadeusza Pilcha monografii *Encyklopedia XXI wieku* Bożena Czerska lokuje dyskurs edukacyjny w ujęciu pedagogicznym, lingwistycznym, psycholingwistycznym, filozoficznym oraz w teorii literatury (Ostowicka 2015: 54)

W 2000 roku Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski opublikowali leksykon *Pedagogika*, w którym dyskurs edukacyjny rozumiany jest jako historyczne uwarunkowanie wypowiedzi na temat edukacji (Milerski, Śliwerski 2000: 50). Obecny w szkole gatunek „mowy”, będący wyspecjalizowaną formą komunikacji, rządzący się własnymi prawami, jest interakcyjnym zdarzeniem, w wyniku którego w procesie edukacyjnym ma się do czynienia z wymianą komunikatów (Śliwerski 2011: 226).

2.2. Narzędzia badawcze innych dyscyplin naukowych

Badanie zebranych przykładów pochodzących z echolalii Grażyny było możliwe dzięki zastosowaniu również metodologii z psychologii oraz medycyny. Obie dziedziny nauki dysponują własnymi narzędziami badawczymi, za pomocą których skutecznie pozyskano poddane późniejszej analizie wypowiedzi autystki.

2.2.1 Teoria umysłu

Pojęcie *teorii umysłu* zostało wprowadzone w 1978 roku do psychologii przez D. Premacka i G. Woodruffa (Białecka-Pikul 2002). Uważali oni, że ludzie posługują się we wzajemnych relacjach teorią, która pozwala im wnioskować o stanie umysłów innych osób. Wnioskowanie odbywa się, zdaniem autorów pracy, przy pomocy obserwacji zachowania drugiej osoby: jej wyglądu, mimiki, postawy, werbalizacji, mowy ciała i wreszcie dzięki własnym wcześniejszym doświadczeniom życiowym,

które stanowią o naszym stanie umysłu i ogólnie, i na zasadzie ‘tu i teraz’ oraz na podstawie kontaktów z innymi osobami (Kiczuła 2007:48).

Znany badacz autyzmu Simon Baron-Cohen w publikacji z 1985 roku opisuje *teorię umysłu* jako zdolność do wnioskowania o stanach mentalnych. Rozumienie stanu umysłu innych osób w dyskursie pozwala na przyjmowanie perspektywy oraz nadanie sensu ich zachowaniom oraz pozwala przewidzieć ich reakcje. Umiejętność przewidywania zachowań danej osoby w przyszłości jest kluczowym komponentem rozwoju umiejętności społecznych (Baron-Cohen, Firth, Leslie 1985: 37-46).

Można więc stwierdzić, że przedmiotem badań nad dziecięcą *teorią umysłu* są różne mechanizmy związane z funkcjonowaniem psychicznym człowieka, a więc pragnienia, poglądy, wyobrażenia „związki między przekonaniem a wnioskowaniem, udawanie i wiele innych” (Kiczuła 2007: 48).

2.2.2. Neurologiczne podstawy mowy

Kluczową zdobyczą kulturową człowieka jest mowa. Mowa pozwala na działanie na zasadzie zwrotności sprzężonej, czyli dyskursu między wiedzą dysponowaną a uświadomioną, pozwala też na rozwijanie innych umiejętności w tym także społecznych, jak słusznie uważa Katarzyna Sobstyl (Sobstyl 1998: 19). Mową zajmuje się również medycyna. Dobrym tego przykładem jest praca naukowa o tytule *Wielopiętrowość zaburzeń mowy w praktyce lekarskiej*, która powstała w Katedrze i Klinice Neurologii i Psychiatrii Collegium Medicum w Bydgoszczy, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, Akademii Medycznej w Gdańsku. Opracowany tam i przytoczony tu artykuł jest najlepszym sposobem obrazowania mowy przez lekarzy, stąd na nim wesprze się ten podrozdział. Autorami są Roman Mazur, Maciej Klimarczyk, Jacek Rudy i Walenty Nyka. Publikacja pochodzi z 2006 roku i obejmuje strony 112–117. Otrzymuje się w niej koncepcję spostrzegania mowy w kategoriach fizjologicznych i patologicznych niekoniecznie z perspektywy mowy werbalnej. Dla celów klinicznych autorzy proponują szerszą definicję mowy w aspekcie holistycznym. Utrzymują oni, że mowa to zdolność komunikowania się z otoczeniem oraz samym sobą. Lekarze utrzymują, że, aby zaistniała mowa, człowiek potrzebuje dwóch układów strukturalno-czynnościowych, którymi są: układ nerwowy stanowiący rolę sterowniczo-kontrolującą oraz układy pozamózgowe spełniające rolę wykonawczą (krtań, układ oddechowy, układ mięśniowy, drzewo oskrzelowe).

Niewątpliwie rolę wspomagającą ma również układ pięciorzeczny: wzrok, słuch, smak, czucie, węch (Mazur, Klimarczyk, Rudy, Nyka 2006: 112).

Wraz z rozwojem filogenetycznym budowa układu nerwowego staje się bardziej złożona. Ewolucyjnie wcześniej wykształciły się starsze piętra mózgu. W czasie tego procesu młodsze nie straciły na znaczeniu i są nadal wykorzystywane w procesie komunikowania się. Dlatego mowa jest również wielopiętrowa. Cybernetyka uważa, że mowa pozwala na trzy piętra komunikowania się z otoczeniem i samym sobą, ponieważ wyróżnia się mowę: limbiczną, werbalną i wewnętrzną. I to właśnie w tym cybernetycznym i na pozór wyobcowanym myśleniu o świecie spotykają się medycyna i pragmatolingwistyka, dowodząc o jedności między tymi naukami, jeśli idzie o zdrowie jednostki i zdrowie komunikacji w postaci mowy.

Mowa limbiczna – to najstarszy poziom komunikowania się, który jest związany z kręgiem Papieży i mózgiem wegetatywnym. Ma wielkie znaczenie w sferze motywacyjno-dążeńowej. To piętro jest mocno powiązane z motoryką ciała. Układ limbiczny odgrywa olbrzymią rolę w przetwarzaniu. U ludzi obserwuje się ją w wyrazie oczu, w mimice, gestach i napięciu mięśni.

Mowa werbalna — to typowo ludzkie piętro komunikacji. Aby przebiegała płynnie musi jej towarzyszy prawidłowe rozumienie, sprawne sterowanie napięciem mięśni, pamięć, oraz sprawny aparat wykonawczy mowy. Nie ma ‘czystej mowy’ bez pomocy mowy limbicznej oraz mowy ciała. Tu rolę koordynującą sprawuje układ pięciorzeczny opisany wcześniej¹⁹.

Mowa wewnętrzna — to rozmawianie z samym sobą, niezrozumiałe dla otoczenia, w którym dominują skróty, asocjacje, tworzenie obrazów wirtualnych. Jest ono ściśle powiązane z myśleniem encyklopedycznym, piramidowym i logicznym (Mazur, Klimarczyk, Rudy, Nyka 2006: 113).

Wszystkie powyższe rodzaje mowy wpisują się w umiejętność obserwowania partnera w akcie komunikacji i przewidywania uprzedzania jego reakcji, która jest związana z motoryką partnerów, a co za tym idzie z ich konstrukcją psychomotoryczną. Zajmowanie się autyzmem i echolalią wymaga posiadania podstawowego wykształcenia medycznego z dziedziny medycyny oraz lingwistyki.

¹⁹ Osoby z zaburzeniami ASD mają zawsze problemy, jeśli nie z jednym to ze wszystkimi zmysłami, stąd konieczność terapii SI.

2.2.3. Interakcja komunikacyjna

Zdaniem Stefana Frydrychowicza osoba dorosła, chcąc zbliżyć się do dziecka, zwykle zastanawia się, co robi i, czy to, co się dzieje między nią a dzieckiem, jest interakcją, komunikacją czy zaledwie kontaktem (Frydrychowicz 1993: 31). Jak dowodzi S. Frydrychowicz, w spontanicznym lub planowanym procesie nawiązywania kontaktu z dzieckiem, najczęściej dorosły nie wie do końca, co oznaczają kolejne reakcje dziecka na jego zachowanie, ale dorosły wie, czy nawiązał kontakt i w sposób subiektywny odczuwa i odbiera jego jakość (Frydrychowicz 1993: 31).

Opisując interakcję komunikacyjną, należy krótko skupić się na interakcji jako pojęciu. Margaret Bullowa dowodzi, że zakres pojęcia *interakcja* jest szerszy niż zakres pojęcia *komunikacja* (Bullowa 1980). Jej zdaniem komunikacja zachodzi dopiero wtedy, gdy treść wymieniana między nimi ma znaczenie identyczne lub podobne oraz komunikat jest nadany celem wywołania reakcji u odbiorcy (Frydrychowicz 1993: 31).

Idąc tym tokiem myślenia: intencja wypowiedzi i znaczenie stanowią podstawę definiującą komunikację w odróżnieniu od interakcji.

Barbara Bokus natomiast uważa, że interakcje nawiązane z dziećmi są jak wzajemne oddziaływanie dwóch strumieni aktywności pochodzących od obu osób (Bokus 1984: 17).

Cytowany przez S. Frydrychowicza David Crystal (1980) reprezentuje semiotyczny punkt widzenia i uważa, że komunikacja jest wiązką wzajemnie oddziałujących na siebie zdarzeń i niezdarzeń emitowanych przez różne podsystemy, nadawanych i odbieranych w tym samym czasie (Frydrychowicz 1993: 33).

Na podstawie różnych opracowań i własnych badań można stwierdzić, że interakcja komunikacyjna służąca kontaktowi może być traktowana jako proces zachodzących między sobą zdarzeń na linii dorosły — dziecko. Kontakt można tu traktować jako efekt komunikacji i interakcji. Charakterystycznym dla tego zjawiska jest kierunkowość przebiegu (interakcja > komunikacja > kontakt). Wydaje się, że każdy kontakt zakłada zachodzenie komunikacji i jest wpisany w interakcję (Frydrychowicz 1993: 33).

Na podstawie badań nad dziewczynką z ASD zauważono pewne prawidłowości, które można podzielić na etapy:

- 1) w etapie pierwszym następuje nawiązanie kontaktu: pojawienie się w polu widzenia dziecka, nawiązywanie kontaktu wzrokowego pomimo autyzmu, wzbudzenie zaufania, tu następowało przejście do bliższego kontaktu;
- 2) przez etap drugi rozumiemy zniżenie się do poziomu dziewczynki, dostosowanie tempa wypowiedzi;
- 3) w etapie trzecim następowało pokonanie bariery komunikacyjnej, pojawiał się też dotyk przez podanie rączki lub siadanie na kolanach, co było już bliskim kontaktem.

Te działania wpisują się w schemat interakcji komunikacyjnej służącej kontaktowi opracowanemu przez S. Frydrychowicza w latach 90. XX wieku (Frydrychowicz 1993: 39). Etapy mają tu charakter funkcjonalny. Od stanu zdrowia i nastroju dziecka, również tego z autyzmem, zależy umiejętność skracania ich trwania, na co dziecko zgody mieć nie musi. Odwrotna sytuacja jest nieakceptowana przez dziecko i wymaga jego przyzwolenia.

Powyższe uwagi cechują także postawę badanej dziewczynki z autyzmem. Autycy na swój sposób określają, jakie znaczenie przypisują formie uznanej za uzus (Maciejewska, Kocyła 2009: 53). I to jest naturalne, przy czym nie można się na nich za to złościć. Powody tejże złości lub niezgody na pewno dają się opisać i wyjaśnić pragmalingwistycznie. Ale bez lingwistyki jako takiej, zajęcie jakiegoś konkretnego stanowiska badawczego byłoby niemożliwe. Dowolność, z jaką autycy żonglują znaczeniami przypisywanymi do form i jak uparcie trzymają się stosowania reguł ich składni nakazała autorce niniejszej pracy podążyć w kierunku antropocentryki i tych przedstawicieli językoznawstwa, którzy operują terminami *idiowiedza* i *idiolekt*, czyli osobniczymi objawami mentalnych procesów przetwarzania języka (Maciejewska 2008: 80; Maciejewska, Kocyła 2009: 53).

Właśnie pojęcie arbitralności nakazało w tym opracowaniu zwrócić baczniejszą uwagę na teorię Franciszka Gruczy i Sambora Gruczy, którzy, kierując się obserwacjami Jana Niecisława Baudouina de Courtenaya, Mikołaja Kruszewskiego oraz Ferdynanda de Saussure'a, rozumieją każde zjawisko językowe jako współobecność *płaszczyzny wyrażeniowej* (PW) względem *płaszczyzny subiektywnej*, abstrakcyjnie niematerialnej, czyli semantycznej. Analizę tekstu lub zdania, skupiającą się tylko na interpretacji, czyli na tym, w *jak sposób?* coś zostało wyrażone (PT), bez ujęcia faktów, czyli istniejących kombinacji ontologii, czyli bez tego *co?* (PW) ufundowało owo wyrażenie, uważa się za niepełną (Grucza 2013: 62, 2016: 210; Kiklewicz 2007: 16).

F. Grucza słusznie uważa, że trzeba brać pod uwagę „fakt, że każdy konkretny twórca każdego konkretnego tekstu wytwarza, a każdy odbiorca <odbiera> (w tym rozumie, interpretuje itd.) go w ramach jakiejś konkretnej sytuacji i jakiegoś konkretnego komunikacyjnego kontekstu” (Grucza 2016: 208). Jednak w wielu modelach komunikowania się takie teksty traktowane są w „taki sposób, jakby spełniały one przypisane im funkcje niezależnie zarówno od sytuacji, jak i od kontekstu, w ramach której/którego są <nadawane> lub zostały <nadane>, albo są <odbierane> lub zostały <odebrane>” (Grucza 2016: 208). W takim rozumieniu, zdaniem uczonego, pokutuje niesprawdzony pogląd w możliwości transportowania czy transferowania zadań ekspresywnych lub impresywnych w cieniu treści informacyjnych. Błąd ten widać już w nazewnictwie²⁰: illokucja, to jakby treści przenoszone wraz z lokucją (in+locutio=illocutio). Dlatego w niniejszej pracy

- 1) odróżnia się
 - a. informacyjną treść dowolnego konkretnego tekstu od komunikacyjnego sensu jego wytwarzania lub wytworzenia przez jego autora w danej konkretnej sytuacji oraz danym konkretnym kontekście;
 - b. informacyjną treść dowolnego konkretnego tekstu od sensu dokonywania za pomocą tekstu danego konkretnego aktu komunikacyjnego czy mownego;
- 2) traktuje się sens każdego komunikacyjnego aktu jako swoistą porcję wiedzy
 - a. obejmującej
 - i. presupozycje prezentacji danego tekstu,
 - ii. jego formę oraz jego treść,
 - iii. jego skutki oraz
 - iv. kontekst i sytuację danego aktu komunikacyjnego
 - v. skutki dowolnego aktu komunikacyjnego:
 1. „zakładane” czy „planowane” oraz
 2. realnie wywołane;
 - vi. sensy konkretnych aktów komunikacyjnych
 1. nadawcze
 2. odbiorcze;

²⁰ Czytamy: „Co się tyczy tych ostatnich, to nie jest to możliwe dlatego, że nie zawierają w sobie ani nie transportują (w dosłownym sensie wyrazu <transportować>) nie tylko <swych> treści, lecz żadnego współczynnika żadnej presupozycji żadnego aktu perlokucji – a nawet więcej: z powodu swej fizycznej natury nie są w stanie spełnić żadnej z tych funkcji. Słowem: problem w tym, że na podstawie samego tylko oglądu (analizy) realizacji tych aktów nikt nie jest w stanie zrozumieć (całości) sensu ich dokonywania” (Grucza 2016: 216).

vii. treści konkretnych tekstów

1. nadawcze
2. odbiorcze.

Obrana metoda badania *planu wyrażeniowego* wypowiedzi badanego dziecka w izolacji od semantyki, narzucanej przez uzus, jest podstawową metodą językoznawstwa strukturalnego, a zwłaszcza semantyki strukturalnej, uważa Claus-Michael Ort (Ort 2004: 72). Pojęcie płaszczyzny i głębi w strukturze nadaje nową jakość komunikatom echolalicznym: z punktu widzenia komunikologii ogólnej jest rzeczą wręcz oczywistą, że autyk dokonujący konkretnego aktu wyraża za pomocą odpowiedniego tekstu kulturowego pewną treść, którą można wyrazić także za pomocą odpowiedniego tekstu językowego (Ożdżyński 2008: 88). Nie jest to jednoznaczne ze stwierdzeniem, że pierwotny komplet treści i sensu tego aktu można uznać za całkowicie zbieżny z treścią (sensem) aktu zrealizowanego za pomocą wypowiedzenia „tylko” tego odpowiedniego tekstu językowego (Ort 2004: 74; Maciejewska 2008: 80). Właśnie *plan znaczeniowy*, wspólny w spełnionym dyskursie autykowi i jego dyskursantowi, daje pewność, iż całkowity sens każdego aktu jest, jak pisze F. Grucza „o wiele bogatszy niż całkowita treść analogicznego aktu zrealizowanego wyłącznie za pomocą odpowiedniego tekstu (czysto) językowego; że całkowita treść wyrażana przez rektora za pomocą opisanego tekstu kulturowego (gestycznego) implikowała kiedyś także, a może nawet przede wszystkim, współczynnik treści kulturowych (gestycznych) aktów (komunikacyjnych) realizowanych przez ich podmioty poprzez dotknięcie kogoś tzw. magiczną różdżką” (Grucza 2016: 215) oraz A. Maciejewska, zwracając uwagę na analogię między współczynnikami treści kulturowych aktów komunikacyjnych a możliwością i niemożliwością ich uporządkowania, selekcji, które „potrafią zaburzyć rozwój dziecka, (...) [u]niemożliwiają zdobywanie nowych zakresów wiedzy, budowania struktury, dzięki której można tworzyć światy odległe od <tu i teraz>, wykonywać operacje intelektualne bez konieczności doświadczenia świata, rozwiązywać zagadki bytu i kosmosu bez konieczności podróżowania” (Maciejewska 2008: 80).

Zmiana jednej z uporządkowanych cech dystynktywnych elementu *planu wyrażeniowego* rzutuje na zmianę przypisywanego doń *planu treściowego*. Z tego powodu zamiana znaczenia w parze słów <dom> w <tom> nie polega w rzeczywistości na wymianie głoski [d] w [t] względem pozostałych znaków. Zmianę znaczenia wywołuje tak naprawdę zmiana jednej z podcech *planu*

wyraźniowego danego znaku t-o-m (Bajerowska 2014: 42). Zatem: udźwięczniając bezdźwięczną głoskę [t] w *planie wyrażeniowym* t-o-m możliwe jest stworzenie nowego *planu wyrażania* dla kolejnego *planu treściowego*, czyli utworzenia poprawnego słowa <dom> (Grucza S. 2010: 45). Stąd, chcąc zrozumieć, dlaczego nie rozumiemy sensu komunikatu skierowanego do nas według reguł kompozycji języka polskiego przez autyka, trzeba najpierw pojąć sens danego komunikatu, a zwłaszcza jego psycholingwistycznego „zakotwiczenia” (Grucza 2016: 208)²¹. Błędne i wymuszone tradycją lingwistyczne rozumienie perlokucyjności aktów mowy wmawia ludziom, że są w stanie przez wyrażenie lub wypowiedzenie odpowiedniego tekstu, czyli jego spełnienia (Ozdzyński 2008: 90), także zmienić dotychczasowy stan rzeczy lub wywołać zaistnienie nowych stanów: „poprzez prezentację odpowiedniego tekstu językowego lub kulturowego (np. gestycznego) zmienia się dotychczasowy stan lub status ich pacjensów, że podmioty tych aktów ‘wyposażają’ pacjensy tych aktów w pewne nowe właściwości, kompetencje i/ lub ‘nakładają’ na nie pewne nowe obowiązki” (Grucza 2016: 209).

Zauważono, że u podstaw błędnie pojmowanej perlokucji leży, zdaniem uczzonego, pojęcie wiary. Paradoksalnie zaprzecza temu specyfika komunikatu echolalicznego i jego budowa: przez jego niecodzienną składnię i upór autyka manifestuje się przemożna wiara i czysto biologicznie irracjonalne przekonanie o możliwości chorego układu nerwowego do nieograniczonego manipulowania dystansem od rzeczywistości oraz manipulowaniem drugim człowiekiem przy pomocy języka. W ramach aktu echolalii „podmiot tego aktu – tej czynności) bezpośrednio lub pośrednio, werbalnie lub w sposób zastępczy wypowiada wobec kogoś innego (jakiegoś pacjensa tego aktu – tej czynności) odpowiedni tekst” presupozycji dla rzeczywistości w formie „Niniejszym czynisz z siebie wykonawcą czynności K, którą ja chcę wykonać”. Autyk czyni to „w konsekwencji pewnej specyficznej wiary

²¹ Czytamy: „Dowolny uczestnik, jak również dowolny obserwator tych uroczystości jest w stanie zrozumieć komunikacyjne funkcje (sens realizacji) całości akademickich uroczystości inauguracyjnych tylko w tej mierze, w jakiej po pierwsze, posiadał wcześniej wiedzę <umożliwiającą> mu zdanie sobie sprawy z tego, które z ich współczynników spełniają funkcje współczynników konstytutywnych; po drugie, skądinąd zna presupozycje dokonywania tych ostatnich – wie dla wyrażenia czego były/ są one realizowane; i, po trzecie, rozumie komunikacyjne funkcje <spełniane> przez wszystkie pozostałe współczynniki tych uroczystości. Ogólnie można powiedzieć, że to, w jakiej mierze ktoś rozumie ww. funkcje czy sensory, zależy od stopnia zbieżności jego języka (stanowiących go zakresów wiedzy) z językami (stanowiącymi je zakresami wiedzy), na podstawie których podmioty różnych współczynników omawianych uroczystości realizują swoje zadania/role, lecz także od stopnia zbieżności jego komunikacyjnej kultury (stanowiącego go zakresu wiedzy) z komunikacyjnymi kulturami (stanowiącymi je zakresami wiedzy), na podstawie których podmioty różnych współczynników omawianych uroczystości realizują powierzone im zadania/role” (Grucza 2016: 214).

lub pewnego specyficznego przekonania, że wyraźne przedstawienie (w tym wypowiedzenie) przez ich podmioty odpowiedniego tekstu językowego lub kulturowego wobec pacjensa/ pacjentów tych aktów (lub wobec wybranej rzeczy czy wybranego przedmiotu) wywoła skutki oznajmiane za pomocą tego tekstu” (Grucza 2016: 208). Tym, co dalej piętnuje uczony, jest możliwość wyróżniania „komunikacyjnych aktów dokonywanych „w konsekwencji presupozycji (założenia, wiary), że ich dokonanie zmienia (także) fizyczny czy biologiczny stan poddanych im osób lub rzeczy” (Grucza 2016: 208). Tak, jak tytuł prezydenta towarzyszy człowiekowi nawet po zakończeniu jego prezydentury, tak dzieje się i w błędnie pojmowanej lingwistyce perlokucji: żaden akt perlokucji nie trwa dłużej jak jego sens, a myślenie, że jest inaczej, jest kłamstwem. Tak samo nie powinno się mówić, że dzieci ludzi mówiących kodem nierozwiniętym w teorii Basila Bernsteina, nie są w stanie opanować kodu rozwiniętego właśnie z powodów jego braku. Trawestując uczonego, powiedzieć można, że taka właśnie wiara to nic innego jak uporczywa, trwająca minutami, kwadransami, godzinami echolalia, czy inne językowe akty somatyczne dzieci i osób dotkniętych autyzmem.

I właśnie echolalia, jak żaden inny wskaźnik, nie pokazuje lepiej, jak w danej kulturze perlokucyjnej dyskursu, ma się jego kondycja względem prawomocności i skuteczności czy jego nieskuteczności i nieprawomocności (Grucza 2016: 210). Uczony doskonale ujmuje to w cytacie: „Różnica ta polega także na tym, że dziś częściej niż kiedyś ich skuteczność traktuje się jako <zależną> nie tyle od tego, czy zostały zrealizowane zgodnie z odpowiednią kulturą, ile od tego, czy zostały one dokonane zgodnie z odpowiednim prawem, a przede wszystkim od tego, czy pacjensy danych aktów perlokucji <poddały> się im dobrowolnie” (Grucza 2016: 210).

Racji, zwłaszcza w odniesieniu do autyków, trzeba jednak odmówić uczonemu, gdy twierdzi, że „żadna presupozycja żadnego perlokucyjnego aktu, ani jego dokonywanie się, a także żaden skutek jego dokonania w żaden sposób nie uwidacznia się, nie nabiera żadnej postaci dającej się zaobserwować zmysłami”, jeśli wziąć pod uwagę echolalię. Te dwie sprzeczności da się pogodzić, jeśli uznać, że „presupozycje, jak i skutki tego rodzaju aktów należą do zbioru mentalnych rzeczy głęboko zanurzonych (ukrytych) w strukturze umysłów (mózgów) ich aktorów” (Grucza 2016: 211), bowiem perlokucja autyków dowodzi, że „za akty perlokucyjne można uznać odpowiednie akty komunikacyjne tylko pod warunkiem, że: (a) są one dokonywane w pewien z góry określony sposób, (b) treści tekstów prezentowanych w ich ramach

przez ich podmioty mają charakter oznajmień i (c) treści tych tekstów są wyraźnie <kierowane> tylko do osób tak czy inaczej <wybranych>” (Grucza 2016: 216), a „<zapowiedziany> w jego pierwotnej presupozycji) skutek jakiegokolwiek aktu (...) zrealizowanego w funkcji pewnego aktu perlokucyjnego polega na dokonaniu przez jego podmiot swoistej przemiany (indywidualnego lub zbiorowego) pacjensa tego aktu, albo inaczej mówiąc: na pewnego rodzaju przelaniu nań określonych nowych właściwości oraz nowych obowiązków” (Grucza 2016: 218). Dodatkowym dowodem prawdziwości tego podejścia niech będą także dokonania szwajcarskiego psychiatry Eugena Bleulera, który już w roku 1991 rozróżniał termin *autyzm* od pojęcia myślenie autystyczne, które niekoniecznie cechuje wyłącznie autystyków. Myślenie autystyczne, które tak chętnie przypisywane jest osobom spoza normy, jest także spotykane u osób normalnych i objawia się w ich przesądach czy w niezweryfikowanych dywagacjach naukowych (Młynarska 2008: 77).

Podsumowanie

Biorąc pod uwagę powyżej przytoczone aspekty metodologii z zakresu językoznawstwa i innych dyscyplin naukowych, stwierdza się, że ich wybór uzasadnia poddanie pozyskanych przykładów wypowiedzi autystki właśnie pragmalingwistycznej analizie zebranego materiału egzemplifikacyjnego. Jednym z celów tak interdyscyplinarnie zakładanej analizy jest uzmysłowienie tym specjalistom i badaczom, którzy tylko w ograniczonym zakresie podejmują się kontaktu i terapii osób z chorobami zakresu całościowych zaburzeń rozwoju, jak niezwykle złożonym procesem psychiczno-werbalnym jest echolalia, i to nie tylko w wykonaniu badanej autystki. W pragmalingwistycznej analizie, zwłaszcza teoria relewancji jak najbardziej może mieć swoje poczesne miejsce w kontaktach dyskursywnych przez zastosowanie uschematyzowania aktów mowy w ramach aktu komunikowania się, w których wyróżnia się interakcję nadawcy w obrębie adekwatnego kodu oraz w zbilansowanej relacji z konsytuacji z odbiorcą (Grucza S. 2010: 46).

Teoria aktów mowy J. Austina umożliwia poddanie wypowiedzi dziecka z autyzmem analizie nie tyle lokucyjności, co illokucyjności i perlokucyjności, a te mają miejsce podczas aktów mowy Grażyny. Także dyskurs edukacyjny, który nieustannie towarzyszy relacjom autystki z rodzicami, terapeutami, nauczycielami i obecnie znajomymi rodziny, pozwala na poszerzanie horyzontów poznawczo-

społeczno-emocjonalnych pod pełną kontrolą celowości dyskursywnego terapeutyzowania dziecka od świtu do nocy (Grucza S. 2010: 46).

Metodologie z innych dziedzin naukowych pozwoliły na pozyskanie wystarczającej liczby przykładów materiału badawczego, by poddać go analizie pragmalingwistycznej z wykorzystaniem wiedzy psychologicznej dotyczącej medyczno-psychologicznych podstaw językowego funkcjonowania aktantki. Należy pamiętać też o tym, że bez optymalnie dobranych neuroleptyków i stabilizatorów nastroju żaden neurologopeda kliniczny, terapeuta SI, oligofrenopedagog nie będą w stanie efektywnie pracować nad zahamowaniem lub zniwelowaniem zaburzenia, jakim jest ASD w umyśle dotkniętego autyzmem dziecka.

Rozdział 3. Autyzm w ujęciu interdyscyplinarnym

Celem niniejszego rozdziału będzie próba jednoznacznego opisu badanej jednostki chorobowej, jaką jest autyzm, z punktu widzenia konkretnych, różniących się dyscyplin naukowych, posługujących się swoistą terminologią, jak psychologia, będąca nauką medyczną; i pedagogika wraz z lingwistyką, lokujące się w domenę nauk humanistycznych. Okazuje się, iż zdefiniowanie autyzmu jest niemożliwie, o ile nie odbędzie się w ujęciu interdyscyplinarnym, w którym pewien kanon terminologiczny danych dyscyplin siłą rzeczy zostanie dotknięta rozbieżnością terminologiczną lub kontaminacjami pojęciowymi. Zauważono, że dzięki płynnym interdyscyplinarnym przejściom definicyjnym możliwa jest próba nie tylko określenia, czym jest autyzm, lecz także tego, na ile jest on akceptowalny medycznie, psychologicznie, językoznawczo lub pedagogicznie jako norma.

Jeśli o osobach, które cierpią na brak poznawczej zdolności łączenia ze sobą odrębnych cech w jeden, spójny obiekt lub pojęcie, mówi się „autyści”, to jak określić naukowców, pyta Uta Frith (Frith 1989), którzy nie są skłonni do połączenia ze sobą wiązki wyodrębnionych cech w jeden spójny obiekt lub pojęcie?

3.1. Punkt widzenia psychologii i pedagogiki

Z literatury przedmiotu wynika, że pedagogika jest nauką o wychowaniu i społecznie normatywnym kształceniu osobowości, z kolei psychologia to nauka o podatności ludzkiego umysłu i jego struktur mentalnych na odśrodkowe zmiany osobowości w wyniku uczenia się²². W tych dwóch dziedzinach nauki powinno znaleźć się wyjaśnienie, dlaczego i w jakich warunkach zachodzi zawieszenie więzi dziecka z matką (Skórczyńska 2010: 35), które z kolei, jako brak bezpieczeństwa, rzutuje na nieprawidłową pracę mentalnego aparatu przetwarzania bodźców, płynących ze środowiska oraz na nienormatywne zachowanie dziecka (Pisula 2012:11). Pogląd ten jest także sygnalizowany przez specjalistów zajmujących się wpływem ogólnie odgórnych mechanizmów społecznych na struktury mentalne jednostek.

Przyjmuje się, że autyzm jest opisywany jako „odbiegający od typowego sposób funkcjonowania, powiązany z dużymi trudnościami w budowaniu relacji społecznych

²² <https://de.thefreedictionary.com/lernbegierigen>, dostęp styczeń 2021.

i odmiennym odbiorem świata utrudniającym codzienne życie, ale także ujawniającym słabo poznane możliwości ludzkiego mózgu” (Pisula 2012: 11-12). Tym tłumaczy się, iż takie same zaburzenia emocjonalne, a w konsekwencji i autyzm, charakteryzują osoby dorosłe, które pozornie wyrosły z potrzeby odczuwania więzi z matką, czyli emancypowały się (Pisula 2012: 11). Dlatego coraz częściej autyzm definiuje się jako wycofanie (Urbaniuk 2008: 399), nieobecność z perspektywy psychologii, pedagogiki, a poniekąd i socjologii.

3.1.1. Definicje wyrazu autyzm (autystyczny) w słownikach z zakresu psychologii i pedagogiki

Powszechnie wiadomo, że autyzm jako wyraz słownikowy jest scharakteryzowany w opracowaniach specjalistycznych przez jego symptomy. Leksem ten wskazuje bardzo często na zaburzenie. W słownikach można znaleźć definicję i opis autyzmu wyłącznie z jednej perspektywy: autorzy haseł o charakterze medycznym akcentować będą medyczne aspekty autyzmu, natomiast autorzy haseł, zainteresowani wymiarem społecznym lub językowym, uwypuklą te cechy autyzmu (kwestie wspólnego dzielenia pola uwagi, destruktywizm, myślenie autystyczne lub inne).

Zauważono przykładowo, że słownik Cartera V. Gooda, *Dictionary of Education*, rejestruje termin *autyzm* już w roku 1945 i podaje, iż autyzm to „umysłowe podłoże mentalne, nacechowane trendem do wycofywania się z rzeczywistości w obszar wyimaginowanych pojęć i wydarzeń” (Good 1945: 39).

Słownik *Lexikon der Pädagogik*, sporządzony pod kierownictwem Heinricha Kleinerta (Kleinert 1956: 118) dowodzi, że autyzm to „odwrót do siebie samego, utrata normalnego zainteresowania się otoczeniem, a z tego płynącym kontaktem i komunikacją”.

Pięcioletni słownik terminów pedagogicznych (Okoń, Dembska, Niemierko 1990) nie przynosi żadnej wiedzy poza wyliczeniem tłumaczenia terminu *autyzm* na różne języki, sugerując, iż *autism* znaczy to samo co *Autismus* (Okoń, Dembska, Niemierko 1990: 10).

W *Słowniku psychologii*, napisanym przez zespół pod redakcją Idy Kurcz i Krystyny Skarżyńskiej (Kurcz, Skarżyńska 2000: 71), a będącym polską wersją brytyjskiego słownika pod redakcją Arthura Rebera, można przeczytać, że jest to patologiczna „orientacja, która nie wykracza poza daną osobę”. Jasno widać pobrzmiewające w tej definicji pokłosie definicji Zygmunta Freuda. Z kolei przydawka

przymiotna *autystyczny* jest synonimem „wycofania się w głąb siebie, jak i do myślenia swoimi własnymi torami” (Kurcz, Skarżyńska 2000: 71). W tym określeniu przejawia się patologia: myślenie ludzkie jest związane z myśleniem danej zbiorowości, przy czym wszelkie objawy indywidualizmu w myśleniu są albo „autystyczne” lub „ekscentryczne” (Kurcz, Skarżyńska 2000: 71). Autyzm jest w przytoczonym opracowaniu trojakim zjawiskiem. Wyróżnia się tu autyzm „nietypowy” oraz „społeczny” i „wczesnodziecięcy” (Kurcz, Skarżyńska 2000: 71).

Natomiast Małgorzata Kościelska uważa, iż brak kontaktu wzrokowego jest tak oczywisty w dyskursie, że rezygnacja z niego jest już wystarczającym objawem autyzmu (Kościelska 2000: 128). Także z pracy Julity Urbaniuk można się dowiedzieć, że unikanie kontaktu wzrokowego, tak niepożądane między partnerami aktu mownego, jest już symptomem autyzmu (Urbaniuk 2008: 365).

Do definicji leksemu autyzm, które akcentują jego psychologiczny lub duchowy aspekt, zalicza się koncepcję ze *Słownika wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem* autorstwa Władysława Kopalińskiego. W. Kopaliński jest zdania, że autyzm jest pojęciem z dziedziny psychologii, którego synonimem jest *myślenie autystyczne*. Jest to „myślenie oderwane od rzeczywistości; zamknięcie się w sobie, połączone z rozluźnieniem zdrowego stosunku otoczenia, występujące w chorobach psych., zwłaszcza w schizofrenii; porównaj egocentryzm (Kopaliński 2000: 56).

Wincenty Okoń w *Nowym słowniku pedagogicznym* uważa, że „autyzm (gr. *autós* – ‘sam’), skłonność do zamykania się w świecie marzeń i urojeń przy niekiedy daleko idącym braku kontaktu społecznego z otoczeniem. Urojenia i halucynacje uważa się za objawy wtórne, które można tłumaczyć jako reakcję na zaburzenie pierwotne w postaci schizofrenii. Niekiedy nawet u osób psychicznie zdrowych myślenie może nosić pewne cechy autyzmu” (Okoń 2001: 33).

Definicja autyzmu według Marii Skórczyńskiej łączy w sobie perspektywę neurologiczną i społeczną. Według autorki autyzm jest najbardziej destruktywnym społecznie zaburzeniem rozwojowym, pojawiającym się we wczesnym dzieciństwie i obejmującym wszystkie sfery funkcjonowania od deficytów poznawczych do problemów w interakcjach społecznych (Skórczyńska 2010: 35).

Piotr Żmigrodzki natomiast uważa, że ten typ myślenia to „jeden z typów myślenia, wyodrębniany w psychologii, niepodporządkowany konkretnemu celowi, obejmujący fantazje, marzenia, reakcje nieświadome i idee niesprawdzalne za pomocą

rzeczywistości zewnętrznej”²³. W powyższych definicjach ciekawym aspektem wybrzmiewającym z ich treści jest propagowanie dwóch sposobów myślenia: zdrowego myślenia w zdroworozsądkowych, kanonicznych ustalonych ramach społecznych i niezdrowego myślenia samodzielnego oraz brak, może celowy, ogólnie wypracowanych kryteriów oceniania takiego trybu refleksji.

Z zaprezentowanych powyżej definicji autyzmu, które uszeregowano na linii czasu, by pokazać ich ewentualną dynamikę, wyłania się nieprawidłowy, niepożądany obraz językowy autyzmu, do jakiego usiłuje się przekonać użytkownika poradników pedagogicznych. Słabość powyższych definicji leży w apriorycznym założeniu, iż autycy wycofują się, odgraniczają się, izolują się od społeczeństwa oraz mają swój nieokreślony, indyferentny świat, w którym spełniają swoje pozostałe funkcje.

Pewnym jest jednak fakt, że autyzm jest biologiczną przypadłością, która uniemożliwia autykom w większy czy mniejszy sposób czerpać zwykłą przyjemność z kontaktów i komunikacji. Autyzm nie jest jednak, podkreślmy to, samodzielnie dokonywanym, biologicznie determinowanym, wyborem dziecka na izolowanie się od świata, rzeczywistości i otoczenia, jak np. uzależnienia od narkotyków czy alkoholu. Stwierdzono, że wszystkie definicje, w których pobrzmiewa takie echo, są społecznie niepożądane i powinny zostać zweryfikowane.

3.3. Perspektywa lingwistyczna

Powyżej rozważano rozumienie terminu *autyzm* w ujęciu psychologicznym i pedagogicznym, dociekając istoty i charakterystyki tego zaburzenia. Autyzm jest także przedmiotem badań językoznawstwa, a zwłaszcza semantyki strukturalnej.

W poniższych podrozdziałach traktuje się o warstwie znaczeniowej przyporządkowanej kulturowo lub językowo do różnych warstw treściowych leksemu autyzm.

3.3.1. Leksemy autyzm i autystyczny w źródłach leksykologicznych

Poniższy podrozdział ma charakter wprowadzenia w te pozamedyczne obszary, które także „udomowiły” termin *autyzm*. W źródłach leksykologicznych można wyróżnić coraz bardziej rysujące się niewnikanie w zastany sposób definiowania zaburzeń przez normy: autyzm, jeśli jest ujmowany hasłowo, jest albo wynikiem dystansowania się jednostek w hasłach bazujących na psychologii albo stanowi próbę

²³ https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=95530&ind=0&w_szukaj=autystyczny, dostęp: grudzień 2020.

wykluczenia społecznego określonego typu sposobu myślenia jednostek przez społeczeństwa, co jest stygmatyzacją pragmalingwistyczną.

Spoleczno-twórczą perspektywę słownikowego opisu terminu *autyzm* jako zamykania się stosuje Bogusław Dunaj w *Słowniku współczesnego języka polskiego*, uważając, że autyzm to „zamknięcie się w swoim świecie, charakteryzujące się brakiem reakcji na bodźce płynące z otoczenia i ograniczoną zdolnością do komunikowania się, pojawia się u dzieci” (Dunaj 2000: 32). Natomiast w swoim *Nowym słowniku języka polskiego* z 2005 r. B. Dunaj przedstawia zmodyfikowaną koncepcję terminu *autyzm* jako „(..) zamknięcie się w swoim świecie, charakteryzujące się brakiem reakcji na bodźce płynące z otoczenia i ograniczoną zdolnością do komunikowania się” (Dunaj 2005: 10).

Do tych definicji terminu *autyzm*, które akcentują jej psychologiczny lub duchowy aspekt, zalicza się także pragmalingwistyczną koncepcję konstruowania hasła *autyzm* ze *Słownika wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Autyzm tłumaczy się tu jako pojęcie z dziedziny językoznawstwa, ponieważ w jego domenie mieści się *myślenie autystyczne*. „Myślenie autystyczne jest myśleniem równoległym do myślenia o rzeczywistości, niepołączonym z ucieczką w świat ducha i milczenia” (Kopaliński 2000: 56). Myślenie autystyczne jest „połączone z rozluźnieniem zdrowego stosunku otoczenia, występujące w chorobach psych., zwłaszcza w schizofrenii; porównaj egocentryzm” (Kopaliński 2000: 56). Definicja W. Kopalińskiego jest echem psychologizujących definicji Witolda Doroszewskiego i Zygmunta Rysiewicza z połowy lat 50. XX wieku.

Wykazano, że W. Doroszewski w *Słowniku Języka Polskiego PAN* wnioskuje, referując zdanie Baley, że autyzm to psychologicznie uwarunkowane skłonności „<<(..) do zamykania się we własnym świecie wewnętrznym, do wystarczenia samemu sobie>>”; Biografia Słowackiego zawiera wiele szczegółów, świadczących o autyzmie poety i o jego nierównym, niekiedy przekornym ustosunkowaniu się do drugich osób. Baley psych. 335. < gr. Autós= sam>” (Doroszewski 1956: 263). Tym, co różni definicję W. Doroszewskiego od definicji Z. Rysiewicza, jest diametralna zmiana perspektywy. W. Doroszewski stawia w centrum zainteresowania jednostkę, natomiast Z. Rysiewicz dokonuje deprecjacji jej zachowania choć akcentuje, podobnie jak W. Kopaliński, jej wyrachowane nieprzystosowanie się do obowiązujących społecznie konwencji i reguł komunikowania się, czym automatycznie je podważa i deprecjonuje.

Z. Rysiewicz tak charakteryzuje autyzm: „od gr. autós ‘sam’, psych. sposób myślenia charakterystyczny dla schizofrenii; myślenie nie poznawcze, oderwane od rzeczywistości, całkowicie uzależnione od chwilowych, aktualnych potrzeb jednostki, jej skłonności, pragnień, upodobań, lęków, przemijających nastrojów, itp. stanów oraz procesów uczuciowych; przeciwieństwem autyzmu jest myślenie refleksyjne, dyskursywne, logiczne, krytyczne, obiektywne” (Rysiewicz 1964: 84).

Jan Tokarski w *Słowniku wyrazów obcych PWN*, uważa bardzo podobnie, że autyzm to „<gr. Autós=sam> psych. myślenie niepoznawcze, oderwane od rzeczywistości, całkowicie uzależnione od chwilowych, aktualnych potrzeb jednostki, jej skłonności, pragnień, upodobań, lęków, przemijających nastrojów, itp. stanów oraz procesów uczuciowych; sposób myślenia charakterystyczny dla schizofreników” (Tokarski 1971: 61). Tę krzywdzącą definicję warto porównać z definicją konceptu autyzmu Mieczysława Szymczaka. W jego definicji wybrzmiewają zupełnie inne znaczenia, jeśli idzie o autyzm. M. Szymczak jest zdania, że autyzm to „psych. myślenie oderwane od rzeczywistości, zamykanie się we własnym wewnętrznym świecie, osłabienie łączności człowieka z otoczeniem; występuje przede wszystkim przy schizofrenii <z gr.>” (Szymczak 1971: 104).

Wykazano przy okazji, że termin *autyzm* nie występuje przykładowo w *Nowym słowniku pedagogicznym* Wincentego Okonia. W *Słowniku wyrazów bliskoznacznych* opublikowanym pod redakcją Stanisława Skorupki z 1988 roku, oraz w *Słowniku etymologicznym języka polskiego* autorstwa Aleksandra Brücknera. Również W. Doroszewski w kolejnym wydaniu *Słownika poprawnej polszczyzny PWN* z 1980 r. nie pisze o autyzmie, co jest intrygujące, gdyż wcześniej (w publikacji z 1956 r.) odwołuje się w opracowaniu do tego pojęcia.

W *Wielkim słowniku wyrazów obcych* pod redakcją M. Bańki termin *autyzm* jest charakteryzowany jako „jeden z objawów zaburzeń psychicznych” polegający na „wycofaniu się w obszar świata wewnętrznego, zniekształconego objawami choroby” (Bańko 2008: 545).

W internetowej wersji *Wielkiego słownika języka polskiego*, napisanego pod redakcją Piotra Żmigrodzkiego zauważono, że osoby fizyczne, cierpiące na *autyzm* charakteryzuje się terminem *autysta*²⁴. Synonimami tego terminu, wywodzonego od spostrzeżeń szwajcarskiego psychiatry Eugena Bleulera²⁵, są terminy *autyk*

²⁴ <https://wsjp.pl/haslo/podglad/50835/autysta>, dostęp 25.10.2021.

²⁵ <https://wsjp.pl/haslo/podglad/50836/autyzm>, dostęp 25.10.2021.

i *autystyk*²⁶. Dlatego *autyk* i *autystyk* to także „osoby cierpiące na autyzm”. Jak wiadomo rzeczownik *autysta* jednak posiada dwie postaci liczby mnogiej w mianowniku i wołacz: formę niedeprecjonującą w postaci *autyści* oraz formę deprecjonującą *autysty*. Także próba zdefiniowania autyzmu nie zaskakuje użytkownika słownika: termin *autyzm* to „zaburzenie funkcjonowania układu nerwowego objawiające się między innymi brakiem lub osłabieniem komunikacji z otoczeniem oraz skłonnością do zamykania się wewnątrz świata wykreowanego przez chorą osobę”²⁷.

3.3.1.1. Pochodzenie słowa autyzm

Mimo iż nauka dosyć niedawno skierowała swoją uwagę na autyzm, to jest na termin, którym dziś określa się całościowe zaburzenie, to posiada on znacznie dłuższą historię i sięga swoją etymologią czasów antycznych. Termin *autyzm* wywodzi się z języka greckiego, od wyrazu *eastismos*, które znaczy „zamknięty w sobie” (Karpieńska 2009- 2011: 60). W jednym ze współczesnych słowników języka polsko-greckiego widnieje termin *autós* znaczący m. in. ‘sam, samo, taki sam’, i stanowiący o współczesnej formie postrzegania tego pojęcia²⁸.

Medyczna konieczność słownikowego dookreślenia symptomów owego zaburzenia (Karpieńska 2009: 60), jak wiemy, jest spowodowana przekierowaniem znaczenia, bowiem autyzm to przede wszystkim (...) zamknięcie się we własnym świecie i rozluźnienie dyscypliny logicznego myślenia” (Bobkiewicz-Lewartowska 2005: 11). Faktem, który uczynił autyzm możliwym do zwerbalizowania przy pomocy języka, były utrata „kontaktu z otoczeniem, zamknięcie się w sobie i skierowanie uwagi do wewnątrz (Bobkiewicz-Lewartowska 2005: 11). Do dziś, mimo postępów medycyny, objawy ze spektrum autyzmu (ASD) są przedstawiane w słownikach języka w sposób pejoratywny lub jako składnik schizofrenii²⁹.

Trzeba zaznaczyć, że skutki wieloznaczności terminu *autyzm* są widoczne w innym opracowaniu. Odnosząc się do psychologii na przykład w ujęciu Piageta, autyzm stanowi fazę normalnego rozwoju, jest uznawany za pierwotną fazę rozwoju, cechującą się niezrównoważeniem asymilacji i akomodacji (Piaget 1992: 12-34). Dla zbadania pojęcia autyzm wydawało się konieczne sprawdzenie jego obecności w słownikach etymologicznych. Nie występuje on w wielu z nich, a jeśli już jest obecny,

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

²⁸ <https://pl.glosbe.com>, dostęp 12.08.2016 r.

²⁹ autystyczni.pl/geneza-i-znaczenie-terminu-autyzm, dostęp 14.08.2016.

to posiada znamiona nienaukowej ideologizacji w staraniu się wyjaśnienia jego przyczyn.

Aby zrozumieć pojęcie autyzm i jego współczesne znaczenie dla diagnostyki, warto zastanowić się, skąd leksem ten znalazł się w medycynie oraz kiedy wszedł do uzusu.

Polska literatura przedmiotu nie rozpisuje się dokładnie o historii autyzmu w psychiatrii. Z kolei w Niemczech istnieje sporo opracowań wyjaśniających nie tyle pochodzenie autyzmu, co sposób jego stosowania w formie nazewnictwa przez lekarzy, jak choćby artykuły *Betrachtungen zum Autismus. Ein historischer Streifzug durch psychiatriach-psychologische Konzepte* autorstwa Ekkeharda Kumbiera, Kathellen Haack i Sabiny C. Herpertz (Kumbier, Haack, Herpertz 2008: 484), *Autismus und autistische Störungen. Historische Entwicklung und aktuelle Aspekte* autorstwa Ekkegarda Kumbiera, G. Domes, B. Herpertz-Dahlmann, Sabiny C. Herpertz (Kumbier, Domes, Herpertz-Dahlmann, Dahlmann 2010: 262) albo *A History of Autism. Conversations with the Pioneers* napisana przez Adama Feinsteina (Feinstein 2010). To tylko kilka publikacji spośród innych dających pełny obraz historii autyzmu jako zjawiska dotyczącego stanu zdrowia, a także zjawiska leksykalnego, pozwalającego na sformułowanie definicji służącej diagnostyce. Opracowania te dostarczają także wnikliwej wiedzy w naukowe osiągnięcia H. Aspergera i L. Kanner'a; a także opisują trwające do dziś badania nad autyzmem prowadzone przez lekarzy na zachodzie Europy. Wbrew pozorom leksem *autyzm* nie oznaczał w medycynie zawsze tego, co definiowane jest od 70 lat za jego pomocą. Tym samym nie dotyczył on tej grupy pacjentów, o której w tym opracowaniu się traktuje. Autyzm został wprowadzony do medycyny w latach 90. XX w., konkretnie do psychiatrii przez Zygmunta Freuda jako termin *autoerotyzm*. *Autoerotyzm* traktowany był w swoim znaczeniu tak, jak współcześnie. Termin dotyczył najpierw pacjentów brytyjskiego psychiatry Havelocka Eblisa, który posłużył się tym leksemem w swojej publikacji z roku 1898. Pojęcie *autoerotyzm* opisywało infantylne seksualne zachowania, podczas których podmiot sam i samodzielnie odczuwa pożądanie i spełnienie wyłącznie poprzez obcowanie z własnym ciałem. Z. Freud zdefiniował z kolei *autoerotyzm* jako stosunek popędu do własnego obiektu, gdzie popęd nie jest skierowany na inne osoby, tylko zaspokajają się wyłącznie własnym ciałem. Od Z. Freuda *autoerotyzm* przejął inny psychiatra Eugen Bleuler (Kumbier, Haack, Herpertz 2008).

Termin *autyzm* jest przykładem wpływu idei psychoanalitycznych na psychiatrię na początku XX wieku, zwłaszcza wpływu teorii Z. Freuda na teorię schizofrenii E. Bleulera (1910), który reprezentował nie tylko podejście biologiczne, ale także psychologiczne, otwierając tym samym psychiatrię na jeszcze młodą psychoanalizę. Termin *autyzm* pokazuje także, jak może zmienić się treść i zakres danego terminu, który początkowo opisywany przez E. Bleulera jako objaw schizofreniczny, a w następnym okresie ulegał licznym zmianom. E. Bleuler popełnił błąd, pozwalając, by ostrość i precyzyjność pojęcia służącego do diagnostyki uległa spłyceniu, względnie zbyt mocnemu rozgałęzieniu przy zastosowaniu diagnostyki.

Oprócz scharakteryzowania autyzmu jako objawu schizoidalnego w sensie dzisiejszego schizoidalnego zaburzenia osobowości (autyzm schizoidalny), autystyczna hebefrenia i autyzm depresyjny oraz związane z nimi koncepcje są kolejnymi żywymi przykładami zmiany pojęciowej. Ulegające zmianom rozumienie tego terminu prowadziło do coraz większej niejasności i ograniczało jego użycie jako psychopatologicznego terminu dla psychiatrii. Trudności definicyjne i wynikające z nich problemy komunikacyjne były wynikiem zbyt szerokiej definicji E. Bleulera i jej coraz większej ekspansji na różne obszary życia codziennego i myślenia jego pacjentów. W dzisiejszej psychiatrii od 1943 roku autyzm w swoim brzmieniu jest używany wyłącznie w połączeniu z tak zwanymi zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Kumbier, Haack, Herpetz 2008).

Niezależnie jednak od tego skąd pochodzi autyzm, co oznaczał kiedyś a co oznacza dziś oraz jak będzie zmieniał w przyszłości własne zastosowanie to podobnie jak inne specjalistyczne terminy *autyzm* już stał się częścią naszego codziennego języka.

3.3.1.2. Cechy konotacyjne leksemu autyzm (autystyczny)

Autyzm posiada w piśmiennictwie medycznym specyficzny językowy obraz i dlatego współtowarzyszą mu różne dopełniające go wyrażenia, jak we frazach: *autystyczna relacja*, *autystyczne zachowanie się*, *autystyczny świat*, *myślenie autystyczne* lub *autystyczne życie / funkcjonowanie*³⁰. Można zebrać bogaty korpus takich zwrotów, lecz samo określenie cech konotacyjnych leksemu autyzm jest utrudnione pozanaukowymi określeniami dla tła medycznego, psychologicznego lub społecznego obserwowanego zaburzenia, na co zwraca uwagę K. Sobstyl w swojej

³⁰www.autystyczni.pl/geneza-i-znaczenie-terminu-autyzm, dostęp 14.08.2016.

cennej monografii (2014). Odpowiedzi domaga się pytanie o potocznie językowy sposób charakteryzowania osób i ich zachowania oraz charakteryzowania możliwości przekraczania norm, których nie są do końca świadomi.

3.3.1.2.1. Nazwa osoby dotkniętej autyzmem

3.3.1.2.1.1. Autyk, autysta czy autystyk?

Jak zauważono, wyrazy *autyzm*, *autystyczny* i *autyk* nie są powszechne i przede wszystkim stosowane przez wąską grupę specjalistów (medycy, terapeuci, nauczyciele). Leksykolog Mirosław Bańko uważa, że termin *autyk* wydaje się mieć najlepsze oparcie w przykładach analogicznych. Wyraz *autyk* jest zbudowany na takiej samej relacji jak *reumatyzm* do wyrazu *reumatyk*. Z kolei termin *autysta* nasuwa na myśl reprezentanta raczej nurtu filozoficznego, jak *freudysta* lub *zamordysta*. Natomiast leksem *autystyk* na ich tle jawi się dość dziwnie zbudowany. Najlepiej brzmi zdaniem M. Bańki termin *autyk*³¹.

Podobne argumenty wysuwa Dariusz Galasiński, uważając aktualny stan terminologii danej nauki za wypadkową odgórnie sterowanej poprawności językowej, którą opatruje pojęciem „poczucia poprawności oraz zespołem praktyk społecznych konstruujących rzeczywistość” (Galasiński 2013: 3). Według tego badacza można zaobserwować charakterystyczną erozję terminów uważanych za naukową stygmatyzację w danym systemie językowym na korzyść peryfrastycznej terminologii opisowej, pozornie lepiej reagującej na zmiany w społecznym użyciu języka (Galasiński 2013: 3).

Zupełnie inną perspektywę prezentuje Małgorzata Młynarska, cytując w swojej monografii słowa Zbigniewa Tarkowskiego (Młynarska 2008: 99). Z. Tarkowski jest zdania, że termin *autyzm* jest terminem modnym, tajemniczym i bardziej świeżym, a przez to zwalniającym z drażenia i ustalania jego przyczyn, terminem, który służy jako marka, etykieta i symbolizuje społeczną trwałość i niezmienność, pozbawiony jego medycznej charakterystyki, którą posiadał jako termin *upośledzenie* (Tarkowski 2007: 156).

³¹www.sjn.pwn.pl, dostęp 1.12.2020.

3.3.1.2.1.2. Konstrukcje peryfrastyczne: osoba z autyzmem, osoba autystyczna

Aby wyjaśnić zasadność stosowania przytoczonych konstrukcji językowych dla określenia osoby dotkniętej autyzmem, należy wstępnie odnieść się do medycyny. Psychiatria podaje, że autyzm to zaburzenie, które występuje pojawia się u kogoś lub nie występuje / nie pojawia się u kogoś. Logicznie rzecz ujmując, nad zaburzeniem można zapanować. W związku z powyższym, prawidłowym zwrotem synonimicznym na określenie *autyk* będzie *osoba z autyzmem*. Ponadto określenie *osoba z autyzmem* nie jest nacechowane pejoratywnie. Stosowanie tego terminu w mowie potocznej nie jest postrzegane pozytywnie w szczególności przez rodziców dzieci z autyzmem.

Jak dalece społeczeństwo rozumie potrzebę inkluzji autyków, widać po skromnej zawartości leksyki mającej opisywać i kontekstualizować gniazdo semantyczne terminu *autyzm*. Jak podaje D. Galasiński aktualnie społeczeństwo posługuje się utartymi zwrotami, nie akcentując językowo obecności autystów w życiu narodu (Galasiński 2013: 5). Świadczy to z jednej strony o braku rzeczywistego zainteresowania nimi i braku odpowiednio zakrojonych badań socjolingwistycznych, a także o pewnym dystansie leksykologii w stosunku do neurologopedii, pochodzącym z faktu, iż neurologopedia posługuje się przejętymi z *DSM-V* postulatami bezosiowej diagnostyki, która to osiowość ciągle pokutuje w naukach, które swoją naukowość budują na możliwości relacji definiensa i definiendum.

Wykazano, że obraz *autyzmu* w wybranych aktach prawnych Rzeczypospolitej Polskiej w ujęciu jakościowym jako zwroty oraz ilościowym jako ich liczbę przedstawiany jest na podstawie następujących rozporządzeń i ustaw:

- 1) *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1 lutego 2002 r. w sprawie kryteriów oceny niepełnosprawności u osób w wieku do 16 roku życia;*
- 2) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym;*
- 3) *Rozporządzenie Ministra Edukacji narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych;*
- 4) *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty;*
- 5) *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. o prawie oświatowym;*

6) *Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z 2018 r.*

Stwierdzono, że sformułowania *z autyzmem* trzykrotnie (na stronach 2, 3, 5), *niepełnosprawności sprzężone* dwukrotnie (na stronach 4, 5), *ze względu na autyzm* jeden raz (na stronie 5), *z zespołem Aspergera* czterokrotnie (na stronach 2, 3, 4, 5), *z niepełnosprawnościami sprzężonymi* (jeden raz na stronie pierwszej) stosuje się w akcie prawnym *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*. Nie wykazano obecności fraz (*zespół*) *autystyczny* czy *z niepełnosprawnością intelektualną*.

Nie odnotowano użycia fraz *z autyzmem, sprzężone, ze względu na autyzm, z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnościami sprzężonymi* w akcie prawnym *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1 lutego 2002 r. w sprawie kryteriów oceny niepełnosprawności u osób w wieku do szesnastego roku życia*. Natomiast fraza (*zespół*) *autystyczny* pojawia się tylko raz na stronie 1053, a fraza *z niepełnosprawnością intelektualną* notowana jest dwukrotnie na stronie piątej i ósmej tego dokumentu.

Podczas analizy aktu prawnego *Rozporządzenie Ministra Edukacji narodowej z dnia 7 września 2017 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych* wykazano, że czterokrotnie używano się frazy *z autyzmem* (strony 2, 10, 12), frazy *z niepełnosprawnością sprzężoną* (strona 12) oraz trzykrotnie *z niepełnosprawnością intelektualną* w dokumencie (s. 1, 2, 5). Frazy *z zespołem Aspergera* użyto czterokrotnie (s. 2, 10, 12); frazy *z niepełnosprawnościami sprzężonymi* użyto raz (s. 12) analizowanego dokumentu. Frazy *ze względu na autyzm* oraz *zespół autystyczny* nie stwierdzono.

Termin *autyzm* wystąpił w akcie prawnym *Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych* raz (s. 59) analizowanego dokumentu. Nie stwierdzono użycia terminów *niepełnosprawności sprzężone* lub fraz *ze względu na autyzm, z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnościami sprzężonymi, autystyczny, -a, -e, -ni, z niepełnosprawnością intelektualną, niepełnosprawność intelektualna*.

Pojawienie się terminu *autyzm* odnotowano jeden raz w akcie prawnym *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (s. 11) analizowanego dokumentu. Nie znaleziono zaś w niej określeń *niepełnosprawności sprzężone*, *zespół autystyczny* oraz frazy *ze względu na autyzm*.

W analizowanym dokumencie terminów *z zespołem Aspergera* użyto raz (na s. 11), a wyrażenia *z niepełnosprawnościami sprzężonymi* używano sześciokrotnie (s. 4, 26, 29, 52, 53). Sześciokrotnie użyto także terminów *z niepełnosprawnością intelektualną* oraz *niepełnosprawność intelektualna* (na s. 4, 50, 52, 53).

Pojawienie się terminu *autyzm* stwierdzono w akcie prawnym *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* dwukrotnie na stronach (4 i 123). Terminów *niepełnosprawności sprzężone* użyto jednokrotnie na stronie 12, terminów *zespół autystyczny* oraz frazy *ze względu na autyzm*. Terminu *z zespołem Aspergera* używano czterokrotnie (na s. 2, 10, 12); frazy *z niepełnosprawnościami sprzężonymi* używano jednokrotnie (s. 12). W analizowanym dokumencie użyto czterokrotnie frazy *z niepełnosprawnością intelektualną* (s. 4, 85, 123, 140) oraz wyrażenia *niepełnosprawność intelektualna* (na stronach 53, 56, 60, 61, 87) analizowanego dokumentu.

W literaturze przedmiotu stosuje się także termin *osoby z autyzmem* jako synonimu wyrażenia *osoba autystyczna* (Modzelewski, Oronowicz 2018: 109-110; Maciarz, Biadasiewicz 2000: 9; Winczura 2008: 40; Olechnowicz 2004: 41; Markiewicz 2004). Zauważono jednak, że istnieje grono naukowców, nietraktujących tych pojęć wymiennie (Szafrńska 2018: 161-175; Rybakowski i in. 2014: 653-665; Gryniuk-Toruń 2017: 340-364; Pisula 2015). Nieodróżnianie leksemu *autystyczny* od frazy *ze spektrum autyzmu* obserwuje się jeszcze u wielu lingwistów i lingwistek, dla których autyzm jest nadal chorobą, a terapeuta traktowany na równi z lekarzem medycyny. Pogląd taki znaleźć można przykładowo w opisie metodologii książki T. Smereki i M. Młynarskiej (Smereka / Młynarska 2000)³². Wśród autorek i autorów można wyróżnić lingwistki, jak Aneta Wojciechowska (Wojciechowska 2011: 13-27 i Wojciechowska 2006), Urszula Sz wajda (Szwajda 2011: 93-107) lub Mirosława Kanar (Kanar 2019: 78-82), które nie stosują leksemu *autystyczny* na zmianę z frazą *ze spektrum autyzmu*. Natomiast P. Żmigrodzki w *Wielkim słowniku języka polskiego*

³² Czytamy tam: „Autyzm jest chorobą, która stanowi ogromne nieszczęście dla dzieci nią dotkniętych i ich rodzin, a najwyższej miary wyzwanie dla terapeuty” (<http://wuwr.com.pl/products/239.html>, dostęp: 6.05.2021).

tylko chłopcom, osobnikom rodzaju męskiego przypisuje możliwość bycia podmiotem predykatu *autystyczny*³³. Powyższe rozważania można podsumować celnym cytatem zaczerpniętym z artykułu D. Galasińskiego, który podaje w wątpliwość zastaną konieczność określania niepełnosprawności poszczególnych ludzi, kontrastując ją z ich społeczną wartością. Zdaniem uczonego nie powinno się wcale określać czegoś jako choroby czy zaburzenia, których nie jest się w stanie wyleczyć, lecz traktować te przypadłości jako cechy czy atrybuty, które są zwykłymi, codziennie występującymi determinantami scenografii życia pojedynczych ludzi (Galasiński 2013: 5).

Zgromadzone powyżej wyniki analizy ilościowej aktów prawnych pokazują realne podejście władz oświatowych, lingwistów i innych specjalistów do problemów społecznego odbioru osób z zaburzeniami, świadczą na korzyść pozytywnego odbioru osób zespołu Aspergera; a na niekorzyść autyków. Autycy nie tylko nie są brani pod uwagę, ale na siłę zaliczani do osób będących na pograniczu zdrowia, czyli jeszcze niebędącymi chorymi.

Przyczyną takiego stanu rzeczy jest leksykologia, która, jako nauka, niedostatecznie odnotowuje w słownikach zachodzenie zmian socjologicznych w podejściu zbiorowości ludzkich do autyków oraz do etiologii ich zaburzeń. To może być także powód, dla którego nie odnotowuje się żadnej akcji diagnostycznej i edukacyjnej, skierowanej przeciw takim typom pragmaligwistycznego sposobu transferencji myślenia, jaki ma miejsce u autyków.

3.3.2. Gniazdo semantyczne terminu autyzm we współczesnej polszczyźnie

Wypracowanie na gruncie etymologicznej diachronii metodologii gniazdowej pozwala zobrazować mechanizmy diachronii przyrastania znaczenia słownictwa w ramach rodzin oraz oceniać zanikanie leksemów lub ich przeszerogowanie semantyczne w obrębie danej kategorii semantycznej (Krótki 2011: 2). Dzięki terminowi *gniazdo semantyczne* można nie tylko rejestrować fakty językowe peryferii danego leksemu, lecz także konstatować wyróżnianie się centrum z grupy wyrazów o różnym stopniu pochodności (Zgólkowa 1998: 423). W ramach naukowego podejścia do gniazd semantycznych skupiono się na analizowaniu:

a) siatki relacji motywacyjnych między wyrazami w całości zbioru słownikowego;

³³https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=53427&id_znaczenia=5154745&l=1&ind=0, dostęp 14.07.2021.

- b) inwentaryzacji modeli słowotwórczych języka wraz z informacją o stopniu ich wykorzystania (Seretny / Stefańczyk 2015: 60);
- c) dostarczaniu empirycznych podstaw dla normatywistyki w zakresie oceny generowania neologizmów (Kleszczowa 2007: 58-59).

3.3.2.1. Pole pojęciowo-wyrazowe

Zauważono, przeglądając zasoby internetowe, że znaleźć można przykłady zwrotów, jakie społeczeństwo stosuje na określenie osób zachowujących się w sposób niepożądany i nieprzewidywalny. Wyjaśnienia, iż jest to zaburzenie nie do końca rozpoznane, nie są w przekonujący sposób. Synonim dla terminu *autyzm* nadal nie istnieje i nie został zarejestrowany w słownikach. Problem ten zapewne da się wytłumaczyć dzięki Janowi Ożdżyńskiemu, który zaobserwował niejako równoległe do teorii intencji istnienie kompleksowej hierarchii semów i struktur semów autonomicznych charakterystycznych dla systemów, którymi dysponuje nadawca oraz odbiorca dyskursu. Systemy te nie są tożsame, a osich „miejsca w hierarchii pozostałych kodów i subkodów kultury (sematów), w tym także kodów retorycznych, stylistycznych, konotujących określoną indywidualność autorów, charakter epoki, socjo-kulturowe (estetyczne) uwarunkowania konwencji wypowiedzi” mogą być diametralnie różne. J. Ożdżyński co prawda nie mówi o autykach, ale każda inwariancja w tym zakresie nakazuje uczonemu starać się wyodrębnić *jednostki kulturowe* oraz *inwarianty kulturowe*” (Ożdżyński 1991: 57-62).

Stwierdzono, że zasoby internetu pozwalają znaleźć zwroty z zastosowaniem terminu *autyzm*, lecz tylko na prawach kolokacji, jak: „dieta w autyzmie”³⁴, „integracja sensoryczna w autyzmie”, „zaburzenia komunikacji w autyzmie”³⁵, lub „zaburzenia w interakcjach społecznych”³⁶. Jest to o tyle mylące, jakby w normalnym uzusie dieta, integracja lub zaburzenia komunikacji i interakcji społecznych były czymś wyjątkowym i nie istniały dla osób „bez autyzmu”.

Zadaniem poniższych definicji jest pokazać, że pole pojęciowo wyrazowe terminu *autyzm* jest w języku polskim mocno zawężone ze względu na sporą niewiedzę przeciętnego obywatela w tym zakresie. Źródłem tej niewiedzy jest celowe odmawianie autystom współdziałania w systemowości życia społecznego. Wiąże się to tym samym

³⁴ <https://spektrum.szczecin.pl/dieta-w-autyzmie.html>, dostęp styczeń 2020.

³⁵ <https://sp4lukow.net/pliki/plik/zaburzenia-mowy-u-dzieci-z-autyzmem-1585640357.pdf>, dostęp styczeń 2020.

³⁶ http://www.poradnia.piaseczno.pl/web_documents/autyzm.pdf, dostęp styczeń 2020.

z nikłym zastosowaniem w wypowiedzeniach tegoż leksemu niezależnie od tego, czy jest on stosowany jako rzeczownik nominalny lub też jako przydawka przymiotna. Jeśli jednak się pojawia w mowie potocznej, to jest to pejoratyw.

Autyzm jako pejoratyw występuje w rozmowach młodzieży, w których jedno dziecko nastoletnie niejako urąga drugiemu. Skąpe pole pojęciowo-wyrazowe *autyzmu* tłumaczy się z racji niedostatków medycznego zainteresowania się pragmatycznymi opisywalnymi blokadami językowej transferencji wiedzy przez autystów. Trudno jest stosować je szeroko, gdy określa bardzo specyficzne zachowania ludzi stanowiące niemalże hermetyczne środowisko.

3.3.2.2. Językowy obraz autyzmu

Przyjęto, że największe zasługi dla opracowania podstaw teoretycznych językowego obrazu świata (JOS) położył Wilhelm von Humboldt, który stał na stanowisku, że język jest nie tylko środkiem porozumiewania się, ale także wyrazem oglądu świata przez każdego użytkownika języka (Jedliński 2000: 19; Mańczyk 1982: 131). Za kontynuatora pracy W. Humboldta uważa się Leona Weisberga, z kolei jego uczeń Helmut Gipper zdefiniował językowy obraz świata jako pewien sposób wniesienia do języka doświadczenia i przeżycia przez wspólnotę komunikatywną (Jedliński 2000: 191; Anusiewicz 1990: 281, Sobstyl 2014).

Pojęcie *językowy obraz świata* (JOS) trafiło do języka polskiego późno, bo dopiero w 1978 roku w *Encyklopedii wiedzy o języku polskim* pod redakcją Stanisława Urbańczyka. Definicja tego terminu była jednak ogólnikowa (Cempa-Włodarczyk 2019: 103). Określenie przeniesione z lingwistyki niemieckiej znalazło w języku polskim twórczego kontynuatora w osobie Jerzego Bartmińskiego. Rozwinął on przedstawioną wcześniej koncepcję definicji kognitywnej i omówił dwa centralne dla metodologii JOS pojęcia: punkt widzenia i perspektywę interpretacyjną. Przez pojęcie punkt widzenia rozumie „czynnik podmiotowo-kulturowy, który decyduje o sposobie mówienia o przedmiocie, w tym także o kategoryzacji przedmiotu”. Perspektywę rozpatruje jako „zespół właściwości struktury semantycznej wyrazów, skorelowany z punktem widzenia” i będący przynajmniej w pewnym zakresie jego rezultatem. Przez JOS rozumie z kolei „zawartą w języku interpretację rzeczywistości, którą można ująć w postaci zespołu sądów o świecie” (Bartmiński 1990: 111). Natomiast K. Sobstyl ujmuje istotę JOS jako „języka uwikłanego w kontekst kulturowy i badaniem, w jaki sposób w języku zostaje odzwierciedlona rzeczywistość” (Sobstyl 2014: 44).

Przedstawiona przez J. Bartmińskiego interpretacja kładzie akcent na wyrażenie odgórnie słusznej i uznanej eksplikacji rzeczywistości. W tym ujęciu JOS jest określonym dawaniem dowodów przez język całej rzeczywistości pozajęzykowej i językowej, przejawiającym się w strukturach semantycznych, gramatycznych i pragmatycznych kategoriach każdego języka (Cempa-Włodarczyk 2019: 103). Językowy obraz leksemu autyzmu jest w efekcie bardzo zawężony, co ściśle powiązane jest z jego polem pojęciowo-wyrazowym (Bobrowski 2010: 91; Sobstyl 2014).

Należy przypomnieć w tym kontekście, że nadal wiele opracowań leksykologicznych nie opisuje *autyzmu* jako elementu etnolingwistyki. Oprócz słowników, które nie rejestrują hasła *autyzm*³⁷ znaleźć można te leksykony, w których hasło *autyzm* traktowane jest w podejściu psychologicznym w sensie izolowania się. Obok nich istnieją słowniki, w których leksem *autyzm* jest stygmatyzowany jako niepożądana forma obowiązującego, narzuconego ideologią sposobu myślenia.

Z kolei w definicji autyzmu M. Szymczaka zauważono, że można mówić o *ludziach autystycznych*, dla których charakterystyczne jest *myślenie niepoznawcze* (Szymczak 1978: 104), przeciwne myśleniu poznawczemu; które, spowodowane jest oderwaniem się od rzeczywistości lub „osłabieniem łączności człowieka z otoczeniem” (Szymczak 1978: 104). *Myślenie niepoznawcze* (Szymczak 1978: 104) nie jest związane z rzeczywistością i dotyczy refleksowania „własnego świata wewnętrznego” (Szymczak 1978: 104). Autykom zagwarantowana jest refleksja własnych zasobów umysłowych, im bardziej są oderwani od „świata zewnętrznego”.

Nie jest to, paradoksalnie, cechą negatywną autyków: zdaniem M. Szymczaka można mówić o świecie, który jest autystyczny, a więc „oderwany od rzeczywistego otoczenia” (Szymczak 1978: 104) oraz o możliwości prowadzenia życia w tym *autystycznym świecie*. Na zasadzie prostej negacji między zdrowiem a chorobą, jako brakiem zdrowia, udowadnia M. Szymczak, iż nieautystyczne życie, kurczowo powiązane z nierealną i nieprawdziwą rzeczywistością, tak samo nie da się ogarnąć zdrowym rozsądkiem, jak *życie autystyczne* nie da się ogarnąć jego niezdrowym rozsądkiem. W tej definicji leksemu autyzm czytelne jest echo niedokreśloności i afirmacji pogranicza oraz zwrócenie uwagi na artyzm i liryczność. Gdyby, zdaniem M. Szymczaka, pozbawić ludzkość tego prawa do prowadzenia życia w opozycji do odgórnie ustalonego kanonu, widoczna staje się natychmiast nieludzka w zasadzie

³⁷ Zob. Sławski 1983: 24, Kurzowa 1998: 3, Skorupka 1988: 6, Arct 1957, Skorupka i Auderska 1968, Boryś 2008: 25.

organizacja świata i klasyfikowanie ludzi: świat umożliwia życie, lecz nie ludziom, zasadniczo nieprzystosowanym, otwartym, nieortodoksyjnym.

W tej definicji zauważono, że widoczny jest głęboki humanizm tak określonego pola semantycznego: człowiek, mimo osłabienia więzi, jest nadal człowiekiem. Zaburzonym staje się po zamknięciu go w szpitalu i po wyizolowaniu go ze społeczeństwa, z którego sam się już wyizolował, co w konsekwencji świadczyo jego powtórnej rewalidacji (podwójna negacja jest potwierdzeniem).

W słowniku autorstwa Elżbiety Soból z 2000 roku doskonale widać przeniesienie akcentów na korzyść etnolingwistyki: klasowo zorganizowane społeczeństwo od dawna spotykało się z leksemami *autokefalia*, *autokrata*, *autonomia* lub *autosugestia*, obok *autoklaw* i *autopsja* (Soból 2000: 28-29). Termin *autyzm* i termin *autystyczny* pojawiają się tu zupełnie spodziewanie, jako brakujące ogniwo między pojęciem „aut”/„linia autowa” a pojęciem *awangarda*. Autorka słownika jednak nie sugeruje istnienia grecko-łacińskiego źródłosłowu terminu psychologicznego *autyzm* (Soból 2000: 28-29).

Stwierdzono, że w słowniku B. Dunaja „autyzm” (Dunaj 1999: 17) funkcjonuje podobnie zaraz obok hasła „autsajder”. Nieprzypadkowo autor ten zestawia leksykalne znaczenie aspołeczne osoby „trzymające się na uboczu” wraz z tymi, których charakteryzuje „brak reakcji na bodźce płynące z otoczenia i ograniczoną zdolność do komunikowania się” (Dunaj 1999: 17). Granica między *autsajderem* a *autystą* jest w zasadzie niestwierdzalna i zasadza się na tym, iż tylko autyści komunikują się w sposób niekanoniczny, nieuznany, co nie znaczy, iż jednak czegoś nie komunikują (Dunaj 1999: 17).

Podobnie rzecz się ma w *Słowniku wyrazów obcych*, powstałym pod redakcją E. Soból, gdzie *autyzm* nie jest chorobą, lecz stanem, który „dotyka ludzi” (Soból 1996; 96). *Autystyczny*, według E. Soból to wyłącznie cecha sposobu myślenia istniejąca w oderwaniu od rzeczywistości. Takie myślenie jest subiektywne, jak każde zresztą, a jego społeczną wadą jest to, iż może występować i towarzyszyć schizofrenii (Soból 1996; 96). Osoba „dotknięta autyzmem”, czyli osoba cierpiąca na „jeden z objawów schizofrenii” ma „osłabiony kontakt z otoczeniem” (Soból 1996; 96), i z tego powodu określona jest jako „zamknięta w sobie” (Soból 1996; 96). Do tego dochodzi ponownie umiejętność „myślenia w oderwaniu od rzeczywistości”, czym ponownie znaleźć można klimat definicji „autsajdera”. Zauważono, że w *Małym słowniku języka polskiego* E. Soból (Soból 2000; 29) oraz w *Wielkim słowniku języka polskiego*

P. Żmigrodzkiego autyzm uważa się za chorobę³⁸. W sieciowej wersji wydania tego słownika autyzm jest, z niewiadomych względów, domeną wyłącznie wieku dziecięcego. Literatura przedmiotu wskazuje, że termin *autyzm* towarzyszy jako choroba „dziecięcemu porażeniu mózgowemu” oraz „zespółowi Downa”. W opisie terminu *autyzm* stosuje się takie pojęcia, jak cecha (*autyzmu*), objaw (*autyzmu*), przyczyna (*autyzmu*), ryzyko (*autyzmu*), przypadek (*autyzmu*), problem (*autyzmu*). Osoby dorosłe lub abstrakcyjne grupy ludności, jak pojęcie młodzież, są powiązane z badanym terminem frazą przymiową z *autyzmem*. Osoba chora *na autyzm* jest osobą cierpiącą *na autyzm*, a więc *dotkniętą autyzmem*³⁹. Dowodem tych spostrzeżeń jest prezentacja dosłownie trzech przykładów użycia badanego terminu w dokumentach prasowych oraz jednego przykładu z źródła medycznego z roku 2008.

W powyższym opisie zaprezentowanego materiału leksykalnego wykazano, że *autyzm* jest pojęciem sztucznie zawężonym zarówno naukowo, a przez to także wyrażeniowo (Sobstyl 2014: 44). Z tego powodu językowy obraz *autyzmu* może być bogaty, ale jako forma narracji o kolejnych przypadkach opisywanych jako pojedyncze studia przypadku pacjentów ze zdiagnozowanym spektrum autyzmu (ASD). Za tym, iż są to opisy osamotnione i pozbawione szerokiego kontekstu pragmalingwistycznego dowodzi fakt, że medycyna (nauka ścisła) narzuciła za bardzo sztywne normy deskrypcji tego terminu. Także wiedza o nim jako o możliwości opuszczania granic kreatywności i indywidualności w ramach dyskursu nie jest popularna i zbyt mało popularyzowana w społeczeństwie. Jeśli jest omawiana, to w kręgach pedagogów specjalnych, służby zdrowia, terapeutów i psychologów oraz logopedów traktujących ją jako zaburzenie a nie objaw, przejaw zdroworozsądkowej normy. Zauważono, że *autyzm* jako taki pojawia się w konotacjach przytoczonych powyżej leksemów i służy definiowaniu opisów zachowania się różnych pacjentów bez ocieplania jego wizerunku i sugerowania, iż dotyczy on wszystkich nas lub może dotyczyć, jeśli zmienią się indywidualne okoliczności psychospołeczne jednostki.

3.3.2.3. Nacechowanie pojęcia autyzmu

By odpowiedzieć, jak słownikowo cechuje się autystę, warto przeanalizować te leksemy, które odnoszą się do istoty autyzmu, czyli do wycofania się i poszukiwania

³⁸ W internecie: https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=50836&ind=0&w_szukaj=autyzm, dostęp 14.07.2021 oraz https://wsjp.pl/haslo/do_druku/50836/autyzm.

³⁹ https://wsjp.pl/haslo/do_druku/50836/autyzm, dostęp 25.10.2021.

izolacji „osoby z autyzmem”. W efekcie tego zabiegu dokonuje się zdefiniowania terminu fachowego przy pomocy sformułowań powszechnie używanych. „Osoby z autyzmem” mają 1) „zły poziom serotoniny i innych neuroprzekaźników w mózgu”⁴⁰; 2) „trudność w rozumieniu zachowania innych ludzi, często trudno jest im zrozumieć jak inne osoby się czują”⁴¹; 3) „skłonność do agresji, zazwyczaj wtedy, kiedy muszą przebywać w obcym lub przytłaczającym je otoczeniu”⁴²; 4) „zmutowane geny sprzyjające zachorowaniom na raka lub nowotwór, które najwyraźniej powodują ich chorobę mózgu”⁴³; 5) „trudności ze rozumieniem metaforycznego znaczenia słów i sytuacji, żartów lub ironii.”⁴⁴; 6) „trudności w zakresie relacji społecznych, porozumiewania się”⁴⁵; 7) „zazwyczaj trudności w zawieraniu i utrzymywaniu przyjaźni, mogą tworzyć emocjonalne związki z najbliższymi osobami”⁴⁶; 8) „deficyty w zakresie komunikowania się, co znacznie ogranicza interakcje z otoczeniem”⁴⁷; 9) „indywidualnie mniej lub bardziej nasilone problemy z odbiorem bodźców zmysłowych”⁴⁸; 10) duże problemy z „odkodowywaniem wyrazu twarzy innych osób, odczytywaniem mowy ich ciała i emocji”⁴⁹; 11) „znikome zdolności rozpoznawania twarzy”⁵⁰; 12) „ogromną łatwość uczenia się języków obcych”⁵¹; 13) „talent i wiele zalet, którymi mogą podzielić się z otaczającym światem”⁵²; 14) „wrodzoną łatwość do korzystania z technologii komputerowych, i że komputery stanowią dla nich przyjazne środowisko”⁵³; 15) „problemy z pragmatyką języka”⁵⁴; 16) „utrudniony dostęp do zajęć z rehabilitacji”⁵⁵

Zauważono, że z tego skromnego korpusu można postarać się o wyprowadzenie ogólnego gniazdowego pola koncepcyjnego *osób z autyzmem* jako osób nieprzystających w danym względzie do obowiązujących norm, co sygnalizuje słowo

⁴⁰ <https://www.medonet.pl/choroby-od-a-do-z/choroby-i-zaburzenia-psychiczne,autyzm---objawy--przyczyny-i-leczenie-u-dziecka-z-autyzmem,artykul,1586353.html>.

⁴¹ <https://polskiautyzm.pl/autyzm>.

⁴² <http://www.niebieskiezabrze.pl/czym-jest-autyzm.html>.

⁴³ <http://www.autyzm.wroclaw.pl/autyzm/autyzm>.

⁴⁴ http://www.poradnia.piaseczno.pl/web_documents/autyzm.pdf.

⁴⁵ <https://domautysty.org.pl/czym-jest-autyzm>.

⁴⁶ <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/download/316/208>.

⁴⁷ <https://www.pomocautyzm.org/metody-terapii-autyzmu>.

⁴⁸ <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/index.php?c=article&id=995&print=1>.

⁴⁹ <https://www.karuzela.org/institut/autyzm.html>.

⁵⁰ <https://wshtwp.pl/img/eh/1-2019/165-176.pdf>.

⁵¹ <https://www.kta.szczecin.pl/faq>.

⁵² <http://pfzw.pl/wp-content/uploads/2015/11/05talenty.pdf>.

⁵³ http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PiP_Lato2015/Wojaczek_PiP2015v11i2.pdf

⁵⁴ <http://www.effectis.edu.pl/kat/149/autyzm>

⁵⁵ https://www.pfron.org/ftp/opracowania_UE/Wsparcie_osob_z_autyzmem_pilotaz/Koncepcja_2010_5.pdf

deficyt. Drugim obszarem charakterystyki autystów jest obszar zupełnie przeciwny, podkreślający ich „ponadprzeciętność”. Trzecim w efekcie obszarem jest *bezradność* w rewaloryzacji społecznej osób cechowanych jako osoby z zaburzeniami.

Osoby z autyzmem są 1) „bardzo głęboko zaburzone – nie potrafią nawiązywać kontaktów z innymi osobami, nie mówią i nie komunikują się”⁵⁶; 2) „kierowane do placówek o profilu dla osób przewlekłe psychicznie chorych”⁵⁷; 3) „najbardziej zależne od pomocy innych, ze względu na ograniczone możliwości porozumiewania się, nawiązywania relacji społecznych”⁵⁸; 4) „wykluczone z większości programów wsparcia, jako że ich niepełnosprawność nie pozwala im na skorzystanie z tych form”⁵⁹; 5) „bardzo często niesprawiedliwie oceniane, a wielu ludzi nie potrafi ich zrozumieć, odrzuca ich i nie akceptuje”⁶⁰; 6) „w stanie prowadzić normalne życie zawodowe i społeczne”⁶¹; 7) „w normie intelektualnej, a nawet są wybitnie zdolne, kończą studia wyższe i robią karierę”⁶². Dowiedziono, że także w tym obszarze zarysowuje się identyczny trójpodział: usprawiedliwienie ostracyzmu, podziw nad niezrozumiałą ponadprzeciętnością, niemoc systemu opieki społecznej w rewaloryzacji i rehabilitacji.

Podsumowanie

W próbach oraz w podejściu do klasyfikowania autyków uwidacznia się tendencja do wynalezienia dla nich osobnej, ekskluzywnej klasyfikacji. Jest to preferencja o charakterze deskryptywnym uwzględniająca pozycję „jak jest”. Interdyscyplinarne ujmowanie autyzmu jako formy normalnego zachowania powinno jednak dążyć do zajęcia pozycji „jak ma być”, czyli do preskrytywizmu. Jeśli autycy nie są pacjentami, czyli osobami chorymi, to powinno się ich traktować, także w języku, normalnie. A także przykładać do nich te same stwierdzenia w aktach prawnych związane ze społecznym operowaniem językiem. Dowiedziono, że tak jak u ludzi zdrowych, tak i wśród autyków wyróżnić można różne stopnie pojmowania rzeczywistości, reagowania na nią, wykorzystywania talentów i predyspozycji. Należy zatem tak pokierować społeczeństwem, by przez inkluzję autyków pozwalało im wzbogacać swoje otoczenie.

⁵⁶ <https://www.medonet.pl/magazyny/autyzm,co-to-jest-autyzm-,porada,1658349.html>

⁵⁷ <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/rzecznik-w-sprawie-doros%C5%82ych-os%C3%B3b-autystycznych>

⁵⁸ <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22196,vp,24863.pdf>

⁵⁹ <https://sp41s.zabrze.pl/dla-rodzicow/autyzm/>

⁶⁰ http://www.powiat-jarocinski.pl/Poznaj_zanim_ocenisz.html

⁶¹ <https://biznes.newseria.pl/news/polacy-przypisuja-osobom,p950631605>

⁶² <https://www.spectrumliberi.org/home-austim/zrozumiec-zachowanie/>

Rozdział 4. Zachowania językowe dziecka z autyzmem

4.1. Pojęcie aktu mowy jako działania językowego

W rozdziale drugim omówiono już pojęcie *aktu mowy / speech act* i pokazano definicje działania językowego z perspektywy pojedynczych językoznawców. Echolaliczny akt mowy, pełniący wiele funkcji w dyskursie, stanowi jednocześnie tę część rozprawy, w której przekazywane są informacje oraz analizowana jest skuteczność wspomnianego typu aktu mowy na inne osoby w celu osiągnięcia korzyści przez jego nadawcę (Sobstyl 1998: 19; Grabias 2019: 217).

Z punktu widzenia polityki, retoryki lub socjologii akt mowy jako działanie językowe jest również narzędziem kontrolowania innych (Kielar-Turska 2013: 48), a więc efektem oczekiwanego oraz nieoczekiwanego zachowania się w interakcji międzyludzkiej, co potwierdza Katarzyna Sobstyl w swoim artykule, w którym słusznie stwierdza, że „W ujęciu pragmatycznym każdy tekst jest działaniem językowym, poprzez które nadawca dostarcza informacji, a przede wszystkim porozumiewa się z odbiorcą” (Sobstyl 1998: 19).

Natomiast w definicji zachowania językowego Stanisława Grabiasa wybrzmiewają dwie płaszczyzny. Z jednej strony reguły rządzące zachowaniami w społeczeństwie kierują mową, bowiem akty mowy dokonują się według zasad autogennych, właściwych tylko sobie i wynikających z naturalnego udziału środków językowych w procesie zachowań (Grabias 2019: 217). Z drugiej strony akty mowy są efektem psychiczno-społecznego życia każdej jednostki w danym społeczeństwie (Grabias 2019: 217).

Ponieważ mowa dyskursywna pełni także funkcję sterującą, manipulującą, to stanowi tym samym po części narzędzie komunikowania się aktanta z autyzmem (porozumiewającego się za pomocą echolalii) z jego otoczeniem (Kielar-Turska 2013: 48). Ten aspekt wpływu mowy wewnętrznej na dyskurs zostanie omówiony w kolejnym podrozdziale.

4.1.1. Mowa wewnętrzna

Wiadomo jest, że od pierwszych chwil życia jednostka ludzka podlega wpływom językowym z racji submersji i immersji w konsytuacji środowiska społecznego, w którym stanowi jako aktant podstawowy budulec relacji interpersonalnych (Jabłoński 2000: 81; Mazur, Klimarczyk, Rudy, Nyka 2006: 112). Jego immanentnym składnikiem jest pojęcie *mowy wewnętrznej* jako nośnika *mowy zewnętrznej* (Mazur, Klimarczyk, Rudy, Nyka 2006: 113).

Zdaniem Lwa Wygotskiego mowa wewnętrzna jest właściwym mechanizmem, który „obsługuje myślenie człowieka” (Wygotski 1989: 351). Także według Marii Kielar-Turskiej (2013) mowa wewnętrzna jest bliska myśleniu w kontekście strukturalnym. Świadczy o tym taka cecha, jak symultaniczność. Zauważono, że dzięki występowaniu tej formy mowy człowiek jest w stanie przedstawiać sobie samemu własne przemyślenia (Kielar-Turska 2013: 50). To spostrzeżenie potwierdza L. Wygotski, który pisze, że „mowa wewnętrzna jest momentem dynamicznym, nietrwałym i płynnym (...) między słowem a myślą” (Wygotski 1989: 397).

Dowiedziano, że podstawowa różnica między mową zewnętrzną a wewnętrzną to brak wokalizacji (Kielar-Turska 2013: 51). Proces ten związany jest z modyfikowaniem funkcji jeszcze na poziomie mowy egocentrycznej, mowy dla siebie. Wtedy to dokonuje się i ma miejsce przejście od funkcji komunikacyjnej w mowie zewnętrznej do funkcji regulacyjnej działania językowego dla siebie. L. Wygotski uważa „mowę” i pojęcie *myślenie werbalne* związane z pojęciem *mowy wewnętrznej* za dwa najważniejsze symptomy rozwoju dzieci, ponieważ oddziałują one na wszystkie pozostałe funkcje psychiczne (Kielar-Turska 2013: 51). Natomiast podstawowym mechanizmem umożliwiającym swobodne przejście od mowy wewnętrznej do mowy zewnętrznej jest interioryzacja (Kielar-Turska 2013: 51).

Z kolei u Zenona Klemensiewicza jest to „wypowiedzeniotwórcza operacja myślowa” (Klemensiewicz 1951: 105). M. Młynarska i T. Smereka dopowiadają w swojej książce uwagę, że to w obszarze mowy wewnętrznej można zaobserwować tworzenie się funkcjonalnych schematów aktów mowy jako działań językowych. Badacze opisują je pojęciem *szkicu* zamierzonego tekstu, który jest jeszcze pozbawiony swojego aspektu gramatycznego, czym wpisuje się w rozważania nad prymatem „planu wypowiedzi nad planem treściowym” (Smereka / Młynarska 2000:133). Prymat ten jest

z kolei ustalony w umyśle przez słowne lub pozasłowne wyobrażenia - środki wyrazu w kontekście subiektywnie odczuwanej i subiektywnie rozumianej wypowiedzi.

Wydawać by się mogło, że Grażynka / interlokutorka jako autyk, nie jest w posiadaniu tego typu mowy, niemniej jednak jej zachowania niewerbalne zdradzają istnienie w jej umyśle skodyfikowanych normatywów aktów mowy. Często świadczy o tym wyraz jej twarzy, gdy bardzo czegoś chce lub gdy przeżywa sytuacje, których była świadkiem np. w szkole. W takich chwilach, gdy jest już pod opieką rodziców, jej twarz, a szczególnie spojrzenie, odzwierciedla jej stan psychiczny lepiej niż słowa.

4.1.2. Mowa zewnętrzna

Przyjęło się twierdzić, że w mowie wewnętrznej nie istnieje wokalizacja. Mowa wewnętrzna jest nośnikiem myśli dla słowa lub konstrukcji słownej, o ile w próbie zdefiniowania terminu mowy wewnętrznej można zaobserwować podobną relację myśli do treści (Klemensiewicz 1951: 102; Smereka / Młynarska 2000: 12). Tak, jak akt mowy ukonstytuował się dzięki czasownikowi, tak wewnętrzną prefiguracją, wizualizacją myśli jest termin *zdanie*, budowane przez orzeczenie. Już S. Szober odróżniał kluczową rolę pojęcia *mowy wewnętrznej* dla pojęcia *mowy zewnętrznej*, czyli „mowy językowej” (Szober 1931: 287). O kluczowej roli zdania jako wypowiedzenia, czyli nośnika myśli pisze także Z. Klemensiewicz, który też był zwolennikiem i postulatorem stwierdzenia „jedna myśl równa się jedno zdanie” (Klemensiewicz 1951: 104). Podzielił on mowę wewnętrzną na „myślenie refleksyjne”, ważne „dla poznania naukowego, które zapewnia najpełniejsze, dokładne, adekwatne przedstawienie rzeczywistości, którego wartość potwierdza praktyka” (Klemensiewicz 1951: 104); oraz „myślenie wyobraźniowe (obrazowe) o łańcuchu wydarzeń i epizodów”. Ten typ myślenia jest, w przeciwieństwie do „myślenia refleksyjnego”, „zabarwiony uczuciowo i powiązany z godnością wzruszeń, a nie kierowany poszukiwaniem wiedzy o faktach i dążeniem do zdobycia przeświadczeń o prawdach” (Klemensiewicz 1951: 104).

Aktantka stosunkowo późno, bo w piątym roku życia zaczęła stosować mowę taką, jaką w społeczeństwie uważa się za podlegającą normom społecznym systemów kulturowego komunikowania się. Były to od razu całe słowa, a następnie zdania, zwroty. Przez ponad rok zajmowała się czynnością nazywania wszystkiego dookoła, czyniąc to z potrzeby zaspokojenia bytu oraz z niebywałą dotąd euforią. Ten stan zniknął dopiero wtedy, gdy pojawiła się nauka czytania, co przyczyniło się do dużego ograniczenia echolalii w jej wypowiedziach.

4.2. Środki językowe

Rozróżnienie obu rodzajów mów w kreatywnym operowaniu aktami mowy aktanta w obszarze środków wyrazu, form gramatycznych, form językowych i środków leksykalnych jest szczególnie ważne dla składni zdania. Zenon Klemensiewicz warunkuje użycie konstrukcji składniowych właśnie od wprowadzonej typologii mowy wewnętrznej każdego człowieka (Synowiec 2020, 31), gdyż „pewne struktury składniowe są nieobecne lub rzadkie, inne — na odwrót — częste lub panujące w jednym z typów; w ten sposób składnia przyczynia się do tego, że przedstawienie jest przede wszystkim *intelligible* lub przede wszystkim *sensible*” (Klemensiewicz 1951: 106). Tym tłumaczyć można zamierzenie badania mowy autystyków pod kątem zgodności ich wypowiedzi z wybranym typem mowy oraz z wyborem odpowiednich środków składniowych. W przypadku echolalii trzeba także zastanowić się nad przyporządkowaniem znaczenia tym środkom wyrazu, formom gramatycznym, formom językowym i środkom leksykalnym w przypadku stwierdzenia niezgodności normatywnych w dyskursie.

Do środków leksykalnych stanowiących o tzw. głębi aktu mowy jako działania językowego niezależnie od tego, czy to przy pomocy pisma lub mowy, można zaliczyć m. in.:

- 1) alegorię, a więc metaforę, której znaczenie odczytuje się w sposób jednoznaczny dzięki znajomości tradycji np. religijnej lub kulturowej, np.: *lis* – ‘chytrość, spryt’;
- 2) animizację - nadawanie martwej naturze lub pojęciom abstrakcyjnym cech właściwych istotom żywym, np. *wiatr zawył, komputer zdechł*;
- 3) antonimię - jest to przeciwstawność znaczeniowa par wyrazów np. *czarny* a *biały*, *słodki* a *kwaśny*;
- 4) hiperbolę, inaczej wyolbrzymienie - wyrażenie bardziej ogólne, zastępujące wyraz, który z różnych względów, np. grzecznościowych, nie może zostać użyty w zdaniu, np.: zamiast *umarł* > *odszedł*;
- 5) metaforę, inaczej przenośnię, to niedosłownie zastosowanie pewnego zwrotu, tracącego swoje pierwotne znaczenie i z wyrazami sąsiednimi tworzy nową semantyczną całość, np. *kwaśna mina, czerwony jak burak, dać nura, wstęga tęczy, ciała niebieskie*;
- 6) oksymoron - zestawienie pojęć treściowo sprzecznych, wzajemnie wykluczających się, np. *zimne słońce, gorący lód*;

- 7) personifikację - uosobienie, nadanie naturze martwej lub zwierzętom cech ludzi, np. *rozmarzony kot*;
- 8) peryfrazę - zastąpienie słowa oznaczającego cechę lub przedmiot przez rozbudowane omówienie, np. *białe płatki wirują na wietrze* - zamiast *pada śnieg*;
- 9) synonim - wyrazy bliskoznaczne, np. *analizować* - *badać*;
- 10) porównanie - zestawienie dwóch zjawisk lub rzeczy, które są podobne ze względu na jedną wspólną cechę, np. *lekki jak piórko, wymalowana jak lala* (Kurkowska, Skorupka 2001).

Grażynka nie stosuje środków leksykalnych. Nie wykazuje też chęci lub ochoty do opanowania ich opisowej funkcji w działaniu językowym przy pomocy aktów mowy. Nie zwraca na nie uwagi, jeśli pojawiają się one w jej otoczeniu. Jej wypowiedzi są pozbawione finezji i polotu, cechuje je bezpośredniość i konkretyzm.

4.2.1. Echolalia

W językoznawstwie, zwłaszcza niemieckim, można zaobserwować rozdźwięk między definicjami znaku, czyli interakcji *planu treści* i *planu wyrażania*, jaki wytworzył się zapewne pod wpływem niedostosowania komunikacyjnego jednych osób dyskursu względem drugich. Otóż ogólnie przyjmuje się za definicję terminu *znak* w sensie lingwistyki odgórnie społecznie uznane przyporządkowanie znaczenia znaku jego nośnikowi, którą to definicję zawdzięcza się Ferdynandowi de Saussure (Bouissac 2010: 51, Harris / Taylor 1989: 230). Ten dwuklasowy system znaku wyjaśnia współoddziaływanie emanowania znaczenia w zależności od sposobu jego transmisji. Ideacja *słonia, słoniowatości, słonia jako takiego* w języku polskim transferowana materialnie jest przy pomocy grafemu *słoń*. Natomiast ta sama ideacja w języku niemieckim realizowana jest ona grafemem *Elefant* (Harris / Taylor 1989: 216).

Ten dwuklasowy system znaku językowego nie jest jedynym sposobem przedstawiania interakcji społecznie ustalanego znaczenia i jego odgórnie ustalonej formy (Harris / Taylor 1989: XVI, Hausendorf / Quasthoff 1996: 71, Hausendorf / Quasthoff 2009: 84-85, Ehlich 2011: 126). Na przeciwległym biegunie od dawna rejestrowano przypadki troistej budowy znaku językoznawczego, dystansującej się z powodu istnienia anomalii, od dwuklasowego systemu znaku. W tej dyskusji pojawiają się już w średniowieczu głosy konieczności odróżniania abstrakcji znakowych w postaci uniwersaliów od fizyczności znakowych, oznaczających materialne różnice owych abstrakcji. Właśnie traktowanie echolalii jako znaku

językowego wymaga kompetencji przyporządkowania jej, jako komunikatowi, pewnego znaczenia. W odróżnieniu od dwuklasowego systemu znaku, przyporządkowanie w modelu triadycznym nie jest odgórnie ustalone, lecz jest bezpośrednio domeną odbiorcy komunikatu, a pośrednio tylko należy ona do domeny nadawcy. Wyłącznie autyk, stosujący *echolalię*, wie, czyli posiada odpowiednią wiedzę ku temu, by zdecydować, jakie wcześniej ustalone znaczenie nadaje swojej wypowiedzi (Deppermann 2004: 15-20, Quasthoff 2009: 86, Ehlich 2011: 126 i 140).

Problem zrozumienia znaczenia komunikatu echolalicznego przez jego odbiorcę urasta do rangi problemu, jeśli jego wiedza nie dostarcza odpowiednich kontekstów potrzebnych do zrozumienia zasłyszanej treści. Naturalnie, nie można twierdzić, iż taki komunikat jest bez sensu, ponieważ jest on komunikacyjnie czy dyskursywnie niezrozumiały. Wprost przeciwnie, taki komunikat nadal posiada znaczenie, czyli treść i swoją formę. To odbiorca nie jest w stanie, korzystając ze swoich zasobów mentalnych, przyporządkować odpowiedniej, obcej sobie wiedzy odebranemu komunikatowi (Ehlich 2011: 103). To odbiorca nie dysponuje wiedzą o kontekście, jaki autyk przyporządkowuje danemu komunikatowi.

Wnioskuje się, że znaczenie, jakie dziecko z autyzmem nadaje komunikatowi echolalicznemu, jest tylko pod pewnymi warunkami tożsame dla odbiorcy dyskursu (Reisigl 2017: 3; Reisigl / Wodak 2017 87-120). Zazwyczaj jednak nieobeznany z osobowością dziecka ze spektrum autyzmu (ASD) odbiorca dyskursu plasuje się w roli człowieka, który nagle znalazł się w nieznanym sobie obcojęzycznym kontekście: komunikat kierowany do niego, nie wywołuje w nim potrzeby dyskursu (Ehlich 2011: 140). Czym innym jest znak jako forma i treść sygnalizowana przez autyka, a czym innym treść i forma percypowana przez odbiorcę (Ehlich 2011: 104). Tylko pod pewnymi warunkami jest się w stanie prawidłowo uruchomić odpowiednie procedury mentalne i zrozumieć wyjątkowość komunikatu echolalicznego (Reisigl 2017: 3; Reisigl / Wodak 2017 87-120).

Autycy z jednej strony stosują dwuklasowy system znaku. O ile pewnemu znaczeniu nazywającego zachodzącą potrzebę nazywają permanentnie przy pomocy tego samego komunikatu echolalicznego, o tyle od razu nie stosują się do niego, ponieważ z perspektywy nośnika komunikatu, komunikat ten nie jest w stanie transferować owo znaczenia od nadawcy, czyli osoby z autyzmem, do odbiorcy, czyli do aktanta dyskursywnie motywowanego aktu mowy. Właśnie dzięki modelowi znaku w ujęciu F. de Saussure'a widać doskonale, że problem, z jakim boryka się człowiek

zdrowy względem komunikatu echolalicznego, nie jest problemem dziedziny *language*, lecz z dziedziny *parole* (Harris / Taylor 1989: 216).

Ekwiwalencja komunikatu echolalicznego jest dwojakiego rodzaju: a) posiada znaczenie, wspólne wszystkim tym komunikatom, które autyk nadaje w dyskursie w konkretnej sytuacji; b) jest z perspektywy sytuacji i ko-tekstu wymienialna, przetłumaczalna na znaczenie czytelne dla osób zdrowych (Koerner 1973: 200). Treścią komunikatu echolalicznego nie jest to, co on oznacza dla dziecka z autyzmem, lecz to, co oznacza także dla jego odbiorców, a więc dla tych, którzy mogą, choć nie muszą, przypisywać mu znaczenia, piszą Alexia Ostrolenk, Baudouin Forgeot d'Arc, Patricia Jelenic, Fabienne Samson, Laurent Mottron (Ostrolenk, Forgeot d'Arc, i in. 2017: 45).

F. de Saussure w swoim *Kursie językoznawstwa ogólnego*, jak cytują uczony Roy Harris i Talbot J. Taylor, posłużył się metaforą monety pięciofrankowej, która w jej obiegu i jej kontekście, może służyć do kupna bochenka chleba. Ta sama moneta jednak, w innym systemie, może być ekwiwalentem innej waluty i zostać wymieniona np. na dolary (Harris/Taylor 1989: 216-217). Z tego względu w poniższych rozdziałach nieodzownym staje się zajęcie językowymi aspektami terminu *echolalia*.

4.2.1.1. Pochodzenie echolalii, jej kolokacje i typologia

Termin *echolalia* jest rzeczownikiem rodzaju żeńskiego pochodzącym z języka greckiego zbudowanym z dwóch członów: pierwszy z nich oznacza pojęcie *echo* (ήχώ), drugi oznacza pojęcie *dźwięk, mowa* – (λαλία). *Echolalia* to inaczej powtarzająca się mowa, mówienie powtarzających się dźwięków. Pierwszy raz termin ten zaistniał w opracowaniu badawczym francuskiego lekarza i pedagoga Jeana Marca Gasparda Itarda. W 1825 roku, będąc opiekunem dzikiego dziecka Victora, Itard opublikował pracę na temat swojego wychowanka (Roberts 1989: 271-272). Naukowiec zawarł w dziele liczne uwagi kliniczne dotyczące mowy werbalnej i niewerbalnej Victora⁶³. Od tamtej pory echolalia była relacjonowana przez badaczy w połączeniu z fizycznymi schorzeniami, jak przykładowo schizofrenia lub afazja (Roberts 1989: 271-272, Koch 1977). Przedstawiony tu termin *echolalia* posiada (z racji swojej złożoności klinicznej) własną typologię. Wynika ona z jego kolokacji. W polskim języku potocznym istnieją

⁶³ Victor - pierwsze tzw. *dzikie dziecko* wychowujące się poza społecznością, zostało schwytane w początku XIX w. Na mocy zarządzenia ministra spraw wewnętrznych w rządzie Napoleona Bonapartego oddano je pod opiekę francuskiego lekarza i pedagoga J.M.G. Itarda. Współcześnie przypuszcza się, że Victor miał autyzm. Dzięki swoim opracowaniom dotyczącym Victora Itard uchodzi za twórcę współczesnej pedagogiki, w tym pedagogiki specjalnej.

dwie kolokacje dla opisywanego leksemu: echolalia odroczone i echolalia natychmiastowa. W publikacji J. Błeszyńskiego (2010) i J.M. Roberts (1989) zauważyć się dała jeszcze jedna kolokacja echolalia łagodna. Nieodzownym jest omówienie typologii echolalii właśnie w tym miejscu.

Współczesna nauka stoi na stanowisku, że echolalia ma własną typologię, ale wyłącznie wtedy, gdy dotyczy ona mowy charakteryzującej osoby z autyzmem. Jest to istotna informacja, która pozwala zachować zróżnicowanie między echolalią autyka a echolalią niemowlęcia, które poznaje dźwięki i nazewnictwo otaczającego je środowiska bez zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) dla jego umysłu (Błeszyński 2010: 101-102).

Podział echolalii na kategorie (ze względu na warunki i czas) prezentuje się następująco:

- echolalia odroczone - występująca po pewnym czasie, który nie jest nigdy określony autyk powtarza zasłyszane kiedyś zwroty, słowa, zdania lub całe teksty, np. reklam, piosenek nawet w języku obcym;
- echolalia natychmiastowa/ bezpośrednia/ rozwojowa - występująca zaraz po usłyszeniu komunikatu;
- echolalia łagodna (funkcjonalna) - wygląda następująco: autyk stosuje dużo oddzielnych wyrazów, które są związane z poszczególnymi wydarzeniami lub jego zainteresowaniami (Błeszyński 2010: 102).

Mając na uwadze typologię leksemu echolalia, należałoby się skupić na zrozumieniu znaczenia tego werbalnego zjawiska.

Meritum opisywanego pojęcia jest istotne dla zdania sobie sprawy nie tylko z samego autyzmu, któremu echolalia współtowarzyszy. Termin *echolalia* jest podstawowym nośnikiem dyskursu, jaki oferuje studium przypadku stanowiące podstawę niniejszego opracowania. Z tego powodu o znaczeniu terminu *echolalia* będą traktowały kolejne podrozdziały, które umożliwią zrozumienie mowy powtarzalnych dźwięków jako pojęcia medycznego i psychologicznego. Zaprezentowane zostaną też lingwistyczne aspekty terminu *echolalia* definiowanego przez językoznawców.

4.2.1.2 Znaczenie pojęcia echolalii

Zjawisko echolalii, jak zasygnalizowano we wstępie, jest rozumiane jako zautomatyzowane powtarzanie zasłyszanych w otoczeniu dźwięków, wyrazów, zwrotów i zdań. Echolalia występuje, jak wspomniano, w dwóch wersjach: kiedy jest

stosowana natychmiast lub jako echolalia odroczone, kiedy między percepcją danej frazy a jej echolalicznym wykonaniem mija pewien okres (Vorhoeff 2013: 450, Lewis 2013: 1045-1046; Glezerman / Balkoski 2002: 228 i 229). W rozwoju mownym człowieka echolalia pojawia się już w fazie gaworzenia (naśladownictwo, zabawa) i występuje u wszystkich niemowląt między trzecim a ósmym miesiącem życia. Owo powtarzanie pozwala dziecku na skuteczną dyskursywną ontologizację pierwszych nazw zarówno przedmiotów, zwierząt, jak i czynności przez przypisywanie im dźwiękonaśladowczych określeń, na przykład na widok samochodu wskazuje nań palcem i mówi *brum* (Gałkowski 1993: 175). Dodatkowo zaobserwowano, że w okresie niemowlęcym echolalia służy pogłębianiu więzi i próbie dyskursywnego tworzenia intymnej relacji np. z mamą. Dobrym przykładem jest komunikacja matki z dzieckiem przez gaworzenie, np. podczas zabawy⁶⁴. Gdy do pewnego etapu rozwoju dziecka echolalia nie zaniknie lub nie przekształci się w dyskurs charakteryzujący się budowaniem złożonych komunikatów z prostszych elementów składowych, staje się ona zjawiskiem niepożądanym społecznie i służy wyłączeniu go ze środowiska (Rutter, Barak 1971: 20-32, Błeszyński 2010: 101). Należy także pamiętać, że swoista echolalia występuje także u osób dorosłych nagminnie powtarzających, zazwyczaj nieświadomie, pewną utartą pozbawioną znaczenia frazę do tego stopnia, iż może stanowić to o profilu społecznym danej osoby (Burlingham 1965: 202; Komuda 2021). Taka postawa cechuje między innymi osoby ze zdiagnozowanymi zaburzeniami obsesyjno-kompulsywnymi.

Wykazano, że echolalia cechuje od trzeciego roku życia (w zasadzie) większość wypowiedzi badanej dziewczynki. Jej potrzeba wyrażania siebie przez echolalię jest na tyle silna, że dla rodziców stało się z biegiem czasu jasne to, że nie można zupełnie pozbawić dziecka tej formy werbalizacji, gdyż mogłoby to spowodować więcej problemów z jej stanem zdrowia psychicznego niż pożytku. Przykładowe zwroty stosowane przez Grażynkę to:

Grażynka przebiera spodnie,

Mama ubiera buciki,

Mama ubiera kurtkę,

Mamusi przytul mnie,

Babcia nalewa zupkę,

Babcia daj mi chrupki,

Babcia pisze list,

⁶⁴ A także www.sjn.pwn.pl, dostęp 6.12.2020.

*Babcia ma okulary,
Babcia czyta książkę Grażynce,
Piesek ma ogon,
Chłopiec je bułkę,
Mamo daj mi keczupik.*

Powyższe przykłady to przypadkowo zacytowane zdania, które dziewczynka wypowiadała bardzo często zarówno wtedy, gdy miały one faktycznie miejsce, czyli były relacjonowaniem bieżącej czynności, jak i wtedy, gdy relacjonowała przeszłe wydarzenia innym członkom rodziny. Zdarzało się niekiedy, że stawały się instrumentem do perswadowania i spełnienia zaistniałej potrzeby czy zachcianki, kiedy przykładowo dziecko nabrało ochoty na chrupki, a wiedząc, że je dostanie od babci, która je na pewno posiada, tak długo wypowiadało dany komunikat echolaliczny, aż nastąpiła fortunność aktu mowy w werbalnej relacji między obiema aktantkami. Oczywiście, musiały to być te same chrupki, jak te jedzone poprzednio⁶⁵. Innym sposobem na echolaliczność wypowiedzi była forma poskarżenia się. Przykładowo Grażynka bardzo bała się psów i jeśli jakiegoś spotkała na chodniku, to przeżywała to także werbalnie, stąd komentowanie zachowania się psa. Jak widać w powyższych przykładach, termin *echolalia* oznacza specyficzną formę komunikowania się autyka z otoczeniem. Ujęcie tego aktu mowy w ramach przytoczonych poniżej różnych definicji pozwoli na zebranie licznych aspektów tego rodzaju wypowiedzeń. Ma to na celu ułatwienie zrozumienia nie tylko samej istoty terminu *echolalia*, ale również autyzmu, któremu współtowarzyszy w większości klinicznych przypadków.

4.2.1.2. Definiowanie terminu echolalia

W celu wypracowania i uchwycenia specyfiki naukowej dla terminu *echolalia* zaprezentowano w niniejszym podrozdziale ściśle naukowe definicje tego terminu stosowane przez lekarzy i psychologów.

4.2.1.2.1. Definiowanie terminu echolalia w ujęciu naukowym

Na podstawie przykładów zebranych z literatury przedmiotu można z powodzeniem założyć, że echolalia jest zjawiskiem z domeny społecznego

⁶⁵ Autycy nie odnajdują się w zmienności sytuacji, czasu, otoczenia. Jeśli przykładowo autyk wsiądzie pierwszy raz w życiu do tramwaju i tam zastanie czerwoną tapicerkę siedzeń, to będzie oczekiwać takiej tapicerki w każdym tramwaju i za każdym razem. Zmiana poszycia siedziska w kolejnym pojeździe może wywołać u niego napad hysterii w środku transportu.

komunikowania się opisywanym zarówno przez logopedów, psychiatrów jak i lekarzy. Echolalia jest związana z pewnością z niedomaganiem układu nerwowego w przedjęzykowej fazie rozwoju mowy danego człowieka, ale też może być spowodowana niekorzystnym oddziaływaniem danego środowiska. Zaznaczony powyżej podział echolalii (typologia) na natychmiastową i odroczoną, czyli ze względu na zwrócenie uwagi na czas, jaki upłynął od jej pierwotnie oryginalnego i wtórnego działania językowego w postaci aktu mowy w dyskursie aktantów, jest także widoczny i charakterystyczny w próbach zdefiniowania zjawiska echolalii (Fay / Butler 1986: 366, Prizant / Rydell 1984: 183-192; Prizant 1987: 79, Schuler 1979: 412).

W wielu z tych definicji stosuje się terminologię obcą medycynie czy psychologii, kategoryzując *echolalię* jako specyficzne zjawisko językowe, zwłaszcza w opisie echolalii odroczonej. To właśnie w niej widzi się fakt istnienia pojęcia *wzorców mowy*, posiadających oryginalną intonację, imitowanych przez aktanta wykorzystującego echolalię w akcie mowy (Fay / Butler 1986: 366, Prizant / Rydell 1984: 183-192; Prizant 1987: 79, Czernikiewicz 2015: 78, Jęczeń 2015: 277). Wyjaśnienie terminu *wzorzec mowy / repetitive pattern* nie niesie ze sobą pozytywnych konotacji, bowiem jest to zazwyczaj mechaniczne powtarzanie zasłyszanych fraz przy założeniu częściowej lub znikomej świadomości jej znaczenia w akcie mowy (Prizant/Rydell 1984: 185, Fay/ Butler 1986: 368, Jęczeń 2015: 277, Lewis 2013: 1045-1046, Błeszyński 2010: 101-104, Karmali i in. 2005; Stribling i in. 2007; Valentino i in. 2012). Często sugeruje się także możliwość *papugowania / parroting*, czyli stereotypowego, mechanicznego powtarzania słów, nieposiadających pozornie znaczenia dla danego dyskursu (Schreibman/Car 1978: 453-464, Karmali i in. 2005: 147; Stribling i in. 2007; 428; Valentino i in. 2012: 315-316). Cechą przewodnią wyjaśniania pojęcia *wzorca mowy*, czyli struktury podstawowej obejmującej „tylko istotne elementy składowe i tematy cząstkowe, struktury alternatywne, czyli sytuacyjne, oraz w przypadku czynności kompleksowych” (Sobstyl 1998: 20), jest także, a może i przede wszystkim to, że jest on niedoskonałym, lub lepiej, niedostatecznie wykształconym z różnym względów składnikiem dyskursu w postaci niewypełnionego rejestru danego doświadczenia lingwistycznego jako „konwencjonalny, istniejący intersubiektywnie w danej społeczności zespół działań” (Sobstyl 1998: 20).

Właśnie w tym momencie zdefiniowania *echolalii* z pozycji echolalii odroczonej, jako przesuniętego w czasie sygnału *wzorca mowy* dyskursu nieposiadającego znaczenia lub posiadającego nieprzystające znaczenie, pojawia się

potrzeba włączenia do rozważań podejścia antropocentrycznego, w którym wyróżnia się *plan treści* i *plan wypowiedzi*. Z perspektywy zdrowego użytkownika stosuje się echolalię jako zabieg mający wypełnić czas do namysłu, jaki potrzebuje nadawca komunikatu. Zwroty typu *prawda, po prostu, że tak się wyrażę, szczerze mówiąc*, są w komunikatach osób zdrowych bezmyślnym powtarzaniem, choć zastosowanym w kontekście braku czasu do namysłu lub w celu zamaskowania mijania się z prawdą (Snell i in. 2010: 364–370).

Z perspektywy autyka stosującego echolalię z pewnością uparcie nadawany komunikat posiada znaczenie, czyli specyficzny *plan treści* sprzężony z *planem wypowiedzi*. Wypowiedź echolaliczna jest z perspektywy dziecka pełnoprawnym komunikatem, służącym wypełnieniu funkcji społecznej. Wykazano, że wyłącznie z perspektywy osoby zdrowej, niemającej na co dzień styczności z autykami, możliwe jest zaklasyfikowanie takich komunikatów jako bezsensownych, czyli takich, w których *plan treści* rozmija się świadomie z *planem wypowiedzi*. Sugerowanie rozmijania się *planu treści* z *planem wypowiedzi* godzi bezpośrednio w definicję znaku jako zjawiska lingwistycznego w rozumieniu modelu F. de Saussure'a czy triady W. Bühlera lub Ch. Peircea (Bates 1979; Saldert/Hartelius 2011: 253). Takie podejście wydaje się nieuprawnione, choćby z tego faktu, iż każdy komunikat echolaliczny posiada swoje dyskursywne zakotwiczenie (Simon 1975: 1440; Prizant/Rydell 1984: 190, Manning/Katz 1989: 252-253; Saldert/Hartelius 2011: 256, Błeszyński 2010: 101-104). Dziecko samodzielne, kierując się swoim wrodzonym zmysłem estetycznym, rejestruje i zapamiętuje warunki komunikacyjne użytej wobec niego frazy, zdania, słowa, czyli odczytuje prawidłowo kierowane ku niemu znaki jako połączenia *planu treści* i *planu wypowiedzi*. Każdy komunikat echolaliczny posiada sens, posiada kontekst dla danego znaku jako połączenia *planu treści* i *planu wypowiedzi*, którym jest chęć kontrolowania sytuacji komunikacyjnej i panowania nad przebiegiem dyskursu (Cieszyńska-Rożek 2013: 259, Błeszyński 2010: 101-104, Schuler / Prizant 1985: 163, Manning / Katz 1989: 251, Saldert / Hartelius 2011: 253).

Tak wygenerowany sens oczywiście nie jest sensem znanym zbiorczym aktantom dyskursywnie motywowanego aktu mowy jako działania językowego, lecz sensem intymnym, właściwym tylko wąskiemu kręgowi bliskich aktanta. Mówienie o retardacji sensu, jakim pozornie charakteryzuje się echolalia odroczone, nie powinno mieć wartości naukowej. Sugerowanie możliwości usensawiania, czyli sztucznego zakorzeniania wyizolowanych wypowiedzi w systemie językowym tak, by nie mogły

funkcjonować oddzielnie, wyda się w nauce nie tylko nieprawomocne i szkodliwe, co zaciemniające istotę echolalii jako zaburzenia właśnie systemowego pochodzenia.

Jeśli więc definiować echolalię jako naturalnie pojawiającą się potrzebę stałej kontroli faktu, że znaczenie znaku językowego jest naturalną potrzebą aktualizacji czy negocjowania *planu treści* względem *planu wypowiedzi* w danym kontekście, to przyznać trzeba, że opanowywanie systemu językowego bez echolalii jest niemożliwe. Uczenie się języka, czy to pierwszego (matczyngo) czy obcego, bazuje na echolalii, czyli na powtarzaniu fraz, słów i zdań w trybie echolalii natychmiastowej, a więc wtedy, kiedy można dany *plan treści* i *plan wypowiedzi* mentalnie połączyć z kontekstem dyskursu, w którym jest umiejscowiony (Manning / Katz 1989: 250; Saldert / Hartelius 2011: 254).

Nikt nie widzi w tym nic złego, iż w ten sposób blokuje się i wyniszcza naturalną chęć do poznawania istoty tego połączenia, by wykorzystać echolalię do tego, by modyfikować stopniowo *plan wypowiedzi* autyka (Cieszyńska 2011: 180-181, O'Neill 1999: 25). Utrwalenie się echolalii i stosowanie jej jako echolalii odroczonej jest zapewne sygnałem, iż z jakiś względów dziecko nie umie, nie zna i nie poznało w trakcie swojego rozwoju biologiczno-społecznego innego sposobu semantycznego na werbalizację określonego *planu wypowiedzi* względem *planu treści* (Błeszyński 2010: 101-104, Prizant 1983: 63-78; Dyer / Hadden 1981: 338).

Momentem kontrowersyjnym w opisie genezy echolalii wydaje się być ten, kiedy ku gaworzącemu dziecku, które próbuje do woli wykorzystywać potencjał biologicznych właściwości układu oddechowego i pokarmowego w jamie ustnej wysyła się przedwczesny sygnał, iż nadawany przez niego komunikat ma nie tylko sens dyskursywny, lecz także i idealną wersję, która niestety nie jest jego domeną, lecz domeną kolejnego, nadrzędnego, innego, drugiego aktanta dyskursywnie zakładanego echolalicznego aktu mowy.

Rozważania nad definicją terminu *echolalia* wymagają zastanowienia się z pozycji dwóch podejść: czy głużące niemowlę, gdzie głużenie jest charakterystyczne dla niemowląt nawet głuchych, przez gaworzenie, czyli wysyłanie złożonych dźwięków nieposiadających znaczenia, a więc jakoby bez udziału procesu myślowego, jak chce J. Błeszyński (Błeszyński 2010: 101-104), zmusza otoczenie do pokazania mu tego znaczenia w zmaterializowanym połączeniu konkretnego *planu treści* i *planu znaczenia* na mocy posiadania kontroli nad dyskursem (*jabłko, banan, kot, mleko, pielucha, spać*), czy raczej są odzwierciedleniem wykształconej w pełni świadomości lingwistycznej,

która od zawsze uczyła niemowlę strukturalnego abstrahowania, katalogowania znaków prostych (*ma-ma, ta-ta, ba-ba, ku-pa*) w celu ich późniejszego kompletowania (Kaczmarek 2010: 110-111, Prizant 1983: 63-78, O'Neill 1999: 25).

Jest to bardzo ważna uwaga, bez której prawidłowe zdefiniowanie echolalii jest niemożliwe. Jak wytłumaczyć fakt, że dziecko, uporczywie unikające zmian i dynamiki otoczenia, wymagające stałości i regularności, wręcz rytualizacji zachowania otoczenia wobec siebie, jest gotowe, nie bacząc na upływanie czasu, wysyłać ten sam stały i permanentny komunikat echolaliczny tylko z powodu jego pozornej bezsensowności i alogiczności? Wydaje się, że jest wręcz odwrotnie. Echolalia jest niezbadanym zabiegiem komunikacyjno-lingwistycznym, w którym dziecko sygnalizuje chęć poznania i zgłębienia reguł składniowych rządzących danym przyporządkowaniem *planu treści* i *planu wypowiedzi* oraz ich kontekstowi w danej rzeczywistości (Baltaxe / Simmons 1977: 377).

Zauważono, że nie istnieje jedna wyczerpująca definicja echolalii opracowana przez naukowców, ponieważ o całości złożoności zjawiska, jakim jest echolalia. Wykazano, że nie można dowiedzieć się z przytoczonych tu opracowań (które układają się w eksplikację hasła *echolalia* niczym mozolnie składana mozaika) o echolalii bez syntezy wyników poszczególnych studiów przypadków.

Koniecznym wydaje się stworzenie jednolitej i wyczerpującej definicji echolalii na podstawie treści już znanych z opracowań badawczych oraz uzupełnianie jej sukcesywnie, w odniesieniu do współczesnych studiów przypadku, o analizowanie i rejestrowanie wypowiedzi: a) o obecnej intonacji; b) pojawiających się po pewnym czasie; c) posiadających, pomimo przejętej intonacji, swoiste, ponieważ nietypowe, znaczenie jako sumę *planu treści* i *planu wypowiedzi* zastosowane kreatywnie jako sygnał zastępstwa znaku językowego; d) posiadających znaczenie komunikacyjne jako pełnoprawny akt mowy, bowiem studium przypadku echolalii jest jedynym sposobem na dokładne i wnikliwe jej zanalizowanie przez obserwację wewnętrzną (w naturalnym środowisku) autysty i jego reakcji werbalnych; e) stosowanych uparcie i konsekwentnie do momentu zniwelowania zaistniałej potrzeby, czyli legitymujących się terminami *częstotliwość / frequency* i *efektywność / effectiveness of verbal and non-verbal communication modes* (Trembath / Iacono 2016: 80). *Echolalia* jest także domeną działań logopedii, stąd dalsze rozważania o niej będą miały za zadanie pokazanie jej z punktu widzenia lingwistyki.

4.2.1.2.2. Definiowanie terminu *echolalia* w ujęciu językoznawczym

Termin *echolalia*, podobnie jak autyzm, nie pojawia się niestety we wszystkich opracowaniach leksykograficznych, czy też w leksykonach⁶⁶. Można z dużym prawdopodobieństwem wnioskować, że termin ten zaistniał w polskim nazewnictwie dopiero wtedy, gdy z biegiem czasu coraz częściej zaczynało istnieć w polskim nazewnictwie słowo *autyzm* i związane z nim określenia różnego rodzaju zaburzeń rozwoju oddziaływania aktów mowy dzieci, które zyskiwały na znaczeniu jako hasła i najpierw efemerycznie były używane w języku fachowym (psychologia, logopedia, psychiatria). Następnie stopniowo przeniknęły one do języka powszechnego, zaczynały samodzielnie funkcjonować w sposób niejednoznaczny jako pejoratywne określenia osób chorych. Dowodem tego są przeprowadzone poszukiwania terminu *echolalia* w różnych opracowaniach, z których wynika, że nadal niewielu specjalistów istotnie wie, na czym polega *echolalia*. Pobieżny rzut oka na definicje, zawarte w licznych leksykonach, pozwala wydobyć dwa aspekty, jakimi cechuje się *echolalia*, czyli „powtarzalność” aktu mowy (Barbar 1973: 663; Kopaliński 1975: 45; Kopaliński 1983: 49; Kopaliński 2000: 140; Tokarski 1980: 172) i „mimowolność powtarzalności” akty mowy (Kopaliński 1975: 45; Kopaliński 1983: 49; Kopaliński 2000: 140, Tokarski 1980: 172).

Z powyższego podrozdziału wiadomo, iż *echolalia* jako powtarzanie danego aktu mowy nie jest synonimem dla leksemu *papugowanie*, które właśnie jest automatycznym powtarzaniem zasłyszanych dźwięków. Tak sygnalizowany automatyzm działania językowego wydaje się być pochodną bezmyślnego, a więc i bezkontekstowego powtarzania danego znaku językowego bez jego znaczenia językoznawczego⁶⁷. W zebranych definicjach pozajęzykoznawczych terminu *echolalia* z nieznanym względów „powtarzalność” echolalicznego aktu mowy jako działania językowego przypisuje się wyłącznie dzieciom i osobom psychicznie chorym (Szymczak 1978: 51; Barbar 1973: 663).

⁶⁶ Wyjaśnienia terminu *echolalia* nie znajdzie się u: A. Brücknera (1970: 114-116), S. Skorupki (1985: 42-43), J. Kofmana (1998: 187), B. Dunaja (2000: 226-227), A. Markowskiego (2004: 180), E. Polańskiego (2004: 149).

⁶⁷ Trzeba odróżniać w terminologii przydawkę przymiotną ‘językowy’, która odnosi się do języka jako systemu nadawania planowi treściowemu określonego planu wypowiedzi, od przydawki przymiotnej ‘językoznawczy’, który odnosi się ściśle do wiedzy dyskursanta o danym znaku językoznawczym. Mlaskanie jest znakiem językowym bez wątplenia, lecz tylko szczególna wiedza o językach afrykańskich pozwala stwierdzić, iż mlaskanie to sposób artykulacji pewnego pełnoprawnego rodzaju głosek używanych w dyskursie. W tym ujęciu mlaskanie w danych językach afrykańskim jest już znakiem językoznawczym (Fix i in. 2003: 32; Waliszewska 2016: 21).

Na podstawie przytoczonych przykładów ujęcia terminu *echolalia* można wywnioskować, że jest to zjawisko logopedyczne i musi być obszernie opisywane w pracach poświęconych tej dziedzinie językoznawstwa. Logopedzi są specjalistami, którzy spotykają się najczęściej w swojej działalności zawodowej z pacjentami ze zdiagnozowanym autyzmem.

Wniosek, jaki nasuwa się po przedstawieniu poszczególnych założeń leksemu *echolalia* w danym akcie mowy, jest następujący: naukowcy nie wypracowali dotąd spójnej i wyczerpującej definicji dla echolalii. Być może powodem tego stanu rzeczy jest fakt, że każdy naukowiec, podobnie jak w przypadku terminu *autyzm*, naświetla tylko wybrany aspekt tego zjawiska. W medycynie uważa się współcześnie, że echolalia jest potrzebna autykowi, aby wywierać działania językowe w formie aktów mowy na aktantów w danej konsytuacji, i nie doszukuje się w niej symptomów urojenia, o którym wcześniej przy okazji echolalii mówiono.

W psychologii natomiast echolalia interpretowana jest przez dostosowywanie jej do konsytuacji jej zaistnienia, przy uwzględnieniu kondycji psychicznej aktanta ze spektrum autyzmu (ASD).

Zauważono, że w językoznawstwie i logopedii echolaliczne akty mowy traktowane są na dwa sposoby. Przez odpowiednie definicje ogranicza się do absolutnego minimum jej zakres w werbalizowaniu aktu mowy autyka lub pozwala na łączenie w echolalicznym akcie mowy elementów echolalii z mową kognitywną. Ta rozbieżność może wynikać z takich względów jak: bycie zwolennikiem terapii Metodą Krakowską, w której kognitywizm stanowi cechę nadrzędną, będąc celem prowadzonych tą metodą zajęć przez poznanie podopiecznego i zrozumienie jego psychicznych potrzeb skutecznego tworzenia aktów mowy w dyskursie, w którym będzie mógł być sobą, a tym samym zachować swoją autonomię.

Dowiedziano, że aktantka rozumie treści dyskursów prowadzonych w jej obecności. Jeśli chce, włącza się do nich lub nie, jest to zawsze jej wybór. Nigdy nie jest zmuszana do tego, by wypowiadać się podczas spotkań rodziców z bliższymi czy dalszymi interlokutorami dyskursów. Jeżeli już włącza się do aktu mowy, to robi to echolalicznie, cytując na przykład ogólne sądy: *nie lubisz tego pieska, piesek szczekał, nie chcesz czerwonych siedzeń, chcesz niebieskie*. Może też rozpoczynać swoje wypowiedzi od skarżenia się: *mama krzyczała!, tata nie kupił ci lizaka!, Kcesz lizaka!*⁶⁸

⁶⁸ To nie jest błąd zapisu. W taki sposób dziecko artykułuje zbitkę nagłosowgo *ch* ze spółgłoską.

W kilku pierwszych zdaniach aktant ze spektrum autyzmu (ASD) zawiera całkowity ładunek emocjonalny (związany z publicznie wykonanym aktem mowy przy gościach), czytelny przede wszystkim w warstwie brzmieniowej inicjalnego aktu mowy. Po tych kilku zdaniach, mających zawsze charakter echolalii, dziecko przechodzi do dalszych faz dyskursywnego działania językowego.

Zauważono, że długość wymiany zdań i ich intensywność zależą zawsze od Grażynki. Goście chętnie konwersują z nią z wzajemnością. Pierwsze działania językowe w inicjowaniu dyskursu są źródłem stresu i emocji dla badanej dziewczynki i nie są związane z niegrzecznością lub nierespektowaniem danych norm kulturowych. Z powodzeniem takie przeżywanie inicjowania aktu mowy jako działania językowego można porównać z uczuciem tremy u ucznia, który za chwilę będzie występował na akademii szkolnej na oczach całej społeczności szkoły. Dowiedziono, że gdy stres, związany z nawiązaniem lub inicjacją działania językowego mija, a aktant dziewczynki ze spektrum autyzmu (ASD) zaczyna ją wypytywać o byłe wydarzenia z ostatnich dni, o posiłki, które jadła, o to, czy jej smakowały, czy się spotkają innego aktanta na rewizycie (dyskurs edukacyjny) lub rozmawiają, o tym, co usłyszeli od Grażynki w jej echolalii, to dzieć się musi w celu uzyskania dodatkowych wyjaśnień (oczywiście jest to zawsze traktowane jak sensacja). Ta część dialogu ma już pełny charakter dyskursu edukacyjnego, w którym odpowiedzi są kognitywne uzasadnione, logiczne i spójne z zapytaniem. Niestety, na tym etapie życia, gdzie trwało badanie Grażynki, nie była ona jeszcze w stanie budować pytajnych aktów mowy w ramach dyskursu. Pytania, które pojawiały się w jej wypowiedziach, były powtórzonymi z zajęć terapeutycznych formułami aktów mowy.

Gdyby chcieć stworzyć jednolitą definicję echolalicznego aktu mowy można wtedy potraktować go jako zjawisko werbalne o podłożu neurologiczno-psychicznym skutkującym w psychologii klinicznej. To umożliwiłoby zebranie wszystkich tych cech neuropoznawczych, na których skupia się medycyna, psychologia i logopedia w celu utworzenia jednej kompatybilnej definicji echolalicznego aktu mowy.

Mały autyk, wykorzystujący ten typ aktu mowy, musi zostać poddany terapii neurologopedycznej w celu wzmocnienia pracy mózgu pod kątem kognitywnego werbalnego rozwoju dziecka. To, co pozostało poza opisem i czego nie ujmuje dotychczasowa definicja echolalicznego działania językowego, uzupełnia studium przypadku i wyłonienie pozostałych charakterystyk echolalicznego działania językowego aktantów ze spektrum autyzmu (ASD), jak *zwrotność zaimkowa* /

pronominal reciprocation, wyłączność sygnalizowania *afirmacji / affirmation* lub *odrzućenia* propozycji lokucyjnej / *denial* oraz *skrótowość / telegraphic style* (Prizant / Duchan 1981: 242). Echolaliczny akt mowy jest diachronicznie ustrukturyzowanym nośnikiem informacji o dostępnych kognitywnie działaniach językowych dziecka ze spektrum autyzmu (ASD). Jego przedstawienie wymaga przykładów, reprezentujących podpoziomy jego poszczególnych kategorii. W kolejnych podrozdziałach niniejszej pracy stanowią je: 1) funkcje powtarzalnych środków wyrazu; 2) funkcje zmienionych form gramatycznych; 3) funkcje form językowych w pytajnych działaniach językowych czy interiekcjach, 4) funkcje środków leksykalnych, jak sylabizowanie, emocjonalność echolalicznego akty mowy i jego tonacja; 5) kulturowe środki rytualizacji echolalicznego aktu mowy.

4.2.1.2. Funkcje powtarzanych dźwięków

Aktanci echolalicznego działanie językowe dziecka ze spektrum autyzmu (ASD) reagują na bodźce językowe w formie dźwięków. Dźwięki mogą być przyjemne dla odbiorcy bądź nie. Echolaliczne działanie językowe jest niekończącym się źródłem dźwięków, które z kolei łączą się rytmicznie, melodycznie, stanowiąc dla wrażliwych akustycznie osób nieodzowną formą wyrażania siebie i odbioru innych osób. Wypowiadane w określony sposób pod wpływem intonacji, siły i barwy głosu mogą służyć jako siła perswazji. Zauważono, że badana dziewczynka potrafi, jako nadwrażliwa akustycznie osoba, bardzo trafnie operować dźwiękami, powtarzając je uporczywie i niezmiennie w ten sam sposób od lat.

Stwierdzono, że aktantka uświadomiła sobie, że powtarzając uporczywie jakieś stwierdzenie, wywiera presję na otoczenie, by otrzymać m.in. odpowiedź na pytanie ukryte w *planie wyrażeniowym* stwierdzenia, które przytacza. Fortunność aktu mowy kreowanego przez interlokutorkę w środowisku domowym zawsze była uzyskana. W środowisku szkolnym także, ale dopiero po poznaniu dziecka przez grupę i nauczycieli. Każde zdanie, które wypowiada dziewczynka, zostało zarejestrowanie i poddane analizie w rozdziale szóstym. Grażynka zawsze dążyła wszystkimi możliwymi środkami do uzyskania fortunności swoich komunikatów werbalnych.

4.2.1.2.1. Zdania oznajmujące i rozkazujące w komunikacie echolaliczny

Dla powtarzanych fraz, słów czy najczęściej zdań oznajmujących lub rozkazujących w czasowniku w 2. os. 1. poj. w miejscu podmiotu zaobserwowano

ciekawą zależność. Dziecko, stosując tego rodzaju komunikat, nie tylko stwierdza dany fakt w zdaniu oznajmującym czy wywiera presję na otoczenie w danym celu, chcąc coś zyskać lub osiągnąć w danym zdaniu rozkazującym. Cechą, bodaj czy nie najważniejszą, jest skierowanie uwagi otoczenia na siebie. Z tego względu prymarną kwestią komunikacyjną wydaje się tu zapewnienie kontaktu wzrokowego przy pomocy zaakcentowania czasownika jako ośrodka danej akcji, w której jest obecny systemowo agens i patiens. Badane dziecko/aktant, kierując taki komunikat do osób/odbiorców, jest świadome swoich ograniczeń, zaburzeń komunikacyjnych i boi się ewentualnych nieoczekiwanych reakcji somatycznych wywołanych możliwym przekroczeniem istniejących granic proksemicznych. Tym, co nie niszczy granic wyznaczanych dziecku przez autyzm, jest kontakt wzrokowy, którego aktantka wręcz pragnie. W tej grupie komunikatów echolalicznych w typie zdań oznajmujących znajdują się przykłady:

Pękął balon (111),

Dostaniesz inny (112) ,

Chcesz się huśtać (115).

Zastosowanie trybu rozkazującego, mającego za zadanie zaktualizowanie kontaktu wzrokowego, pokazują przykłady:

Idź sobie (116),

Odejdź stąd (117),

Przesuń się (118),

Zostaw te czapkę! (145),

Daj mi to (146),

Uspokój się (147),

Nie dokuczaj mi (148),

Najpierw pójdziemy zjeść (137),

Chcesz do Cioci Ani (139),

Idziemy do kościółka (151).

4.2.1.2.2. Wypowiedzenia pytajne w komunikacie echolalicznym

Nieodzowną częścią wypowiedzi każdego człowieka jest zadawanie pytań. Pytamy jeszcze jako dzieci, najpierw pokazując palcem na to co nas interesuje i oczekując odpowiedzi rodzica przez nazwanie tego o co pytamy gestem, potem zaczynamy tworzyć werbalne pytania. Pytania pozwalają poznawać świat przez wyjaśnianie jego tajemnic jeszcze w dzieciństwie a potem w życiu dorosłym.

Badana dziewczynka / aktantka nie tworzy pytań. Nie chce poznawać świata przez jego logiczne konstruowanie we własnym umyśle. Woli wydawać polecenia, echolalizować, natomiast zapytanie w jej wykonaniu ma miejsce, gdy cytuje pytanie zbudowane za nią. Zaobserwowano, że trzeba wiedzieć jak zainicjować zapytanie w jej wykonaniu. Jeśli proponuje się nadawcy komunikatu ...*zapytaj ciocię, czy pójdziecie*, to Grażynka podejdzie do krewnej i powie *pójdziemy do cioci*. Aby zapytała poprawnie, należy sformułować własny komunikat następująco: *Grażynko powiedz: Ciociu, czy pójdziemy*". Wtedy dziecko/nadawca komunikatu formułuje pytanie tak, jak powinno ono zabrzmieć w warstwie składniowej. Grażynka/interlokutor wypowie pożądane pytanie w sposób oznajmujący lub rozkazujący. Zauważono, że to jej kondycja psychiczna dyktuje za każdym razem ton warstwy brzmieniowej wypowiedzi. Inicjowanie budowania pytań u aktantki odbywało się podczas codziennych kontaktów dziecka z rodzicami i terapeutami / odbiorcami komunikatu, niestety nie udało się nakłonić badanej do samodzielnego ich budowania tak by podtrzymywać konwersację lub wykazać zainteresowanie swoim współmówcą. Wykazano, że pytania, które pojawiały się w jej wypowiedziach były powtarzanymi z zajęć zdaniami, które ćwiczyła w ramach terapii. To, co jest ważną informacją diagnostyczną, to fakt, że zdania pytające były stosowane wyłącznie w formie interiekcji o wyrażeniu pytajnym.

W komunikatach echolalicznych aktantki zaobserwowano klasyczne pytania o dopełnienie, jak w przykładach:

Czego chcesz od tej taty (113),

Czego chcesz od tej mamy (114),

Jakim trzeba być? (123),

oraz pytania o rozstrzygnięcie:

Chcesz wycinać (120),

Chcesz malować (121),

Byłaś niegrzeczna (124),

Byłaś grzeczna (125).

4.2.3. Interiekcje

Wykrzykniki są samodzielną częścią mowy. Mogą tworzyć samodzielne wypowiedzi, czyli mogą występować poza zdaniem lub pełnić rolę samodzielną wypowiedzi. Wykrzykniki można wyodrębnić na podstawie kryterium syntaktycznego i semantycznego (Engel 1988: 590-600).

Zauważono, że typowe wyrażenia wykrzyknikowe o funkcji interiekcji sporadycznie występują w wypowiedziach interlokutorki, ponieważ łatwo je wziąć za zdania rozkazujące, używane w kontekście pytania. Tym, co charakteryzuje interiekcję, jest możliwość szukania kontaktu wzrokowego z interlokutorem lub tym obiektem, do którego kierowany był pierwotnie komunikat. Natomiast, gdy aktantka komunikowała się, to zawsze krzyczała. Najwyraźniej bardzo przeżywała fakt potrzeby werbalizacji siebie samej jako coś, co jest wymuszone na niej przez odbiorców jej treści i otoczenie. Rodzice dziecka podejmowali częste próby nakłonienia go do stosowania różnych interiekcji, niemniej jednak jego preferencje były już mocno w tym zakresie ukształtowane przez *autyzm*, ponieważ przy nich dziewczynka nie preferowała kontaktu wzrokowego. W tej grupie znajdują się następujące przykłady:

Łacia leż (127),

Babciu, chodź do mnie (129),

Dziadek, chodź do mnie (130),

Tatusiu nie idź do pracy (37),

Tatusiu nie krzycz (133),

Mamo nie krzycz (134),

Nie wolno krzyczeć na mamę (140),

Nie wolno tak (101),

Pomału (142).

4.2.4. Sylabizowanie

Sylabizowanie to inaczej czytanie przez dzielenie wyrazu na sylaby (Rocławski 2001). Na początku nauki czytania dzieci dzielą słowa na sylaby. Niekiedy sprawia im to problemy (Poyatos 2002: 16). Sylabizowanie jest podstawą opanowania czytania w metodzie krakowskiej. Sylaby mogą być otwarte, np. *pa, po, pe, pi, pu, py*, lub zamknięte np.: *om, am, um, ym*. Opanowanie wiedzy z zakresu nauki samych sylab było podstawą do opanowania czytania przez sylabizowanie w wykonaniu badanego dziecka. Problemem był pierwszy i drugi paradygmat, czyli sylaby: *pa, pe, pi, po, pu, py*, oraz *ma, me, mi, mo, mu, my*. Różne kompilacje między tymi sylabami wywoływały opór u badanej, który wyrażała histerycznym krzykiem, będącym przejawem sprzeciwu wobec celowości tego działania (Poyatos 2002b: 17). Przez dwa miesiące Grażynka musiała codziennie czytać sylaby w różnych układach, często buntując się wobec tych ćwiczeń, co pozwalało jej na unikanie fortunności opanowania aktu mowy na zasadach

zdroworozsądkowego procesu aktywizacji *idiowiedzy*. Po około dwóch miesiącach stopniowo, bo raz na tydzień, aktantka poznawała kolejne sylaby i po sześciu miesiącach była gotowa do nauki czytania krótkich tekstów obejmujących kilka zdań. Zauważono, że czytanie sylabami spowodowało, że Grażynka wypowiadała się w rozmowach z rodzicami lub w szkole sylabizując. Niemniej jednak jej akty mowy cechowała fortunność oraz logika. Ten sposób mówienia pozostał u badanej do dziś i jest nierozdzielny z rozmowami w ramach dyskursu edukacyjnego. Aktantka nie sylabizuje podczas echolalizowania.

4.3. Emocjonalność wypowiedzi

Jak sugeruje Zofia Czapiga, minimalnym tekstem emotywnym jest wypowiedzenie (Czapiga 2015: 19). Idąc dalej tym torem stwierdzić można za Wiktorem Szachowskim, że jest to taki tekst, który odzwierciedla emocjonalny stan mówiącego i jego wspólne relacje z innymi osobami (Szachowski 2008: 191). Tylko i wyłącznie za pomocą komunikacji człowiek jest w stanie przekazać emocje⁶⁹. Lingwiści uważają zgodnie, że za pomocą mowy człowiek przekazuje również uczucia uzewnętrzniając je dodatkowo niewerbalnie (Czapiga 2015: 20). Podczas nawiązywania i trwania komunikowania się (przez badaną na potrzeby tej pracy) aktantki za każdym razem i w każdym jej akcie mowy emocjonalność wypowiedzi stanowiła centrum jej mowy zewnętrznej, jak w przykładach:

- Zapnij ten but* (143),
- Zostaw te spodnie* (144),
- Uspokój się* (147),
- Nie dokuczaj mi* (148),
- Chodź tu!* (150),
- Idziemy do kościółka* (151),
- Chcesz na plac zabaw* (153),
- Chcesz loda* (154),
- Będziesz grzeczna* (159),

⁶⁹ Emocje są jednym z głównych czynników, dzięki którym poznajemy świat. Emocje, tak jak język, służą procesom adaptacji, wpływają na naszą pamięć i uczenie się, stanowią czynnik motywacyjny podstawowych funkcjach życiowych np. zdobywania pożywienia, ochrony przed niebezpieczeństwem. Wpływają na proces habituacji, czyli przywykania do nowych realiów. To jest szczególnie ważne przy zachowaniach autysty i jego funkcjonowaniu w otaczającym go środowisku. Ma to bowiem bezpośredni wpływ na jego rozwój, na postępy w terapii funkcji poznawczej, społecznej, emocjonalnej i tym samym też na mowę (Nowakowski 2006: 144- 145).

4.4. Warstwa brzmieniowa wypowiedzi (elementy suprasegmentalne)

Zachowania prozodyczne leżą u podstaw ludzkiej ontogenezy w kontekście rozwoju mowy (Wysocka, Kwaterkiewicz 2017, 247; Imo, Lanwer 2020: 3). Stanowią one też matrycę, która w kolejnych etapach rozwoju mowy będzie wypełniana przez dziecko elementami segmentalnymi (Imo, Lanwer 2020: 5). W momencie uzyskania przez dziecko zdolności realizacji fonemów, struktury prozodyczne tracą swoją podstawową rolę w jego komunikacji, a rozwój prozodyczny zwalnia (Majewski/Staroniewicz 2010: 104; Vondra, Vich 2010: 242-243; Wysocka, Kwaterkiewicz 2017: 247). Ważne jest jednak to, że nadal w mowie dziecka, a następnie dorosłej osoby, prozodia wywiera ogromne znaczenie na przekazywanie znaczeń i emocji. Prozodia wpływają na przebieg percepcji i ekspresji mowy (Oertell, De Loozel, Scherer, i in. , 2010: 166; Wysocka, Kwaterkiewicz 2017: 247).

Należy pamiętać, że wszelkie zaburzenia w zakresie percepcji i ekspresji prozodii mowy mogą prowadzić do powstania utrudnień w komunikacji (Oertell, De Loozel, Scherer, Windmann, Wagner, Campbell, 2010: 166, Wysocka, Kwaterkiewicz 2017: 262). Prozodia mowy to zespół cech suprasegmentalnych, którym przypisano parametry akustyczne głosu opisane poniżej.

4.4.1. Akcent

Akcent to zjawisko prozodyczne mające za zadanie wyeksponować określony element echolalicznego działania językowego. Tym elementem jest najczęściej sylaba (Vondra, Vich 2010: 242-243; Wysocka, Kwaterkiewicz 2017; 250). Akcent może być realizowany w obrębie wyrazu lub frazy, nosi wtedy nazwę akcentu wyrazowego i akcentu zdaniowego (Vondra, Vich 2010: 245; Wysocka, Kwaterkiewicz 2017: 250). Głównym zadaniem akcentu jest wyróżnienie w wypowiedzianym ciągu najważniejszych ze względu na semantykę lub strukturę elementów, a to z kolei pozwala mówcy efektywnie realizować swój komunikat natomiast słuchaczowi umożliwia prawidłową percepcję (Wierzchowska 1976). Akcent u aktantki przypadał w każdym wielosylabowym wyrazie na drugą sylabę od końca, a melodia zdań była odpowiednia do tej, cechującej wypowiedzi zdrowych osób.

4.4.2. Intonacja

Intonacja, inaczej wysokość głosu, w języku polskim nie posiada funkcji różnicowania znaczeń wyrazów. Zależy od kondycji fizjologicznej mówcy, emocji nadawcy i tematu rozmowy (Wysocka, Kwaterkiewicz 2017: 251). Wykazano, że interlokutorka zawsze podczas aktu mowy miała podniesiony głos. To wynikało z jej stanu emocjonalnego. Każda wypowiedź była dla niej stresująca. W tej domenie znaleźć można pojedyncze frazy, jak:

Triangle (164),

Square (165),

No co tato (166),

Nie wączhaj rączki (167),

Nie rzucaj widelcem (168),

Nie kop mnie (169).

4.4.3. Pauza

Przypisuje się jej funkcję stylistyczną, interpretacyjną a także semantyczną (Poyatos 2002: 5; Wysocka, Kwaterkiewicz 2017: 251). Ułatwia słuchaczowi segmentację wypowiedzi (Poyatos 2002b: 6; Wysocka, Kwaterkiewicz 2017: 251). Autystka stosowała pauzy w sposób poprawny umożliwiając odbiorcy rozumienie wyrazów i dając też czas na jego reakcję, w odniesieniu do jej wypowiedzi.

4.4.4. Tempo

Tempo mowy zależy od liczby i długości pauz oraz czasu trwania realizacji segmentów fonicznych. Pozwala dowiedzieć się słuchaczowi o stanie psychofizycznym nadawcy (Poyatos 2002b: 8, Wysocka, Kwaterkiewicz 2017: 251). Tempo wypowiedzi Grażynki było poprawne. Nawet gdy była silnie zdenerwowana, szybkość mówienia nie uniemożliwiała, względnie nie utrudniała zrozumienia tego, co mówiła. Przykłady zdań:

Będzie spokój (158),

Babciu, chodź do mnie (129),

Dziadek, chodź do mnie (130),

Pani, chodź do mnie (131),

Tatusiu nie idź do pracy (37),

Tatusiu nie krzycz (133),

Mamo nie krzycz (134),
Tatus przyjedzie (135),
Nie nie nie (136),
Nie wolno krzyczeć na mamę (140).

4.4.5. Siła głosu

Siła głosu jest tą cechą dźwięku, dzięki której można odróżnić konkretny głos od innego, innych. Zależy od tonu i natężenia tonów składowych. Jest powiązana ze stanem emocjonalnym. Siła głosu Grażynki była zawsze wysoka. Dziecko jest głośną osobą podczas mówienia, nawet, gdy temat rozmowy jest z pozoru przyjemny. Siła głosu badanej wynikała zawsze z jej stanu emocjonalnego, ponieważ nie lubiła mówić. Przykłady zdań:

Będzie spokój (158),
Babciu, chodź do mnie (129),
Dziadek, chodź do mnie (130),
Pani, chodź do mnie (131),
Tatusiu nie idź do pracy (37),
Tatusiu nie krzycz (133),
Mamo nie krzycz (134),
Tatus przyjedzie (135),
Nie nie nie (136),
Nie wolno krzyczeć na mamę (140).

4.4.6. Barwa głosu

Barwa głosu pełni funkcję identyfikacyjną pozwalającą na rozpoznanie rozmówcy i związana jest z nacechowaniem emocjonalnym wypowiedzi (Wysocka, Kwaterkiewicz 2017: 252). Barwa głosu aktantki była zawsze bez zmian oraz była silnie nacechowana emocjami. Przykłady zdań:

Będzie spokój (158),
Dziadek, chodź do mnie (130),
Pani, chodź do mnie (131),
Tatusiu nie idź do pracy (37),
Tatusiu nie krzycz (133),
Tatus przyjedzie (135),

Nie nie nie (136),
Zostaw tego psa! (119),
Nie dokuczaj mi (148),
Cicho (149),
Chodź tu! (150).

4.4.7. Wysokość głosu

Głos ludzki wytwarzany przez struny głosowe jest złożonym dźwiękiem, w którego skład wchodzi wibracje. Jego elementami składowymi są: barwa głosu, skala głosu, ton. Za pomocą wysokości głosu wyrażane są uczucia, stany emocjonalne. Grażynkę cechowała zawsze wysoka skala głosu wynikająca z nieustającego zdenerwowania w związku z wypowiedaniem się. Każdy jej udział w akcie mowy był dla niej stresujący. Przykłady zdań:

Będzie spokój (158),
Babciu, chodź do mnie (129),
Dziadek, chodź do mnie (130),
Pani, chodź do mnie (131),
Tatusiu nie idź do pracy (37),
Tatusiu nie krzycz (133),
Mamo nie krzycz (134),
Tatuś przyjedzie (135),
Nie nie nie (136),
Nie wolno krzyczeć na mamę (140).

4.5. Rytualizacja zachowań językowych

Jak dowodzi Beata Drabik, rytuał jest werbalnym i niewerbalnym zachowaniem komunikacyjnym (Drabik 2010: 37). Zdaniem badaczki na rytuał składają się różne kody; a język jest tylko jednym z nich. Zarówno Kazimierz Ożóg (2004), jak i Stanisław Gajda (2004) uważają, że rytuał językowy jest częścią rytuału rozumianego jako zachowanie komunikacyjne o charakterze symbolicznym i społecznym (Drabik 2010: 37). Z kolei Agata Małyska wymienia dwie formy rodzajów rytualnych, są to:

a) formuła elastyczna, jako taka uważa konstrukcję aktu mowy, niemającą ściśle określonej formy wyrażania treści, oraz

b) formuła skostniała, czyli taka konstrukcja aktu mowy, w której wyrażenie tematu musi być skonwencjonalizowane (Małyńska 2002, 198).

Zauważono, że S.Gajda opisuje także znaczenie symboliczne działania językowe, które uważa za warunek semantyczno-pragmatyczny bowiem uważa, że tylko za rytualizm językowy można uznać formę wiążącą się z symbolizmem behawioralnym. Według S. Gajdy istotną rolę w zrytualizowanym akcie mowy odgrywają tu funkcjo-znaki, a więc czynności instrumentalne wtórnie służące przekazaniu znaczeń (Gajda 2004). Wedle uczonego: istotą działania językowego jest przede wszystkim rytualizacja.

Z rytuałem działania językowego wiąże się ściśle pojęcie rytualizacji (Drabik 2010: 38). Maria Wojtak pisze, że rytualizacja aktu mowy łączy się z zaprogramowaniem działań także tych pozajęzykowych środków językowych i z występowaniem wzorców zachowań; a także z przymusem postępowania według tych wzorców (Wojtak 2004: 300). Tym samym można stwierdzić, że dziecko ze spektrum autyzmu (ASD) stosujące echolaliczne akty mowy jako formę komunikacji posiada własny sposób i stopień zrytualizowania zbiorowego działania językowego, bowiem autyzm narzuca dziecku ze spektrum autyzmu (ASD) własny uzus echolalicznego aktu mowy przy pomocy mowy zewnętrznej w specyficzny i osobliwy dla siebie sposób. Jak wyglądają funkcje wypowiedzi u aktantki? Czy mają one zasadność istnienia, czy też jej komunikaty są pozbawione tego komponentu? Odpowiedź musi być negatywna, ponieważ ludzkie czynności zawsze realizowane są w pewnym kontekście.

4.6. Funkcje wypowiedzi

Zdaniem R. Grzegorzycowej sporo zmieniło się w kwestii ustalenia zestawu typów wypowiedzi ze względu na intencję nadawcy. Wiąże się to zapewne z pogłębianiem refleksji nad funkcją perswazyjną wypowiedzi (Grzegorzycowa 2008: 134). Zupełnie dobry przegląd dotychczasowych osiągnięć lingwistyki w tym zakresie dostarcza lektura artykułu A. Kiklewicza (2008: 11). Uczonemu zawdzięcza się ciekawe spostrzeżenie: nie ma lingwisty, który nie uważałby, iż język nie odzwierciedla stanów psychicznych (mentalnych i emocjonalnych) ich użytkowników, nie przyczynia się do kondycjonowania interakcji społecznej i nie jest narzędziem subiektywnego testowania i gradacji otoczenia, kontekstu i rzeczywistości (Kiklewicz 2004, 21). Mnogość istniejących definicji i sposobów wydzielenia funkcji tekstów, funkcji wypowiedzi

i funkcji dyskursów, nie powinna przesłonić faktu, iż każda czynność mowna jest związana z językiem, ale nie każde działanie językowe jest automatycznie czynnością mowną. Dlatego poniższe, z konieczności, niepełne obserwacje dotyczące społecznych uwarunkowań echolalicznego działania językowego przekazu werbalnego trzeba uzupełnić o aspekt eksplikacyjny sześciu zespolonych funkcji językowych, zwłaszcza w obszarach konwencji (jej aspektu proceduralnego, czyli *planu wyrażeniowego* przekazu werbalnego i aspektu proceduralnego, czyli *planu treściowego* przekazu werbalnego) oraz w obszarach fundamentu konwencji przekazu werbalnego, czyli w budowie aspektu proceduralnego, czyli *planu wyrażeniowego* sytuacji językowej i aspektu proceduralnego, czyli *planu treściowego* odpowiednich procedur lingwistycznych idiomów.

4.6.1. Informacyjna

Funkcja informacyjna polega na umiejętności formułowania echolalicznego działania językowego, którego zadaniem jest informowanie odbiorcy przez przekazywanie mu neutralnych w wymowie faktów i informacji, przykładowo: *Wczoraj zjadłam pyszny bigos*. U zdrowych interlokutorów odbywa się to przy pomocy zdań lub równoważników zdań. U badanego dziecka ze spektrum autyzmu (ASD) jest to zazwyczaj echolaliczne działanie językowe wiążące inicjalny plan treści z ogólnym planem wypowiedzi. Badane dziecko stosuje odnosi się do konsytuacji z przeszłości, w której dokonało się kognitywnie uświadomione pierwotne połączenie planu treści z ogólnym planem wypowiedzi. Dziecko ze spektrum autyzmu (ASD) wykorzystuje w celu poinformowania zdania z czasownikiem na w pozycji podmiotu, które w normalnej sytuacji są albo zdaniami rozkazującymi albo zdaniami pytającymi o rozstrzygnięcie. Przykład stanowią:

1) wypowiedzi afirmatywne:

Wyjmij to z buzi (105)

Idź sobie (116)

Odejdź stąd (117)

Przesuń się (118)

Zostaw tego psa! (119)

Zostaw te spodnie (144)

Zostaw te czapkę! (145)

Daj mi to (146)

Uspokój się (147)

Chodź tu (150)

2) wypowiedzi zaprzeczone z negatorem na pierwszym miejscu:

Nie dokuczaj mi (148)

Nie wolno tak! (101)

Nie wypluwaj (103)

Nie biegaj (104)

Nie wolno popychać (122)

Nie nie nie (136)

Nie wolno krzyżeć na mamę (140)

Nie chcesz picciu (156)

Nie wączaj rączki (167)

Nie rzucaj widelcem (168)

3) Obok odpowiedzi afirmatywnych występują także działania językowe, w których przejawia się chęć wzięcia udziału w zbiorowej partycypacji w organizowaniu konsytuacji danego działania językowego, jak w:

Idziemy (94),

Nie wolno popychać (122),

Najpierw pójdziemy zjeść (137),

Idziemy do kościółka (151),

Idziemy na spacer (152).

4) Szczególnym przypadkiem aktu mowy są kierowane bezpośrednio ku aktantom akty mowy o charakterze informacyjnym, które tylko pozornie nie są efektem autyzmu, np.

Tatusiu, chcę iść do dziadka! (107)

Tatusiu, chcę iść do babci! (109),

5) czy akty mowy o wyraźnym charakterze adresatywnym działań językowych dziecka ze spektrum autyzmu (ASD) w przykładach afirmatywnych i zaprzeczonych:

Dziadek, chodź do nas!! (108),

Łacia chodź tu! (126),

Łacia siedź (127),

Łacia leż (127),

Babciu, chodź do mnie (129),

Dziadek, chodź do mnie (130),

Pani, chodź do mnie (131),

Tatusiu nie idź do pracy (37),
Tatusiu nie krzycz (133),
Mamo nie krzycz (134).

4.6.1.1 Symboliczna

Funkcja symboliczna jest nastawiona na tworzenie komunikatów, które w symboliczny sposób przekazują to co nadawca przekazuje odbiorcy. W początkach prób modelowania języka, jak pisze R. Grzegorzczkova (2008: 133) językoznawcy nie byli pewni, jak odnosić jednostki słownikowe, mentalne do jednostek użytych w akcie performancji, jak mają się one do prawdy. Dziś wiadomo, iż wszystkie jednostki symboliczne struktur mentalnych są względem prawdziwości czy ekologii aktu mowy neutralne. Dopiero rozmysł nadawcy nadaje im odpowiedni polot (Grzegorzczkova 2008: 134). W języku badanej dziewczynki ze spektrum autyzmu (ASD) znaleźć można niewiele przykładów funkcji ściśle symbolicznej. Wszystkie te przykłady, jak w:

Nie, to nie ja (3),
Nie wolno tak (101),
A czemu ty krzyczysz (100),
Cicho (149),
Chodź tu (150),
Nie wolno (141),
Nie nie nie (136),

które są dowodami istnienia poniekąd funkcji metaforyzującej znaczenie przytoczonych przykładów. Do tych przykładów dopisać trzeba także pewne schematy symboliczno-informacyjne pochodzące z obcowania z popkulturą i mediami, jak mocno zrytmizowane fragmenty piosenek dziecięcych w przykładach:

Pieski małe, dwa (9),
Pokochaj pluszowego misia, on przyjacielem dzieci jest (16),
Cztery słonie zielone słonie, każdy kokardkę ma na ogonie (17),
Wirujemy w koło razem nam wesoło (21),
Gwiazdki świecą na niebie (22),
Pada śnieg, pada śnieg (39);

4.6.2. Pozainformacyjna

4.6.2.1. Ekspresywna

Treść komunikatu poza stroną werbalną stanowi także odzwierciedlenie stanu emocjonalnego podmiotu mówiącego ze spektrum autyzmu (ASD) w powiązaniu z relacjonowaniem lub w empatycznym powiązaniu z odbiorcą np. „jak ja się cieszę, że cię widzę”, „normalnie patrzeć na to nie mogłam”. Są jednak badacze, którzy gotowi są rozdzielać funkcję ekspresywną od emocjonalnej (Czempka 2006: 107). Powodem tego może być fakt, iż akty mowy aktanta ze spektrum autyzmu (ASD) mogą być realizowane pod nieobecność odbiorcy, czy szerszej publiczności w normalnych warunkach. W warunkach interakcji w działaniach językowych z aktantami ze spektrum autyzmu (ASD) także i ten warunek jest spełniony. Potencjalny aktant działania językowego aktanta ze spektrum autyzmu (ASD) wcale nie funkcjonuje w swojej potencjalności i nie indukuje dyskursu, a automatycznie nie wyzwała emocji (Grzegorzczkowska 1991: 24). Odbiór aktu mowy aktanta ze spektrum autyzmu (ASD) w pewnym sensie wymaga od aktanta postawy empatycznej, choć jest ona mu jako aktantowi dyskursywnie motywowanego aktu mowy obca i nieznaną (Czempka 2006: 108). Strona ekspresywna aktu mowy aktanta ze spektrum autyzmu (ASD) wolna jest od przemieszania leksyki oficjalnej i nieoficjalnej. Akty mowy aktanta ze spektrum autyzmu (ASD) nie zawierają wulgaryzmów ani nacechowanych ekspresywnie aluzji dotyczących erotyki i sfery seksualnej. Nie zawierają także żartów językowych, gier językowych oraz tych elementów, które łączą się ze spontanicznością wypowiedzi. Sfera ekspresywności aktu mowy nie pomaga aktantowi ze spektrum autyzmu przełamywać własnej bariery prywatności i otwierać dziecka, czyniąc go transparentnym (Krajewski 2003: 169). Nie interesują jej emocje innych ludzi, lecz nie dlatego, że jest nieczuła, lecz dlatego, że je rozumie, szanując ich prywatność i niechęć do ich transparencji.

4.6.2.2. Impresywna

Podczas trwania działania językowego i istnienia teorii relewancji nadawca stara się być maksymalnie ostensywnym wobec odbiorcy, wpływając na niego, przykładowo: *Jak tu zimno! Czy możesz przymknąć okno?*. Funkcja impresywna nadbudowana jest nad funkcją informatywną komunikatu (Kiklewicz 2004, 21; Kiklewicz 2010: 11), a ta z kolei wskazuje bezpośrednio na uwarunkowania ekologii danego działania

językowego oraz potrzeb regulowania homeostazy nie tylko partnerów aktu komunikacji, lecz także samego dialogu. Od stopnia nadbudowania impresywnej warstwy aktu mowy zależy szybkość, z jaką dane polecenie, prośba, nakaz zostaną spełnione (Skalski 2002: 130). Wiele działań językowych badanej dziewczynki jako podmiotu postrzegającego posiada czasownik na początku komunikatu bądź to jako wyznacznik trybu rozkazującego, bądź zdania pytającego:

Przesuń się (118)

Zostaw te spodnie (144)

Daj mi to (146)

Uspokój się (147)

Chodź tu (150)

Chcesz kupić balonik (138)

Chcesz do Cioci Ani (139)

Idziemy do kościółka (151)

Idziemy na spacer (152)

Chcesz na plac zabaw (153)

Wiele jej komunikatów echolalicznych zbudowanych jest także według innego wzorca i uwzględnia syntaktykę w stopniu umiejętności topologicznego eksponowania wypowiedzi i ergatywizacji stopnia ważności:

Paluszki chcesz (55)

Zwierzątka dać (56)

Dżemik dać (57).

4.6.2.3. Fatyczna

W przypadku funkcji fatycznej chodzi o działanie językowe mające za zadanie podtrzymywanie rozmowy, ale tak, by odbiorca aktu mowy zwrócił uwagę na jego nadawcę i chciał podtrzymać z nim dyskurs, przykładowo: *Poczekaj, poczekaj, zaraz się dowiesz, jak było*. Natomiast według Moniki Otulak-Komendy (Wojtczuk 2010) warstwie fatycznej działania językowego czy dyskursu ma towarzyszyć składnik gwarantujący dbałość o atmosferę danej interakcji w celu jej poręczniejszego kontrolowania (Skudrzyk, Urban, 2007: 76). Są to środki wyrazu pochodzenia parawerbalnego i niewerbalnego, co pozornie wyklucza je z analizy mowy autystów, ponieważ wszelka para-werbalność i niewerbalność według perspektywy ludzi zdrowych jest im obca. Nie znaczy to, iż autyści nie kontrolują działania językowego

i nie osiągają celu założonego w danym działaniu językowym swoim metodami. W komunikatach badanej dziewczynki ze spektrum autyzmu (ASD) znaleźć można jeden ciekawy przykład z wykorzystaniem aspektu czasownika w języku polskim. W przykładzie *Tatusz przyjedzie* (135) dobitnie widać, iż aktantka odróżnia i rozumie moment przeciągania się w czasie wykonywanej przez interlokutora czynności oraz jest przekonana o swej aksjologicznej pewności i wiarygodności dyskursywnej wyrażonej aspektem tego działania językowego. Wśród przykładów echolalicznych aktów mowy o typowej funkcji fatycznej znaleźć można wyznaczniki dalekich refleksów zbiorowej świadomości polszczyzny jako pola semantycznego domeny politycznej czy religijnej natury, jak:

Jeszcze Polska nie zginęła (161),

Zdrowaś Mario (160),

Dzisiaj w Betlejem (162),

Uciekamy się do Ciebie Święta (163).

4.6.2.4. Performatywna

Funkcja performatywna jest nazywana inaczej funkcją sprawczą. Jej zadaniem jest dokonywanie zmian w stanach rzeczy za pomocą działania językowego. Zadaniem funkcji fatycznej działania językowego jest zatem generowanie nowej rzeczywistości i obligowanie aktantów do m.in. przysięgania, sporządzania aktu darowizny, testamentu, udzielania chrztu lub ogłaszania wyroków sądowych (Kałużewska 2008: 5, Skalski 2002: 54). Zdaniem Danuty Kępy-Figury sprawcza funkcja języka jest podstawą każdego komunikatu (Kępa-Figura, 2012: 126).

W autystycznym kształtowaniu komunikatu przez podmiot postrzegający funkcja performatywna działania językowego jest nierozzerwalnie związana z funkcją metatekstową przez istotę echolalii, charakteryzującej zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD). Wytlumaczenia tego faktu trzeba szukać u R. Kalisza, który, cytując spostrzeżenia G. Leecha i S. Levinea, uważa, iż każdy jeden komunikat w rzeczywistości zaczyna się metatekstem o postaci: *Przypomnij sobie, że / jak ty mi / dla mnie P; i proszę Cię, abys ty mi / dla mnie K* (Kalisz 2013: 28). Komunikat echolaliczny jest oderwany od aktualnego kontekstu i w związku z tym jest nieczytelny dla postronnego obserwatora czy interlokutora nieposiadającego wiedzy o protagoniście w funkcji performatywnej. W echolalicznej akcji mowy komunikat ten ulega maksymalnemu skróceniu do formuły imperatywnej, doposażonej maksymalnym

naciskiem ilokucyjnym (Kalisz 2013: 28). Przypuszczać jednak można, iż każdorazowo odtwarzany jest on w umyśle auryka jako podmiotu postrzegającego w formie gwarantu i nośnika poprawnie sformułowanej najbardziej prototypowej konstrukcji o charakterze „stwarzającym świat” (Kalisz 2013: 28). Tak jak powyżej, tak i w tym przypadku, w przykładzie *Tatusz przyjedzie* (135) widać, iż dziecko odróżnia dwie postaci generowania rzeczywistości przyjazdu aktanta i rozumie różnicę między *przyjedzie* a *przyjeżdża*.

4.6.2.5. Metatekstowa

Teresa Dobrzyńska pisze, że metatekst to taki typ predykcji, czyli orzekania o rzeczach, który przejawia się w całym toku komunikatu językowego, stanowiąc komentarz do tekstu zorientowanego przedmiotowo, splatając go i wyznaczając punkty graniczne (Dobrzyńska 1971: 103). Ta sama uczona ostrzega, iż opis języka, ograniczony do poziomu zdania wyrwanego z kontekstu nie jest w stanie oddać „swojej niepowtarzalności i jednostkowości” (Dobrzyńska 1991: 143).

Z kolei J. Bartmiński pisze o metatekście jako o tekście w tekście (Bartmiński 2009: 187); a Magdalena Żabowska uważa go za wyraz samoświadomości nadawcy (Żabowska 2009: 180), który nie tylko mówi o czymś, ale też kontroluje to co mówi i sposób mówienia oraz kontroluje tekst - jego komponenty, czyli temat (Gajewska 2004: 112), poszczególne wydarzenia, i wyrażenia jakie są mu niezbędne do werbalizacji tu i teraz na dany temat (Bartmiński 2009: 187).

Problematyka pojęcia *metatekst* jest w językoznawstwie rozumiana za szeroko: wprowadzenie terminu *komentowania* wymaga dopowiedzenia. Otóż czym innym wydaje się być komentowanie wydarzenia, stanu, faktu przez ten sam podmiot; a czym innym komentowanie wydarzenia, stanu, faktu, którego sprawcą jest dany podmiot, przez kategorię *komentatora*. W językoznawstwie termin *metatekst* zazwyczaj służy jako dodatek do terminu *przytoczenie*: podmiot metatekstu nie jest tożsamy z podmiotem komentowania zdania (Żabowska 2009: 188). Prawdziwie ujmowany metatekst, przypomnijmy, jest komentarzem tego samego podmiotu. Metatekst tego samego podmiotu i komentarz, wyrażony przez zewnętrznego komentatora, wymaga zdania złożonego i w żaden sposób nie jest zależny od treści skomentowanego zdania, czyli *przytoczenia*. Teoria metatekstu zatem, a zarazem komentowania *przytoczenia*, dopomina się o konieczne uzupełnienie. O ile ani metatekst, ani komentarz przytoczenia nie mają żadnych części wspólnych ze zdaniem przytoczenia, to w językoznawstwie

wyróżnia się jednak takie kategorie, które pozwalają wprowadzić już do zdania prostego, czyli przytoczenia, dodatkową osobę metakomentatora (Żabowska 2009: 188). Jest to tzw. kategoria *świadka*, czyli osoby różnej od podmiotu, a niebędącej komentatorem na poziomie zdania złożonego, która cechuje zastany stan, proces, wydarzenie, bez oglądania się na podmiot.

Echolaliczny akt mowy, który nie wpisuje się w powyższe ustalenia deskryptywne, jest komunikatem *świadka* zrealizowanego językowo zdania z podmiotem odbiorcy komunikatu. Uparte powtarzanie, kończące się w momencie zaspokojenia danej potrzeby (fortunność komunikatu), jest postawieniem w roli tematu zdania nie podmiotu danej potrzeby, lecz kogoś, kto stale podkreśla i wartościuje znaczenie zdania. Jest to w lingwistyce nieortodoksyjne podejście do składni zdania (Karolak 2002). Za powyższym podejściem, i jakby w opozycji do zdecydowanej postawy R. Grzegorzycykowej, przemawia dodatkowo fakt, iż autyk bezbłędnie i precyzyjnie integruje okolicznikowe podpłaszczyzny czasownika wypowiedzi echolalicznej, jako „formalnego wykładnika aktu komunikacji” (Kalisz 1993: 28), czyli łącząc *chcesz* z frazami *do pani Halinki, na basen, do sklepu* itp. W aktach mowy badanego dziecka z autyzmem (ASD) stwierdzić można z powodzeniem istnienie dwóch wyrażen metatekstowych *przestań* i *chcesz*, w których użyto poprawnej formy czasownika modalnego z bezokolicznikiem:

Przestań tak robić (7),
Tatusiu, chcę iść do dziadka (107),
Tatusiu, chcę iść do babci (109),
Chcesz się huśtać (115),
Chcesz wycinać (120);

a także w przykładach bez bezokolicznika:

Chcesz do pani Ani (13),
Nie chcesz tatusia! (68),
Chcesz do środka (92),
Chcesz do sklepu (93),
To chcesz (110),
Nie chcesz picia (156).

Wśród przykładów metatekstowych działań językowych badanego dziecka z autyzmem (ASD) / aktantki stwierdzono preferowanie dwóch czasowników

modalnych: *chcieć*, jak w powyższych przykładach; oraz *mieć pozwolenie* w przykładach:

Nie wolno tak! (101),

Nie wolno popychać (122),

Nie wolno krzyczyć na mamę (140),

Nie wążhaj rączki (167).

Podsumowanie

Mając na uwadze przytoczone powyżej objaśnienia dotyczące roli, jaką pełni funkcja językowa w akcie komunikowania się i podczas występowania modelu ostensywno-inferencyjnego teorii relewancji, należy spojrzeć na czynniki dotyczące wysiłku generowania wypowiedzi Grażyny (Kurkowska 1976: 22).

Zauważono, że echolaliczne akty mowy stanowią u aktantki jedyną wykładnię istnienia funkcji językowej. Za pomocą określonego zwrotu, sposobu jego wypowiedziania każdy echolaliczny komunikat może pełnić każdą funkcję. Wygląda na to, że aktantka stworzyła dla siebie na potrzeby definiowania za pomocą wyuczonych znaków-słów, zwrotów własny system funkcji języka niemający realnego odniesienia do „naszych funkcji”, ale przy bliższym poznaniu dających się zrozumieć w jej funkcji w przekładzie na nasze. Czyli w języku pierwszym, którego musiała się uczyć tak, jak Polak uczy się języka obcego, badane dziecko z autyzmem/interlokutorka/ stworzyło dla potrzeby nawiązania wyuczonego przez „normalnych / zdrowych” aktantów, tzw. „ich dyskursu”, swój sposób zawierania m.in. funkcji językowych we własnych wypowiedziach, które ukryła w mowie echolalicznej.

Wykazano, że podstawową funkcją echolalicznych działań językowych aktantki wydaje się wyłącznie funkcja fatyczna wsparta na funkcji ekspresywnej, aczkolwiek pozostałe funkcje nie ustępują im pola pierwszeństwa. W zależności od kondycji zdrowia psychicznego badanej zarówno w każdym dniu, jak i o każdej porze stan zdrowia Grażyny ulegał zmianie ze względu na intensywność bodźców, jakie do niej docierały. To potęgowało przyrost na uwadze dla konkretnych funkcji w kontekście konsytuacji podmiotu mówiącego. Grażyna zawsze była bardzo ostensywna, graniczyło to z chęcią zagrabienia odbiorcy na wyłączność i skutkowało długimi rozmowami na tematy ważne dla niej, bo związane z konkretnymi przyjemnościami, np. wyjście na basen, do kawiarni, na spacer, na łąkę lub nad rzekę, do małego gaju.

Zauważono, że sposób, w jaki badana autystka komunikowała się z bliskimi, znajomymi i specjalistami z poszczególnych dziedzin medycyny, świadczy też o stopniu zażyłości, jaka wykształciła się w ich wzajemnych relacjach. To pozwalało aktantom echolalicznych działań językowych dziecka ze spektrum autyzmu (ASD) na coraz lepsze wnioskowanie komunikacyjne z jej echolalicznych wypowiedzi. Dzięki odkrywaniu regularności w zależnościach między komunikatem echolalicznym a jego nowym kontekstem wdrażanie jej w coraz trudniejszy dyskurs edukacyjny, poszerzający jej chęć posiadania idiomów o otaczających ją konsytuacjach i realiach, jakie nim rządzą, było coraz bardziej efektywne. Z biegiem lat można zauważyć, że badana wykształciła w sobie coś w rodzaju metatekstu echolalicznego aktu mowy, który po jej dziewiątym roku życia ewoluował do formy minidialogu z samą sobą.

Stwierdzono, że na pewno w mózgu dziecka ze spektrum autyzmu (ASD) wykształciła się umiejętność przyporządkowania znaczeń, czyli płaszczyzn treściowych do płaszczyzn wyrażeniowych. Zauważono, że tym, co jest inne, jest budowa każdej płaszczyzny wyrażeniowej, różna od naszej, uznanej za normę. Z pewnością jest to związane z podstawowymi regułami fonetyczno-fonologicznymi, jak u ludzi zdrowych. Świadczą o tym: wykorzystywanie krzyku, „nadwyraźne”, dobitne emocjonalne nacechowanie komunikatu, niechęć do pisma, wykorzystanie podniesienia tonu i mocnych, dźwięcznych barw, co podkreślać ma z jednej strony dominatywny charakter płaszczyzny wyrażeniowej, oraz ważność komunikatu dla dziecka jako jego nadawcy z drugiej strony. Nacechowanie komunikatu krzykiem i dobitnością jest też związane z faktem, iż pierwotny katalog reguł fonologicznych, jak czytamy u R. Jakobsona (Jakobson 1985: 20), rządzących w mózgu Grażynki odpowiednimi strukturami mentalnymi, generującymi echolaliczne działania językowe, są zbudowane na tej samej zasadzie, co pojęcie sylaby. Jednostki te posiadają swój szczyt i otoczenie oraz kodę i zapewne grupują się w jednostki, które retoryka określa terminem *stopy*. System generowania echolalicznych aktów mowy, działający w umyśle aktantki, stara się przebić przez ograniczenia, jakie narzuca mu autyzm. Formułuje on koherentny komunikat, ignorując teorię redundancji, w formie metrum. Bazując na emocjach, krzyku, przerysowaniu i przesterowaniu w każdej dziedzinie interakcji, stara się moderować owo metrum i tymi skromnymi możliwościami, na jakie zezwala mu echolaliczny akt mowy, przekazać treść.

Zauważono, że jest to obiecujące terapeutycznie stwierdzenie, zważywszy na fakt, że podwojenie, repetycja, powtórzenie, jakimi posługuje się dziecko w mowie

echolalicznej, są siłą rzeczy związane z powtarzaniem schematów lirycznej budowy tekstu, powtarzaniem podstawowych schematów oralno-lirycznego potwierdzenia zależności płaszczyzny treściowej od płaszczyzny wyrażeniowej. Wiersz, utwór literacki *Lokomotywa* tak naprawdę jest o niczym, ale w warstwie dźwiękowej, czyli w warstwie dominowania *płaszczyzny treściowej* nad *płaszczyzną wyrażeniową* jest majstersztykiem. Dowodem tego, iż taki mechanizm konstruowania wypowiedzi jest także aktywnym mentalnym mechanizmem z powodzeniem działającym u aktantki. Jego dowodem jest przez nią sloganami reklamowymi i całymi ciągami refrenowymi, przejętymi z piosenek dla dzieci.

Rozdział 5. Zachowania komunikacyjne dziecka autystycznego w kontakcie bezpośrednim twarzą w twarz

Jak podaje Bożena Taras, prymarną cechą rozmowy jest jej ustność / oralność (Taras 2003: 36), której sprzyja obecność partnerów aktu komunikacji w maksymalnie zawężonej czasoprzestrzeni. Zauważono, że świadczy o tym pierwotne znaczenie słowa *mowa*, które dopiero z czasem z wrzasku i gwaru przerodziło się w spokojne mówienie (Taras 2003: 35). Obecnie wyraz ten oznacza, jak wiadomo, zdolność mówienia, wymowę, język, przemówienie / przemawianie (Taras 2003: 36 / Porajski-Pomsta 2015: 20). Dodatkowo za pierwotną ustnością aktu komunikacji przemawiają zdaniem B. Taras związki wyrazowe, łączone ze słowem *rozmowa*, które odnotowują słowniki i które określają takie cechy, jak:

- a) natężenie mowy;
- b) percepcję rozmowy kanałem słuchowym;
- c) bezpośredni kontakt aktantów rozmowy *twarzą w twarz*.

Wiedząc jednak, iż wszystkie ustalenia pragmatyków komunikacji zostały wyabstrahowane z przykładów i stanowią generalizację opisującą bardziej „co” niż „jak”, w niniejszej pracy należy skoncentrować się na konkretnych przypadkach werbalnych i niewerbalnych działań językowych w konkretnej przestrzeni (Herbst 2010: 282).

Kierując się tymi postulatami, w kolejnych podrozdziałach refleksji zostaną poddane: ogólne warunki inicjowania aktu mowy, prowadzenia i uwarunkowań dyskursywnych aktu mowy i transferowania wiedzy w dyskursie edukacyjnym. Zatem nie tylko ten rozdział, ale i cała praca rozumiana jest jako „zwrot ku komunikacji”, czyli odejście od badań nad akwizycją języka ku badaniom nad kompetencją komunikacyjną oraz aktami mowy.

Mając powyższe na względzie, niniejszy podrozdział pokaże, jak bardzo do aktów mowy dziecka ze spektrum autyzmu (SAD) nie pasują słowa E. Halla uważającego, że „Dziecko uczące się języka nie potrafi odróżnić jednej kategorii przestrzennej od drugiej słuchając rozmów innych (...) Będzie to frustrujące zadanie, bo dziecko w tym wieku rozumie tylko, gdzie mieszka. Jego pokój, jego dom, jego miejsce przy stole to miejsca, których uczy się wcześniej. Powód, dla którego większość

Amerykanów ma trudności w szkole z geografią lub geometrią, wynika z faktu, że przestrzeń jako nieformalny system kulturowy różni się od przestrzeni, ponieważ jest technicznie opracowywana przez geografię i matematykę w klasie” (Hall 1959: 194)⁷⁰.

Celem tego rozdziału jest ukazanie: a) związków między warunkami społecznymi a jakością komunikowania potrzeb; b) związków między procesami opanowania mowy i znaczeń; c) współdziałaniem typu dziecko-otoczenie w opanowaniu językowych aktów komunikowania (Porajski-Pomsta 2015: 44). W tym celu charakterystyka pozyskanych echoloalicznych aktów mowy dziecka ze spektrum autyzmu (ASD) zostanie uzupełniona o informacje uwzględniające spektrum komunikowania się, postaw, zróżnicowania między składnią osobnika idealnego a użytkownika chorego. Obraz dziecka z ASD podczas jego udziału w dyskursie dopełni omówienie niewerbalnych zachowań językowych, które podczas komunikowania się aktantki nieustannie jej towarzyszą.

5.1. Specyfika dyskursu autyków wobec zachowań językowych dziecka zdrowego

Czytając opracowania na temat zachowań językowych pacjentów oddziałów psychiatrycznych, zauważono, że to L. Kanner podzielił typologię zachowań charakteryzującą pewną grupę dzieci, na te, które polegają na nadmiernym skupieniu uwagi na dbałości o stabilność i niezmienność otoczenia przy jednoczesnym wycofaniu się z współuczestniczenia w interakcjach społecznych, oraz na takie zachowania, które potencjalnie służyłyby komunikowaniu się, ale nie budowaniu relacji interpersonalnej (Randal, Parker 2001: 11).

Określenie *potencjalnie* związane jest z występowaniem u dzieci pewnych objawów nadinteligencji⁷¹ w określonych wycinkach ludzkiej działalności. Zauważono, że choć wiele dzieci z autyzmem nie różni się somatycznie od swoich rówieśników, a nawet nabywa pewne umiejętności rozwojowe wcześniej niż one, to jednak opóźnienie w rozwoju psychicznym, objawiające się przede wszystkim melanco-

⁷⁰ Czytamy w oryginale: The child who is learning the language has no way of distinguishing one space category from another by listening to others talk (...) It will be a frustrating task, since the child, at that age, only comprehends where he lives. His room, his house, his place at the table are the places that are learned early. The reason most Americans have difficulty in school with geography or geometry stems from the fact that space as an informal cultural system is different from space as it is technically elaborated by classroom geography and mathematics”. Tłumaczenie K. C-W.

⁷¹ Nadinteligencja jest zjawiskiem występującym u niektórych osób z autyzmem. Przejawia się uzdolnieniami w zakresie: muzyki, plastyki, matematyki lub w takich obszarach pracy mózgu jak przykładowo absolutna pamięć fotograficzna, absolutna pamięć akustyczna i inne.

mechanoidalną powtarzalnością i machinalną iteracją pewnych zachowań, jest mocno widoczne.

Dowiedziano także, że do takich zachowań zaliczyć można *echolalię*, zanikającą samoczynnie u dzieci zdrowych w wieku późno-niemowlęcym (Randal, Parker 2001: 11). *Echolalia* jest także dowodem na niezwykłą jakość i pojemność pamięci dziecka autystycznego, na pewno pamięci krótkotrwałej (Gałkowski, Wardyn 2002: 149).

Co ciekawe, wykazano, że autyści często samodzielnie dokonują własnych przeciążeń struktur mentalnych oraz struktur percepcji przez zachowania autostymulacyjne⁷² w obszarze mowy lub zachowania autoagresywne⁷³ w obszarze somatycznym (Haltaufderheide, Hovemann, Vollmann 2020: 21). Charakterystyczna jest tu także nieprzewidywalna bezradność wobec najprostszycy czynności względem nagle dokonywanych osiągnięć dyskursywnych i ujawnianiu się niespodziewanych umysłowych wzniesień⁷⁴.

Są też badacze, którzy widzą w takich zachowaniach manifestację umiłowania porządku, niesamowitą precyzję, perfekcjonizm i realizowanie z góry założonych celów / *agenda setting* (Brinkmann 2018: 118). Stwierdzono, że rzeczywistość, w której rodzi się coraz więcej dzieci (Baio 2014: 2), które później z przyczyn genetycznych, endogennych, egzogennych lub wszczepiennych stają się autykami, zmusza naukę do rewaloryzacji pojęcia *społeczeństwa*, rewidowania pojęcia *środowiska człowieka* oraz do baczniejszej obserwacji zmieniania się terminu *stabilności psychosomatycznej*, czyli *homeostazy* człowieka (Sprenger 2019: 18). Dzieje się to w zależności od form „upłynniania się” środowiska (Brinkmann 2018: 121) i *depaternalizacji* otoczenia życia człowieka (Baldissonne 2018: 162). Są naukowcy, którzy, jak Maia Dolphin-Krute (2017), autorka publikacji *Visceral Essays on Illness Not as Metaphor*, otwarcie zaliczają *autyzm* wyłącznie do chorób społecznych, będących pochodną zanieczyszczonego środowiska naturalnego zakłócającego poczucie „wellness”/ „dobrostanu” (Dolphin-Krute 2017: 50 / Pickering 2005: 48); czy jak E. Hall twierdzą, że „W rzeczywistości musi wziąć to, co jest dosłownie rozmyciem przestrzeni i wyizolować istotne punkty, o których mówią dorośli. Czasami dorośli są niepotrzebnie

⁷² Autostymulacje stanowią formę ucieczki autyka przed uciążliwymi bodźcami i pozwalają mu na tak zwane „odcięcie się” od świata realnego.

⁷³ Znaczna liczba osób z ASD ma tendencje do zachowań autoagresywnych. Agresja wynika najczęściej z gniewu, który generowany jest przeciążeniami centralnego układu nerwowego autyka przez nadmierną liczbę bodźców lub godzin intensywnej, kognitywnej terapii.

⁷⁴ Niekiedy podczas spotkań z autykiem można odnieść wrażenie, że w czasie trwania aktu mowy zachował się on tak zwyczajnie, czyli jak zdrowy człowiek, że wprowadza to w zdumienie odbiorcę.

niecierpliwi w stosunku do dzieci, ponieważ nie potrafią się przełączyć. Ludzie nie zdają sobie sprawy, że dziecko słyszało starsze osoby rozmawiające o różnych miejscach i stara się z tego, co słyszy, domyśleć, jaka jest różnica między tym miejscem a tamtym miejscem” (Hall 1959: 195)⁷⁵.

5.1.1. Dominująca forma wypowiedzi

Wykazano, że u dzieci z autyzmem występuje dynamicznie postępujący regres potrzeby mówienia. W ekspresji mownej małych autyków rejestruje się odejście od formy zdania i artykułowanie jedynie komunikatów w postaci wyrazów. Zanikowi wiązanych form wypowiedzi towarzyszy także zanik płaszczyzny niewerbalnej, gestykulacji i mimiki. Uwstecznieniu ulega także warstwa melodyczna wypowiedzi oraz pojawienie się pozornie pozbawionych sensu autostymulacyjnych form ekspresji echolalicznych (Seiferrt 2008: 9). Brak potrzeby ekspresji, odreagowywanie emocji autyka przez ich werbalizację, czyli przez świadomą rezygnację ze znakowych form komunikowania się, jest nie tylko frustrujący dla najbliższych, lecz także uniemożliwia socjalizację, udział w edukacji i aktywne współtworzenie dyskursu.

Z tego powodu echolalia, niesłusznie uznana za natręctwo czy autostymulant, wykazuje u autyków te cechy, które wyróżniają ją w dyskursie i manifestują ją jako zaproszenie do interakcji (Pisula, 2010: 51-52). Tadeusz Gałkowski i Małgorzata Wardyn zakładają także możliwość przekształcenia się tak zredukowanej mowy w mowę własną, „czyli swoistą mowę dziecka” (Gałkowski, Wardyn 2002: 148).

Badane dziecko z ASD było przekonane, że (podczas okresu badań) jego rodzice wiedzą, o czym ono akurat myśli. Zachowanie Grażynki świadczyło o tym, że jej zdaniem matka lub ojciec są w stanie spełnić jej prośby, potrzeby i oczekiwania bez konieczności ich werbalizacji. Aktantka reagowała krzykiem, gdy okazywało się, że to, co ona uważa, rozmija się z tym, co jest antycypowane przez rodziców na podstawie jej zachowania werbalnego i niewerbalnego. Na ogół, jak zauważono, szybko udało się wyjaśnić każdy problem za pomocą dyskursu edukacyjnego, niemniej jednak taki stan rzeczy utrzymywał się do piątego roku życia aktantki. Rozwój zasobu słownictwa dziecka pomógł z czasem pokonać te trudności w dyskursie domowników.

⁷⁵ W oryginale: “In reality, he has to take what is literally a spatial blur and isolate the significant points that adults talk about. Sometimes adults are unnecessarily impatient with children because they don't catch on. People do not realize that the child has heard older people talking about different places and is trying to figure out, from what he hears, the difference between this place and that”. Tłumaczenie K.C.W.

5.1.2. Słownictwo

Z pewnością już T. Gałkowski i M. Wardyn ustalili, iż autycy potrafią czytać, choć nie wiążą z czytanyimi słowami znaczenia im przysługującego (Gałkowski, Wardyn 2002: 148). Autorzy zauważają także, że osoby z ASD nie zawsze chętnie pokazują te zasoby leksykalne, którymi dysponują. W interakcji autyków nie występują próby kompensacji lub maskowania niewiedzy za pomocą gestykulacji (Gałkowski, Wardyn 2002: 148). Zauważono także, że autykom nie przypisuje się umiejętności rozumienia metafor i pojęć abstrakcyjnych (Gałkowski, Wardyn 2002: 148, Schöffen 1987: 88).

W trakcie przeprowadzonych obserwacji zorganizowano przebieg terapii tak, by Grażynka musiała przez okres siedmiu lat codziennie powtarzać całe listy wyrazów, zwrotów, które ilustrowane i ewokowane były obrazkami, tak, aby za znakiem (*planem treściowym* i *planem wyrażeniowym* znaku) szła asocjacja konsytuacyjna danego rzeczownika, czasownika, przymiotnika. Dzięki tym zabiegom dydaktycznym zasób słownictwa biernego badanego dziecka jest niemal taki sam, jak zdrowego rówieśnika. Niemniej jednak, z uwagi na zaburzenie, jakim jest *autyzm*, dziewczynka korzysta aktywnie z zaledwie ułamka posiadanej wiedzy werbalnej. Dowiedziono, że aktantka rozumie wszystko, o czym się przy niej rozmawia, lecz niezbyt chętnie zabiera głos w dyskusji w sposób logiczny i oczekiwany. W wieku dziewięciu lat omawiała na zajęciach z neurologopedą takie zwroty, jak: *czerwony jak burak*, *dać nura*, *ciała niebieskie*, *biała kawa*. Rozumie ich sens, niestety sama nigdy nie zastosowała ich w swoich wypowiedziach.

5.1.3. Użycie form fleksyjnych

Zauważono, że autykom przypisuje się tendencję do odwracania zaimków osobowych w zdaniu i uporczywe niestosowanie zaimka *ja*, czym próbuje się tłumaczyć ich izolowanie się oraz brak chęci do interakcji (Gałkowski, Wardyn 2002: 149). Przeczy to przypuszczeniu, że autycy nie wiążą znaczenia lub treści słowa z jego formą. Dlatego tak ważna jest obserwacja użycia form fleksyjnych rzeczowników, czasowników i przymiotników jako reakcji na uzmysłowienie sobie umiejętności abstrahowania związków zgody, rzędu i przynależności, jakie rządzą poprawną wypowiedzią, w paradygmatach. Wykazano, że Grażynka mówi o sobie zawsze w drugiej lub trzeciej osobie liczby pojedynczej, stosując zaimek dzierżawczy: *twój*,

zamiast *mój*, *jej* zamiast *mój*. Co za tym idzie, podaje poprawną dla zaimka formę czasownika. Interlokutorka nie buduje zdań złożonych i ogranicza się do zdań pojedynczych. Operuje (często „wyjętymi“ ze zdania częściami zdań jako formą odpowiedzi na pytanie) czasownikami, z których koniugacją nie ma problemu. Dowiedziono także, że deklinacja rzeczownika przebiega u aktantki prawidłowo.

5.1.4. Składnia wypowiedzi

Przyjmuje się, że składnia wypowiedzi ściśle powiązana jest ze strukturą wypowiedzi, lokowaną przez czasownik. To od ułożenia wyrazów w szyk, ułożonego wokół orzeczenia można rozpoznać, czy czasownik znajduje się na drugim miejscu, tworząc wypowiedzenie oznajmujące; czy raczej znajduje się na pierwszym miejscu, budując pytanie o rozstrzygnięcie (Jodłowski 1976). Do tego dochodzi stosowanie wspomnianej wymiany zaimków i ich ewentualne zanikanie; zaimki osobowe w zdaniu są fakultatywne. W tym wypadku to intonacja i melodyka zaświadczą o tym, czy dziecko tworzy pytanie czy raczej zdanie rozkazujące (Poyatos 2002b: 8). Zauważono, że aktantka komunikowała się najczęściej w formie rozkazującej, nawet wtedy, gdy sytuacja tego nie wymagała. Aktantka nie tworzyła pytań. Zauważono jednak, że Grażynka była w stanie zacytować pytanie podane jej jako gotowe, ale sama z siebie wzbraniała się przed jakimkolwiek budowaniem pytań.

Często w trakcie ćwiczeń czy też podczas zwykłych sytuacji w życiu domowym rodzice prosili dziecko lub pomagali Grażynce sformułować pytanie, sugerując np. *Graziu, a zapytaj babci: jak ma na imię?* Wtedy zamiast pytania słyszeli odpowiedź: *Grażynka*. Tak, jak każdy autyk, tak badane dziecko odbierało pytanie jakby skierowane do siebie, pomijając oczywiście metatekst jako nieistotny komunikacyjnie dla siebie. To miało miejsce zawsze, cały okres trwania badania małej autystki wykazywał na tę tendencję.

5.1.5. Spójność wypowiedzi

W literaturze przedmiotowej spotkać można twierdzenie, że wyznacznikami spójności wypowiedzi jest umiejętność budowania kompleksowości w relacjonowaniu zdarzeń w zdaniach przy pomocy spójników zdań współrzędnych (Sah, Torng, 2015: 190). Jest to też umiejętność wzbogacania zdań o ich kontekst czasowo-przestrzenny (Herbst 2010: 23; Boorse, Cola, Plate 2019: 2). Wśród przykładów echolalicznych aktów mowy aktantki stwierdzono z powodzeniem taką kompetencję: aktantka

rozdziela wypowiedz ogolna od wypowiedzi doprecyzowanej, jak w przykladach *Chcesz wycinać* (120) – *Chcesz wycinać nozyczkami* (30) czy *Chcesz mięsko* (43) – *Chcesz jeść mięsko* (31).

Spójność polega także na wytwarzaniu i stosowaniu relacji metazdaniowych przez wykorzystanie zaimków osobowych lub zaimków wskazujących (Jolliffe, Baron-Cohen 2000: 1169). Powszechnie uważa się, że tych kompetencji brakuje dzieciom autystycznym lub stosują je niechętnie, jeśli nimi dysponują. Badana autystka tworzyła zazwyczaj zdania proste, unikała spójników. Aktantka nigdy nie argumentowała samej siebie. Wykazano, że trzeba ją zawsze było naprowadzać na ten sposób werbalizacji, ponieważ to pozwalało jej opisać własne potrzeby i, co za tym idzie, monitorować aktualny (własny) stan emocjonalny.

Zauważono, że zawsze, gdy aktantka werbalizowała się w taki sposób, jej problem psychiczny, wynikający z konkretnego zdarzenia, sam się rozwiązywał i dziecko lepiej psychicznie funkcjonowało.

5.1.6. Budowa tekstu wypowiedzi ustnej

W tym obszarze T. Gałkowski i M. Wardyn zauważyli, iż autycy potrafią również dobrze artykułować wypowiedzi, a ich aparat artykulacyjny dość plastycznie reaguje na zabiegi terapeutyczne (Gałkowski, Wardyn 2002: 149). Problemem, z którym, zdaniem autorów, nie mogą sobie poradzić, jest wyrażanie jednostek abstrakcyjnych lub metafor, co sprawia, że naukowcy przypuszczają, iż jednostki takie mogą być przetwarzane w mózgu dzieci chorych oraz dzieci zdrowych w zupełnie innych polach neuralnych (Vulchanova, Saldaña, Baggio 2020: 681). Zauważono, że aktantka nie tworzyła kolokacji w formie metafor, choć je rozumiała, ponieważ wyuczyła się ich metasensu podczas zajęć dosłownie na pamięć, natomiast nie anonsowała sama z siebie potrzeby, by włączać je w swoje wypowiedzi. W budowie tekstu wypowiedzi ustnej odróżnia się charakterystyczne wykorzystanie drugiej osoby liczby pojedynczej w zdaniach oznajmujących, rozkazujących i pytających, których zadaniem jest referowanie aktualnego stanu emocjonalnego aktantki, generującej echolaliczne akty mowy.

Oprócz tego aktantka z powodzeniem używa szyku wypowiedzi charakteryzujących osoby zdrowe. Wypowiedzi zawierające metaforę zasłyszaną podczas aktu mowy, w którym bierny udział brała aktantka, nie wzbudzały w niej negatywnych emocji mogących znaleźć odzwierciedlenie w jej zachowaniu

niewerbalnym. Natomiast interesującym był fakt uwarunkowań sytuacyjnych podczas nawiązywania przez aktantkę komunikacji.

5.1.7. Uwarunkowania sytuacyjne nawiązania rozmowy

Powszechnie wiadomo, że chociaż każdy człowiek jest inny, a zarówno osoby zdrowe, jak i chore charakteryzuje indywidualny, niepowtarzalny sposób bycia uniezależniony od odpowiednich cech osobowości, to świat i środowisko, w którym się przebywa, narzucają pewne schematy (Porajski-Pomsta 2015: 20), i normy, którym trzeba się podporządkować w celu komunikowania potrzeb oraz komunikowania się z innymi współlobcnymi członkami wspólnoty (Taras 2003: 38 / Porajski-Pomsta 2015: 21). Chociaż interlokutorzy, jako ekstrawertycy lub introwertycy, odmiennie zachowują się w restauracji szybkiej obsługi, jeszcze inaczej w kościele lub w szkole, to bez wątpienia dany akt komunikacji wymusza na aktantach dyskursywnie motywowanego aktu mowy jako działania językowego świadomości określonego podziału ról i funkcji. Jak wiadomo obecność nadawcy komunikatu w zawężonej czasoprzestrzeni nakazuje przypuszczać obecność adresata komunikatu, a układ ten nazywać dyskursem (Bajerowska 2014: 7).

Zauważono, że bezproblemowe zrozumienie transferowanych treści w akcie komunikacji przez nadawcę i jej odpowiednie zmentalizowanie w mózgu adresata świadczy o umiejętnym zakodowaniu intencji nadawcy oraz o wykorzystaniu zasobów retoryczno-leksykalnych danego idiolektu dla realizacji celu (Porajski-Pomsta 2015: 21; Bajerowska 2014: 7; Tokarski 1988: 51). W przypadku problemów z odpowiednią mentalizacją transferowanej treści adresat jest uprawniony do doprecyzowania i dostrukturyzowania wiedzy deskryptywnej (Porajski-Pomsta 2015: 21, Grucza 2016: 119), czyli własnej wiedzy (idiowiedzy) w ramach pytań, pytań o dopelnienie i rozstrzygnięcie. Właśnie przez stawianie pytań rekonstruowana jest ekspozycja dyskursywna (Porajski-Pomsta 2015: 22), czyli uaktywnienie się specyficznych reguł operacyjnych w mózgu odbiorcy operujących w obszarze „płaszczyzny wyrażeniowej” morfemów i leksemów przy przypisywaniu ich *płaszczyźnie treściowej* danej wartości semantycznej (Grucza 2013: 21, Tokarski 1988: 51; Porajski-Pomsta 2015: 40 oraz 43, Kiklewicz 2007: 16).

W przypadku badanego dziecka, dostęp do jej idiowiedzy i sposobów budowania dyskursu w ramach jej synlektu był ograniczony i bezpośrednio niemożliwy do obserwacji. Nie zważając na lokalizację dyskursu, aktantka była zawsze pobudzona

perspektywą konieczności jego prowadzenia i ewentualnego aktywowania idiowiedzy w interakcji. Stale posługiwała się podniesionym tonem przekazu werbalnego, nie próbując wykorzystywać jakichkolwiek innych wzorców melodycznych, charakterystycznych dla pytań o dopełnienie lub o rozstrzygnięcie, co utrudniało zastosowanie typowych odpowiednich instrumentów badawczych (Taras 2003: 38). Taka sytuacja wynikała naturalnie ze stanu kondycji psychicznej dziecka z ASD uwarunkowanej nadwrażliwością układów percepcji słuchowej na natężenie dźwięków, na zawężenie przestrzeni, na wielorakość zapachów (Porajski-Pomsta 2015: 25). Bez wątplenia aktantka trafnie i zasadnie zareagowałaby, identyfikując swoją awersję w swojej idiowiedzy. Zapewne bazowałaby na znanych sobie regułach swojego idiolektu (Porajski-Pomsta 2015: 22, Bobrowski 1998: 20); a zarazem bycia na *ty* z obowiązującym wobec rodziców synlektu w formie wykrzyzanego komunikatu *nie chcesz tu być!*. Jest to niezbity dowód, iż *autyzm* nie przeszkadza transferować wiedzy pomimo ograniczeń somatycznych (Bobrowski 1998: 17), lecz uaktywnia inny, niedostępny zdrowym dzieciom, poziom przyporządkowania znaczenia pojedynczym morfemom, frazom i zdaniom (Grucza 2013: 69; Grucza 2016: 220, Kiklewicz 2007: 16).

Interesującym, jak zauważono, elementem uwarunkowań sytuacyjnych w dyskursie Grażynki była zmienność jej niewerbalnego zachowania oraz sposobu komunikowania się podczas nieplanowanych, spontanicznych zmian w otoczeniu, w którym przebywała z osobą towarzyszącą. Zmiany te, to pojawienie się innego współaktanta, destruktora akustycznego, optycznego lub zapachowego. Taka zmiana w bezpośrednim zetknięciu z układem nerwowym Grażynki skutkowałą natychmiastowa reakcja w postaci: zmiany tematu rozmowy przez nią i niedokończeniu wcześniejszego wątku. Przykładowo: rozmowa matki z Grażynką dotyczyła wyjazdu do Kalwarii Zebrzydowskiej. Podczas aktu mowy do domu weszła ciocia dziecka. W tej sytuacji dziewczynka zmieniła temat rozmowy na taki, który był związany z jej ciocią. W innych sytuacjach aktantka podejmowała temat związany z krewną, to dotyczył on aspektów związanych z goszczeniem u niej i możliwością na przykład zjedzenia kisielu lub leżenia pod kołdrą z książniczkami (aktantka przepadała za tą kołdrą).

Badania wykazały, że ciekawe spostrzeżenie stanowi możliwość subwersywnej konstrukcji dyskursu, jaką konstruuje aktantka z poszczególnych *planów wypowiedzi* i *planów treści*. Wiele przykładów dowodzi, iż konkretny przykład należy rozumieć

wręcz przeciwnie: aktantka, chcąc rozwinąć większe prędkości podczas zabawy na śniegu, zgadza się na to ryzyko i z premedytacją dąży do tego, by tak się stało, uprzedzając ewentualny dyskurs wypowiedzią *Pomalu* (142). Zauważono, że konstruując dyskurs w kontekście lodowiska, komunikuje przykładem *Nie biegnij* (104) właśnie wszystko inne niż ewentualne uprzedzenie ze strony współaktantów. Dziecko w ten sposób komentuje, iż danemu *planowi treści* i *planowi znaczenia* lokomocji przyporządkowano językoznawczą kategoryzację czegoś, co jest niepożądane w oczach interlokutorów. W identyczny sposób komentuje dziecko niedoskonałości otoczenia: gdy siada na kanapie i patrzy na zalane lub mokre panele podłogowe na zasadzie wspomnienia zaszłych zdarzeń, komentuje to wypowiedziami: *Zepsułaś lampę* (65), *Rozbiłaś talerz* (66), *Zniszczyłaś podłogę* (66) czy *Zniszczyłaś obrazek* (68), choć niekoniecznie ona była sprawczynią szkody. W takim przypadku dziecko reaguje adekwatnie: powodując wykroczenie lub nie, komentuje to wyprzedzająco przy pomocy zgodnej z faktami wypowiedzią *Byłaś niegrzeczna* (124) lub *Byłaś grzeczna* (125).

Uwarunkowania sytuacyjne znajdowały na ogół odbicie w zachowaniu niewerbalnym aktantki. Wzmagaly lub tonowały jej nerwowość, pozwalały na spontaniczność typową dla jej zdrowych rówieśników. Ta spontaniczność była przerysowana, niemniej jednak była także świadectwem na możliwości (ograniczonej lub zmanieryzowanej) komunikacji Grażynki m. in. za pomocą mimiki, gestów lub proksemicznych uwarunkowań typowych dla zdrowych dyskursantów. Liczba rozmówców towarzysząca dziewczynce podczas różnych sytuacji, czy to w domu, czy na spacerze lub na placu zabaw była zróżnicowana. Na ogół była to jedna lub dwie osoby, ale często zdarzało się, że więcej.

5.1.8. Liczba rozmówców

Jak wiadomo, aby zaistniała konwersacja przyjmuje się, że potrzeba minimum obecności dwóch osób: nadawcy komunikatu i jego odbiorcy. Niekiedy ich liczba jest większa lub mniejsza, gdy myśli się o monologu, a ten również jest wyrazem obecności rozmówcy względem mówcy (Fleischer 2007: 30). Zauważono, że w przypadku prowadzenia dyskursu z badanym dzieckiem, było ono w stanie przebywać w środowisku sobie znanym i tym samym bezpiecznym z kilkoma osobami naraz. Niemniej jednak do dyskursu z aktantką dopuszczano udział tylko jednej osoby; wyjątkowo dwóch, o ile jedną z nich był rodzic, który pomagał zwerbalizować się Grażynce. Wykazano, że pomoc ta polegała na rozpoczynaniu bądź inicjowaniu

leksemu, jaki rodzice wiedzieli, że ich dziecko chce zastosować, w przypadku kiedy jej aparat mowy był jakby jeszcze artykulacyjnie „zamrożony” / „niepodłączony artykulacyjnie”. Po takiej podpowiedzi dyskurs stawał się swobodniejszy, a motywowane autyzmem stereotypy werbalizowania traciły na liczbie w jej komunikatach, dziecko mówiło płynnie i logiczniej. Początkowo echolalicznie, by z biegiem czasu, każdy, kto z nią wchodził w akt mowy, czynił to na sposób dyskursu edukacyjnego / majeutycznego.

Od liczby rozmówców zależy też, czy aktantka nawiązuje kontakt wzrokowy z interlokutorem, lub czy go unika, jak w poniższych przykładach wybranych spośród 89 wypowiedzi:

- Nie chcesz czytać (8),*
- Pieski małe, dwa (9),*
- Chcesz zupkę (10),*
- Chcesz się przytulić (11),*
- Mamusiu, przytul mnie (12),*
- Chcesz do Cioci Sary (14).*

Zaobserwowano około trzydziestu sytuacji, w których aktantka wręcz poszukuje łączności wzrokowej, sygnalizując to, jak w przykładach:

- Chcesz do Cioci Ani (13),*
- Główka cię boli (20),*
- Chcesz przykleić (76).*
- Chcesz nożyczki (77),*
- Nie płacz (83).*

Zauważono, że liczba rozmówców przekładała się niekiedy na zachowania niewerbalne w kontakcie *twarzą w twarz* z interlokutorką. Taka sytuacja wynikała, jak wykazały to badania, z jej kondycji psychicznej nie tyle w danym dniu, co o danej porze dnia. Na informację, że do domu przyjdzie gość/ goście dziecko reagowało entuzjazmem objawiającym się trzepotaniem ręki (co przypominało ruchy skrzydeł u ptaka), podskakiwaniem, bieganiem i przyspieszonym, krzykliwym lub szepczącym głosem powtarzaniem nazwy osoby (imienia). Jednocześnie dziecko planowało natychmiast, o czym będzie rozmawiać z odwiedzającą domowników osobą. Akt mowy musiał przebiegać po jej myśli ale tylko na początku spotkania, potem dziecko brało udział w dyskursie, ale już miało to charakter edukacyjny. Echolaliczne kontrolowanie ciągłości komunikatów wymienianych dla jej wewnętrznej potrzeby poczucia

fortunności, będącej w takiej sytuacji wyłącznie stymulacją wywoływało u niej z czasem złość i aby tego uniknąć, gość zaczynał prowadzić z aktantką dyskurs edukacyjny. To umożliwiało spokojną wymianę zdań wszystkich obecnych interlokutorów w dyskursie a Grażynka unikała napadu agresji. Ważnym elementem wymiany zdań z aktantką była kwestia czasu, czyli długości trwania aktu mowy z nią.

5.1.9. Czas rozmowy

Zauważono, że dyskurs między rozmówcami może mieć różny czas trwania, który uwarunkowany jest okresem transferowania wiedzy, czyli skutecznym zmentalizowaniem treści przekazywanych odbiorcy przez nadawcę odbiorcy (Tokarski 1988: 53), a więc przepracowania ich trafności i zasadności przez system wiedzy praktycznej, nieświadomej i uświadomionej (Bobrowski 1998: 15). Badania dowodzą, że sukcesem komunikacyjnym dyskursu jest wypełnienie potrzeb, zgłaszanych przez odbiorcę, w wyniku zrozumienia skierowanego do niego przekazu od nadawcy. Każda potrzeba doprecyzowania i uściślenia faktów przedłuża dyskurs (Bobrowski 1998: 45).

Dowiedziano, że w przypadku rozmów z Grażynką długość czasu ich trwania była mocno zróżnicowana. Rozpiętość czasu, w której można było mówić o sukcesie, plasowała się między maksymalnie minutą a kwadransem. Powód rozbieżności czasowych stanowił zawsze wypadkową stanu jej kondycji psychicznej z uwzględnieniem przeczulenienia sensoryzmów w obrębie pięciu zmysłów (dotyk, węch, smak, słuch, wzrok). Wykazano, że im dłuższa rozmowa, tym spokojniejsza była badana i zdarzało się wtedy, że to ona podtrzymywała rozmowę za pomocą echolalii, chcąc maniackalnie wydobyć inspirującą i atrakcyjną odpowiedź od odbiorcy, polegającą na potwierdzeniu uzyskania korzyści zaspokojenia aktualnie zaistniałej potrzeby np. wyjścia na basen. W takich przypadkach, dziecko precyzowało dyskurs wysyłając, za odbiorcę Y/Z, czyli za instancję przyzwalającą na sukces zainicjowanego przez X-a dyskursu, komunikat *Tak, Grażynko, pójdziemy*. Jest to dowód na specyficzne rozumienie czasu gramatycznego przez autystów: trwanie słowa, któremu przypisywane jest znaczenie przez autystę, wykracza swym trwaniem poza normalnie pojęty czas trwania tego słowa w wypowiedzi (Maruszewski 1970: 198). Rozpiętość czasu trwania słowa w komunikacie echolalicznym oznacza jego ostateczne zrealizowanie się, jego ucieleśnienie się, jego przeistoczenie się z mitu w fakt (Grucza 2016: 214).

W analizie echolalicznych aktów mowy zauważono, że warunkowane było one porą dnia: we wczesnych godzinach porannych aktantka najczęściej korzystała z następujących przykładów:

Pokochaj pluszowego misia, on przyjacielem dzieci jest (16),

Główka cię boli (20),

Wirujemy w koło razem nam wesoło (21),

Ubierzemy spodnie (23),

Ubierzemy buciki (25),

Boisz się czapki (26),

Czapka gryzie (27),

Spodnie gryzą (28).

W godzinach popołudniowych, w których odbywała się nauka, aktantka swoje zachowania sygnalizowała wypowiedziami:

Chcesz wycinać nożyczkami (30),

Otwórz książkę (32),

Czytaj (33),

Pokaż taki sam (40).

Z kolei w godzinach popołudniowych, na które nie przypadała pora nauki, aktantka sygnalizowała działania językowe następującymi aktami mowy:

Co chcesz od tej taty (113),

Chcesz się huśtać (115),

Chcesz wycinać (120),

Nie biegaj (104),

Wieczorem natomiast aktantka sygnalizowała kontekst aktów mowy następującymi przykładami:

Wirujemy w koło razem nam wesoło (21),

Gwiazdki świecą na niebie (22),

Pokaż: chcesz kapiu-kapiu (45).

Funkcja czasu sygnalizowana jest także w momencie potrzeby przedłużenia pobytu w danym miejscu, kiedy aktantka z różnych względów chce pozostać w danej czasoprzestrzeni. Ten stan sygnalizuje wypowiedź *Nie chcesz do domu - To nie* (106).

Czas rozmowy z Grażynką, w zależności od pory dnia, był zawsze nacechowany jej stanem psychicznym. Wypoczęta i syta aktantka potrafiła dłużej brać udział w dyskursie. Zmęczenie szkołą, chorobą lub stresującą sytuacją losową typu potknięcie

się na chodniku i upadek wiązało się z pewną dawką emocji, które potęgowały echolalię. To działało niekorzystnie na próby prowadzenia dyskursu edukacyjnego w celu „wybicia” aktantki z ciągłego, maniakalnego powtarzania przebiegu incydentu. Skupiając się na fizyczności zajścia, twarz dziewczynki pozostawała bez zmian, ale wyraz oczu, nerwowych, rozbieganych, niekiedy pełnych łez, i dotykanie miejsca z obrażeniami drżącymi palcami świadczyły o głębi emocjonalnego przeżywania całej zaistniałej sytuacji. Najkorzystniej było spotykać się z Grażynką w soboty i niedziele oraz w pozostałe wolne dni. Tylko kilka osób widywało się z aktantką po szkole. Te spotkania na ogół przebiegały w sposób akceptowany społecznie niezależnie czy u Grażynki w domu czy podczas jej wizyty u sąsiadki. Tym samym miejsce rozmowy było przestrzenią, która ulegała spontanicznym zmianom (Hall 1953: 190). Wyjście z wizytą było dla aktantki emocjonujące w pozytywny sposób, gdy nie szła na terapię.

5.1.10. Miejsce rozmowy

Zauważono, że dyskurs, na który wystawiano struktury mentalne aktantki, miał miejsce w różnych lokalizacjach, normalnych dla zdrowych ludzi. Były to następujące miejsca i towarzyszące im zachowania językowe:

– szkoła:

Chcesz przykleić (77),

Chcesz nożyczki (78);

– kościół:

Nie chcesz do kościółka (15),

Boisz się czapki (26),

Czapka gryzie (27),

Nie wolno tak (42),

Chwała na wysokości (96)⁷⁶,

Idziemy do kościółka (151);

– chodnik:

Pomału (142);

– kino, basen, kawiarnia, restauracja, muzeum, autobus, tramwaj, pociąg, taksówka, samochód prywatny, statek, dom:

Idziemy na spacer (152),

Idziemy na plac zabaw (157);

⁷⁶ Dziecko wymawia leksem *chwała* w formie [chuała]. Taki zapis nie jest błędem.

- dom znajomych, dom dziadków, plac zabaw, sklep spożywczy:

Boisz się czapki (24),

Czapka gryzie (27),

Nie wolno tak (42),

Chcesz do sklepu (93);

- kwiaciarnia, sklep mięsny: *Co ci kupić (62);*

- sklep papierniczy: *Chcesz nożyczki (78),*

- sklep obuwniczy i sklep odzieżowy *Małe, zielone jabłuszko (5);*

- dworzec autobusowy, dworzec kolejowy, pokój w hotelu, wynajęte mieszkanie na pobyt:

Boisz się czapki (24),

Czapka gryzie (27),

Nie wolno tak (42);

Tak kontestowany dyskurs nie ogranicza się do aktualnej przestrzeni, którą akceptuje dziecko jako swoją bezpieczną sferę komfortu, jak pisze E. Hall (Hall 1953: 189), jak w przykładzie *Idziemy na plac zabaw (157)* wychodząc z założenia, że i także w tych nowych lokalizacjach znajdują się znaki, których kontekst umożliwi lub zainicjuje dyskurs informacyjny (Bobrowski 1998: 49) w formie komunikatu informacji, ekspresji, impresji lub dyskursu edukacyjnego w formie wyrażenia chęci uzupełnienia idiomowiedzy (Bobrowski 1998: 15). U badanego dziecka przejawiało się to przykładowo w wypowiedzi *chcesz loda (154)*. Wypowiedzią tą dziecko kwituje obecność cukierni jako obiektu użyteczności publicznej, nawet kiedy nie wiąże się z tym fakt bycia głodną oraz potrzeba somatycznej konieczności zaspokojenia głodu. Tak samo badana kwitowała przy pomocy komunikatu *Tatusiu, chcę iść do dziadka (107)* zarówno opuszczanie miejsca zamieszkania, jak i podróż do miejsca zamieszkania. Pobyt w różnych miejscach związany był z uspołecznianiem aktantki i pozwalał też jej rodzicom uniknąć zupełnej izolacji społecznej w prywatnym czasie. Tematy rozmów wynikające z różnych lokalizacji interlokutorów oraz z zmiennej uczestniczących w nich aktantów były zróżnicowane przez dorosłych. Po szóstym roku życia dziecko z ASD zaczęło, jak zauważono, monotonizować swoje tematy aktów komunikacyjnych, ograniczając je do tych, które dawały mu ucieczkę od realiów w postaci sfery marzeń. Taka sytuacja skutkowałą narastającym niepokojem Grażynki, bowiem dziecko wykazywało maniackalne podejście nie tylko do kolejności przebiegu dialogu budowanego w stylu echolalii, ale nie akceptowało żadnych, nawet najdrobniejszych

zmian w ponownym odwiedzeniu danego miejsca. Lokalizacja musiała być zawsze *constans*⁷⁷.

5.1.11. Temat rozmowy

Dowiedziano, że dyskurs z Grażynką zazwyczaj prowadzony był pod kątem zaspokojenia przez aktantkę potrzeby: 1) bycia wysłuchaną w celu odreagowania konkretnego stanu emocjonalnego wywołanego sytuacją bezpośrednio poprzedzającą jej werbalizację; 2) bycia zrozumianą w samej potrzebie nawiązania kontaktu werbalnego bez konkretnej przyczyny; 3) bycia zaspokojoną w planowaniu i tym samym kontrolowaniu własnej i otaczającej ją rzeczywistości. Jak wiadomo, autycy nie lubią spontanicznych akcji i zmian.

Zauważono, że konsekwentnie realizowany plan dnia (według ustalonych dzień wcześniej punktów) jest dla osób z ASD gwarancją ich wewnętrznego spokoju. Dowiedziano, że dążą, by plan ten powielano w kolejne dni. Wydaje się, że autycy w ten sposób „zaklinają” rzeczywistość, dokonując zarządzania realiami tworzącymi ich rzeczywistość przez stworzenie kolejnych miejsc do zaspokojenia ich własnych, lecz doraźnych potrzeb.

W tym zakresie podważeniu ulega podział dyrektywności myślenia na myślenie autystyczne, czyli niekomunikatywne, względem myślenia mitologicznego, komunikatywnego, jaki wprowadził Piaget (Porajski-Pomsta 2015: 59). Właśnie echolalia, którą stosowała aktantka, pojawiała się w momencie powoływania się na generalizację i naukę. Zachowania komunikacyjne echolaliczne, które pojawiały się w momencie przejścia na dyskurs edukacyjny, przejawiały włączanie się inteligencji komunikatywnej, ale dotyczyły domeny mitu, czyli tego pierwszego, prymarnego, pierwotnego momentu skojarzenia znaczenia z formą, czyli zjednoczenia *planu treściowego z planem znaczeniowym* (Grucza S. 2010: 45). Dziecko, szukając dostępu do idiomów przez echolalię sygnalizowało potrzebę wyszukiwania źródeł logiki i jej uzasadnienia, a więc nie można powiedzieć, by aktantka, generująca echolaliczne akty mowy, rozgraniczała myślenie niekomunikatywne, niekierowane, czyli autystyczne od myślenia komunikacyjnego, kierowanego (Porajski-Pomsta 2011: 188; Porajski-Pomsta 2015: 59).

⁷⁷ Powszechnie wiadomo, że osoby z autyzmem nie akceptują żadnych zmian czy to w planie dnia, czy w miejscach pobytu.

Zauważono, że tematyka dyskursu ulegała zróżnicowaniu szczególnie w momencie aktywowania dyskursu edukacyjnego, czyli tej wiedzy, którą Ireneusz Bobrowski nazywa *wiedzą jasną* / implicytną (Bobrowski 1998: 14). Gdy transferencja była inicjowana przez dyskurs edukacyjny, który wymuszał takie uczestniczenie w rozmowie, by w sposób logiczny, uporządkowany i prowadzący ku założonym celom w formie stałych prób wybicia dziecka ze stymulowania się echolalią, to odbywał się on wyłącznie w celu i z zamiarem nauczenia dziecka czegoś nowego przez wykorzystanie powtarzania warstwy dźwiękowej w kontekście poszerzenia danej tematyki dyskursu. Mimo stwierdzonej urzędowo niepełnosprawności intelektualnej dziecko nie potrzebuje wchodzić w związki z sytuacją za pośrednictwem drugiej osoby, lecz potrzebuje z biegiem czasu uświadamiać sobie zależność między złożonością sytuacji a strukturą przypisywanego jej znaczenia (Porajski-Pomsta 2011: 188; Porajski-Pomsta 2015: 61), co dokumentuje zanik echolalii jako bodźca pomocniczego w dyskursie (Porajski-Pomsta 2015: 59).

Zgromadzone przykłady dyskursywnie motywowanych echolalicznych aktów mowy pozwalają określić ogólne właściwości przyporządkowania *planów znaczenia* do *planów treści* aktów mowy dziecka ze spektrum autyzmu (ASD) w kontekście konkretnej czasoprzestrzeni. Poniżej przytoczone wypowiedzi aktantki sygnalizowały:

– opuszczanie domu:

Boisz się czapki (26),

Nie wolno popychać (122),

Zapnij ten but (143),

Idziemy na spacer (152),

Idziemy na plac zabaw (157).

– konieczność zmiany otoczenia:

Chcesz siusiu (44),

Chcesz kapiu-kapiu (45),

Chcesz jeść (46);

– głód:

Chcesz jeść mięsko (31),

Chcesz mięsko (43),

Dżemik dać (57),

Co ci dać (63),

Chcesz loda (154);

– pragnienie:

Chcesz soczek (155)⁷⁸;

– zajęcia z neurologopedą:

Nie bój się (2),

Nie to nie ja (3),

Nie chcesz się uczyć (4),

Nie chcesz się czytać (5),

Nie chcesz – to nie (6),

Chcesz się przytulić (11),

Mamusiu, przytul mnie (12),

Chcesz do Cioci Sary (16),

Nie mów tak (48),

Chcesz się bawić (60);

– odniesienie kontuzji:

Głowa cię boli (18),

Paluszek cię boli (19),

Chcesz psik-psik (34),

Nie płacz (49),

Nie chcesz pędzelka - Nie, to nie (35)

Boli nóżka (53).

– nudę:

Chcesz nożyczki (78),

Chcesz do sklepu (93),

A czemu jesteś smutna (102),

Idziemy na plac zabaw (157);

– zabawę, która łączyła się ze zniszczeniem sprzętów domowych, aktantka anonsowała zawczasu tymi wypowiedziami: *Zepsulaś lampę (65)* i *Zniszczyłaś obrazek (67)*.

Temat rozmów z aktantką był złożonym procesem balansowania między jej potrzebami zaspokojenia wewnętrznych potrzeb, jaki dawał jej dyskurs, oraz był także procesem narzucania jej innych tematów aniżeli te stanowiące o jej chęci prowadzenia aktu mowy. Grażynka była niekiedy zaborcza w byciu ostensywną, natomiast od siły psychicznego przebiccia interlokutora (nawet dobrze ją znającego) zależała jakość i długość trwania aktu mowy. Bywało niekiedy, że inferencyjny uczestnik komunikacji

⁷⁸ Jest to też wypowiedź, przy pomocy której interlokutorka odwleka chwilę rozpoczęcia terapii.

poddawał się z powodu własnej słabości w danym dniu i urywał dyskurs, pozostawiając aktantkę w stanie zdziwienia. W zależności od takich sytuacji Grażynka była zdenerwowana lub spokojna, co przekładało się na jej relacje proksemiczne z dyskursantami oraz na gestykulację i mimikę.

5.1.12. Kanał przekazu informacji

Dowiedziano, że kanał przekazu informacji to odpowiednie medium graficzne lub akustyczne, umożliwiające specyficzne połączenie komunikacji nadawcy z odbiorcą przez wymianę informacji (Bobrowski 1998: 51). Zauważono, że kanał pozwala na komunikację dwustronną: albo tylko w jedną stronę w danej chwili, albo na równoczesne przekazy informacji w tym samym czasie w obu kierunkach. Kanałem może być zazwyczaj powietrze lub łącze telefoniczne, czyli przekaźnik. Ludzi łączy w kanale z konieczności wspólny sposób przekazywania myśli / transferencji *wiedzy* przez tekst w dyskursie. Przesyłanie danych w dyskursie odbywa się przez synchroniczne kodowanie i odkodowywanie informacji (Bajerowska 2014: 7).

Zauważono, że aktantka potrafiła po osiągnięciu siódmego roku życia adresować własne, złożone przekazy podczas echolalizowania oraz podczas rozmowy w ramach dyskursu edukacyjnego. W relacjach z obojgiem rodziców wyglądało to następująco: Przez akt performatywny *chcesz iść na basen, tato mów, mamó nie mów* dziecko sugerowało specyficzne wyrażenie obietnicy spełnienia danej potrzeby. Specyfiką tak adresatywnie ukształtowanego komunikatu było perlokucyjne neutralizowanie odmowy przez zasygnalizowanie aktywnej instancji decyzyjnej oraz illokucyjne wyłączenie drugiego rodzica z dyskursu, choć nie z jego współuczestnictwa (Bobrowski 1998: 51). Akt ten jest także dowodem posiadania i dysponowania przez idioświadomość dziecka autystycznego możliwości włączania metawiedzy i metatekstów, czyli posiadania wiedzy eksplicytniej/ wyraźnej w temacie funkcjonowania i budowy wiedzy implicytnej / jasnej (Bobrowski 1998: 14). Co więcej: fortunność tak zakładanej transferencji, kiedy dziecko praktycznie mówi innym językiem niż rodzice, czyli nadaje *planom treściowym* i *planom wyrażeniowym* języka rodziców inne *plany wyrażeniowe*, a mimo to otrzymuje to, czego pożąda, stawia pod znakiem zapytania ową sugerowaną wspólnotowość wiedzy, jaka wytwarza się lub powinna wytwarzać między aktantami dyskursywnie motywowanego działania językowego na kształt tekstu (Grucza 2016: 221). Głównym rodzajem komunikowania się z otoczeniem była dla interlokutorki wypowiedź echolaliczna. Sposób prowadzenia rozmowy w wykonaniu aktantki

ewoluował. Wynikało to z rozwoju dziecka, postępów w terapii neurologopedycznej, a także nieustannych ćwiczeń w prowadzeniu dyskursu edukacyjnego.

5.1.13. Gatunek wypowiedzi

Jak podaje Bożena Taras, prowadzenie rozmowy (także z autystami) jest operowaniem i zastosowaniem odpowiedniego gatunku wypowiedzi (Taras 2001). Pojęcie *wypowiedzi*, co już zasygnalizowane zostało kolokacją *planu wyrażeniowego* i *planu treściowego*, jest pewnym wzorcem organizacji tekstu. Za S. Gajdą można przytaknąć, że wypowiedź jest także całością strukturalno-kognitywno-pragmatyczną; a tym samym zalicza się ją do elementów reguł językowych (Gajda 1991: 67-68).

Wykazano, że interlokutorzy porozumiewają się ze sobą za pomocą wypowiedzi uwzględniających szeroko rozumiane pojęcie *działań komunikacyjnych*, czyli nie tylko działania werbalne, ale również działania niewerbalne. Zdaniem B. Taras w akcie komunikacji najistotniejsze są role pełnione przez wszystkich partnerów interakcji, ponieważ w procesie modelu ostensywno-inferencyjnego podejmują oni świadomie i nieświadomie działania będące zgodne z konwencją, względnie naruszające ją. Każda wypowiedź poszczególnych użytkowników języka jest indywidualna (Taras 2003: 38, Grucza 2016: 118). Rozmowa jest gatunkiem sama w sobie, ponieważ o jej kondycji decyduje stała, stabilna forma utrwalona społecznie w umysłach użytkowników języka oraz posiadająca cechy charakteryzujące ją, jak: partnerzy rozmowy, zmiana ról nadawczo-odbiorczych, interakcja, temat, wymiana komunikatów (Taras 2003: 39).

„Ustność” rozmowy pozwala na realizację jej w bezpośrednim kontakcie *twarzą w twarz*. Z tej racji szczególną rolę pełni tu kod kinetyczny lub proksemiczny. Dziewczynka prowadziła wielokrotnie rozmowy z osobami w swoim otoczeniu, będąc zarówno nadawcą, jak i odbiorcą dyskursu, dodatkowo stosowała kod kinezyczny i proksemiczny w swoich relacjach słownych w sposób spontaniczny, niewyuczony, ponieważ tego nie da się wyuczyć w ramach dostępnych autykom terapii.

Zauważono, że podczas rozmów z aktantką dało się z biegiem czasu odkryć i przewidzieć intencjonalność oraz potrzebę fortunności dyskursu, który nawiązywała. Lecz mimo tych wspólnych cech, interlokutorka, chcąc nie chcąc, w akcie mowy manifestowała się stale jako indywidualium (Grucza 2016: 118). Rozmowa ma na ogół jakiś cel, służy osiągnięciu spełnienia w modelu ostensywno-inferencyjnym dla wszystkich jego uczestników. Nadawca musi tak uzewnętrznić swoje intencje

komunikacyjne, by przykuć uwagę odbiorcy dla swojej treści. Ten zabieg psychologiczno-lingwistyczny był znany Grażynce pomimo bycia autykiem. Wywierał on też bezpośredni wpływ na jej niewerbalnie zachowanie. W zależności od powodzenia w modelu D. Sperbera i D. Wilson mowa ciała Grażynki była poświadczeniem jej spokoju, radości lub zdenerwowania w kinezyce, w gestach i mimice oraz w proksemice.

5.2. Intencje komunikacyjne

Od momentu, gdy nastąpił dynamiczny rozwój pragmatyki w centrum zainteresowania lingwistów, badających zjawisko komunikacji, znalazło się pojęcie *intencji* (Haugh 2008: 99; Bobrowski 1998: 49). Michael Haugh stwierdził, że pragmatyka hołduje założeniu, jakoby komunikacja stanowiła wypadkową wyrażania intencji przez nadawcę i polegała na jednoczesnym przypisywaniu tak nadanego jej przez nadawcę znaczenia przez odbiorcę (Haugh 2008: 99). Termin *intencja* pochodzi z języka łacińskiego od łac. *intentio*, co jest derywowane od *intendere* i znaczy ‘zmierzać do’. Termin ten wskazuje na jakiś cel, celowość komunikacji w przypadku pragmatyki języka.

Analizując to pojęcie z punktu widzenia lingwistyki należy zauważyć, że leksem *intencja* nie istnieje *in vacuo*, bowiem jest częścią składową *intencji* czegoś. Intencja komunikacyjna nie istnieje poza czynnością aktu mownego, a dodatkowo odbiorca nie ma nigdy zupełnego rozeznania w intencji nadawcy. Odbiorca może lub nie musi zaakceptować percypowaną treść wraz z ukrytą w nim intencją nadawcy. Intencyjność małej autystki dała się jednak z czasem trwania wzajemnych relacji przewidzieć i poznać, ponieważ tylko rytualizacja echolalii umożliwiła dotarcie do sensu wypowiedzeń dziecka. Zauważono, że jednak nic nie jest w stanie ukryć pewnego deficytu w obszarze intencyjności. Dyskurs z aktantką nakazuje powątpiewać, iż ludzie posiadający zarówno mentalną umiejętność jak i percepcyjną zdolność przekazywania innym ludziom swojej intencji w zadanej społecznie formie oraz, iż istnieją ludzie posiadający umiejętność oraz zdolność przyswajania sobie cudzej intencji (Grucza 2016: 221). Jeśli uczony, któremu pośrednio M. Młynarska przyznaje rację (Młynarska 2008: 138-139) nie myśli się, że: język, a z nim komunikowanie się, nie istnieje poza systemem nerwowym człowieka; a wiedzy o świecie pozajęzykowym nie można przekazać za pomocą systemu językowego, ponieważ wiedzę o świecie należy samodzielnie wypracować we własnych strukturach mentalnych, to zakładanie

intencji, czytelnej w wypowiedzi i dekodowalnej poza nią, jest nadużyciem. W tym kontekście cały czas trzeba powatpiewać, na ile intencja nadawcy komunikatu w dyskursie jest jego wyłącznością, będąc tożsamą z intencją nadawcy komunikatu oraz czy teksty w dyskursie są nośnikiem czegoś, nie posiadając znaczenia, ponieważ fortunate dla dyskursu znaczenie generowane jest w dopiero przez idiomiedzę, mającą swoją siedzibę wśród systemów nerwowych odbiorcy.

Zwłaszcza w przypadku osób ze spektrum autyzmu (ASD) należy powatpiewać w automatyczne wyposażenie ich umysłów w funkcję reprezentatywną i komunikacyjną, w przypadku, kiedy podlegają one zwykłemu procesowi nauczania. Skoro autyk ma zablokowany pewien dostęp do pokładów wiedzy o psychologii komunikacji, skoro nie partycypuje w odbieraniu sygnałów okołokomunikacyjnych dyskursu, który sam toczy, to budzi się pytanie o sens intencjonalności aktu mowy jako takiego, o chęć brania udziału w komunikacji jako grze (Młynarska 2008: 144) oraz, w efekcie, o posiadanie teorii umysłu, gwarantującej sprawne funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie.

J. Ożdżyński słusznie zauważa, że „użytkownik informacji nie zawsze w momencie formułowania zapytania informacyjnego w pełni uświadamia sobie swoje potrzeby, nie zawsze też potrafi je zwerbalizować, dlatego też zapytanie informacyjne nie zawsze odwzorowuje istotę tych potrzeb” (Ożdżyński 2008: 85).

W przypadku badanej dziewczynki, która, choć jest autykiem, potrafi kłamać, można z powodzeniem powiedzieć, że steruje ona z powodzeniem przebiegiem relacji interpersonalnych. Dzieje się to, co prawda, przy uwzględnieniu niemożności decentracji, lecz ten fakt z powodzeniem pokazuje specyficzna struktura wypowiedzi, w której dziecko unika 1. os. 1. poj.

5.3. Kompetencja komunikacyjna

Według F. Żurakowskiego (2002) do kompetencji komunikacyjnej zalicza się aktywność słuchową, zachowanie odpowiednich proporcji między mówieniem a słuchaniem, głos, mowę ciała, asertywność, empatię, wywieranie wpływu, występowanie publiczne a także pisemne wypowiedzi.

Zauważono, że kompetencja komunikacyjna aktantki nie jest ukształtowana w sposób opisany powyżej. Jej kompetencja to przede wszystkim: mowa ciała, wywieranie wpływu, oddziaływanie głosem. Z kolei wykazuje ona dysproporcję między mówieniem a słuchaniem, bowiem aktywność słuchowa dziewczynki jest znacznie

obniżona; i podnosi się, czyli usprawnia, w trakcie każdego kolejnego dyskursu edukacyjnego za każdym razem od nowa. Tym tłumaczy się pozorny brak empatii na początku dyskursu. Grażynka nie komunikuje się w sposób pisemny i nie lubi publicznych wystąpień; preferuje kameralne, najlepiej twarzą w twarz, czego zdaniem M. Młynarskiej robić się nie powinno (Młynarska 2008: 67). Dowiedziono, że głównym zadaniem komunikacyjnym aktantki jest intencjonalne kierowanie paradygmatem echolalicznym przez wytworzenie i wygenerowanie w głowach, mózgach czy umysłach dyskursantów, i przy ich własnej otwartości, zasobu „specjalistycznej wiedzy i specjalistycznych umiejętności, między innymi odpowiednich umiejętności naukowego analizowania i rozumienia otaczającego świata” autyków (Grucza 2016: 222), oraz „w miarę możliwości także umiejętności wykonywania odpowiedniej pracy” w zaspokojeniu tak sensownie zarysowanej intencji (Grucza 2016: 222). Aktantka, przez swoiście nadawany komunikat zmodyfikowany w warstwie morfologicznej do 2. os. l. poj, który jest zbudowany na podstawie trybu rozkazującego lub na strukturach pytania o rozstrzygnięcie w języku polskim, posiada z pewnością:

- a) umiejętność kodowania warstwy semantycznej przekazu słownego;
- b) umiejętność rozumienia i wyrażania związków między pamięcią a motywami, myśleniem a mową, czytelne przez zapamiętanie i korzystanie z określonych wypowiedzi echolalicznych;
- c) umiejętność wyrażania osobistych treści psychologicznych przez ich negację w określonych wypowiedziach echolalicznych;
- d) umiejętność wykorzystywania w komunikatach echolalicznych społecznie wyeksponowanych konwencji komunikacyjnych;
- e) umiejętność takiego ich doboru, by zagwarantować sukces swoich osobistych celów i zamierzeń, czytelny w momencie zaniku komunikatu echolalicznego (Ożdżyński 2008: 87).

Właśnie te kwestie pozwalają wnioskować, że aktantka:

- a) rozumie pytania, czyli posiada umiejętność odpowiedzenia sobie, czego żąda się od niej w danej sytuacji; lub jakiej reakcji wymaga dana sytuacja;
- b) wyszukuje w pamięci te pojęcia, które są nośnikami sensu pytania;
- c) ocenia jego znaczenie, różnicując wypowiedzi na te, które są / były zdaniem rozkazującymi osobowymi, np. *X, chodź* czy *X, nie idź* lub bezosobowymi *P dać* oraz te, które pochodziły od pytań, np. *P chcesz*;

- d) wnioskuje o motywach, ponieważ jest w stanie poprawnie reagować na sytuacje, które ją zaskakują;
- e) ocenia korzyść płynącą z posiadania konkretnych informacji, czego dowodem jest uporczywość komunikatu echolalicznego;
- f) określa z tego samego względu jego motyw i cel;
- g) określa, stosując dany schemat echolaliczny, które informacje powinny zaistnieć w jej dyskursie, a które nie;
- h) reaguje w kwestii oceny pod kątem wiedzy rozmówcy, przerywając komunikat echolaliczny (Ozdzyński 2008: 87);
- i) formułuje w końcu swój komunikat w swoistej formie jako emanacja wewnętrznej wypowiedzi, która daje szanse wywołania korzystnych reakcji u rozmówcy, np. *P chcesz, Chcesz iść do środka, Nie chcesz do kościółka* lub *X, chcę iść do K.*

Werbalność, jak zauważono, jest powiązana z psychologią poznania i rozwoju człowieka. Niejako mowa jest uzewnętrznianiem stopnia przynależności nadawcy komunikatu do danego dyskursu. To, jak i o czym mówi nadawca, pozwala zaklasyfikować nadawcę przez pozostałych uczestników aktu mowy. Werbalność jest także ściśle powiązana z niewerbalnością. Mowa niewerbalna ma przewagę nad językiem mówionym, ponieważ rozwinęła się u człowieka wcześniej niż język. Ludzkie zachowania niewerbalne często mówią o nadawcy więcej niż sam komunikat, ponieważ są jego nieodzownym choć słabo uświadamianym uzupełnieniem.

5.4. Zachowania niewerbalne

W licznych publikacjach analizujących kontekst, w którym aktanci prowadzą dyskursywne akty mowy zauważono, że interlokutorzy dyskursywnego aktu mowy często nie wykorzystują w dostateczny sposób dla dobra dyskursu możliwości, jakie daje obserwacja współrozmówcy (Leathers 2009: 17). Powodem niepowodzenia danego dyskursywnego aktu mowy jako działania językowego wydaje się niewyspecyfikowane odczytywanie mowy ciała współaktanta lub zupełne pominięcie niewerbalnego wymiaru komunikatu w dyskursie.

Wiadomo, że mowa ciała pozwala w połowie zrozumieć przekaz werbalny nadawcy i jest nieodzownym elementem każdej rozmowy. Ten obszar zachowań językowych opisuje się w literaturze jako zachowania motoryczne, czyli aktywację poszczególnych części ciała przez wymachiwanie lub zachowania autoagresywne. Ponadto zauważono, że zachowania niewerbalne są sposobem postrzegania własnych

myśli jako objawów reagowania i kontroli podmiotu nad własnymi działaniami (Młynarska 2008: 151). Mowa ciała, zachowania niewerbalne są dowodem na to, że aktantka potrafi:

- a) zarejestrować w pamięci krótkotrwałej spontanicznie pojawiające się treści psychologiczne;
- b) dokonywać wyboru tych treści ze względu na ich atrakcyjność;
- c) manipulować wewnętrznymi programami wykonawczymi kontrolowanymi przez mowę wewnętrzną, czyli dyskurs.

5.4.1. Uwarunkowania proksemiczne

Proksemika definiowana jest w psychologii jako dziedzina, w której aktanci posługują się przestrzenią dla odbycia aktu mowy (Leathers 2009: 137). Aby zrozumieć dyskursywne implikacje ludzkich zachowań proksemicznych, a także ich rezultaty, należy zrozumieć znaczenie takich terminów, jak: *terytorium*, *zatłoczenie*, *dystans*, *prywatność*, a także *przestrzeń*⁷⁹ (Lynch 1960: 11-30, Hall 1963: 1003, Leathers 2009: 137). Interlokutor, który skutecznie realizuje dyskursywnie zorganizowane akty mowy musi być na ogół w stanie prawidłowo odczytywać oczekiwania dla konkretnych zachowań proksemicznych innego interlokutora oraz musi umieć dostosować się do nich (Lynch 1960: 11-30, Miller 1973: 77-80, Leathers 2009: 137). Z punktu widzenia psychologii przestrzeń trwała, półtrwała i nietrwała odgrywają tu decydującą rolę. Z powodzeniem można założyć, że to komunikujący kontroluje przestrzeń nietrwałą i półtrwałą, co jest relewantnym czynnikiem dyskursu (Lynch 1960: 50, Miller 1973: 90). Funkcje te warunkują, jak dowiedziono, zaspokojenie funkcji bliskości związanej z potrzebą odbycia interakcji komunikacyjnej, a także funkcji wycofania, która z kolei odnosi się do blokowania interakcji komunikacyjnej (Leathers 2009: 137, Miller 1973: 98). Zachowania proksemiczne mają istotny wpływ na akt mowy w szczególności na takie funkcje aktu mowy, jak: kierowanie wrażeniem, przynależność oraz prywatność (Bernsen, Dybkjær 2007: 27, Leathers 2009: 138).

Proksemika definiuje zatem normy, którymi kierują się współ rozmówcy. Aktanci, którzy nie dostosowują się do norm proksemicznych wywierają na otoczeniu

⁷⁹ *Terytorium* rozumiane jest jako własność obszaru dla grupy lub osoby; *zatłoczenie* to subiektywne odczucie, że w konkretnej przestrzeni jest za dużo innych osób; *dystans* to odległość między minimum dwoma obiektami; *prywatność* to prawo każdego człowieka do życia według własnej woli; *przestrzeń* to rzeczywistość, w której działa człowiek (opracowano na podstawie *Słownik Internetowy PWN*, www.sjp.pwn.pl, dostęp 20.01.2022).

niemiłe wrażenie, ryzykują odrzucenie i przyczyniają się do pogorszenia relacji interpersonalnych (Lynch 1960: 50, Miller 1973: 98, Leathers 2009: 137). Dość wcześnie w literaturze przedmiotu zauważono, że pod wieloma względami proksemika dyskursu, będąca obszarem badawczym dla psychologii, ma także interesujący wymiar badawczy w lingwistyce na potrzeby pragmalingwistyki (Bernsen, Dybkjær 2007: 27). Właśnie przez rejestrowanie zachowań językowych związanych z naruszeniem norm proksemiki pozwala się na dostarczenie licznych faktów dotyczących tzw. metakodu niewerbalnego lub parawerbalnego w komunikowaniu się aktantów dyskursywnie motywowanego działaniem aktu mowy. Wraz z proksemiką powiązane jest pojęcie *przestrzeni osobistej*. Przez przestrzeń osobistą należy rozumieć ten obszar otaczający jednostkę, którego granice są nieprzekraczalne (Taras 2003: 42; Bernsen, Dybkjær 2007: 23). Badania dowodzą, że dodatkowo każda jednostka ludzka posiada własną przestrzeń osobistą, której objętość może ulegać zmianie. E. Hall, na mocy doświadczeń, nazwał proksemikę komunikacją przy pomocy manipulowania dystansem fizycznym. Przestrzeń osobista, istotna w akcie mowy, pełni funkcję ochronną, pozwala na swobodę działania. O ile E. Hall wyróżnił na potrzeby dyskursu cztery dystanse i fazy, to Stella Ting-Toomey wyróżnia dalsze podziały (Ting-Toomey 1999: 116). Są to 1) dystans intymny, gdzie odległość to 0 do 15 cm między rozmówcami (wyczuwalny zapach ciała, oddechu, zamazane rysy twarzy, w tym dystansie realizowane są kontakty seksualne, a także walka); 2) przestrzeń dalsza od 15 cm do 45 cm, w której można podać sobie dłoń, można szeptać, jest to sytuacja typowa w tramwaju, autobusie miejskim, w windzie; 3) dystans osobisty, czyli fazę bliższą od 45 cm do 75 cm jako dystans dla małżeństw, par; 4) faza dalsza, czyli od 75 cm do 1,2 m. Następnie można mówić o 5) dystansie społecznym w fazie bliższej od 1,2 m do 2,1 m oraz o 6) dystansie społecznym dalszym od 2,1 m do 3,6 m (Ting-Toomey 1999: 34-40). Badania S. Ting-Toomey dowodzą, że w takim oddaleniu załatwia się sprawy urzędowe oraz można pracować w obecności innych osób.

Proksemika aktantki, którą rozumie się jako przybieranie odpowiedniego „stylu konwersacyjnego”, miała zróżnicowany charakter uwarunkowany społecznie, demograficznie i psychologicznie (Ożdżyński 2008: 90). Zauważono, że interlokutorka przyjmowała najczęściej w stosunku do rodziców dystans intymny. Przy nauczycielach i terapeutach przyjmowała ona dystans intymny lub przestrzeń dalszą. Natomiast w stosunku do nowo poznanych osób jej dystans był jednoznacznie społeczny: najpierw

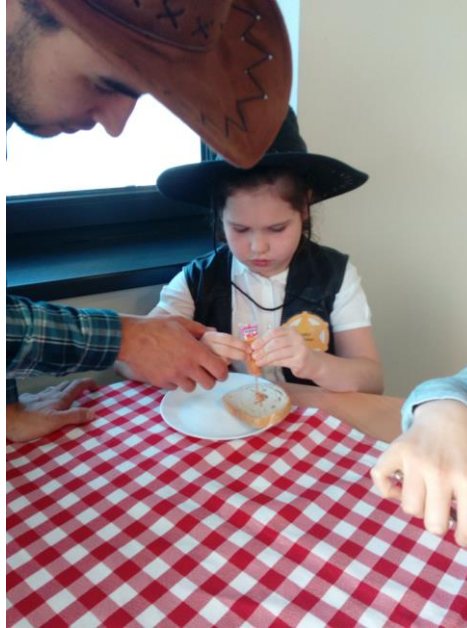
faza dalsza, potem bliższa, a ich zmiana wymagała czasu. Nie było natomiast reguły na jego trwanie.



Fot. 1. Mowa ciała dziecka z ASD podczas akademii w szkole

Fot. 1 przedstawia dziecko z ASD, gdy siedzi na kolanach terapeutki integracji sensorycznej podczas imprezy masowej w szkole. Taka sytuacja była konieczna ze względu na drażliwość strefy intymnej dziewczynki w momencie przyjmowania pozycji siedzącej (intensyfikacja wrażeń dotykowych). Terapeutka, sadzając dziecko na swoich kolanach, zminimalizowała dyskomfort Grażynki, odciążając miednicę przez przesunięcie punktu ciężkości na kość ogonową. Terapeutka przez specyficzny układ dłoni kieruje uwagę dziecka ku innym wymiarom sali i wyłącza ewentualne rzucanie wzrokiem przez nie w tym kierunku. Podobną sytuację przedstawia fot. 2., na której pokazano proces organizowania zabawy i konsumpcji.

Podczas wykonywania kanapki badane dziecko niewerbalnie zgłasza pedagogom problem z analizą i syntezą wzrokową, uniemożliwiającą mu koordynację pracy w układzie oko – ręka. Asystujący psycholog szkolny pomaga Grażynce w ustabilizowaniu dłoni względem zmysłu wzorku, trzymając jej dłoń w swojej w trakcie wykonywania przekąski. Brak skupienia uwagi, a poniekąd fiksacji zmysłu wzroku, był efektem zgiełku, jaki panował podczas zabawy dzieci, a tym samym miało to negatywny wpływ na kondycję psychiczną dziewczynki.



Fot. 2. Mowa ciała dziecka z ASD podczas przygotowywania posiłku

5.4.1.1. Uwarunkowania przestrzenne

Specyficzna u autystów niechęć do zmian i umiłowanie utartych zwyczajów i rytuałów przywodzi na myśl, iż nie tylko leksykon i składnia tworzą w ich umysłach kontinuum (Imo, Lanwer 2020: 6). W wyniku przeprowadzonych badań zaobserwowano, iż w kategoriach jednostek symbolicznych można zauważyć wyraźny związek echolalicznego aktu mowy z jednostkami semantyczną oraz fonologiczną, lecz także to, iż budowa tego wszystkiego, co zdrowi ludzie określają jednostką, jest także rozkładalna na części i podstemy (Imo, Lanwer 2020: 6; Cienki 2015: 500). Granicami zadanej formy są zatem w umysłach reguły gramatyczne (Grucza S. 2010: 45), które nazwać można inwentarzem pewnych symboli w relacji do ich późniejszego znaczenia (Imo, Lanwer 2020: 12). „Przyswojenie gramatyki”, jak można strawestować słowa Jolanty Machowskiej, „to opanowanie obowiązujących konwencji” (Machowska 2006: 34). To, że autycy dobrze czują się w takiej przestrzeni, jaką pojęli pierwszy raz i stosują zwroty mowy echolalicznej, które reprezentują ten pierwszy raz, kiedy forma tworzywa słowa połączyła się ze znaczeniem (i nie chcą jej zmiany), jest dobitnym dowodem na opanowanie reguł i obowiązujących konwencji⁸⁰. Nikt nie przekona

⁸⁰ Beatrice Sczepek-Reed uważa wręcz, iż ma to związek z fonetyką i fonologią. Ludzie przesadnie artykułują i przerysowują profil prozodyczny słów, by je uwiarygodnić, wzmocnić ich pozytywne oddziaływanie. Autycy, którzy posługują się agresją i dobitnością, pokazują, akcentując niechęć do słowa pisanego a zamiłowanie do słowa mówionego i mowy echolalicznej, że związek poszczególnych

aktanta z ASD, by doszukiwał się znaczeń poza oznaczonym światem. Autycy nie starają się pojąć metafor lub metonimii.

Zauważono, że tak samo rzecz ma się z przestrzenią. Przestrzeń może na nich wywierać destruktywny wpływ w swoich kombinacjach cech dystynktywnych (oraz cech relewantnych, jak chce tego J. Ożdżyński (2008: 88), ich struktur głębokich, którego istnienia zdrowi ludzie nawet nie mogą sobie wyobrazić, o czym świadczy możliwość istnienia światów widzialnych i niewidzialnych, a więc obejmowanych i nieobjmowanych danym zakresem instrumentarium badawczego. W kognitywizmie (przykładowo) uważa się, pisze J. Machowska (Machowska 2006: 34), że *wiedza*, także gramatyczna, abstrahowana jest z przypadków rzeczywistego użycia na drodze wzmacniania się powtarzających się w nich cech wspólnych, aż do momentu wykrystalizowania się jednostki.

Nic dziwnego, że to autycy są tymi interlokutorami, którzy demaskują nieprawdziwość. Wykrystalizowanie się jednostki, wiedzy, idiomów, jest równoznaczne z odrzuceniem prowadzącej do tego dynamiki i zanegowaniem twórczego odbioru świata. Pozyskanie idiomów o jej wirtualnej istocie jest równoznaczne z wykluczeniem społecznym, co jest bardzo ryzykownym krokiem. Wykazano, że w przestrzeni, w której funkcjonują autycy, można zaobserwować podobne oddziaływania. Konkretni ludzie w jakiś niepojęty sposób nie mają ochoty na wychodzenie ze swojej jaskini, tylko po to by się przekonać, jak wygląda ta kolejna jaskinia, w której znajduje się moja jaskinia.

Autycy, co można łatwo udowodnić, w swoim oglądzie rzeczywistości są antropocentrykami. Nie obchodzą ich ogólnie ustalone konwenanse i umowy społeczne. Badania dowiodły, że nie interesuje ich to, co ludzie zdrowi określają niewrażliwością i brakiem moralności. Obchodzi ich tylko obsesyjne zajmowanie się swoimi odczuciami o dynamice i zachodzących zmianach akurat tego wycinka kontinuum, w którym w danym momencie operują, a o którym posiadli wcześniejszą wiedzę (Machowska 2006: 35). Dzieje się tak dlatego, że dla swojej imagacji to właśnie oni stanowią instancję wiedzogeneratywną (Bartmiński 1999: 104-105). Zatem: 1) znaczenie przestrzeni jest zarazem tym wszystkim, co nie da się konceptualizować; 2) najczęściej używane struktury nie ujawniają sieci sensów wzajemnie odnoszących się do siebie, lecz wręcz przeciwnie, pokazują raczej

składników *planu wyrażeniowego* i *planu treściowego* ma głębokie podłoże fonotaktyczne (Szczepiek-Reed 2014: 162-186)

te powiązania, których zdroworozsądkowo nie wzięto by za części kontinuum czasoprzestrzennego; 3) domeny umysłowe są fundatorami znaczenia, a nie odwrotnie; 4) dysponowanie bazą umożliwia wykształcenie się danego profilu wycinka kontinuum czasoprzestrzennego, które może otrzymać znaczenie; 5) zamienienie wpływania stereotypu sytuacji na jej prototyp (Machowska 2006: 34). Dlatego obok „językowego obrazu przestrzeni”, o którym zdrowi ludzie mówią jako o „zbiorze prawidłowości zawartych w kategoryalnych związkach gramatycznych”, musimy widzieć pojęcie *subramy* (Rudzka-Ostyn, 2000: 42), czyli „autystycznego obrazu przestrzeni”, w której to *subramie* obowiązują „elementy budulcowe zbioru prawidłowości zawartych w kategoryalnych związkach gramatycznych”, czyli same kategorie w czystej formie, czyli przed ich przeformułowaniem się w „kategoryalne związki gramatyczne” (Tokarski 2001: 366) wystawione na oddziaływanie arbitralności (Rosch 1978: 28).

Zauważono podczas trwania badań, że aktantka chętnie przebywała w kuchni, w której stał duży stół. Całe życie emocjonalne Grażynki skoncentrowało się przy nim, ponieważ spożywała przy tym stole posiłki, odrabiała zadania domowe i prowadziła rozmowy zarówno te terapeutyczne jak i spontaniczne pozbawione ćwiczeń neurologopedycznych⁸¹. Ustawienie stołu i krzeseł ilustruje fot. 3., na której, postępując od lewej strony zgodnie z ruchem wskazówek zegara są widoczne krzesła i pozycje miejsc oznaczone symbolami A1, A2, A3 oraz A4. W relacjach z rodzicami aktantka zawsze zajmowała miejsce oznaczone symbolem A2. Pojedynczy aktanci z grupy Y znajdowali się na miejscu A1. Taki układ psychologia definiuje jako układ narożny i cechuje on dyskursantów podczas zwyczajnej, przyjacielskiej rozmowy (Leathers 2009: 123). Jest to układ umożliwiający dobry kontakt wzrokowy, pozwala także na gestykulację i obserwację gestów współ rozmówcy. Róg stołu ma znaczenie granicy lub bariery, na wypadek gdyby jeden z interlokutorów poczuł się proksemicznie zagrożony. Ta lokalizacja pozwala również na unikanie podziału terytorium⁸².

Inny układ, jaki można było zaobserwować podczas spotkań w kuchni, to układ nazywany pozycją współpracy, gdzie aktantka siedziała w pozycji A2, a jej tata względnie matka najczęściej w pozycji A3 (zob. fot 3.). Zauważono wtedy, że takie

⁸¹ E.T. Hall zauważa, że kuchnia jest tym miejscem ogniska domowego, w którym manifestuje się dana osobowość dominująca w rodzinie (Hall 1953: 189).

⁸² Robert Sommer opublikował własną definicję terytorium, w niej przedstawił on to pojęcie jako „obszar kontrolowany przez jednostkę, rodzinę czy inną społeczność, przy czym ważne jest zarówno faktyczne czy potencjalne fizyczne posiadanie tego terytorium, jak i jego obrona”. Stąd też terytorialne zachowanie jest definiowane obecnie jako próba precyzyjnego zaznaczenia konkretnych obszarów znajdujących się w „posiadaniu” jednostek lub grup (Leathers 2009: 123).

zajmowanie pozycji w przestrzeni sprzyjało budowaniu i pielęgnacji wzajemnych relacji, które także poza stołem miały charakter przyjaźni bezwarunkowej. Tym zabiegom towarzyszyła wyraźnie zaznaczająca się współpraca polegająca na spędzaniu wolnego czasu poprzez gry i zabawy niewymagające dynamiki całego ciała. Ta pozycja była powtarzalna przez cały okres obserwowania aktantki.



Fot. 3. Wyjściowa organizacja aktantów dyskursu przy stole

Kolejna pozycja, która miała miejsce przy kuchennym stole, to pozycja niezależna gdzie układ krzeseł był nieco zmieniony poprzez ich odsunięcie w przeciwną stronę w układzie 'na przeciw'. Tym samym dwoje interlokutorów znajdowało się po przekątnej blatu stołu względem siebie. Taka pozycja określana jest pozycją niezależną i polega na zajmowaniu miejsc A2 oraz A4, (Pease, Pease 2011: 393-397). W takiej pozycji względem przestrzeni stołu przebywają względem siebie aktanci aktów mowy dziecka z ASD, którzy tak naprawdę nie chcą mieć ze sobą do czynienia (zob. fot. 3.). Na ogół ten układ charakteryzował kontekst poszczególnych aktów mowy Grażynki w chwilach zdenerwowania z powodu przykrych sytuacji w szkole, której była świadkiem lub współdziałła w niej lub, gdy wyrażała różnice poglądów, co do posiłku, jaki dostała względem innych oczekiwań kulinarnych w stosunku do mamy. Na ogół siedziała wtedy w towarzystwie najbliższych, lecz na odległych krańcach stołu i milczała. Zawsze to ona decydowała o zakończeniu tej sytuacji, ponieważ matka aktantki nie chciała jej zmuszać do uległości w relacjach między nimi.

Zauważono, że uwarunkowania przestrzenne niezależnie, czy przy stole, czy w pokoju na komplecie wypoczynkowym, czy też na stojąco w pomieszczeniu, sprzyjały często sytuacji, w której rozmówcy A4, A3, A1 razem z Grażynką w pozycji

A2 często znajdowali się w układzie na kształt litery V. Dowiedziono, że takie porządkowanie aktantów jest spowodowane włączaniem przez interlokutorkę do rozmowy więcej niż jednej osoby (w tym przypadku dwóch). Jest to działanie niecodzienne. Autystkę oznacza litera C/A2, jej współrozmówcy to kolejno litery A/A3 oraz B/A4. Osoba A/A3 dużo mówi, natomiast osoba B milczy. Podczas, gdy osoba A/A3 zadaje nam pytanie, jak możemy na nie odpowiedzieć by kontynuować konwersację i za razem sprawić by osoba B/A4 nie czuła się wykluczona? Służy do tego prosta technika, podświadomie znana Grażynce. Kiedy osoba A/A3 (np. matka) zadała pytanie osobie C/A2 (Grażynce), osoba C/A2 (Grażynka) patrzyła na nią i zaczynała odpowiadać po czym szybko obracała głowę do osoby B/A4 (np. cici Jadzi, taty, babci, pani Kasi itd.), a następnie znowu patrzyła na osobę A/A3 i potem ponownie na osobę B/A4. Kończąc własny komunikat, aktantka patrzyła na osobę A/A3. Ta prosta technika sprawiła, że osoba B/A4 czuła się włączona do aktu mowy. Taka sytuacja umożliwiała osobie C/A2 (Grażynce) czuć się bezpiecznie, ponieważ Grażynka-aktantka wiedziała, że dzięki temu zabiegowi osoba B/A4 jest „po jej stronie”, szczególnie gdy chodziło o zaspokajanie potrzeb związanych z ulubionymi aktywnościami w wolnym czasie (Pease A, Pease B 2011: 399).

5.4.1.2. Dystans

E. Hall, jako autor pionierskiej pracy poświęconej próbie zidentyfikowania i sklasyfikowania tego, jakimi odległościami posługują się aktanci po to, by zaspokoić własne potrzeby (Lynch 1960: 11-30, Hall 1963: 1003; Leathers 2009: 117) zidentyfikował, jak wspomniano wcześniej, cztery typy dystansu przestrzennego: intymny, osobisty, społeczny i publiczny (Lynch 1960: 11-30, Hall 1963: 1003; Leathers 2009: 117). E. Hall zauważył różne komponenty wpływające na pojęcie *dystansu* dla uwarunkowań proksemicznych. Są to: obszar pochodzenia, stopień zażyłości znajomości, profil osobowościowy, status, pochodzenie / rasa i wiek. Istotnie osoby pochodzące przykładowo z północy Włoch są bardziej skłonne do izolacji niż te zamieszkujące Neapol lub Sycylię. Stopień znajomości współrozmówcy także determinuje zarówno tematy rozmów jak i uwarunkowania dystansu przestrzennego. Profil osobowościowy z kolei pozwala ekstrawertykom podchodzić w akcie mowy bliżej do aktantów niż zdobyłby się na to introwertyk. Dla ekstrawertyka dystans komunikacyjny będzie zdecydowanie krótszy. Także status ma wpływ na dystans. W miarę, jak rośnie różnica obydwu aktantów w interakcji, tym bardziej zwiększa się

dystans odczuwalny również w akcie mowy (osoby o niskim statusie mają tendencje do tak zwanego trzymania się na dystans w stosunku do interlokutora o wysokiej społecznie randze). Pochodzenie oraz rasa dyskursantów decydują o dystansie aktantów zwłaszcza, gdy chodzi o osoby z różnych stron świata. Przykładowo uwarunkowania historyczne odegrały istotną rolę w traktowaniu osób czarnoskórych. I wreszcie wiek, ponieważ bez wątpienia wiek metrykalny wpływa na sposób odbierania uwarunkowań proksemicznych. Im człowiek jest młodszy, tym bardziej wyda się skracać dystans w interakcji oraz akcie mowy. Ten dystans zależy wyłącznie od ludzkiej woli tylko w okresie dzieciństwa (Lynch 1960: 11-30, Hall 1963: 1003; Leathers 2009: 120-122). Adolescencja włącza młodych ludzi w relacje przeznaczone dla osób dorosłych. Tym samym zaczynają w okresie dojrzewania obowiązywać wcześniej przytoczone kryteria, które opisał Edward Hall (Hall 1963: 1005).



Fot. 4. Mowa ciała dziecka z ASD w trakcie spotkania ze znajomymi

Zauważono, że dystansowanie się badanej dziewczynki było determinowane relacjami z osobami w jej życiu. Intymną więź stwierdzono w kontakcie z osobami z grupy Y (rodzice) oraz z grupy Z (przyjaciele rodziny) (zob. fot. 4.). Więż intymna lub przestrzeń dalsza charakteryzowała kontakty z nauczycielami i terapeutami. Natomiast dziecko zachowywało dystans społeczny dalszy lub bliższy w kontaktach typu *pierwszy raz z nowo poznaną osobą*. W kontakcie z osobami z grona Y lub grupy

Z dziecko samodzielnie, swobodnie i spontanicznie skraca dystans w stosunku do pozostałych interlokutorów. Wyraz twarzy Grażynki pozwala z powodzeniem sądzić, że czuje się ona dobrze w tak dobranym towarzystwie i nie wydaje się jej przeszkadzać jej intymność w zakresie proksemiki. Owo poczucie budzić może fakt, iż dziecko wydaje się opierać tułowiem na osobie, która ją obejmuje. Osoba podtrzymująca napierającą dziewczynkę, stojącą za Grażynką, z konieczności stoi w pewnym oddaleniu, jeśli wziąć pod uwagę powierzchnię, jaką nakreślają jej stopy. Jednak ta osoba stara się utrzymać zarysowującą się linię porządkującą dorosłych na tym zdjęciu (zob. fot. 4.). Przesunięcie punktu ciężkości poza obręb ciała jest u aktantki ponownie zasygnalizowanym sposobem akcentowania granic swojej własnej przestrzeni. Wszystkie te zabiegi doskonale pokazuje następny przykład-fotografia (fot. 5).



Fot. 5. Kooperowanie grupy dzieci z ASD w przestrzeni akademii szkolnej

Na tej fotografii zaznaczono na wykładzinie pozycję, jaką zajmować mają dzieci podczas innych uroczystości, przy pomocy pasków samoprzylepnej folii. Wszyscy znajdują się w pewnym oddaleniu od widowni. Osoba na pierwszym planie, robiąca zdjęcie telefonem komórkowym, tak kadruje swoją interpretację zastanej sytuacji, by aktanci znaleźli się w jej centrum. Dzieci zajmują pozycję w jednej linii. Badane dziecko zaznacza swoją pozycję dwojako: przez szeroko rozsunięte stopy stara się

zagarnąć maksimum przestrzeni w tym działaniu dla siebie, a gestem prawej dłoni powstrzymuje wychowawczynię z mikrofonem przed naruszeniem przestrzeni sceny, czyli wykładziny, oraz przestrzeni jej samej, wyznaczonej polem jej stóp. Gest ten wydaje się gestem redundantnym. Wychowawczynie, sądząc po układzie jej stóp, nie ma zamiaru przekraczać wyznaczonych i uznawanych granic. Tym niemniej: ten rodzaj dystansu, który tworzy się między Grażynką a nauczycielem i jej kolegą z klasy (sądząc po jej wyrazie twarzy) nie sprawia jej kłopotu i tym samym jest przez dziecko akceptowany.

Tak samo akceptowane jest skrócenie dystansu w sytuacji poruszania się na motocyklu (fot. 6.). Bycie pasażerem motocykla i współpraca przy kierowaniu tego typu pojazdem wymaga na ogół fizycznej bliskości o charakterze intymnym. Taki układ wydaje się nie nastrożać kłopotu Grażynce, choć i tu widoczne jest specyficzne odchylenie środka ciężkości tułowia. Być może jest to spowodowane tym, iż dziecko stara się maksymalnie dojrzyć przestrzeń przed sobą oraz przed pojazdem. Mimika jej twarzy dodatkowo obrazuje zadowolenie z jazdy. Górne kończyny dziecka z konieczności obejmują tułów kierowcy. Także kolana sygnalizują, iż dziecko wie, że właśnie tak trzeba minimalizować powierzchnię swojego ciała podczas jazdy. Na fot. 6. zastanawia jedynie układ stóp. Dziecko nie czuje się komfortowo i maksymalizuje siebie względem przestrzeni, której nie może objąć wzrokiem. Pewnym jest, iż w takim układzie, dziecko może mimo kasku i osłon wizualnie kontrolować swoje stopy, a zarazem przestrzeń.



Fot. 6. Mowa ciała dziecka z ASD podczas jazdy na motocyklu

5.4.2. Kinezyczne akty komunikacji

Jak wiadomo, kinezyka zajmuje się badaniem i opisywaniem komunikacji niewerbalnej. Kinezyka stara się wyjaśnić, jak człowiek przekazuje w dyskursie swoje myśli, potrzeby, intencje za pomocą gestów, mimiki i postawy ciała (Taras 2003: 41).

Dzięki szczegółowym badaniom Fernando Poyatesa wyróżnić można w kinetyce działań językowych dwa główne nurty: kinetykę działań słuchowych i wzrokowych. Zajmowanie się działaniami słuchowymi związane jest z wyodrębnieniem działań 1) typowo werbalnych; 2) parawerbalnych zależnych od uwarunkowań aparatu głosowego (krzyk, modulacja, seplenienie); 3) niewerbalnych (warczenie, burczenie) i 4) słuchowo-wzrokowych, czyli *gestów/gestures* i *manieryzmów/manners*. Uczony odróżnia powyższe działania od działań wizualno-dotykowych, jako reakcji czy adaptacji na zawężenie proksemiki, czyli odróżnia gesty, manieryzmy i postawy od obszarów, je wywołujących, jak odległość, miejsce, osoby, obiekty, bezpieczeństwo (Poyatos 2002a: 51). Właśnie te uwagi dały asumpt ku temu, by uważać, iż każda reakcja organizmu, zdrowego, czy chorego, czy jest ona werbalna, czy niewerbalna jest interakcją oraz relacją na modyfikację czy dynamikę określonej, odczuwanej strefy proksemiki.

Jest to ten moment, w którym komunikacja nie jest odbierana przez aktantkę jako deprivacja, lecz jako wyłom w jej proksemicznym ustrukturyzowaniu psychosomatycznym. Nic nie stoi na przeszkodzie, by przez eholalię spróbować przekonać pozostałe systemy do zapoznania się z regułami składni i normami dyskursu ludzi zdrowych, jak to udowadniają następujące fotografie, które przeczą uprzedzonemu postrzeganiu autyków. Aktantka aktów mowy wykonuje świąteczne wypieki. Aktowi mowy towarzyszy ożywiona gestykulacja prawym przedramieniem (zob. fot. 7.). Intensywne ruchy prawą ręką świadczą o radości dziewczynki, potwierdzeniem tego jest jej mimika twarzy. Tuba z farbą, służącą do ozdabiania, trzymana jest w lewej ręce a nie w prawej. Ruchy kończyną górną są niewerbalnym komentarzem do oceny jakości ciastek, która dokonuje się wyłącznie pod dyktando zmysłu wzroku.

Dystans osobisty do kolegi z klasy podczas tych zajęć manualnych jest zgodny z zasadami ustalonymi w grupie oraz jest zaznaczony wydłużeniem przedramienia, którym aktant odgradza swoją blachę z wypiekami od otoczenia, a zarazem od badanego dziecka. Podobną sytuację pokazano na następnym zdjęciu (fot. 8.).



Fot. 7. Mowa ciała dziecka z ASD przy wykonywaniu świątecznych wypieków w szkole



Fot. 8. Mowa ciała dziecka z ASD w trakcie spaceru z klasą

W trakcie odpoczynku na ławce aktantka układa ręce w pozycji zamkniętej, ale odległość, w jakiej siedzi w stosunku do pozostałych dzieci pozwala na interpretację jej mowy ciała w taki sposób, że czuje się zintegrowana z grupą. Rażące w oczy słońce wywołuje mimikę obronną na twarzy w związku z mocnym bodźcem wzrokowym. Choć na ławce jest jeszcze dużo miejsca, by móc na niej wygodnie usiąść, to autycy wydają się ściśnięci ze sobą. Jest to pozycja intymna. Wydaje się, że to Grażynka najpierw zajęła na niej miejsce, a chłopcy dołączyli do niej. Mimo ścisku swoją pozycję w grupie chłopcy manifestują rozszerzonymi kolanami oraz odgraniczają się od siebie kończynami górnymi, kładąc je wzdłuż przebiegającej granicy. Pozycja aktantki tego efektu jeszcze nie rejestruje, chociaż sygnalizuje to obronny układ przedramion interlokutorki.

Natomiast w trakcie zabawy na placu zabaw z ojcem badanej dziewczynki dystans między interlokutorami świadczy o intymności i zażyłości, postawa dziecka jest swobodna, naturalna i otwarta (zob. fot. 9.).



Fot. 9. Mowa ciała dziecka z ASD w trakcie zabawy z ojcem na placu zabaw

Podczas robienia zakupów dystans do pozostałych uczestników sytuacji jest prawidłowy, choć wymuszony (fot. 10). Dzieci kontrolują wzrokiem wybraną przestrzeń, lecz nie chcą wchodzić ze sobą w interakcję. Mimika twarzy dzieci świadczy o udawanym skupieniu oraz o zadowoleniu i sprawnym przekierowaniu uwagi na wykonywaną czynność.



Fot. 10. Mowa ciała dziecka z ASD podczas zakupów

5.4.2.1. Gestykulacja

Badania dowodzą, że gesty można podzielić na dwie główne kategorie:

- a) emblematy, a więc gesty niezależne od mowy czyli symbole, sygnały posiadające własne znaczenie. Ich symbolika jest dobrze znana w danym kręgu kultury np. gest kciuk w dół, kciuk w górę;
- b) gesty ilustracyjne, a więc gesty zależne od mowy. Gesty są powiązane z komunikatem werbalnym i niezbędne do jego odczytania, na przykład: gesty oddające relacje nadawca a przedmiot przekazu, gesty organizujące, regulujące tok interakcji, gesty służące jako wizualne znaki przestankowe.

Zauważono, że gesty aktantki były zawsze chaotyczne, co wynikało z jej pobudzenia w wyniku podatności na problemy w zakresie sensoryki, a zwłaszcza dotyku, węchu i słuchu. Jej nadwrażliwość w tym zakresie utrudniała jej taką gestykulację, która zgodna byłaby z oczekiwaniami. Wizyty w gabinetach specjalistów oraz dyskurs edukacyjny niwelowały te problemy, działając na korzyść aktów mowy dziecka z autyzmem.

Grażynka przejawiała nieliczne gesty towarzyszące jej codziennie. Jednym z nich była ekscytacja z powodu wyjazdu w upragnione miejsce lub wizyta osoby, którą lubiła, względnie odwiedziny u kogoś, kto cieszył się jej sympatią. W takich sytuacjach bardzo szybko machała rękami w górę i w dół, co przypominało machanie skrzydeł u ptaka chcącego się wzbić w powietrze, a do tego miała uśmiechniętą twarz i podekscytowanym głosem, pokrzykując, komunikowała to, co jest powodem jej zadowolenia. Na przykład: gdy miał odwiedzić ją dziadek, komunikowała ten fakt za pomocą zwrotu *dziadek jedzie, dziadek!* Natomiast, gdy szła z wizytą, wtedy komentowała: *idziesz do cioci Jadzi!* Dodatkowym elementem echolalicznego aktu mowy był tu także odgłos śmiechu, towarzyszący każdorazowo danej wypowiedzi na jej zakończenie (fot. 11).

Innym gestem aktantki było maniackalne poprawianie ubrania na plecach, w pasie i w kostkach. Wynikało to z jej nadwrażliwości synaptycznej organów zmysłu dotyku, co powodowało chęć zlikwidowania owego negatywnie odbieranego bodźca. Ubranie, które nie tylko czuła na sobie w tych miejscach, ale i antycypowała za pomocą zmysłu wzroku, przeszkadzało jej i denerwowało ją. Wtedy szarpała je nerwowo dłońmi i krzyczała tak, jak niemowlęta (fot. 12).



Fot. 11. Reakcje niewerbalne towarzyszące fortunności dyskursu



Fot. 12. Współdziałanie zmysłu wzroku w recepcji sensoryzmów w werbalizowaniu niezadowolenia

Kolejnym gestem, charakterystycznym dla aktów mowy aktantki, było pokazywanie palcem. Jest to dla niej wyuczony, nienaturalny gest, ponieważ autycy nie wskazują palcem nawet w okresie niemowlęcym na te obiekty, które ich interesują względnie na te obiekty, które chcą mieć w rękach czy trzymać lub otrzymać (fot. 13). Układ mięśniowy palca wskazującego jest maksymalnie naprężony. Taki układ sygnalizuje napięcie dziecka, ale też nieprawidłowe funkcjonowanie centralnego układu nerwowego. Gest ten był wyuczony podczas terapii, ponieważ autycy nie pokazują palcem od niemowlęctwa.



Fot. 13. Specyfika wskazywania jako niewerbalnego podsystemu mowy ciała dziecka z ASD

Zauważono, że gdy aktantka pokazywała coś palcem wskazującym, robiła to zawsze nerwowo, palec był naprężony a przez to odgięty ku górze. Działaniu towarzyszył zawsze komunikat: *chcesz to!* lub *o to się uderzyłaś!* lub *chcesz tam, chcesz tam iść!*

Ważną kwestią dotyczącą gestów i mimiki towarzyszącej aktowi mowy jest także dotyk (Poyatos 2002a: 23).

Jak wiadomo, skóra jest praktycznie największym organem ludzkiego organizmu (Poyatos 2002a: 41; Leathers 2009:140). Natura dotyku jest bardzo silnym zmysłem o ogromnej wartości w komunikacji interpersonalnej (Leathers 2009: 140). Na powierzchni skóry znajduje się ogromna liczba receptorów sensorycznych, które odbierają różnego rodzaju bodźce, a m.in. zimno, ciepło, ból, łaskotki i inne (Poyatos 2002a: 44; Leathers 2009: 141). Znaczenie bodźców i ich liczba płynąca z tego organu do mózgu jest niesłychanie wielka. Liczne obszary mózgu zajmują się nieustannie przetwarzaniem bodźców płynących przykładowo w jednej chwili z ust, dłoni i wnętrza jamy ustnej, podczas picia jakiś napojów.

Dotyk jest najbardziej zaburzonym zmysłem u aktantki. Ten zmysł stanowi główny trzon *autyzmu* w jej umyśle lub to *autyzm* zaburzył najbardziej właśnie ten istotny dla niej jako uczestnika dyskursu zmysł umożliwiający komunikowanie się. Zauważono, że problem nadwrażliwości na obszarze tułowia, strefy intymnej oraz nóg utrudnia aktantce swobodne i akceptowane społecznie zachowanie w takich miejscach jak kawiarnia, park, plac zabaw, basen. Jest on powodem jej licznych histerii wynikających z psychicznego bólu, jaki wywołuje u niej uczucie dotyku ubrania w tych

miejscach jej ciała. Dowiedziono, że to z kolei wpływa na jej kondycję psychiczną, ciągle szarpanie garderoby, którą ma na sobie, wzmożone koncentrowanie się na ubraniu jako dystraktorze i doznaniach, jakie to ze sobą niesie, zamiast na skupieniu uwagi na innych osobach, miejscach lub zabawach (fot. 14).



Fot. 14. Specyfika wskazywania niedogodności jako niewerbalnego podsystemu mowy ciała dziecka z ASD pod kontrolą zmysłu wzroku

Aby przestać wykonywać tę czynność, dziewczynka musi sama poczuć, że jest w jej czuciu powierzchownym idealnie ubrana i nie ma różnic czucia dotyku garderoby między lewą a prawą stroną ciała, a także między przodem a tyłem jej ciała. Jest to tylko możliwe, jeśli aktywnie włączy się do tego zmysł wzroku, który ma wpływ na odbiór mimiki uczestników modelu ostensywno-inferencyjnego.

5.4.2.2. Mimika

Badania dowodzą, że twarz jest nieodzownym elementem aktu komunikacyjnego każdego człowieka niezależnie od tego, czy jest zdrowy czy ma objawy ze spektrum autyzmu (ASD). Stanowi jedne z pierwszych oprócz mowy środków komunikacji. Twarz oraz mimika, wynikająca z pozycji aparatu mięśniowego twarzy, nadają wypowiedziom nie tylko wyrazu, lecz ujawniają także intencje. Silnie nacechowane emocje są okazywane przez ludzkość w taki sam sposób. Chodzi tu m. in. o gniew, radość, smutek, ale stwierdza się też tzw. błędy mimiczne, przez które można opacznie zrozumieć przekaz niewerbalny (Taras 2003: 39). Wiadomo, że to twarz decyduje o odbiorze wiarygodności w trakcie aktu komunikacyjnego. Na przykład unikanie spojrzenia rozmówcy może świadczyć o nieszczerości. Wiele o rozmówcy potrafią powiedzieć też jego oczy, za pomocą których wyraża on wiele funkcji: uwagi,

przekonywania, intymności, władzy, kierowania wrażeniem, afektywną oraz regulacyjną (Leathers 2009: 73-81). Mowa oczu jest najbardziej skomplikowaną formą dodatku do aktu mowy, jakim dysponuje człowiek. Komunikacyjność mowy oczu stanowi dla psychologii duży obszar badawczy. Ustalono, że oczy pełnią centralną rolę w kierowaniu wrażeniem, komunikują emocje, regulują interakcje, wpływają na perswazję, pomagają zainicjować intymne związki, a także podtrzymywać je, określają status relacji i siłę relacji oraz wskazują na status zainteresowania (Leathers 2009: 74).

Oczy sygnalizują gotowość do komunikowania się oraz do wejścia w interakcję. Spojrzenie aktanta potrafi być przekonywujące poprzez stałe, niezmiennie a więc trwałe utrzymywanie kontaktu wzrokowego ze współrozmówcą, także zachowania intymne, a konkretnie inicjowanie takich zachowań, odbywają się za pomocą wzroku (Poyatos 2002a: 15; Poyatos 2002b: 21; Leathers 2009: 76-77). Dowodem na tę tezę jest fakt, że zakochani spędzają dużo czasu na wzajemnym przyglądaniu się sobie, w szczególności skupiają się na twarzy, co sprzyja zwiększeniu intensywności ekspresji empatii, ciepła poprzez spojrzenie (Poyatos 2002a: 15; Leathers 2009: 78). Wzrok sygnalizuje także aktantowi, że jest słuchany, że skupia na sobie uwagę interlokutora, co sprzyja podtrzymaniu aktu mowy i zwiększa potencjalnie spełnienie ostensywno-inferencyjnego założenia dyskursu. Oczy razem z resztą twarzy tworzą medium komunikujące o naszych emocjach, jakie towarzyszą nam podczas dyskursu. Interlokutorzy mogą być w tych emocjach szczerzy lub kłamać (Poyatos 2002a: 15).

Można zapytać o powód rozwodzenia się nad rolą wzroku w analizie pragmalingwistycznej echolalicznych aktów mowy? Otóż aktantka wbrew pozorom zawsze, aczkolwiek na własnych zasadach nawiązywała kontakt wzrokowy ze współrozmówcą. Po skończeniu szóstego roku życia robiła to z kilku powodów. Po pierwsze chciała sprawdzić, czy interlokutor, do którego kierowała konkretne prośby oraz potrzeby spełniania marzeń, okłamuje ją lub mówi jej prawdę (to świadczy o obecności teorii umysłu u Grażynki). Po drugie, chciała skupić na sobie pełną uwagę interlokutora, by móc rozmawiać z nim swobodniej, i po trzecie Grażynka chciała poczuć bliskość mentalną z odbiorcą jej komunikatów. Jest to o tyle interesujące, że autyk na ogół unika kontaktu wzrokowego. W tym przypadku reguła ta nie znajdowała zawsze potwierdzenia.

Zauważono także, że mimika twarzy aktantki była zawsze otwarta i bezpośrednia. *Autyzm* wykluczył jakiegokolwiek stopniowanie udawania kierowania sferą intencyjności. Dziecko okazywało zawsze dosadnie swoje nastroje nie tylko tonem

i natężeniem głosu lub jego barwą, ale też mimiką, która była coraz bardziej stabilna wraz z upływem wieku badanej. Za każdym razem dziecko ma nad wyraz szczęśliwy wyraz twarzy, oczy są pobudzone i układają się do uśmiechu podkreślanego przez pracę mięśni twarzy. Miało to, jak zauważono, związek z rozwojem funkcji emocjonalnych w połączeniu z funkcjami społeczną i poznawczą (fot. 15).



Fot. 15. Radość w niewerbalnym dyskursie dziecka z ASD

5.4.2.3. Postawa

Postawa ciała (p. fot. 12 i 14) zdradza wiele informacji o nastroju rozmówcy, nastawieniu do współrozmówcy, oddaje stan emocjonalny aktantki. Dowiedziono również, że postawa ciała Grażynki była zawsze podczas echolalizacji nieprzystająca do treści, dopiero dyskurs edukacyjny znormalizował to zachowanie kinezyczne.

5.4.3. Zachowania parajęzykowe

Odpowiedź na pytanie o cel badania gestów w lingwistyce jest w miarę prosta. Otóż przez połączenie wiedzy z obydwu dziedzin komunikacji można rozwinąć własną teorię umysłu pacjenta, dzięki czemu można zbliżyć się mentalnie do potrzeb, które komunikuje osoba ze spektrum autyzmu (ASD). Ową postulowaną prostotę może zniszczyć fakt, iż pacjent, osoba obserwowana, może uświadomić sobie wagę udzielanych przez siebie informacji i możliwości wykorzystania ich przez badacza w tzw. drugim obiegu (Sujkowska 2003: 141). Niemniej jednak traktowanie parasygnałów, charakterystycznych dla obszaru lingwistyki znaków parawerbalnych

u autystyków może wydatnie pomóc w rozumieniu przekazu i transferowanej intencji. Zatem mowa ciała, gestykulacja i mimika, szczególnie twarzy, zdobywa nową jakość w ujęciu ze znakotwórczą ekspresją innych elementów twarzy, jak język, dziąsła, zęby, podniebienie.

Włączając znaki niewerbalne w obszar znaków parawerbalnych, umożliwia się badanie ich kontekstu i dynamiki w sensie pragmatyki konstruowanej intencji (Tutak 2012: 113). W ten sposób komunikat autysty nie jest ograniczony tylko do *planu wypowiedzi*, zawierającej się w słowach, ale także znaczeniem objęte są gesty, a także pozostałe sygnały, jak jęki, jęknięcia, wzdychanie, pauzy, mlaskanie, potocznie brane za odgłosy, a które mają charakter delimitatorów (Krauz 2017: 91) lub do takiej funkcji aspirują (Loewe 2007: 36).

Dzięki temu wypowiedź autysty można rozpatrywać często nie tylko jako wydarzenie lub synonim aktu mowy (Duszak 1998: 28), lecz jako proces. Podkreśla się w nim nie tylko aktywność odbiorcy, ale także aktywizację odbiorcy, który staje się w takim ujęciu współtwórcą wypowiedzi (Dobrzyńska 1971: 116). Według Janiny Labochy, wypowiedź autysty może zawierać w sobie aspekt procesualny (wypowiedź lub fakt jako wydarzenie), jak i stanowić rezultat w formie oczekiwanej reakcji odbiorcy komunikatu (Labocha 1990: 35-36, Labocha 2008: 46 i 55).

W pełni popiera się w niniejszej pracy postulat T. Dobrzyńskiej, by przez bliższe przyglądanie się różnego rodzaju komunikatom językowym docierać „do różnorodnych konwencjonalnych sposobów delimitowania tekstu, dzięki którym z ciągu zdań tworzy się odrębna całość” (Dobrzyńska 1971: 116) przez fakt, że „w miarę wielokrotnego wystąpienia w sytuacji nagłosowej lub wygłosowej elementami związanymi w świadomości odbiorcy ze skrajnymi biegunami tekstu” (Dobrzyńska 1971: 118).

Przez pełne dotarcie do skonwencjonalizowanych sposobów werbalnego, niewerbalnego i parawerbalnego systemu delimitowania tekstu na wypowiedzi, jak postuluje Z. Klemensiewicz, możliwe stanie się potwierdzenie faktu procentowego zawierania się mentalnie wyobrażonej myśli w skończonej formie zdania transferującego określony sens od nadawcy do odbiorcy (Szczyszek 2015: 117).

To właśnie T. Dobrzyńska jest tą, która zwraca uwagę na istnienie uzupełniających sygnałów skorelowanych z siecią powiązań gramatycznych i semantycznych, konstytuującą się w wypowiedzi w tekście lub w wypowiedzi w ramach tekstu dyskursywnego (Dobrzyńska 1991: 143). U T. Dobrzyńskiej odróżnia się *kohezję* jako „spójność linearną jako właściwość sekwencji zdań wynikającą ze

znaczenia pewnych wykładników użytych do zespalandia kolejnych element6w zdaniowych w tekście” (Dobrzyńska 1991: 143) od *koherencji*, czyli sp6jności jako cechy treści wypowiedzi, manifestującej się w interpretacji zdań w poszczeg6lnych aktach komunikacji i sprawiającej, że „treść kolejnych wypowiedzi traktowana jest jako niesprzeczna wobec informacji przekazanej w zdaniach poprzednich” (Dobrzyńska 1991: 143).

Jak pisze T. Dobrzyńska, także Renata Mayenowa przekonuje lingwistów do odwoływania „się nie tylko do znajomości kodu, lecz również do wiedzy pozajęzykowej” (Dobrzyńska 1991: 144). Umiejętność delimitacji wypowiedzi, pozyskana na mocy wiedzy i frekwencji sygnałów werbalnych, niewerbalnych i zwłaszcza, parawerbalnych, znajdujących się z trudem w sieci zależności semantyczno-syntaktycznych, są jedynymi sposobami do wył6nienia tego, co w językoznawstwie zwie się wypowiedzeniem zupełnym, domkniętym, całościowym, zwłaszcza u autyków, czyli teksturą (Dobrzyńska 1991: 145).

Jak zauważono, nie jest paradoksem, iż wypowiedzi echolaliczne powtarzane wielokrotnie są pozbawione sensu lub sygnały parawerbalne, jak jęki, westchnienia, połączone z mimiką są pozbawione sensu. Stanowią one swoisty warunek sine qua non, którego pozbawiono dzieci zdrowe w wyniku wychowania. Dowiedziono, że możliwość szukania związku między komunikatem echolalicznym a pierwotną sytuacją, w jakiej autyk spotkał się z danym komunikatem i w którym przejął go jako nazwę danej sytuacji w danym kontekście, ułatwia nie tylko ustalenie ich nieprzypadkowości a nawet gry stylistycznej, jeśli uznać, iż autyści manipulują celowo przez to i dyskursem i kontekstem i *wiedzą* odbiorcy (Dobrzyńska 1991: 146), to także dostarcza wiedzy o stopniu zrytualizowania językowego obrazu rzeczywistości osób zdrowych.

5.4.4. Rola zachowań niewerbalnych w komunikacji

Stwierdzono, że wpływ mowy ciała na język mówiony oraz powiązania obu sfer mowy (werbalnej i niewerbalnej) na zasadzie współpracy między sobą odgrywają ważną rolę w procesie komunikowania się, w tym również komunikowania się zdrowej jednostki z małym autystą. Wykazano, że tylko dyskursywna otwartość ludzkiego umysłu jest w stanie pokonać utrudnienia wynikające z zaburzenia, jakim jest *autyzm*, w celu odbycia niekoniecznie rozwijającego dyskursu, ale w celu odbycia zwykłej, życzliwej i miłej rozmowy dającej poczucie szczęścia, zaspokojenia i zrozumienia małemu autykowi.

5.5. Funkcja milczenia

Wysunięto przypuszczenie, że autyk (na ogół) jest niemotą z wyboru. Zapytana o powód unikania mówienia, Grażynka komunikowała za każdym razem *nie lubisz mówić, bo musisz myśleć, myślenie boli*. W zasadzie w tym stwierdzeniu zawiera się cały sens słuszności badań lingwistycznych nad funkcjonalnością milczenia. Dla osób zdrowych milczenie może mieć kilka wariantów. Joanna Rokoszowa (Rokoszowa 1994: 33-35) dokonała podziału kryteriów milczenia na wybory pomiędzy:

- a) artykułować vs. nie artykułować;
- b) wyrazić vs. nie wyrazić;
- c) powiedzieć vs. nie powiedzieć;
- d) słuchać vs. nie słuchać;
- e) odpowiedzieć vs. nie odpowiedzieć.

Zauważono, że zdaniem J. Rokoszonej milczenie wynika z niewiedzy lub z wiedzy. Stąd J. Rokoszowa porusza przykład mędrca i głupca w swoim opracowaniu. Istotnym elementem rozważań nad funkcją milczenia powinien stać się komponent ciszy. Milczenie i zamilknięcie są nieodzownymi składnikami aktów mowy w dyskursie, w którym komunikowanie się staje się wyłącznie możliwe, jeśli nie następują one w cyklu symultanicznym. Akty mowy dziecka z autyzmem w dyskursie, jeśli są synchroniczne i nie respektują praw nadawcy i odbiorcy, skazane są na niefortunność. A tak dzieje się, jeśli nadawca stosuje echolaliczne akty mowy w celu komunikowania swoich potrzeb i zamiarów, nie rozumiejąc potrzeby okresowej rezygnacji z dominowania w generowanym dyskursie (Davidson 2002: 1272). Powszechnie wiadomo, że odbieranie sygnałów w komunikowaniu się i mentalnej percepcji treści związane jest z koniecznością uciszenia się i wyciszenia się interlokutorów, czyli bycia cicho w sensie greckiego źródłosłowa tego pojęcia. „Sige”, bowiem, jak zwraca uwagę Theodor Itten, oznacza w tym języku nie samą ciszę i spokój jako takie, lecz aktywnie dziejące się świadome wyciszenie się / wyciszanie się. Komunikowanie się wraz z komunikacją zasadzają się zatem, według badacza, raczej nie na ciszy jako na ‘byciu cicho’, lecz na spowodowaniu, by aktanci zamilkli, uciszyli się, posłuchali i skupili się na treściach transferowanych w dyskursie przez nadawcę aktu mowy, zauważa T. Itten (Itten 2021: 1).

W ekstremalnym przypadku prowadzonego dyskursu zapadnięcie ciszy, a więc jednoznaczne zamilknięcie aktantów względem danego aktu mowy, jest bardzo

mocnym sygnałem oburzenia na impertynencję, a zarazem potwierdzenia zmentalizowania percypowanej treści. Niemiecki językoznawca Heinz Vater przytacza tu przypadek braku odpowiedzi, przytaknięcia, werbalnego potwierdzenia odpowiedzi na pytanie o rozstrzygnięcie *Czy te perły są prawdziwe?* Zagadnięta interlokutorka, której literalnie brak słów z oburzenia i podawanie w wątpliwość jakości posiadanej biżuterii, ostentacyjnie wybiera odpowiedź w trybie niewerbalnym i milczy. Aktantka w przykładzie H. Vatera kwituje takie impertynenckie, jej zdaniem, akty mowy wymowną ciszą (Vater 1990: 11), a więc mutyzmem. Z powodzeniem można by stwierdzić, iż właściwie w dyskursywnie zakładanych aktach mowy nie chodzi o ciszę, jako brak dźwięku, lecz o mutyzm, czyli spowodowanie na mocy tego samego aktu mowy, by aktanci nie tyle zamilkli, ile ‘skupili się w milczeniu na istocie’ generowanego wokół nich dyskursu, czyli otworzyli się na możliwość stymulowania zasobów własnej idiomowy (Assmann, Assmann 2013: 43) przez milczące wyczekiwanie. Tak jak krzyk czy rozkaz w ekstremalnym przykładzie jest demonstracją siły, dominacji i mocy w danym układzie społecznym aktantów, tak nie istniałyby one bez mutyzmu, czyli uprawomocnienia krzyczenia czy potencjału do wydawania rozkazów (Ephratt 2008: 1909-1910).

Mutyzm w dyskursie niejako z definicji automatycznie wywołuje konieczność zdiagnozowania jego występowania i powodów jego dyskursywnego pojawienia się. Mutyzm, czyli świadome wyciszenie się, jest, jak pisze T. Itten, nieodzownym inicjatorem myślenia potocznego i myślenia naukowego, obserwacji i aktywacji doświadczeń. Mutyzm, jak uważa Boris Hartmann, jest nadal niesłusznie synonimem *autyzmu*. I tak jak dla *autyzmu*, tak i dla mutyzmu poszukuje się w biografii dziecka tego momentu, w którym można mówić o przeżyciu traumy rzutującej na psycholingwistyczne źródła komunikowania się. W mutyzmie bowiem, w odróżnieniu od *autyzmu*, nie da się znaleźć takiego punktu zwrotnego (Hartmann 2013: 16). W efekcie powstawania mutyzmu w mentalnych strukturach posiadaczy konkretnej idiomowy wyzwała się konieczność rozważenia, rozważania i obiektywnej krytyki treści wywoływanych dyskursem (Itten 2021: 6). Źródłem mutyzmu w autyzmie wydaje się być fakt, że mutyzm, jako refleks obronny dziecka przeciw Obcym, czyli nowym członkom rodziny, nieznanym zwierzętom, przestrzeniom, dźwiękom, przypada na okres intensywnego rozwoju akulturacyjnego dziecka w rodzinie i społeczeństwie (Hartmann 2013: 4) i nie ma nic wspólnego z przypisywaniem matkom czy ojcom jakiś negatywnych potencjałów. Milczki, jąkały i gaduły właśnie objawiają swoją obecność

w momencie luzowania więzi rodzinnych z matką czy ojcem, lub nimi obojgiem, w momencie konieczności interakcji z osobnikami, wobec których takiej intymnej więzi nie rejestruje się, jak jest to w żłobku, przedszkolu czy szkole (Hartmann 2013: 14), co jest skutkiem albo mobbingu, albo szukania taniego poklasku u rówieśników (Hartmann 2013: 18) czy modnej dziś ucieczki w świat wirtualny (Hartmann 2013: 19). I nic dziwnego, że, konkluduje uczony, społeczeństwa są bardziej nastawione na wzmożoną krytykę toksycznego środowiska rodzinnego niż na rzetelną krytykę toksyczności sensowności takiej zbiorowej kontaminacji duchowej dzieci, co objawia się także permanentnym brakiem konstruktywnej, zbiorowo zorganizowanej terapii milczków i gaduł (Hartmann 2013: 15).

Mutyzm w dyskursie dzieci ze spektrum autyzmu (ASD) oraz u dzieci ze zdiagnozowanym mutyzmem systemowym (SM) występuje w trzech odmianach. Są to 1) opisywane już intencjonalne i świadome nicniemówienie w pojęciu *Schweigen*; 2) pojęcie *Ruhe*, czyli opanowanie konieczności bycia mobilnym i przemieszczania się w postaci relaksu, snu, ascetycznego wyciszenia, spokoju (Goffman 1973: 185); 3) pojęcie *cisza/Stille*, czyli intencjonalne i świadome stosowanie awerbalizmu (Itten 2021: 6) w sensie „bezszerowości” / „Geräuschlosigkeit” (Granzer 2000: 15). Mutyzm w dyskursie występuje także w dwóch gatunkach: według filozofii Huxleya wszystkie fundamentalne odczucia ludzkie są albo wynikiem „doświadczenia” / „experience”, doznanego i uświadomionego w ciszy oraz „ekspresji” / „expression”, czyli doświadczenia doznanego przez komunikowanie (Huxley 1931: 9). Zezwolenie na mutyzm w dyskursie dzieci ze spektrum autyzmu (ASD) oraz na rezygnację z aktów mowy u dzieci ze zdiagnozowanym mutyzmem systemowym (SM), które jest jedynym wyjściem bezradnych i pozostawionych sobie rodziców, jest także na rękę samym dzieciom. To pozwala im na niewypełnianie swoich obowiązków, zdobycie statusu chorego, wzmożone zainteresowanie otoczenia oraz na możliwość prześlizgnięcia się przez życie, ostrzega B. Hartmann (Hartmann 2013: 19).

Nic więc dziwnego, iż mutyzm, jaki zaobserwował L. Kanner u swoich pacjentów, zainspirował go do poszukiwań i wyjaśnienia powodów i przyczyn występowania tego rodzaju zamilknięcia. Nie powinien dziwić fakt występowania mutyzmu u dzieci ze spektrum autyzmu (ASD) wraz z nadmierną ekspozycją prozodyczną w komunikowaniu się, jaką zazwyczaj opatruje się nazwą krzyk. Tak rozumiany krzyk sprawia badaczom poważny problem, gdyż nie pozwala ustalić jego fundamentalnych priorytetów. Lingwistyka jednak dostarcza zupełnie inne dane.

Struktura konturu prozodycznego krzyku osób ze spektrum autyzmu (ASD), wykorzystywanego do komunikowania, jest zdumiewająco adekwatna do struktury tekstów piosenek, jakie wykorzystują te osoby w komunikowaniu (Heaton 2005: 2). Dzieci ze spektrum autyzmu (ASD) w przedziwny sposób wykorzystują teksty piosenek, odwołując się podczas ich percepcji możliwie daleko moment, w którym ich struktury mentalne połączą *plan treści* z *planem znaczenia*, kładąc nacisk na walory prozodyczne niż semantyczne (Heaton 2003: 7).

Dzieci ze spektrum autyzmu (ASD) na pewno komunikują się dwojako: zmuszają do mutyzmu swoich aktantów przez krzyk, przejmując w danym momencie maksymalnie dominującą rolę nadawcy komunikatu (Fernald 1985: 181) lub milkną uporczywie także stawiając się w społecznym centrum dyskursywnych aktów mowy (Kuhl, Coffey-Corina, Padden, Dawson 2005: 10), ufając, iż aktanci dopytają, na mocy posiadanej wiedzy, o komunikatywny powód dyskursywnego zamilknięcia oraz postarają się wydobyć na światło dzienne ukrytą tematykę dyskursu toczącego w mentalnym świecie neuronalnym dziecka (Assmann, Assmann 2013: 43).

Można pokusić się jeszcze o nakreślenie dodatkowego trybu pokonywania ograniczeń związanych z mową wewnętrzną i myśleniem a komunikowaniem się w postaci echolalii. Echolaliczne akty mowy w dyskursie stanowi niewątpliwie produkt konfrontacji konsytuacji z mową wewnętrzną i procesami myślowymi, nie będąc pełnoprawnym komunikatem dyskursywnym, zważywszy na fakt, iż nadawca komunikatu nie doprowadził nim do mutyzmu u swoich aktantów (Kagge 2017: 4).

Komunikat echolaliczny, zredukowany, zrytmizowany, uparcie powtarzany jest nową jakością w dyskursie, którego celem zapewne ma być przygotowanie, nastrojenie, zestrojenie, zgranie interkulturowo-interpersonalne między idiomową wiedzą dziecka ze spektrum autyzmu (ASD) a idiomami interlokutorów bez współdziałania kontroli ciszy, domagającej się w danej czasoprzestrzeni czasu potrzebnego na refleksję (Granzer 2000: 77). Taka forma komunikowania się, jaką stosują dzieci ze spektrum autyzmu (ASD), będąca od niedawna także domeną ludzi zdrowych i komunikujących się normalnie, została nazwana *twittering*.

Twittering pochodzi od ptaków, które niewerbalnym ćwierkaniem wypełniają stale ciszę swojego otoczenia, komunikują swoją obecność oraz zaznaczają terytorium (Bellebaum 1992: 9). O ile ptaki czynią szum, czyli akcentują rozdzielenie obrazu / *planu znaczenia* od dźwięku / *planu treści* w sposób instynktowny i nieświadomy (Kagge 2017: 9), o tyle istnienie Twittera, czyli platformy do podglądania szumu

(*noise*) (Kagge 2017: 9), czyli cudzych wypowiedzi, jest już ludzką realnością danej czasoprzestrzeni. Wynaleziony w 2015 roku Twitter pozwala w krótkich ciągach literowych, podobnych do SMS-ów, zakłócać ciszę szumem / *noise* (Kagge 2017: 10) i komentować daną czy zastaną rzeczywistość na sposób „bedeutungsloses Nichtschweigen” / „niezobowiązujące niemilczenie” (Bellebaum 1992: 25), czyli nie poddawać się mutyzmowi bez troszczenia się o konkretne założenia dyskursu i obecność aktantów oraz o to, czy dany komunikat nie zostanie uznany za szum komunikacyjny „konventionloses Nichtschweigen” / „niekonwencjonalne niemilczenie” (Bellebaum 1992: 25).

Krzyk i mutyzm zarazem, jakimi z powodzeniem operują dzieci ze spektrum autyzmu (ASD), w połączeniu z echolalią, oferują wgląd w istnienie wewnętrznych regulacji umożliwiających odtworzenie procedur mentalnych, niemożliwych do wymodelowania w milczeniu i przez milczenie. Decyzja na życie w milczeniu i zamknięcie oraz mutyzm, czyli doprowadzanie do zamknięcia wraz z demencją, są dwoma stronami tego samego medalu, czyli wpływem języka przy współdziałaniu myślenia językowego (Assmann, Assmann 2013: 50). Co więcej, tak jak mnisi uciekają przed światem i mówieniem / *apotaxis* (Assmann, Assmann 2013: 40); i decydują się na wykluczenie ze społeczeństwa, tak mutyzm oraz wyciszenie dzieci ze spektrum autyzmu (ASD) odnoszą badacze do transcendencji lingwistyki jako nauki o genezie idiomowiadomości językowej (Dieckmann 1992: 66). W końcu termin *teoretyczny* / *theoretikos* w swoim źródłosłowie odnosi się bezpośrednio do duchowego, niepojętego kontekstu / *theo-* dla mówienia czy niemówienia w komunikowaniu (Assmann, Assmann 2013: 45).

W przypadku badanego dziecka kontakt z transcendencją komunikacji przejawia się nie tylko w mutyzmie czy w ucieczce w milczenie lub w przemożnym forsowaniu dyskursu komunikatami echolalicznymi. W przypadku transcendencji lingwistyki jako nauki o genezie idiomowiadomości językowej u badanego dziecka można zaobserwować korelację wszystkich powyższych form komunikowania się wzrokiem, czyli kontaktem wzrokowym, którego domaga się badana, lub który odrzuca. W tym objawia się także kolejna funkcja wzroku w mutyzmie. Grażyna uważnie obserwuje, mimo iż nie mówi z takich czy innych powodów. Jej wzrok jest albo skupiony na tym, co przed nią, przed jej twarzą, albo na osobie, rejestrując dane wydarzenie. W tym przypadku ów badawczy, lub lepiej badający wzrok spod na wpół przymkniętych powiek, staje się instrumentem i wskaźnikiem jej aktywnego życia. Najlepiej unaoczniają to przykłady masażu głowy badanej wykonywanego przez terapeutkę (fot. 16).



Fot. 16. Wykonywanie masażu skóry głowy dziecka z ASD



Fot. 17. Masaż w integrowaniu zmysłu wzroku i ośrodków mowy u dziecka z ASD

Masaż skóry głowy jest jedyną uznaną przez Grażynkę formą kontaktu dotykowego. Badana wykazuje nadreaktywność w stosunku do ubrań i nie toleruje ich lub toleruje ich funkcję z trudem. Masaż skóry głowy jest czynnością lubianą, choć monotonną i zmechanizowaną. Badana sama nakierowuje rękę masażysty na te obszary skóry, które chce poddać masażowi, a pośrednio przez które zezwala na stymulację ośrodkowego układu nerwowego. Podczas masażu głowy badana dziewczynka nie zamyka do końca oczu, jej wzrok wydaje się skupiony i aktywnie odbierający

rzeczywistość. Podczas masażu głowy dziecko nie relaksuje się, nie „odpływa”, nie przenosi się w odmienne stany świadomości, lecz wykorzystuje czas na dokonanie odpowiednich refleksji mentalnych. Warto zauważyć, iż masaż odbywa się po lewej stronie czaszki, czyli tam, gdzie znajdują się ośrodki mowy (fot. 17).

Warto też zauważyć, iż połączenie nadwrażliwości na tekstylnia oraz wzroku, jako wyspecjalizowanego instrumentu percepcji nie jest w przypadku badanej dziewczynki przypadkowe. Nadwrażliwość, którą można nazwać przekroczeniem pewnego progu tolerancji na tekstylnia, jest związana bezpośrednio z możliwością wzrokowego wyodrębnienia danego obszaru w świadomości ciała. Tylko przy wydatnej pomocy zmysłu wzroku mentalne struktury dziecka transferują do umysłu szczegóły docierających przez poszczególne zmysły kwantów informacji, po czym schematyzują je na kształt konkretnych programów kinetycznych, natręctw, potrzeby zrywania ubrań, pocierania dłoni czy machania kończynami. Na wielu fotografiach badana dziewczynka kieruje wzrok ku obszarom ciała, na które wywierana jest sensoryczna deprivacja daną częścią ubioru. Nic dziwnego, iż S. Baron-Cohen w swoim doświadczeniu wykazał, że wspólnym podłożem talentu i *autyzmu* jest zmysł wzroku oraz kompetencja kierowania percepcją wzrokową ku obszarom potencjalnie zagrożonymi depolaryzacją ich stanu spoczynkowego (Baron-Cohen 2008: 502). Taką kompetencję nazwał W. Yoshida wraz ze swoim pojęciem *sophistication* (Yoshida i in. 2010: 8816). Ten stan pojawia się między mentalnymi strukturami charakteryzującymi umysł nowicjuszy a strukturami eksperckimi specjalistów w danej domenie idiomiedzy. Tym, co różni ludzi utalentowanych od osób ze spektrum autyzmu nie jest hipotetycznie podejrzewane uszkodzenie płata czołowego, zakłócające współpracę podstawowych struktur różnicowania informacji wejściowych i ich przetwarzania, lecz niewykryta jeszcze nieumiejętność przewidywania reakcji społecznej na wynik takiego przetworzenia informacji przez struktury specjalistów, konstatowane przez końcowe zapętlenie przez wszystkie te czynności i odruchy, które rozumie się jako zrytmizowane wymachiwania, potrząsania, machanie, echolalizacje i sylabizacje.

Podsumowanie

Milczenie jest zjawiskiem komunikacji, a cisza to brak dźwięków. W milczeniu zawarta jest cisza (Handke 1999: 13, Kita 2002: 105). To jest istotny czynnik, dla którego badana Grażyna unika mówienia, jeśli ma tylko taką możliwość. Aktantka zaczęła komunikować się w sposób werbalny w piątym roku życia. Wcześniej było to

mocno ograniczone echolalią zjawisko, potem mowa aktywna podzieliła się na echolaliczną i nieecholaliczną, a to za sprawą terapii Metodą Krakowską. Cisza była tym komponentem, który pozwalał interlokutorce swobodnie i w sposób akceptowalny społecznie funkcjonować w kontekście jej drażliwości akustycznej. Dzięki ciszy badana mogła samodzielnie tworzyć własną równowagę sensoryczną w obrębie (zmysłu) słuchu.

Krzyk, a wraz z nim nadmierne emocyjne nacechowanie przekazu przez przesadne akcentowane wysokością tonu sylab, jest także środkiem wyrazu niczym chwyt stylistyczny i nie ma pozornie nic wspólnego z odczuwaniem bólu. Krzyk i cisza z jednej strony, a echolalia z drugiej, którym towarzyszą nieodłącznie zmysł wzroku i poszukiwanie kontaktu wzrokowego jako medium koncentrowania się nad specyficznym wykonywanym niewerbalnym akompaniamentem aktów mowy w zależności od przestrzeni, jaką tworzą obcy wokół aktantki, stanowią, jak wykazano w tym rozdziale, nie tyle ich integralną część, co są tym niezbitym faktem, dzięki któremu można je analizować. Jak pisze E. Hall (1959): „Najważniejsze jest, aby wiedzieć, co się dzieje i spróbować dowiedzieć się, która wskazówka była odpowiednia. Następnym krokiem jest odkrycie, jeśli to możliwe, czy dana osoba naprawdę zamierzała uwolnić to szczególne uczucie, czy też zamierzała wywołać inną reakcję”⁸³.

⁸³ Czytamy w oryginale: „The main thing is to know what is happening and try to find out which cue was responsible. The next step is to discover, if possible, whether the person really intended to release this particular feeling or whether he intended to engender a different reaction”. Tłumaczenie K.C.W.

Rozdział 6. Konceptualizacja wypowiedzi dziecka z autyzmem

W świetle przeprowadzonych w poprzednich rozdziałach niniejszej pracy rozważań na temat echolalicznych aktów mowy osób generujących dyskurs należy poddać analizie zakres oddziaływania metodologii teorii relewancji autorstwa D. Sperbera i D. Wilson (1995) w odniesieniu do specyfiki takiego dyskursu. Zakres oddziaływania metodologii teorii relewancji wydaje się uzupełniać językoznawczą teorię budowy znaku autorstwa F. de Saussure'a, w której istnieje podział na „znaczone” i „oznaczane”, które to podziały w teorii relewancji odnoszą się do tego, „co mówione” oraz do tego „jak to jest mówione” (Blakemore 2002: 10). W teorii relewancji zatem oddzielnie traktuje się lingwistykę, jako wiedzę o treści, oraz pragmatykę, jako wiedzę o sposobie interpretacji danej treści.

D. Sperber i D. Wilson skoncentrowali się w swojej publikacji na następujących aspektach typologii uwarunkowań dyskursu: definicji komunikacji, wnioskowaniu, relewancji oraz aspektach komunikacji językowej (Sperber, Wilson 1995: 2). Na podstawie teorii poznania zbudowali swoją koncepcję modelu ostensywno-inferencyjnego (Sperber, Wilson 1995: 3-4), w którym zjednoczyli koncepcję „tożsamości sensów” / “sameness of sense”, o których pisał John Lyons (Lyons 2002: 469) z koncepcją „tożsamości znaczeń” / “sameness of meanings”, którą analizowali Frank Robert Palmer (1981: 88) i Alan Cruse (Cruse 2004: 154). W przygotowaniu do badań, zaprezentowanych w niniejszej pracy, założono, że teoria poznania, która pełni kluczową rolę w relacjach komunikacyjnych, jest niezbędnym współistniejącym elementem w momencie trwania modelu ostensywno-inferencyjnego. Wykazano, że zachowanie ostensywne nadawcy musi skupić uwagę odbiorcy na treści komunikatu. Nadawca, jak wiadomo, zachowuje się ostensywnie, czyli uatrakcyjnia wszelkimi możliwymi, dostępnymi, znanymi sposobami swoją wypowiedź. Tak zwane „przykucie uwagi” aktantów aktu mowy jest tu podstawą dla zasadności zrozumienia tekstu. Z kolei odbiorca przyjmuje inferencyjną postawę, tzn. wyciąga wnioski ze stopnia antycypowanej treści. Zdaniem D. Sperbera i D. Wilson relewancja odbywa się w trzech etapach. W reakcji językowej między nadawcą-autykiem a odbiorcą-nieautykiem przeprowadzone badanie umożliwiło wnikliwe przeanalizowanie

konsytuacji, bodźca i kodu. Podział modelu opisanego przez D. Sperbera i D. Wilsona na trzy etapy jest tym samym uzasadniony i uwzględnia:

1. Zasadę poznawczej relewancji - celem poznania jest osiągnięcie maksymalnej relewancji;
2. Zasadę komunikowania relewancji - każdy bodziec nadawcy niesie ze sobą założenie dla istnienia własnej optymalnej relewancji.
3. Definicję optymalnej relewancji - bodziec ostensywny, który nadawca mógł wybrać dla zaimplementowania intencji, jest optymalnie relewantny dla odbiorcy, aby mógł być interpretowany (Sperber, Wilson 2004: 9-10).

Na podstawie badań echolalicznych aktów mowy dziewczynki ze spektrum autyzmu (ASD) stwierdzono, że powyższe trzy zasady nie mają dosłownego zastosowania w komunikatach dziewczynki z autyzmem. Bliższe poznanie aktantki ze spektrum autyzmu (ASD) umożliwi pełną interpretację jej ostensywnego manifestowania treści. Z tego powodu liczba odbiorców jej aktów mowy nawet w środowisku rówieśników jest zawężona. Aktantka ze spektrum autyzmu (ASD) jest marginalizowana w grupie rówieśników i dorosłych przez to, iż nie wykazują oni potrzeby, by postarać się zinterioryzować to, co aktantka ze spektrum autyzmu (ASD) im komunikuje. Komunikacja nie jest zatem wyłącznie kodowaniem i dekodowaniem. Gdy echolalia staje się przedmiotem badań, wtedy rozdźwięk między reprezentacją semantyczną a intencjami komunikacyjnymi nadawcy jest tym bardziej widoczny, im bardziej niezrozumiałe wydaje się współistnienie rozumienia tego, „co jest komunikowane” bez zwyczajowego informowania o tym, „jak to jest komunikowane u ludzi zdrowych”. Kodowanie i dekodowanie wszystkich informacji pełni pomocniczą funkcję w interpretacji przekazu (Palmer 1981: 90, Mioduszevska 2006: 160), ponadto w literaturze przedmiotu to tzw. bodziec przykuwania uwagi. Umiejętne wykorzystanie go w pełnej komunikacji decyduje o powodzeniu aktu mowy.

Jak więc dowiedziono, komunikowanie się polega na przyciągnięciu uwagi osoby, z którą chce się porozumieć (Sperber, Wilson 1995: 20-299). Jednak osoba z autyzmem (ASD) nie jest w stanie zakomunikować własnych potrzeb otoczeniu, w którym żyje, w sposób w pełni określony warunkami rozumienia osób zdrowych. Środowisko, zbiorowość błędnie odbiera intencję komunikacyjną osoby z ASD, bo tak właściwie komunikaty są pozbawione tej warstwy, którą narzuca uzus. Zachowanie językowe, będące dla aktanta z autyzmem znakowym symbolem relewantnego komunikatu, jest odbierane przez otoczenie jako nierelewantne: osoby z autyzmem nie stosują

zwyczajowej, a danej ludziom zdrowym, pragmatyki. Ta sytuacja kończy się nieporozumieniem.

Autyzm, jak wiadomo, to zaburzenie rozwoju wynikające z nieprawidłowego funkcjonowania neuronów w centralnym systemie nerwowym, które skutkuje negatywnie na psychiczno-ruchowy rozwój każdego dziecka, zaburzając jego sferę rozwoju emocjonalnego, poznawczego i społecznego (Cieszyńska 2011:13-16). Z punktu widzenia teorii komunikacji i interakcji do zaburzeń rozwoju dzieci z autyzmem zalicza się: brak występowania mowy, niewłaściwe stosowanie zaimków, wyraźne upośledzenie w prowadzeniu dyskursu, niechęć do nawiązywania i podtrzymywania aktu mowy oraz wspomnianą echolalię (Skórczyńska 2010:47-49).

Echolalia pojawia się u dzieci z zaburzeniami rozwoju. Może być z upływem czasu zjawiskiem nasilającym się. Dodatkowo badania dowodzą, że nieleczona echolalia wywiera negatywny wpływ na dalszy rozwój aktanta, blokując kognitywny rozwój werbalny. Z powyżej opisanych względów dziecko z ASD nie odczuwa potrzeby prowadzenia dyskursu z otoczeniem. Zauważono, że w rozwoju obserwowanej dziewczynki nie istniała potrzeba rozwoju kompetencji komunikatywności w odróżnieniu od zdrowych jednostek. Wykazano, że sposób zachowania się aktantki odbiega od norm porozumiewania się. Uporczywie stosowana przez nią echolalia pozwala wnioskować, że tylko pozornie bawi się ona dźwiękiem poszczególnych leksemów.

W aktach mowy Grażynki zaobserwowano trzy typy echolalii: natychmiastową, odroczone, łagodną. Potwierdza się więc fakt, iż nieleczona echolalia jest specyficzną formą autodyskursu, który autystyczne dziecko prowadzi równoległe z sobą oraz ze swoim otoczeniem bez zważania na stopień jego żywotności w czasoprzestrzeni.

Chcąc dokonać pełnej i poprawnej analizy zebranego materiału egzemplifikacyjnego, koniecznym stała się kwestia przyjęcia odpowiednich kryteriów badawczych, dzięki którym każda wypowiedź obserwowanego autyka została określona i opisana identycznymi, poniżej opisanymi parametrami procesowymi, stanowiącymi czynniki składowe aktów komunikacji. Konkretnie wyniki analizy poszczególnych wypowiedzi badanej dziewczynki zebrano i przedstawiono w układzie tabelarycznym w dalszej części rozdziału. Każda tabela posiada tytuł badanej wypowiedzi, a następnie sytuuje wybraną wypowiedź względem wybranych i omówionych kryteriów subkategoryzacyjnych.

Kryteria, służące za podstawę do analizy wypowiedzi badanej jednostki komunikatu echolalicznego aktantki w poniższych tabelach, oznaczają poszczególne cechy dystynktywne, czyli składniki koncepcji *planu treści* każdego badanego przykładu echolalicznego aktu mowy. Wyznaczają je następujące kategorie:

CZAS, to kryterium podaje wiek dziecka i okres funkcjonowania zwrotu w echolalii w latach lub / i w miesiącach;

SYTUACJA, to kryterium określa okoliczności zasłyszania powtarzanej treści;

OSOBA, to kryterium informuje, kto był autorem wypowiedzi, którą dziewczynka usłyszała, a która zaczęła funkcjonować jako echolaliczny akt mowy aktantki ze spektrum autyzmu (ASD);

ARTYKULACJA, PAUZA i AKCENT, to kryterium określa typ artykulacyjny odnoszący się do sposobu frazowania, doboru leksyki i gradacji ważności sylaby w wyrazach echolalicznego aktu mowy aktantki ze spektrum autyzmu (ASD);

INTONACJA, SIŁA GŁOSU, BARWA GŁOSU, to kryterium określa jakość typu artykulacyjnego echolalicznego aktu mowy aktantki ze spektrum autyzmu (ASD): szept, krzyk, intonacja rosnąca, intonacja malejąca / opadająca;

TEMPO, to kryterium określa prędkość wypowiadania się przez aktantkę ze spektrum autyzmu (ASD);

KATEGORYZACJA, to kryterium określa zakres semantyczno- tematyczny, z którego pochodzi powtarzany przez aktantkę ze spektrum autyzmu (ASD) zwrot lub zdanie;

LICZBA, to kryterium określa frekwencję użycia danego zdania lub zwrotu w ciągu dnia przez aktantkę ze spektrum autyzmu (ASD);

ZASTOSOWANIE, to kryterium określa, kiedy powtarzany jest zwrot lub zdanie i w jakiej konsytuacji oraz jakie jest jego przełożenie na pragmalingwistyczną analizę wypowiedzi z uwzględnieniem aspektu illokucyjnego oraz aspektu prelokucyjnego⁸⁴ oraz z uwzględnieniem dyskursu w formie dyskursu edukacyjnego;

TYP, to kryterium określa formę echolalii: łagodna, odroczone, natychmiastowa;

TEORIA RELEWANCJI, to kryterium określa zachowanie modelu nadawca > bodziec / kod / informacja w komunikacie > odbiorca⁸⁵

⁸⁴ Dla celów pragmalingwistycznej metody analizy przedstawionych w tym rozdziale wypowiedzi relewantnym są aspekty illokucji oraz perlokucji. Aspekt lokucji jest domeną semantyki, a na potrzeby analizy materiału egzemplifikacyjnego pozostałe aspekty odgrywają zasadniczą rolę.

⁸⁵ Zob. Cempa-Włodarczyk 2016: 178.

Analizie zostały poddane liczne przykłady wypowiedzi echolalicznych aktantki z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD), które cechowała między innymi wzmózona frekwencja w codziennych wyrażeniach lub nieproporcjonalna siła wypowiedzi, co świadczyło o zaburzonej sferze funkcji emocjonalnej i poznawczej (Cempa-Włodarczyk 2016: 179).

Powodem takiego doboru opisanych kryteriów badania wypowiedzi jest potrzeba ukazania złożoności zjawiska echolalii w komunikowaniu się aktantki z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD). Bardzo ważną rolę odgrywa w opisie echolalicznych aktów mowy aktantki z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) KATEGORIA CZASU, bowiem pozwala ona na precyzyjne określenie zarówno wieku jednostki, jak również okresu, w którym badane dziecko posługiwało się konkretnym sformułowaniem w mowie echolalicznej. Opis KATEGORII SYTUACJI zasłyszania treści ma również istotne znaczenie, gdyż z obserwacji, które poczyniono, wynika, że dziecko łatwo „koduje” pewne zdania wtedy, gdy są one już przez kontekst silnie zabarwione emocjonalnie. Innymi słowy: dziecko o potencjalnie zaburzonej sferze funkcji emocjonalnej i poznawczej poprawnie odczytuje i koduje te momenty swojej językowej obecności w dyskursie danej zbiorowości, które także u zdrowych aktantów nacechowane są nadmierną emotywnością. W analizie należy podać również, od kogo dziewczynka usłyszała konkretny zwrot, ponieważ aktantka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) posiada kontakt z różnymi osobami poza środowiskiem domowym.

Natomiast KATEGORIA ARTYKULACJA, AKCENT, INTONACJA, SIŁA I BARWA GŁOSU oraz KATEGRIA TEMPO są elementami prozodycznymi (podczas emocjonalnej ekspresji autystycznej jednostki), dzięki którym można określić, czy dana sytuacja stresogenna zmienia sposób wymowy na mało wyraźny lub, czy mówi szybko (a może niestarannie). Aktantka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) może też dokonywać pewnego rodzaju manipulacji odbiorcą przez techniki stosowane z powodzeniem przez zdrowe dzieci w warstwie suprasegmentalnej. Ze względu na brak warstwy pragmatycznej także warstwa lingwistyczna ulega redukcji, co widać w nazwach zebranych wypowiedzi echolalicznych, które stanowią tytuły poszczególnych tabel. Pozbawione są one znaków interpunkcyjnych, które sugerowałyby opadanie czy wznoszenie intonacji. Nie wiadomo, na pierwszy rzut oka, czy w danej wypowiedzi echolalicznej aktantki chodzi o konkretne zdanie pytające o rozstrzygnięcie lub zdanie pytające o część zdania lub zdanie afirmatywnie oznajmujące a może zdanie wykrzyknieniowe. Stwierdzono bez wątpliwości,

że dziecko z autyzmem (ASD) nie zważa na prozodię i modelowanie przebiegu intonacyjnego zdania, używając w echolalii tradycyjnie pojętych pytań jako komunikatów i zwykłych zdań afirmatywnych jako swoiście ukształtowanych pytań. W zanalizowanych przykładach wypowiedzi artykulacja jest zawsze cechowana jako „wyraźna”, „wyraźna, poprawna” czy „wyraźna mocna bez wad wymowy” lub „wyraźna, mocna, bez seplenienia”.

Kryterium KATEGORYZACJI pomaga w sklasyfikowaniu zwrotu w obszarze semantycznym, bowiem autystyczne dziecko bierze (zarówno aktywny, jak i pasywny) udział w różnych rozmowach, w których pojawiają się wszelkie możliwe kategoryzacje, na przykład rzeczowników i czasowników (dziecko może być obecne przy rozmowach na przykład dotyczących pogody, wizyty u lekarza, kupowania owoców itp.). Analizując zebrany materiał stwierdzono, że można wyróżnić i przewidzieć miejsca i przestrzenie, które szczególnie mogą być podatne na wywołanie echolalii. Są to emocje związane ze strachem, które rejestrują przykłady konkretnych wypowiedzi⁸⁶:

Nie bój się (2)

Nie chcesz czytać (8)

Pieski małe, dwa (9)

Chcesz do pani Ani (13)

Dziadek, nie idź (36)

Tatusiu, nie idź do pracy (37)

Mamusiu, nie idź (38)

Boisz się pieska (54)

Nie chcesz tatusia! (68)

A czemu ty płaczesz (98)

A ty czemu krzyczysz (100)

Nie wolno tak! (101)

Tatusiu, chcę iść do dziadka! (107)

Wśród zebranych przykładów można stwierdzić ich częściowo emocjonalne umotywowane podłoże także w wypowiedziach, służących jako reakcja na polecenia:

Nie! To nie ja! (3)

Przestań tak robić (7)

Nie mów tak (48)

⁸⁶ Aby ułatwić ich lekturę numer konkretnego przykładu zdania będzie zamieszczony bezpośrednio w nawiasie po zacytowanym przykładzie.

Nie płacz (49)
Nie krzycz (50)
Chodź do mnie (52)
Mamo, idź stąd (69)
Idź stąd (70)
Nie płacz (83)
Nie rób tak! (84)
Nie jedz piasku (85)
Chcesz do środka (92)
Chcesz do sklepu (93)
Idziemy (94)
A czemu ty krzyczysz (100)
Nie wolno tak! (101)
A czemu jesteś smutna? (102)
Nie wypluwaj (103)
Nie biegaj (104)
Wyjmij to z buzi (105)
Tatusiu, chcę iść do dziadka! (107)
Dziadek, chodź do nas!! (108)
Tatusiu, chcę iść do babci (109)
To chcesz (110)

Zastanawiającym składnikiem tego kryterium jest specyficzna wiedza o świecie pozwalająca poprawnie kategoryzować znaczenia, której nie uświadamiają sobie osoby zdrowe. W przypadku interlokutorki można za Barbarą Boniecką (2010) i S. Grabiasem (2019) mówić o skryzalizowanym systemie orientowania się w świecie, dostępnym badanej autystce. Zauważono, że wypowiedzi cząstkowe *stąd*, *do pracy*, *do dziadka*, *do środka*, *do sklepu* są dobitnym dowodem na poprawność centracji idiomowidzy aktantki w świecie pozajęzykowym.

Instytucja szkoły jest komponentem generującym pojawienie się echolalii, jak dowodzą przykłady wypowiedzi:

Nie chcesz się uczyć (4),
Nie chcesz czytać (8),
Chcesz do pani Ani (13),
Chcesz do Cioci Sary (14),

Noga Cię boli (18),
Paluszek cię boli (19),
Główka cię boli (20),
Chcesz malować (29),
Otwórz książkę (32),
Czytaj (33),
Pokaż taki sam (40),
Co ci nie pasuje (41),
Nie mów tak (48),
Nie krzycz (50),
Chodź do mnie (52),
Chcesz kredki (58),
Jakie ma literki (73),
Chwała na wysokości, Chwała na wysokości (96)

Inne miejsca publiczne od szkoły nie są tak mocno zarysowane, jak dowodzą zdania:

Nie chcesz do kościółka (15)
Chcesz do sklepu (93)

Czynność jedzenia jest komponentem generującym pojawienie się echolalii (Grażynkę cechują podwyższone zakresy odczuwania intensywności smaku czy zapachu w obrębie jamy ustnej czy nosowej zarówno, gdy chodzi o konsystencję potrawy jak i celowość stosowania przypraw):

Chcesz zupkę (10)
Chcesz jeść mięsko (31)
Nie wolno tak (42)
Chcesz jeść (46)
Nie chcesz jeść (47)
Paluszki chcesz (55)
Dżemik dać (57)
Jakie chcesz frytki (88)
Chcesz widelec (89)
Chcesz łyżkę (90)
Zagrzać (91)
Nie wolno tak (101)

Wyjmij to z buzi (105)

Kontekst echolalicznego aktu mowy jest także komponentem generującym pojawienie się danych echolalii:

Daj to (39)

Chcesz mięsko (43)

Chcesz siusiu (44)

Pokaż: chcesz kapiu-kapiu (45)

Rozbiłaś talerz (64)

Zepsułaś lampę (65)

Zniszczyłaś podłogę (66)

Zniszczyłaś obrazek (67)

Chcesz powiesić (76)

Chcesz przykleić (77)

Chcesz nożyczki (78)

Nie chcesz jeździć (86)

Chcesz jeździć (87)

Idziemy (94)

Nalewasz wodę (95)

Nie biegaj (104)

Tatusiu, chcę iść do babci (104)

To chcesz (110)

Ubrania i czynności ubierania się czy zabezpieczania ciała przed negatywnym wpływem atmosfery także są momentem, w którym pojawia się echolalia, a przedstawiają to wypowiedzi:

Ubierzemy spodnie (23)

Boisz się spodni (24)

Ubierzemy buciki (25)

Boisz się czapki (26)

Czapka gryzie (27)

Spodnie gryzą (28)

Podciągnij rękaw (80)

Dużo mniej intensywnie wywołują echolalię takie obiekty rzeczywistości, jak:

a) piosenka:

Pieski małe, dwa (9),

*Pokochaj pluszowego misia, on przyjacielem dzieci jest (16),
Cztery słonie zielone słonie, każdy kokardkę ma na ogonie (17),
Wirujemy w koło razem nam wesoło (21),
Gwiazdki świecą na niebie (22),
Pada śnieg, pada śnieg (39);*

b) bajka:

I pszczółka Maja jest tu (51),

c) pogoda:

Pada śnieg, pada śnieg (97);

d) ból i choroba:

Noga Cię boli (18),

Paluszek cię boli (19),

Główka cię boli? (20)

Chcesz psik-psik (34),

e) zwierzęta:

Boisz się pieska (54),

Zwierzątka dać (56);,

Zostaw tego psa (119);

f) podróż:

Nie chcesz jeździć (87),

Chcesz jeździć (86),

g) kolory:

Jaki ma kolor (71),

h) pojazdy:

Ile ma kółek? (72),

i) owoce:

małe zielone jabłuszko (5),

j) ciało:

Boli nóżka (53),

Umyj ręce (79),

Wytrzyj buzię (81),

Umyjemy ząbki (82),

k) figury geometryczne:

Ma trójkąty (75),

l) posiadanie (w zdaniach wskazujących na celowość):

Daj to (28)

Chcesz to (59) (gest wskazania palcem jest zachowany) (59)

Ma łańcuszek (74)

Ma trójkąty (75)

To chcesz (110);

m) zabawa:

Chcesz się bawić (60)

Chodź tu (61).

n) zakupy:

Co ci kupić (62),

o) potrzeby:

Co ci dać (63).

KATEGORIA LICZBA pozwala określić, z jaką częstotliwością konkretny zwrot pojawia się w codziennych wypowiedziach autystycznego dziecka, i na ile może być on ważny w próbach komunikowania się dziewczynki z otoczeniem. Zauważono, że liczba powtórzeń wypowiedzi jest uwarunkowana zawsze stanem emocjonalnym dziecka autystycznego w danym momencie, na przykład czy jest radosne lub smutne.

KATEGORIA ZASTOSOWANIE konkretnego zwrotu w różnych sytuacjach pozwala precyzyjnie opisać, czy dziecko chorujące na autyzm potrafi komunikować się za pomocą mowy echolalicznej w logiczny i oczekiwany w danej sytuacji sposób, czy też wypowiada się, nie zwracając uwagi na pełen kontekst wydarzenia, w którym bierze udział. KATEGORIA ZASTOSOWANIE dostarcza także dodatkowej wiedzy na temat efektywności wpływu konsytuacji na dane uwarunkowanie dyskursu w celu odpowiedniego sposobu komunikacyjnie oczekiwanej reakcji na stan emocjonalny X-a i udzielenia mu logicznego zwrotnego komunikatu. Zadaniem takiego obligatoryjnego komunikatu ze strony Y-a, stanowiącego niejako narzucenie racjonalnego wzorca modelu ostensywno-inferencyjnego z wykorzystaniem technik dyskursu edukacyjnego (dyskursu tematycznego oraz dyskursu działaniowego typowego w zachowaniach werbalnych nadawca <osoba dorosła> ⇔ odbiorca <dziecko> jest zasygnalizowanie zrozumienia i zakomunikowania uznania komunikowanych w emocjach potrzeb psychicznych, co powinno skutkować „wyłączeniem” echolalii w aktach mowy X-a i ułatwić przejście do krótkiego, bazującego na normach sytuacyjnych dyskursu z Y-iem. Obowiązujący, zarówno w danym, jak i każdym z przytoczonych przykładów model

dyskursu z wykorzystaniem technik dyskursu edukacyjnego, do których zalicza się dyskurs tematyczny oraz dyskurs działaniowy typowy (Shugar 1997:17), proponowany stale X-owi przez osoby z grona Y i grona Z przebiega za każdym razem jednakowo: Y zadaje pytania X-owi (np. dotyczące dnia codziennego, pogody, pory roku, rodziców, stanu emocjonalnego, poglądów dziecka dotyczących potraw, kolorów, kolegów ze szkoły itp.) w odpowiedzi na zadany komunikat echolaliczny. Z kolei X udziela na niego fortunnych komunikacyjnie odpowiedzi z zakresu tematycznego lub działaniowego.

KATEGORIA ZASTOSOWANIE włącza także w swój zakres fakt lub brak faktu okołokomunikacyjnych działań lingwistycznych, jak nawiązywanie kontaktu wzrokowego.

Analizując zebrany materiał, potwierdzono przypuszczenie, że liczba powtórzonych wypowiedzi echolalicznych jest bardzo szeroka i waha się w przedziale od kilku powtórzeń na dzień do ponad dwudziestu zarejestrowanych aktów mowy. Dwukrotne użycie danej wypowiedzi echolalicznej występuje w przykładach:

Główka cię boli (20),
Chcesz malować (29),
Chcesz wycinać nożyczkami (30),
Nie jedz piasku (85),
Nie biegaj (104),
Przesuń się (118).

Trzykrotne zastosowanie danej wypowiedzi echolalicznej dokumentują przykłady:

Boli nóżka (53),
Dżemik dać (57),
Nie rób tak (84),
Pęknięt balon (111),
Odejdź stąd (117),
Byłaś grzeczna (125),
Tatusiu nie krzycz (133),
Nie nie nie (136).

Odnotowano też czterokrotne użycie danych wypowiedzi w ciągu doby:

Gwiazdki świecą na niebie (22),
Boisz się czapki (25),
Czapka gryzie (27),

Otwórz książkę (32),
Czytaj (33),
Nie chcesz pędzelka - Nie, to nie (35),
Nie wolno tak (42),
Chcesz mięsko (43),
I pszczołka Maja jest tu! (51),
Nie rób tak (84),
Nie jedz piasku (85),
Idziemy (94),
A czemu ty krzyczysz (100),
A czemu jesteś smutna (102),
Tatusiu, chcę iść do babci (109),
Co chcesz od tej taty (113),
Zostaw tego psa (119),
Chcesz wycinać (120),
Łacia chodź tu (126),
Łacia siedź (127),
Jakim trzeba być (123),
Byłaś niegrzeczna (124),
Tatusiu nie idź do pracy (132),
Chcesz kupić balonik (139),
No co tato (166),
Nie wachaj rączki (167),
Nie kop mnie (169).

Z kolei przykłady wypowiedzi:

Chcesz psik-psik (34),
A czemu ty płaczesz (98),
Nie wypluwaj (103),
Nie wolno popychać (122),
Mamo nie krzycz (134),
Tatuś przyjedzie (135),

potwierdzają ich pięciokrotne stosowanie w ciągu doby. Udokumentowano również sześciokrotne dobowe użycie wypowiedzi eholalicznych:

Chcesz jeść mięsko (31),

Mamusiu, nie idź (38),

Nie wolno tak (101).

oraz w jednym przypadku siedmiokrotne: *Tatusiu, nie idź do pracy* (37). Ośmiokrotne zastosowanie wypowiedzi echolalicznej zostało zarejestrowane w wypowiedziach:

Ubierzemy spodnie (23),

Boisz się spodni (24),

Daj to (28),

Pada śnieg, pada śnieg (39),

Pokaż taki sam (41),

A czemu jesteś zła (99),

Nie chcesz do domu – To nie (106),

Nie wolno (141).

W zebranych materiale egzemplifikacyjnym były też wypowiedzi powtarzane w ciągu doby:

– dziewięciokrotnie: *Dzisiaj w Betlejem* (162),

– dziesięciokrotnie: *Dziadek, nie idź* (36) i *Boli nóżka* (53),

– jedenastokrotnie: *Pokaż taki sam* (40) i *Tatusiu, chcę iść do babci* (109),

– piętnastokrotnie: *Nie płacz* (83),

– siedemnastokrotnie: *Chcesz się bawić* (60), *Triangle* (164),

– osiemnastokrotnie: *Chcesz to* (59), *Chcesz do Cioci Ani* (138),

– dwudziestokrotnie: *Tatusiu, chcę iść do dziadka* (107) i *Dziadek chodź do mnie* (130).

Pojawiły się też w mowie dziewczynki częstsze powtórzenia dobowe wypowiedzi:

Najpierw pójdziemy zjeść (137) – 24 razy,

Idziemy na spacer (152) – 34 razy,

Idziemy na plac zabaw (157) i jej pochodna *Chcesz na plac zabaw* (153) – 48 razy.

Zamieszczone w tabelach (tab. 2 – tab. 169) przykłady wypowiedzi pozwalają stwierdzić, że najwcześniej zdiagnozowano wystąpienie dwóch przypadków echolalii u aktantki, gdy była ona w wieku trzech lat, co dokumentują wypowiedzi: *Chcesz się przytulić* (11) oraz *Paluszek cię boli* (19). W wieku trzech lat i dwóch miesięcy pojawiła się kolejna wypowiedź *Noga Cię boli* (18). W wieku trzech lat i pięciu miesięcy zarejestrowano sześć wypowiedzi echolalicznych:

Nie chcesz do kościółka (15),

*Boisz się czapki (26),
Czapka gryzie (28),
Nie jedz piasku (85),
Chcesz jeździć (87),
Nie chcesz picia (156).*

Miesiąc później pojawiają się dwie nowe wypowiedzi

*Chcesz zupkę (10),
Co ci dać? (63).*

W wieku trzech lat i ośmiu miesięcy zapisane zostają trzy nowe wypowiedzi:

*Chcesz siusiu (44),
Chcesz jeść (46),
Nie płacz (49).*

Miesiąc później pojawiła się jedna nowa wypowiedź: *Nie chcesz pędzelka – Nie, to nie (35).*

Czwarty rok życia przynosi dwadzieścia jeden nowych wypowiedzi:

*Nie, to nie ja (3),
Nie chcesz – To nie (6),
Przestań tak robić (7),
Chcesz do pani Ani (13),
Dziadek, nie idź (36),
Pokaż taki sam!(40),
Chcesz mięsko (43),
Pokaż: chcesz kapiu-kapiu (45),
Nie chcesz jeść (47),
Zwierzątko dać (56),
Dżemik dać (57),
Chodź tu (61),
Rozbiłaś talerz (64),
Idź stąd (70),
Umyjemy ząbki (82),
Nie płacz (83),
Nalewasz wodę (95),
Nie wolno tak (101),
Wyjmij to z buzi (105),*

Daj mi to (146),
Uspokój się (121).

W wieku czterech lat i jednego miesiąca życia badanego dziecka pojawiają się nowe wypowiedzi:

Boisz się pieska (54) i
A czemu ty krzyczysz (100),
Nie wolno popychać (122),
Cicho (149),
Chodź tu (150).

W wieku czterech lat i dwóch miesięcy dziewczynka wzbogaciła swój słownik o kolejne wypowiedzi:

Nie bój się (2),
Ubierzemy spodnie (23),
Daj to (39),
Chcesz nożyczki (78),
Nie wolno (141),
Idziemy do kościółka (151),
Zdrowaś Mario (160),

W następnym miesiącu pojawiają się wypowiedzi *Chcesz malować* (29) i *Pani chodź do mnie* (131), a w kolejnych miesiącach słownik dziewczynki wzbogaca się o nowe przykłady:

Nie chcesz się uczyć (4),
A czemu jesteś zła (99),
Boisz się spodni (24),
Nie nie nie (136),
Jeszcze Polska nie zginęła (161).

Gdy aktantka osiąga wiek czterech lat i pięciu miesięcy życia, zarejestrowano osiemnaście nowych wypowiedzi:

Boisz się spodni (24),
Chcesz wycinać nożyczkami (30),
Chcesz kredki (58),
Chcesz się bawić (60),
Zniszczyłaś obrazek (67),
Jaki ma kolor (71),

Ma łańcuszek (74),
Nie rób tak (84),
Nie chcesz jeździć (86),
Zagrzać (91),
A czemu ty płaczesz (98),
Nie chcesz do domu - To nie (106),
Zapnij ten but (143),
Zostaw tę czapkę (145),
Chcesz soczek (155),
Dziadek chodź do mnie (130),
Będziesz grzeczna (159),
Dzisiaj w Betlejem (162),
Uciekamy się do Ciebie Święta (163).

Gdy dziewczynka osiąga wiek czterech lat i sześciu miesięcy oraz czterech lat i siedmiu miesięcy, jej słownik wzbogaca się o kolejne wypowiedzi:

Nie chcesz się uczyć (4),
Chcesz do Cioci Sary (14),
Byłaś niegrzeczna (124),
Pomału (142),
Babciu, chodź do mnie (129).

W następnym miesiącu życia pojawiają się trzy nowe wypowiedzi:

Główka cię boli (20) i
Idziemy (94),
Idziemy na spacer (152).

Gdy aktantka osiągnęła wiek czterech lat i dziesięciu miesięcy, zarejestrowano u niej dalsze cztery wypowiedzi echolaliczne:

Ubierzemy buciki (25),
Chcesz psik-psik (34),
Mamusiu, nie idź (38),
Nie płacz (49).

W wieku czterech lat i jedenastu miesięcy zarejestrowano jedną wypowiedź *Nie wolno tak* (42), a w wiek pięciu lat aktantka weszła z ośmioma nowymi wypowiedziami:

Małe zielone jabłuszko (5),

Pieski małe, dwa (9),
Boli nóżka (53),
A czemu jesteś smutna (102),
To chcesz (110),
Idziemy na plac zabaw (157),
Chcesz na plac zabaw (153),
Chcesz loda (154)

W wieku pięciu lat i dwóch miesięcy zarejestrowano trzy nowe wypowiedzi:

Nie chcesz czytać (8),
Tatusiu, nie idź do pracy (37) oraz
Chcesz wycinać (120),

Między piątym a siódmym miesiącem piątego roku życia dziecka zarejestrowano cztery kolejne wypowiedzi:

Nie mów tak (48),
Zostaw tego psa (119),
Chcesz malować (121),
Zostaw tego psa (119).

W wieku pięciu lat i sześciu miesięcy oraz pięciu lat i siedmiu miesięcy zarejestrowano cztery nowe wypowiedzi:

Nie chcesz czytać (8),
Cztery słonie zielone słonie, każdy kokardkę ma na ogonie (17),
Pada śnieg, pada śnieg (97),
Zostaw te spodnie (144).

Kolejne miesiące życia przynoszą cztery nowe wypowiedzi: *Co ci nie pasuje* (41), *Ma trójkąty* (75), *Nie chcesz tatusia* (68) oraz *Tatusiu, chcę iść do babci* (109), a miesiąc przed ukończeniem sześciu lat pojawiają się trzy następne: *Chodź do mnie* (52), *Jakim trzeba być* (123) i *Mamo nie krzycz* (134).

Wiek sześciu lat aktantka rozpoczyna takimi nowymi eholaliami, jak:

Nie wypluwaj (103),
Otwórz książkę (32),
Czytaj (33),
Paluszki chcesz (55),
Chcesz powiesić (76),
Chcesz przykleić (77),

*Jakie chcesz frytki (88),
Chcesz do środka (92),
Chcesz do sklepu (93),
Tatuś przyjedzie (135).*

W pierwszych sześciu miesiącach szóstego roku życia dziewczynki zarejestrowano czternaście nowych wypowiedzi:

*Mamusiu, przytul mnie (12),
Nie krzycz (50),
Mamo, idź stąd (69),
Ile ma kółek (72),
Jakie ma literki (73),
Umyj ręce (79),
Podciągnij rękaw (80),
Dziadek, chodź do nas (108),
Chwała na wysokości, Chwała na wysokości (96),
A czemu ty płaczesz (98),
Łacia, chodź tutaj (126),
Łacia siedź (127),
Łacia leż (128),
Tatusiu nie krzycz (133),
Chcesz kupić balonik (139),
Nie wolno krzyczeć na mamę (140),
Nie dokuczaj mi (148).*

W pierwszej połowie siódmego roku życia zarejestrowano dziewięć nowych przypadków wypowiedzi eholalicznych:

*Wirujemy w koło razem nam wesoło (21),
Gwiazdki świecą na niebie (22),
Zepsułaś lampę (65)
Zniszczyłaś podłogę (66),
Chcesz widelec (89),
Chcesz łyżkę? (90),
Tatusiu, chcę iść do dziadka (107),
Chcesz do Cioci Ani (138),
Najpierw pójdziemy zjeść (137).*

Tu także pojawia się wypowiedź *Tatusiu, nie idź do pracy* (132).

Następna nowa echolalia pojawi się po jedenastu miesiącach *Chcesz jeść mięsko* (31), a kolejna dopiero po roku od niej *I pszczołka Maja jest tu* (51).

Pod względem *czasu* trwania i używania wypowiedzi echolalicznych można stwierdzić: najkrócej, czyli jeden tydzień, trwała echolalia, którą rejestruje wypowiedź *I pszczołka Maja jest tu* (51). Także przez jeden miesiąc rejestrowano wypowiedzi :

Nie jedz piasku (85),

Nie chcesz jeździć (86) i

Chcesz jeździć (87).

Dwa miesiące trwały wypowiedzi:

Cztery słonie zielone słonie, każdy kokardkę ma na ogonie (17),

Rozbiłaś talerz (64),

Nie biegaj (104),

Wyjmij to z buzi (105),

a o miesiąc dłużej:

Otwórz książkę (32),

Umyj ręce (79),

Chcesz do środka (92),

Nie wypluwaj (103).

Przykłady *Wirujemy w koło razem nam wesoło* (21), *Umyjemy ząbki* (82)

znajdowały się w użyciu przez cztery miesiące.

Pół roku trwały wypowiedzi:

Małe zielone jabłuszko (5),

Pieski małe, dwa (9),

Chcesz kredki (58).

Przez dziesięć miesięcy używano przykładów:

Chcesz się przytulić (11),

Nie chcesz do kościółka (15) i

Chcesz wycinać nożyczkami (30).

Jedenastu miesięcy utrzymywały się w mowie wypowiedzi *A czemu jesteś smutna* (102) i *To chcesz* (110), a dwanaście miesięcy: *Chcesz nożyczki* (78) i *Chcesz do sklepu* (93). Przez czternaście miesięcy rejestrowano użycie przykładów *Idź stąd* (70) i *Nie wolno tak* (101). Z kolei przykłady: *Nie - To nie ja* (3), *Dżemik dać* (57), *Nie chcesz do domu - To nie* (106) trwały szesnaście miesięcy.

Po upływie 23 miesięcy od pojawienia się zaniknęły wypowiedzi:

Czapka gryzie (27),

Spodnie gryzą (28),

Daj to (39),

Pokaż: chcesz kąpiu-kąpiu (45),

Chcesz jeść (46),

Paluszki chcesz (55),

Chcesz się bawić (60),

Zniszczyłaś podłogę (66),

Jaki ma kolor (71),

Wytrzymaj buzię (81),

Nie płacz (83).

25 miesięcy wygasła używanie wypowiedzi *Nie krzycz* (50), 26 miesięcy – *Chcesz do pani Ani* (13) i *Boisz się czapki* (26), a 27 miesięcy – *Nie mów tak* (48). 32 miesiące upłynęły, zanim badana przestała używać wypowiedzi *Paluszek cię boli* (19) i *Chodź tu* (61). Przez 33 miesiące powtarzała się z kolei wypowiedź *Zwierzątka dać* (56). Całe trzy lata (36 miesięcy) utrzymywało się użycie przykładów: *Pokaż taki sam* (40) i *Chcesz mięsko* (43), a 44 miesiące upłynęły, zanim całkowicie przeminęło używanie wypowiedzi: *Boisz się spodni* (24), *Chcesz jeść mięsko* (31), *Nie chcesz jeść* (47). Najuporczywiej, bo do dzisiaj, aktantka powtarza *Nie chcesz czytać* (8).

Tylko przez odniesienie się do kryterium KONSYTUACJI WYPOWIEDZI możliwym jest dokonanie analizy pragmalingwistycznej wypowiedzi echolalicznej przy zachowaniu składników modelu komunikacyjnego nadawca (X) a odbiorca (Y) lub (Z). Analizując materiał egzemplifikacyjny zaobserwowano, że wypowiadanie komunikatu echolalicznego przed zajściem danej sytuacji miało miejsce 39 razy, równoległe z danym zajściem – 15 razy oraz przy nakładaniu się czynności i stanu – dwa razy, po zakończeniu zajścia – 19 razy.

TYP ECHOLALII to kategoria pozwalająca zdefiniować sposób występowania konkretnej frazy w mowie echolalicznej pod kątem osi czasu dla samego sposobu artykułowania, natomiast kategoria teoria relewancji pozwala przedstawić, czy konkretna fraza w mowie echolalicznej kierowana jest od nadawcy (dziecko autystyczne) do odbiorcy. Przyjęta powyżej kolejność przedstawienia poszczególnych kryteriów pozwala na śledzenie logicznej spójności między poszczególnymi aspektami

(kryteriami) analizy wypowiedzi echolalicznych, związanymi z typem aktu mowy, jakim jest echolalia (por. Cempa-Włodarczyk 2016: 175-180).

Dzięki Janowi Ożdżyńskiemu wiadomo, że w mowie autyków relewancja nie jest związana z poprawnością, odpowiedniością informacyjną swoich zapytań, lecz z pryzmatem własnych potrzeb (Ożdżyński 2008: 85). W badanych wypowiedziach echolalicznych najczęściej spotykano:

a) typ echolalii odroczonej:

Pokaż: chcesz kapiu-kapiu (45),

Rozbiłaś talerz (64),

Ma trójkąty (75),

Chwała na wysokości, Chwała na wysokości (96),

Pada śnieg, pada śnieg (97),

A czemu ty płaczesz (98),

A czemu jesteś zła (99),

A czemu ty krzyczysz (100);

b) typ echolalii natychmiastowej łagodnej odroczonej:

Nie chcesz jeździć (86),

Chcesz jeździć (87),

Jakie chcesz frytki (88),

Chcesz widelec (89),

Chcesz do sklepu (93),

To chcesz (110);

c) typ echolalii łagodnej:

Co ci dać (63),

Idź stąd (70),

Jaki ma kolor (71),

Ile ma kółek (72),

Jakie ma literki (73),

Ma łańcuszek (74),

Nie płacz (83),

Nie rób tak (84);

d) typ echolalii odroczonej:

Zepsułaś lampę (65),

Zniszczyłaś podłogę (66),

Zniszczyłaś obrazek (67),

Nie chcesz do domu – To nie (106);

e) typ echolalii zanikającej: *Nie bój się (2)* oraz

f) typ echolalii natychmiastowej: *Nie chcesz – To nie (6)*.

Istotną informację, poprzedzającą analizę ujętego w tabelach materiału egzemplifikacyjnego, stanowi również fakt, że badane dziecko wychowywane jest przez osoby, które nie porozumiewają się gwarą oraz dialektem. Tym samym: w rodzinnym domu dziewczynki użytkownicy języka mówią ogólną odmianą języka polskiego, akcentując w wyrazach drugą sylabę od końca. Interlokutorka przysposobiła sobie tę umiejętność, dlatego w tabelach, gdzie podawane są informacje o akcencie, ten fakt nie będzie głębiej analizowany. Podobnie rzecz ma się z pauzą. Aktantka nigdy nie zastanawiała się podczas wypowiedzi (mowa echolaliczna) nad doбором słownictwa. Jej komunikaty były za każdym razem płynne i spontaniczne. Ponieważ autystka ma zaburzony rozwój w sferze poznawczej, społecznej i emocjonalnej, istotnym staje się fakt dominowania w wypowiedziach interiekcji i funkcji ekspresywnej. Zauważono także, że każdy komunikat tworzony przez nią jest silnie nacechowany jej aktualnym stanem emocjonalnym; a jest nim nieustanne napięcie organów głośni. To z kolei skutkuje podniesionym tonem, intonacją, krzykiem, nerwowością behawioralną, zarówno w obrębie twarzy, jak i kończyn.

Jak wiadomo, istotnym elementem echolalii w akcie mowy aktantki jest czynnik stresu. Zaobserwowano, że dziecko ze spektrum autyzmu (ASD) odczuwa stres częściej, intensywniej i mocniej niż zdrowe jednostki. Badana dziewczynka zdradzała swój stan emocji poprzez: mokre dłonie, nerwowość w ruchach ciała, zrywanie głową na bok w taki sposób, jakby chciała skręcić sobie sama kark, przyspieszenie wypowiedzenia wypowiedzi oraz wzmożenie występowania echolalii.

Rodzice Grażyny, chcąc pomóc córce, wybrali dla niej leczenie według kognitywnych założeń Metody Krakowskiej. Wykazano, że wzmagająca ona w aktantce nerwowość i tym samym przyczyniała się na pierwszym etapie do nasilenia się tego zjawiska w jej wypowiedziach. Nerwowość autystki na skutek kognitywnego przyswojenia sobie wiadomości o możliwościach kompensowania zaburzeń w ramach dyskursu wynikała z prostego faktu: dziecko potrafiło przewidzieć swoje zachowanie względem osoby z którą miało zajęcia bo wiedziało dokładnie, że w pewnym momencie sesji nie wytrzyma emocjonalnie i odreaguje swój stres na terapii lub mamie. Aktantka krzyczała, także potrafiła uderzyć dorosłego terapeutę, po czym, (widać to

było po jej twarzy) wyciszała się i przechodziła zupełnie spokojnie do dalszych ćwiczeń, zaplanowanych na zajęciach. Ta umiejętność przewidywania własnej behawioralności jest niebywałą zdolnością badanej, zważywszy na to, że autystka ma orzeczenie o niepełnosprawności sprzężonej i niezwykle sprawnie przenocodzi od stanów euforii do depresji. Grażynka wiedziała, że nie zdoła opanować wybuchu złości podczas ćwiczeń i stąd wynikał jej czynny opór przed zajęciami oraz pojawiała się wzmożona echolalia przed nimi i tuż po nich:

Nie bój się (2),
Nie chcesz - To nie (6),
Pieski małe, dwa (9),
Chcesz się przytulić (11),
Dziadek, nie idź (36),
Tatusiu, nie idź do pracy (37),
Mamusiu, nie idź! (38),
Nie krzycz (50),
Boisz się piaska (54),
Nie chcesz tatusia (68),
A czemu ty płaczesz (98),
A czemu jesteś zła (99),
A czemu ty krzyczysz (100),
A czemu jesteś smutna (102),
Tatusiu, chcę iść do dziadka (107).

Obok powyższych adresatywnych wypowiedzi zarejestrowano wyraźnie negatywnego charakteru reakcje na polecenia:

Nie – To nie ja (3),
Przestań tak robić (7),
Nie płacz (49),
Idź stąd (70),
Nie płacz (83),
Nie rób tak (84),
Nie jedz piasku (85),
Chcesz do środka (92),
A czemu jesteś smutna (102),
Nie wypluwaj (103),

Nie biega! (104),

Nie chcesz do domu – To nie (106),

Dziadek, chodź do nas (108),

Tatusiu, chcę iść do babci (109).

Interesującym jest fakt, że dziecko nie bało się nigdy porozumiewać się z interlokutorami, nawet za pomocą echolalii, będąc pewnym swojego bytowania w dyskursie poprzez świadomość bycia zawsze zrozumianą przez domowników. Świadomość przebywania w atmosferze akceptacji oraz w przestrzeni stabilnie zorganizowanej, jaką było mieszkanie dziewczynki pozwalały jej na pewne, mocne, świadome, a co za tym idzie, i głośne komunikowanie i artykułowanie swoich potrzeb przy pomocy wypowiedzi echolalicznych. W takich przypadkach jej tempo mowy nigdy nie zwalniało i intonacja wypowiedzi zachowywała swój energiczny profil akcentowo-intonacyjny. Zaobserwowano, że dopiero wejście w normy dyskursu edukacyjnego pokazywało (nie od razu, ale po upływie kilku minut), że pewność dziecka słabnie, a dodatkowo, że pojawia się u aktantki zmęczenie psychiczne i narastający stres widoczny w jej mowie ciała (Boniecka 1995: 28). Ważne jest też to, że gdy dziewczynka biorąca udział w dyskursie mówiła niezależnie, to sposób, w jaki go poprowadziła, dobrała tak, by skupić całkowicie uwagę tegoż dyskursu na sobie. Zauważono, że nawet, gdy nie patrzyło się na nią, to po niespełna minucie przykuwała sobą również wzrok współ rozmówców, szczególnie gdy chodziło o uwagę słuchacza, który aktywnie i też biernie uczestniczył w jej dyskursie. Po kilku latach obserwacji nasunął się też wniosek, że dziecko boi się samotności, stąd ciągle szukanie innych osób w mieszkaniu, by nie być w innym pomieszczeniu niż oni, by zajmować ich sobą nieustannie, mówiąc nie ważne, co i jak, ale mówiąc, bo gdy mówisz, jak zauważa Boniecka, nie jesteś sam (Boniecka 2010).

Z tego powodu dowolny aktant dyskursywnie motywowanego działania językowego w postaci aktu mowy oraz dowolny obserwator takiego dyskursu jest w stanie zrozumieć komunikacyjne funkcje oraz sens realizacji całości komunikatu autyka tylko w takim stopniu, w jakim „posiadł” odpowiednią dawkę wiedzy o stopniu zdawania sobie sprawy z tego, które z jego współczynników spełniają swoje funkcjonalne zadania konstytutywne dla dyskursu oraz zna się na presupozycjach, jakie dokonywane są dla realizacji *planów treściowych* i *planów wyrażeniowych*. Nie tyle wie, jakie wyrażenia jakich treści są realizowane przez autyka, co rozumie komunikacyjne funkcje danej wypowiedzi (Młynarska 2008: 163).

Grażynka nie lubi przebywać w samotności nie dlatego, że się nudzi, ale dlatego, że chciałaby świadomie nie poddawać się autyzmowi. Nie umiejac formułować myśli inacze, niż on jej na to pozwala, radzi sobie jak może dzięki echolalii. Codziennie jednak zdarzało się jej odbyć może dwuminutowy dyskurs zupełnie normalny bez sylabizowania, gdy uczyła się czytać. Bez śladu echolalii następowały momenty dyskursu nieedukacyjnego, gdy poznawała nowe wyrazy w niezobowiązującym dyskursie na podstawie krótkiego dialogu np. o pogodzie lub o tym, gdzie dziewczynka jest i co robi tata, który był dla niej w tamtym okresie życia najlepszym przyjacielem. Gdy echolalia jednak brała górę w jej wypowiedzi, wtedy stosowano dialog edukacyjny i jemu też starała się narzucić swoją wizję przebiegu dyskursu, np. w rodzaju zadawanych jej pytań lub odpowiedzi, na które czekała, by padły.

Dziewczynka potrafiła w sytuacjach krytycznych, np. gdy działo się coś złego z kolegą w grupie szkolnej, zachować się jak zdrowa osoba i upomnieć go, przy czym opiekunowie, jakby w szoku, obserwowali ją, będąc zdumionymi faktem, że chora dziewczynka może tak trzeźwo oceniać sytuację i odpowiednio postępować. A potrafi to, bo jej bierny zasób leksykalny jest tak bogaty, jak jej rówieśników bez *autyzmu*. Aktantka posiada natomiast bardzo wąski zakres słownika aktywnego, którym się posługuje, bo robi to w sposób na niej terapeutycznie wymuszony, ponieważ mówienie nie leży w naturze *autyzmu*. *Autyzm*, o czym już wspomiano, lubi izolację, a Grażynka swoim prokomunikacyjnym otwarciem zaprzecza mu, pomimo tego, że na niego cierpi. Widać doskonale, że chciałaby żyć jak osoby bez ASD.

Z całą pewnością potwierdza się, że autyzm niejako pochłania interlokutorkę poprzez branie w posiadanie coraz większych obszarów jej umysłu. O ile terapia pozwala wyswobodzić zaburzonego aktanta z *autyzmu*, to będzie on na tyle podatny na zabiegi terapeutyczne oraz na ewentualne efekty. Z powodzeniem można powiedzieć, że to, w jakiej mierze dowolny aktant dyskursywnie motywowanego aktu mowy oraz dowolny obserwator takiego dyskursu ocenia funkcje czy sensy komunikatów autyka, zależy od stopnia zbieżności jego języka i stanowiących go zakresów jego wiedzy z językiem i zakresem wiedzy autyka, na podstawie którego aktanci dyskursywnie motywowanego aktu mowy realizują odmienne zadania czy role komunikacyjne. To, że autycy nie izolują się, lecz pragną kompetentnego towarzystwa, które pomoże im funkcjonować komunikacyjnie bez konieczności przypominania sobie o autyzmie, zależy w głównej mierze od „stopnia zbieżności jego komunikacyjnej kultury (stanowiącego go zakresu wiedzy) z komunikacyjnymi kulturami

(stanowiącymi je zakresami wiedzy)” (Grucza 2016: 214), czyli przyzwyczajeniami, jak uważa M. Młynarska (Młynarska 2008: 187).

Właśnie z tego powodu celem każdego dyskursu, jeśli nie najważniejszym celem i zadaniem komunikacyjnym w usprawnianiu aktantów ze spektrum autyzmu (ASD), jest naniesienie na komunikat echolaliczny tych samych cech, które cechują proces glottodydaktyczny: autyk, skonfrontowany z warunkowym spełnieniem jego komunikatu, będzie musiał przerwać swoją wypowiedź i sformułować za pomocą swojego własnego systemu mentalnego odpowiedź warunkującą jego fortunność w warstwie pragmatycznej. Aktantka ze spektrum autyzmu (ASD), która realizuje wypowiedź echolaliczną *Chcesz do Krynicy*, nie oczekuje konkretnej akceptacji tego pomysłu i zabrania jej w dane miejsce. Interlokutorka sygnalizuje tym komunikatem, że przez zadanie jej pytania w formie *A kiedy chcesz jechać?*, dokona się wybicia jej z echolalii i zaakcentowania konieczności przejęcia inicjatywy w dyskursie przez zrozumienie zastosowanej przez nią „protezy kompetencji komunikacyjnej” (Młynarska 2008: 171). Dzieci ze spektrum autyzmu (ASD) współpracujące z terapeutą według Metody Krakowskiej, doposażonej elementami dyskursu glottodydaktycznego, jak to pokazuje przykład przebadanej dziewczynki, nie posiłkują się echolalicznymi aktami mowy w jej trakcie, co jest dobrym prognostykiem na „przemycenie” w nim wiedzy o konieczności pracy nad warstwą pragmatyczną, na tym, co „dodane” w dyskursie.

Podsumowanie

Echolalia, a zwłaszcza wykorzystanie drugiej osoby liczby pojedynczej przy nieadresatywnym kształtowaniu dyskursu z otoczeniem, stanowi dowód na to, iż dziecko nie wypracowało sobie jeszcze dostatecznie mocnej więzi między *płaszczyzną wyrażeniową a płaszczyzną treściową* danego komunikatu w dyskursie. Zauważono, że włączanie w to emocji, podniesionego tonu jest dowodem na to, iż autyk domaga się pomocy w takim przeciwiczeniu tej sytuacji, by stała się jego habitusem, nawykiem i spowodowała zniesienie echolalii (Panasiuk 2007: 63).

Zachowania echolaliczne, które wydają się pozbawione sensu w ocenie miejsca i czasu, wcale takimi być nie muszą i są dowodem na to, iż dziecko ze spektrum autyzmu w ten sposób sygnalizuje gotowość do treningu sytuacyjnego z osobami i kontekstem lokalnym, który właśnie jego zdaniem do tego się doskonale nadaje. Zgromadzone wyniki doskonale oddają relatywność świata, w jakim żyje dziecko z ASD. Krzyk, zachowania destrukcyjne, echolalia, brak kontaktu wzrokowego

lub unikanie go, wkładany wysiłek w zachowania społeczne są wyłącznie domysłem ludzi zdrowych a dla dziecka z autyzmem wcale nie posiadają przypisywanych im cech. Dziecko ze spektrum autyzmu (ASD) w taki sposób daje znak do gotowości komunikacyjnej, pragnąc wzmożonego kontaktu (Poyatos 2002a: 14) na poziomie pragmatycznym.

Rodzice, osoby bliskie dzieciom z autyzmem, powinni wychodzić ze swoich uprzedzeń, wiedząc, iż pojęcia i terminy, którymi się posługują, nie mają lub nie posiadają pełnego znaczenia dla dziecka z ASD. Echolalia jest tu papierkiem lakmusowym jakości komunikacji. Dopóki jest, warto z niej korzystać, tak kształtując środowisko, przestrzeń wokół dziecka z ASD, by w zamierzony sposób prowokować, zmuszać je do komunikacji oraz taką komunikację wymuszać.

Miłość, bezpieczeństwo, troska są przez dziecko ze spektrum autyzmu równie intensywnie odbierane, jak inne uczucia negatywne, choć trudno się pogodzić z tym, że autyk reaguje złością na miłość. Wiedząc, że w jego świecie jest odwrotnie, inaczej niż w świecie ludzi zdrowych, nie można z takich komunikatów zrezygnować, nie można zaprzestać potwierdzania mową kochania, oddania, troski. Podobnie system restrykcyjny musi zostać zweryfikowany lub udostępniony mentalnie osobom autystycznym, które nie rozumieją, za co spotyka je kara fizyczna, zła ocena, kara werbalna lub niewerbalna.

Zanik echolalii jest niewątpliwie sukcesem. Natomiast pojawienie się echolalii, czy to na poziomie słów czy zdań, czy całych segmentów, teraz czy w fazie życia młodzieńczego lub dorosłego nie powinien być powodem do niepokoju, lecz służyć winien temu, by autyk za pomocą komunikacji na własnej skórze, na własnych odczuciach i na obserwacji własnych zachowań mentalnych przekonał się o możliwości językowego namierzania rzeczywistości.

Istnienie nisz, do których cofa się autyk w przypadkach zagrożenia, realnego lub wyimaginowanego, złego nastroju, jest paralelne z echolalią, i można porównać z echolalią: autyk sygnalizuje językowo potrzebę chwilowego wycofania się z dyskursu w celu mentalnego przepracowania konkretnej sytuacji. Stosowanie echolalii jest sygnałem, iż informacja, płynąca z aktualnej fazy dyskursu, jest generalizowana w umyśle dziecka ze spektrum autyzmu (ASD), podlega obróbce mentalnej, uświadamianiu sobie wyboru między *plaszczyznami treści* a *plaszczyznami formy* dostępnymi autyście i utrwaleniu tego wyboru.

Generalizacja ma często postać pierwszej uświadomionej sobie procedury takiej pracy, jaką wykonywał umysł autystyka w obliczu wyboru nie zerojedynkowego, lecz wyboru jako takiego: *chcesz paluszka, dżemik dać*, to echolalia nie jako odpowiedź, lecz jako bezsprzeczne przyjęcie jestestwa paluszków i dżemu do zasobów autystyka jako instruktażu, wskazówki, jaką niesie komunikacja. O ile ‘mały koń’ to ‘konik’, to ‘mały dżem’ niekoniecznie jako *dżemik* służy do wyrażenia zmiany rozmiaru. Komunikacja nie służy zatem tylko do przekazywania treści od nadawcy do odbiorcy, lecz dobitnie pokazuje, w jakim stopniu się akt ten sensownie i gramatycznie manifestuje się w umyśle dziecka z ASD.

Możliwość takiego kształtowania rzeczywistości, by świadomie wywoływać echolalię lub zachowania echolaliczne, mogłaby przez analogię przekonać dziecko ze spektrum autyzmu (ASD), iż sytuacja dla niego nowa, obca, nieznaną w rzeczywistości taką nie jest i stanowi dla niego okazję do takiej ekspresji, jakiej interlokutorzy oczekują w dyskursie. Zatarcie chorobowego znaczenia echolalii i położenie nacisku na kreatywność pozwoli dziecku z autyzmem na lepsze uświadomienie sobie stanów emocjonalnych, reakcji ciała, powodów pojawienia się potliwości, przyspieszonego bicia serca nie jako okazji do wycofania się, ale do podjęcia trudu przebiccia się w kierunku nazwania przyczyn tego zjawiska i jego zwerbalizowania.

Fortunność i niefortunność dyskursu są wyłącznie domeną określania społecznego oczekiwania od transferu i dyskursu osób zdrowych. W świecie autyka, w którym wszystko jest inne, każdy trud poniesiony na próbę kontaktu z nim, jest fortunny i pozwala mu scalać *plaszczyny wyrażeniowe* i *treściowe* lub dysponować nimi. Tempo, w jakim się to odbywa, jest niewspółmierne do oczekiwań ludzi zdrowych i może być rozciągnięte. W mentalnej czasoprzestrzeni dziecka ze spektrum autyzmu (ASD), a może i każdego z nas, nie powinno się kształtować wiedzy o świecie metodą naklejek, tylko kształtować wiedzę o sposobie i celach wykorzystania tych przedmiotów i przydatności ich w rozwoju osobistym i społecznym, na co wskazywał już Janusz Korczak.

To, że w świecie autyka panuje inny system łączenia *plaszczyn wyrażeniowych* i *plaszczyn treściowych*, nie jest dowodem na to, iż autystyk nie jest w stanie przyswoić sobie umiejętności innego łączenia tychże. Echolalia jest jednym ze sposobów wyrażania zadowolenia, jakie przeżywa autyk w rozłączaniu i przełączaniu się między indywidualnie posiadanym światem idei czy sensów a możliwościami

wyrażania go przy pomocy swojego własnego języka. Występowanie niezborności zachowań społecznych i destrukcyjnych wraz echolalią może być też dowodem na to, iż autystyk jest niezadowolony ze zbyt wolnego tempa transferencji wiedzy o możliwościach zabawy *plaszczynami treściowymi* i *plaszczynami wyrażeniowymi* i oczekuje nie tylko pełnej uwagi od otoczenia, partnerów, jak i przyspieszenia przez nich obcowania z dyskursem, możliwości wymierzania świata przy pomocy języka. Dlatego dobrze można zaobserwować, iż autycy „współpracują” z mediami, internetem, książkami obrazkowymi, których fundamentem jest wieloraka polifonia plamy, obrazu, dźwięku, ruchu, wypowiedzi. Wykorzystanie tych mediów w celu możliwości zapisu aktualnego stanu rozwoju, prowadzenie portfolio, pewnego rodzaju zapisu własnych zachowań, pozwoli dziecku ze spektrum autyzmu (ASD) zobaczyć siebie nie tylko w jego osobistym świecie, ale zobaczyć też siebie w metapostaci medialnej, jakby było bohaterem filmu, powieści, historyjki.

Echolalia, jak każde powtarzanie, jest prostym odniesieniem do potrzeby prowadzenia zrytmizowanego życia, do tęsknoty za odczuwalnym zmysłowo porządkiem i systemowością. Systematyczne podejmowanie seansów terapeutycznych, systemowy i stanowczy upór w prezentowaniu autykom wyteżonej oferty językowej do podejmowania dyskursu ze światem ludzi zdrowych są tu wielce pożądane. Systemowy porządek jest związany organogenetycznie z fazami rozwoju psychospołecznego dziecka zdrowego i chorego: najpierw poznanie następuje w rodzinie bliższej, dalszej. Potem jest kontynuowane w żłobku, przedszkolu i szkołach. Taki układ odzwierciedla porządek odchodzenia od potrzeb własnych ku potrzebom społecznym: para, grupa, drużyna, klasa, społeczność, warstwa, co związane jest z umiejętnością nie tylko pewnej mimesis, umiejętności krycia się i dostosowywania, oceny ryzyka, ale i umiejętności nazywania mocnego werbalizowania tego, co jest indywidualne w osobie chorej i zdrowej.

Echolalia jest także wyrazem tęsknoty do dyskursu, a jego pierwszym sygnałem jest poszukiwanie lub odrzucanie kontaktu wzrokowego między autykiem a otoczeniem. Brak i wygaszanie echolalii nie powinny być traktowane jako cecha ostateczna, to, iż echolalia wydaje się wyleczoną, świadczyć może, iż dziecko nie będzie w stanie nazwać innych, nowych stanów kognitywnie i wypchnie je w podświadomość, zamiast starać się je sygnalizować. Będzie uparcie walczyć ze sobą, by na własną rękę poradzić sobie z nowymi emocjami, z nowymi asocjacjami, będzie marnować energię i sygnalizować regres, zamiast próbować rozpocząć nowy etap

kompensacji w oswajaniu się z sytuacją oraz w przerzucaniu odpowiedzialności za regres na dyskurs i na społeczną stronę oczekiwań w dostarczeniu środków pomocowych.

Kiedy każdy komunikat osoby zdrowej niesie ze sobą ogólną treść w zindywidualizowanej formie, zrozumiały dla partnerów aktu komunikacji, to każdy komunikat osoby z ASD, która nie wyćwiczyła w sobie jeszcze znaczenia tej metafory, jest sygnałem wykraczającym poza jej indywidualizm i odnosi się wprost do humanizmu danej społeczności i jej rozumienia etyki znaczenia. Niezrozumienie danego komunikatu nie powinno służyć odrzuceniu tak niepoprawnie sformułowanemu komunikatu, lecz stanowić asumpt do refleksji i anamnezy. Oraz wzbudzać refleksję, dlaczego tak ktoś to sformułował, co chciał przekazać, dlaczego tak, a nie inaczej, jakie uczucia z tym wiązał.

W autyzmie nie chodzi o bycie chorym, niesprawnym lub niepełnosprawnym, lecz o zidentyfikowanie i istnienie obszarów nienazwanych językowo, dostępnych autykom ponad modelem, jaki oferuje zarówno dyskurs, jak i fakt, czy akceptujemy efekt perlokucyjny aktu mownego czy go odrzucamy. Dyskurs i jego prowadzenie z osobą z ASD jest wystawieniem się na tę wiedzę o płaszczyznach mentalnego przygotowania się do komunikacji, której pozbawia nas tłamszący wszystko odgórnie przyznany aspekt pragmatyczny, kulturowy i międzykulturowy.

Echolalia jest także zaproszeniem, ułatwieniem oferowanym ludziom zdrowym, do refleksji nad genezą takiego a nie innego kształcenia dyskursu i współlistnienia nieznanymi norm retorycznych, niezależnych od systemów społecznego kształtowania wiedzy i dyskursu, czyli kultury. Echolalia pozwala zweryfikować dotychczasowe rozumienie miłości, nienawiści, złości, bezpieczeństwa i przenieść ich rozumienie na zupełnie inne wyżyny modelowania kognitywnego. Obserwowanie autyka to obserwowanie tego, jak współpracuje i kooperuje z własną duchowością, która nie pochodzi z bogactwa rodziny, grupy, kraju lub kręgu kulturowego.

Wykorzystanie mowy, a zwłaszcza jej rytmiki i schematów prozodycznych, wydaje się mocnym instrumentem kompensującym poszczególne zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) (Happé, Vital 2009: 1370, Mottron 2011: 33). Przy pomocy melodii, muzyki, śpiewu, nucenia kołysanek, które bazują i powielają motywy echolaliczne, następuje rewaloryzacja więzi i chęć na współpracę autysty ze światem zewnętrznym. To, co dla zdrowych jest oczywistością, dla autystyków może być nieoczywistym elementem terapeutycznym, począwszy od reagowania: na ludzi

znanych i nieznanymi, na zmiany w otoczeniu, na zmiany w reagowaniu na strach, zaskoczenie, na komunikaty werbalne, niewerbalne i parawerbalne.

Echolalia jest nie tylko nowym instrumentem terapeutycznym, sygnałem dyskursywnym albo sygnałem otwartości. Jest to też pewna oferta minidialogu, mini small-talku, mini-wywiadu z „uwierającym” komunikacyjnie elementem rzeczywistości, domagającym się komentarza, domagającym się nazwania, wyposażenia w polifoniczne lub multimedialne znaczenie. Autyk chce się echolalią dzielić jako ofertą wspólnego przeżywania radości i nic nie stoi na przeszkodzie, by w podobny sposób prowokować autystów do współpracy w zakresie rozszerzania schematów pracy poza schemat tak / nie; i przepracowywania strachów, fochów, manii, fobii, nieuwagi, awersji, napadów strachu, paniki, późniejszych problemów ze snem, z somatyką, z samobójstwami, chorobami, ale na warunkach, w jakich muszą działać ludzie zdrowi.

Echolalia wraz z innymi symptomami regresji w psychomotorycznym rozwoju niemowlęcia musi stanowić sygnał dla matki i być bodźcem do poszukiwania pomocy. System opieki społecznej i medycznej musi być przygotowany na badanie i na profilaktykę. Każda matka powinna być systemowo wyczulona na konieczność obserwacji potomstwa. System opiekuńczo-wychowawczy danego państwa powinien, bazując na odpowiednich badaniach, pomagać we wczesnym wykrywaniu anomalii. Rodzina, a przede wszystkim kontakt matki z niemowlęciem, musi stanowić gwarant mentalnego doposażenia dziecka, dopieszczania jego systemu nerwowego i troski o jego stały rozwój. Właśnie te matki, które są skazane na społeczne wykluczenie z różnych względów, powinny być objęte specjalną opieką psycholingwistyczną, w celu wyrównywania oczekiwań systemu nerwowego dziecka od otrzymywanej informacji i przechodzenia od natywizmu, sugerowanego przez dziecko, do konstruktywizmu sugerowanego przez matkę jako przewodnika po systemie językowym społeczeństwa, ale nie kręgu kulturowego: Rose Ariaga wraz z zespołem stwierdza, iż zasoby kombinatoryki leksykalnej dzieci są wprost proporcjonalne do zarobków rodziców. A tak być nie powinno, bo zasoby sposobów budowania zdań i ich złożoności już od tego kryterium nie zależą (Arriaga, Fenson, Cronan i in. 2008: 220)

Echolalia w końcu w swoim zastosowaniu jest sygnałem, iż prawdziwe tło komunikacyjne, czyli przyczyny mentalne, jakie spowodowały utrwalenie takiego komunikatywnego zachowania, nie zostały jeszcze wyjaśnione i domagają się analizy ze strony otoczenia.

Analiza wypowiedzi echolalicznych

Tab. 2. *Nie bój się*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 2 miesiące, w mowie echolalicznej powiedzenie istniało 18 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas spaceru dziewczynka zobaczyła za ogrodzeniem pewnego domu psa, którego się wystraszyła
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna, poprawna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Rosnąca, podniesiony ton, sporadycznie krzyk, barwa głosu wskazuje na podenerwowanie, a niekiedy na silny stres.
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Emocje – strach
LICZBA	Od 3 do 8 razy na dobę w zależności od tego, czy w danym dniu jest terapia, której nie lubi lub spokojny z jej punktu widzenia dzień.
ZASTOSOWANIE ⁸⁷	X wypowiada swój komunikat: 1) przed zajęciami z neurologopedą, 2) przed przyjęciem niesmacznego leku, 3) przed badaniem u stomatologa lub podczas zakładania siatki z diodami celem przeprowadzenia badania EEG 4) na widok psa, którego nadal się wyraźnie boi (mimo tego, iż w domu jest pies), 5) na widok przygotowań do nauki w domu – terapia ma miejsce codziennie przez dwie godziny i dziecko nie lubi wysiłku intelektualnego, który musi włożyć w przerabiane zadania; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Odroczony, na skutek częstego stosowania dyskursu edukacyjnego ten typ zdania zanika z czasem w wypowiedziach badanej.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, dodatkowo zdarza się, że mówi go sama do siebie np. podczas kąpieli. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

⁸⁷ Kategoria ZASTOSOWANIE uwzględnia pragmalingwistyczną konsytuację danej wypowiedzi a także wskazuje na okazję do zastosowania dyskursu edukacyjnego. Więcej informacji: patrz s. 194.

Tab. 3. Nie! To nie ja

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 16 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas codziennych czynności w domu matka skomentowała zachowanie dziecka następująco, np. podczas jedzenia następująco <i>Nie chcesz pić?</i> ”, „ <i>Nie? To nie</i> ”
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna bez wady wymowy
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Ton podniesiony stanowczy, raz rosnący, raz stały, barwa głosu wskazuje na podenerwowanie połączone ze stanowczością
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Emocje, polecenia
LICZBA	Od 6 do 14 razy na dobę 1) w zależności, czy w danym dniu jest np. podawany lek, który jej nie smakuje; 2) gdy ma np. badanie gardła w gabinecie lekarskim i nie chce, by lekarz ją oglądał, lub 3) ma spokojny z jej punktu widzenia dzień.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed zajęciami ze specjalistą-neurologopedą, 2) przed przyjęciem niesmacznego leku, 3) przed badaniem lekarskim dotyczącym np.: bilansu czterolatków lub zbadania migdałków podniebiennych, 4) podczas spożywania różnych potraw, które zdaniem dziecka są niesmaczne albo optycznie nieatrakcyjne. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć zrozumienia nadawcy.
TYP ECHOLALII	Odroczony
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek; a zapytana, dlaczego tak mówi, ignoruje zadane jej pytanie oraz potencjalnego odbiorcę. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 4. Nie chcesz się uczyć

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 6 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 18 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA	Podniesiony ton, rzadko krzyk

I BARWA GŁOSU	
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi). Zajęcia są podzielone na 4 etapy po 45 minut jeden. Czasem są tylko trzy, bo dziewczynka chętnie zaczyna pracować po pierwszym ataku złości a następnie uczy się tak jakby była zdrowo rozwijającym się dzieckiem.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem). Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska, chęć zrozumienia nadawcy i starania w zachęceniu do nauki.
TYP ECHOLALII	Odroczony, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 5. Male, zielone jabłuszko

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 6 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas zajęć w szkole na jednej lekcji dzieci słuchały piosenkę o treści „małe zielone jabłuszko, tańczy dziś pod drzewkiem z gruszką”. Materiał był prezentowany w szkole w ramach tematu: pory roku.
OSOBA	Nauczyciel przedszkolny.
ARTYKULACJA	Wyraźna, bez wadliwej wymowy
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, czasem spokojna równa intonacja
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Owoce, pory roku.
LICZBA	Od 3 do 5 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest zdenerwowana.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) podczas prób wyrażenia niechęci do zrobienia czegoś, o co jest poproszona przez osoby dorosłe, 2) gdy nie chce bawić się w przyjmowanie ról, np. zabawa we fryzjera gdzie ma przykładowo być klientką w salonie fryzjerskim, sprzedawcą w sklepie lub mamą na spacerze z dzieckiem (role dziecka odgrywa miś), 3) gdy jest podenerwowana zbyt dużą liczbą gumek w pasie (spora liczba ubrań związana z zimową porą roku, zdenerwowana zbyt

	<p>obcisłymi jej zdaniem getrami, które ubrała).</p> <p>Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.</p>
TYP ECHOLALII	Odroczony
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, nuci treść pod nosem sama do siebie lub oglądając przedmiot trzymany w dłoni. Zapytana, o co chodzi, denerwuje się i odbiega od rozmówcy z krzykiem. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 6. Nie chcesz - To nie

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej powiedzenie istniało 37 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas jedzenia posiłków na początku terapii, gdy dziecko nie chciało czegoś zjeść matka i ojciec mówili wtedy : „ <i>nie chcesz, to nie jedz, pij</i>)?”
OSOBA	Ojciec i matka
ARTYKULACJA	Wyraźna, poprawna bez np. seplenienia
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, intonacja rosnąca.
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Emocje-strach
LICZBA	Od 4 do 15 razy na dobę w zależności od tego, czy w danym dniu jest terapia (której nie lubi) lub ma np. jeść- a jest niejadkiem
ZASTOSOWANIE	<p>X wypowiada swój komunikat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) przed zajęciami z neurologopedą za każdym razem stanowczo z ust dziecka pada ten zwrot, 2) przed przyjęciem niesmacznego leku dziecko niejako dodaje sobie tym stwierdzeniem odwagi, 3) przed jedzeniem zup, których nie lubi w ogóle, 4) na widok psa, którego nadal się wyraźnie boi, 5) na widok przygotowań do nauki w domu – terapia ma miejsce codziennie przez dwie godziny i dziecko nie lubi wysiłku intelektualnego, który musi włożyć w przerabiane zadania. <p>Aspekt illokucyjny: fortunny, udany Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy i zrozumienia go.</p>
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, odroczony
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot czasem nawiązuje kontakt wzrokowy. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało zawsze kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 7. Przestań tak robić

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 20 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas codziennych czynności w domu matka skomentowała zachowanie dziecka następująco, np. podczas jedzenia; "nie je się tak brzydko, przestań tak robić" albo podczas ubierania się gdy dziecko uporczywie poprawia gumki w pasie „zostaw te spodnie w spokoju, przestań tak robić”
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna, bez wady wymowy
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony stanowczy ton, intonacja rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Emocje, polecenia
LICZBA	Od 3 do 14 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu ma dobry humor i w zależności od stopnia stymulacji.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) podczas jedzenia różnych potraw, które zdaniem dziecka są niesmaczne albo optycznie nieatrakcyjne, 2) podczas stymulowania się gdy rodzice jej to uniemożliwiają, 3) gdy robi na kogoś celowo złość, dokuczając, Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Odroczona
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego ale równie często ten kontakt wzrokowy jest.

Tab. 8. Nie chcesz czytać

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on 24 miesiące (i nadal).
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, intonacja rosnąca, rzadko krzyk,
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi). Zajęcia są podzielone na 4 etapy po 45 minut jeden. Czasem są tylko trzy, bo dziewczynka chętnie zaczyna pracować po pierwszym ataku złości a następnie uczy się tak jakby była zdrowo rozwijającym się dzieckiem.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat

	<p>1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem).</p> <p>Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy i zrozumienia emocji nadawcy.</p>
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 9. Pieski małe, dwa

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 6 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas terapii neurologopedycznej w domu, oraz uczenia się nazw zwierząt ojciec odtworzył dziecku piosenkę „pieski małe dwa”, by dziewczynka nie denerwowała się tak w trakcie ćwiczeń logopedycznych.
OSOBA	Ojciec.
ARTYKULACJA	Wyraźna, bez wadliwej wymowy
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Spokojna intonacja, równa, intonacja podniesiona
TEMPO	Normalne, czasem przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zwierzęta
LICZBA	Od 4 do 8 razy na dobę w zależności, czy X w danym dniu jest zdenerwowana lub przeziębiona.
ZASTOSOWANIE	<p>X wypowiada swój komunikat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) podczas prób wyrażenia niechęci do zrobienia czegoś, o co jest poproszona przez osoby dorosłe, 2) gdy nie chce bawić się w przyjmowanie ról na zajęciach z oligofrenopedagogiki, np. zabawa w lekarza, gdzie ma przykładowo być lekarką w gabinecie lekarskim, kasjerem w sklepie, 3) gdy jest podenerwowana zbyt dużą liczbą gumek w pasie (spora liczba ubrań związana z zimową porą roku, zdenerwowana zbyt obcisłymi jej zdaniem getrami, które ubrała), 4) gdy nie może znaleźć sobie miejsca. <p>Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy.</p>
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, nuci treść pod nosem sama do siebie lub

	oglądając przedmiot trzymany w dłoni. X zapytana, o co chodzi denerwuje się i odbiega od rozmówcy z krzykiem. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.
--	--

Tab. 10. *Chcesz zupkę*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 3,5 roku, w mowie echolalicznej istniał on przez 20 miesięcy.
SYTUACJA	W domu
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Intonacja i siła ówna
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Jedzenie
LICZBA	2 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat przed posiłkiem. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: spełnienie prośby nadawcy polegające na zaspokojeniu głodu.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie z czasem nawiązuje kontakt wzrokowy a nawet cielesny dotykając rękę Y-a. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało zawsze kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 11. *Chcesz się przytulić*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 3 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 10 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym, od nauczycieli w przedszkolu
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk, równy tor intonacyjny
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Emocje
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi). Z czasem jest to siedem powtórzeń na dobę - najwyraźniej rosną potrzeby kontaktu fizycznego dziecka z inną osobą, do które X ma zaufanie.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat:

	<ol style="list-style-type: none"> 1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem), 3) gdy nie może znaleźć sobie miejsca, 4) gdy czuje się niepewnie, 5) gdy jest chora, 6) gdy chce zwrócić na siebie uwagę a dorośli rozmawiają. <p>Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: czułość oraz chęć przytulenia nadawcy.</p>
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie z upływem miesięcy dziecko nawiązuje kontakt i wchodzi w normalną interakcję. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 12. Mamusiu, przytul mnie

CZAS	Dziewczynka powiedziała usłyszany zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 33 miesiące.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym czasem też przy odprowadzaniu do szkoły, matkazażytała dziecko, czy je przytulić
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk, intonacja równa, podniesiona
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina, emocje
LICZBA	Od 1 do 8 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi). Terapia ma miejsce codziennie.
ZASTOSOWANIE z	<p>X wypowiada swój komunikat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem), 3) przy wsiadaniu do nowego środka lokomocji np. tramwaj (dziecko mieszka w miejscowości pozbawionej tego środka komunikacji zbiorowej), 4) podczas podróży, bo ma silne emocje i lubi się tulić, bo to daje jej poczucie pewności i wyciszenie. <p>Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: czułość i chęć przytulenia nadawcy.</p>

TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie z czasem wchodzi w normalną interakcję i akt komunikacji. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 13. *Chcesz do Pani Ani*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 4 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 2 miesiące.
SYTUACJA	Podczas wejścia na teren szkoły
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk, rosnąca (po miesiącu zamieniła się to w pytanie zadawane podniesionym tonem po tym jak rodzice pytali zaczepnie dziecko „jej, a chcesz do pani Ani?!”
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła, emocje
LICZBA	Od 2 do 5 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi). Najwyraźniej pani Ania – wychowawczyni daje dziecku poczucie bezpieczeństwa w przeświadczeniu dziewczynki.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat 1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem), 3) przed jedzeniem rosółu, którego nie lubi, 4) przed myciem włosów, której to czynności się boi. Aspekt illokucyjny: fortunny Efekt perlokucyjny: chęć pomocy i zrozumienia emocji nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot podczas nawiązywania kontaktu wzrokowego, zdarza się, że mówi go też sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 14. *Chcesz do Cioci Sary*

CZAS	Dziewczynka zastosowała po usłyszeniu zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 28 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Nauczycielka

ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, intonacja rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła, przyjaciele, emocje
LICZBA	Od 2 do 6 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi).
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed zajęciami z neurologopedii, przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem), 2) gdy czuje się niepewnie, 3) gdy rodzice nakrzyczą na dziecko za to, że coś zepsuło. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: początkowo irytacja później (kilka tygodni) troska i chęć pomocy i zrozumienia nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie a z czasem wypowiada go podczas interakcji i normalnej komunikacji z rodzicem lub dziadkiem.

Tab. 15. Nie chcesz do kościoła

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 7 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 22 miesiące.
SYTUACJA	Podczas ubierania się w domu do kościoła
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk, intonacja rosnąca z czasem równa
TEMPO	Przyspieszone, normalne z czasem
KATEGORYZACJA	Miejsca publiczne
LICZBA	2 razy na dobę i tylko w niedziele
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat przed wyjściem z domu do kościoła samego ojca dziecka, bowiem rodzice zmieniają się przy wyjściach na mszę co tydzień przy dziecku. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: rozbawienie, sporadycznie irytacja.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie obecnie jest on formą aktu mownego podczas interakcji twarzą w twarz.

Tab. 16. Pokochaj pluszowego misia, on przyjacielem dzieci jest

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 3 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 10 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas pobytu w przedszkolu,
OSOBA	Nauczycielka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, intonacja równa
TEMPO	Normalne
KATEGORYZACJA	Piosenki
LICZBA	2 razy na dobę, gdy się kąpie lub myje rano
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat 1) podczas porannej toalety i 2) w trakcie wieczorem kąpieli nuci ten wers. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: rozbawienie, z czasem obojętność
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 17. Cztery słonie zielone słonie, każdy kokardkę ma na ogonie

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 7 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 2 miesiące.
SYTUACJA	Podczas zajęć w szkole
OSOBA	Nauczyciel
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Równa
TEMPO	Normalne
KATEGORYZACJA	Piosenki o zwierzętach
LICZBA	2 razy na dobę.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat podczas porannej i wieczornej toalety. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: rozbawienie a z czasem obojętność
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 18. Noga Cię boli

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 3 lata i 2 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 37 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas zabawy poza domem
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk, intonacja rosnąca, bardzo rzadko równa
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Choroby-ból
LICZBA	Od 3 do 10 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu dziecko się o coś uderzyło, biegając lub bawiąc się
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat po wypadku. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot nawiązując kontakt wzrokowy i wchodzi sama w interakcję

Tab. 19. Paluszek cię boli

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 3 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 32 miesiące.
SYTUACJA	Podczas przecięcia palca na kartce papieru,
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk, intonacja rosnąca a z czasem służy za komentarz i udawanie, więc wtedy normalna
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Części ciała
LICZBA	Od 2 do 12 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu uderzyła się o coś palcem lub go skaleczyła
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: a) po skaleczeniu, po stłuczeniu, b) by zwrócić uwagę na siebie bez wyraźnej przyczyny, c) by przeszkadzać w rozmowie rodzicom i znajomym odwiedzającym ich, d) by dostać całusa w palec. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska, czułość i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Natomiast z upływem czasu wypowiada go w ramach normalnej

	interakcji podczas aktu komunikacji twarzą w twarz.
--	---

Tab. 20. Główka cię boli

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 8 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 41 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym, po uderzeniu się głową o meble oraz gdy dziecko dotykało głowy dłonią i było smutne
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Rosnąca, czasem równa
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
LICZBA	5 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi). Zajęcia są podzielone na 4 etapy po 45 minut jeden. Czasem są tylko trzy, bo dziewczynka chętnie zaczyna pracować po pierwszym ataku złości, a następnie uczy się tak, jakby była zdrowo rozwijającym się dzieckiem. Względnie przy stłuczeniu głowy
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem), 3) podczas zabawy, gdy się uderzyła. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: czułość, troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot nawiązując zawsze kontakt wzrokowy i stosowną minę.

Tab. 21. Wirujemy w koło razem nam wesoło

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 7 lat i 3 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 4 miesiące.
SYTUACJA	Podczas prób do akademii
OSOBA	Nauczyciel
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, intonacja rosnąca, rzadko równa
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
LICZBA	2 razy na dobę podczas zabawy i toalety
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat podczas 1) zabawy misiem kilka razy,

	2) podczas porannej i wieczornej toalety. Aspekt illokucyjny: fortunny Efekt perlokucyjny: rozbawienie.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 22. Gwiazdki świecą na niebie

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 7 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 2 miesiące.
SYTUACJA	Podczas usypiania dziecka
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Spokojna
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Kosmos
LICZBA	4 razy na dobę ponieważ najwyraźniej polubiła tę melodię
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat przed zasypianiem, Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: czułość, chęć zrozumienia i pomocy
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot nawiązując kontakt wzrokowy i tuląc się do rodzica

Tab. 23. Ubierzemy spodnie

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 2 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 42 miesiące.
SYTUACJA	Podczas ubierania się rano do szkoły jesienią
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Ubrania
LICZBA	8 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi). Zajęcia są podzielone na 4 etapy po 45 minut jeden. Czasem są tylko trzy, bo dziewczynka chętnie zaczyna pracować po pierwszym ataku złości a następnie uczy się tak, jakby była zdrowo rozwijającym się dzieckiem. Dziecko jest nadwrażliwe na dotyk i nie lubi ubrań od linii pasa w dół tak, jakby dotyk materiału sprawiał mu

	ból. A sytuacja stresowa wzmagą ten stan.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat 1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem), 3) po każdej wizycie w toalecie przez około 20 minut. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy. Czasem irytacja.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie, ale adekwatnie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 24. Boisz się spodni

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 44 miesiące.
SYTUACJA	Podczas ubierania się domu
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Ubrania
LICZBA	8 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi). Zajęcia są podzielone na 4 etapy po 45 minut jeden. Czasem są tylko trzy, bo dziewczynka chętnie zaczyna pracować po pierwszym ataku złości a następnie uczy się tak jakby była zdrowo rozwijającym się dzieckiem.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem), po każdorazowej wizycie w toalecie. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy. Czasem irytacja.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie a z czasem mówiąc te słowa patrzy ze łzami na rodzica stojącego obok

Tab. 25. Ubierzemy buciki

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 10 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 34 miesiące.
SYTUACJA	Podczas ubierania się w domu
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk, intonacja równa
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Ubranie
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę w zależności ile razy dziecko zmienia obuwie
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przy wychodzeniu z domu, 2) przy wychodzeniu od babci, 3) przy wychodzeniu ze szkoły. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie a z czasem wypowiada się patrząc na osobę stojącą obok i czekającą na nią.

Tab. 26. Boisz się czapki

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 3 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 28 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas ubierania się
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Ubrania
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę Dziewczynka jest nadwrażliwa na obszarze głowy i dotyk ubrania sprawia jej ból (psychiczny), często zrywa czapkę z głowy, nie zważając na porę roku.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat przed wyjściem z domu, szkoły, terapii, babci, auta, kościoła, sklepu. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy i zrozumienia nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po

	rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.
--	---

Tab. 27. Czapka gryzie

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 3 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 23 miesiące.
SYTUACJA	Podczas ubierania się
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Ubrania
LICZBA	Od dwa do cztery razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi). Nadwrażliwa na głowie-sprawia jej okrycie głowy ból, kaptura też nie zakłada
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat przed wyjściem z domu, od babci, z auta, ze szkoły, z kościoła, ze sklepu. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 28. Spodnie gryzą

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 3 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 23 miesiące.
SYTUACJA	Podczas ubierania się
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Ubrania
LICZBA	Od 5 do 8 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi). Nadwrażliwa na nogach i pupie-ubrani sprawia jej psychiczny ból,
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat przed wyjściem z domu, z auta, ze szkoły, z toalety. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy. Czasem irytacja.

TYP ECHOLALII	Natychmiastowy.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 29. Chcesz malować

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 3 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 15 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania plastyki
OSOBA	Nauczyciel
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, intonacja przechodząca w rosnącą
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
LICZBA	Od 2 do 3 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat przed nauką, by się nie odbyła. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie, z czasem nawiązuje kontakt wzrokowy i nawet sama inicjuje dialog.

Tab. 30. Chcesz wycinać nożyczkami

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 10 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania zajęć plastycznych
OSOBA	Nauczyciel
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
LICZBA	2 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed nauką tak, by się nie odbyła, 2) dla zabawy. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu

RELEWANCJI	wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po kilku tygodniach wypowiada się patrząc na rozmówcę obok
------------	--

Tab. 31. *Chcesz jeść mięsko*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 8 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 44 miesiące.
SYTUACJA	Podczas gotowania obiadu
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Jedzenie
LICZBA	Od 2 do 6 razy na dobę.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat, gdy jest głodna, do momentu, aż wymusi kawałek surowego mięsa, którym się delectuje, stymulując się smakiem. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy, stanowczość.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot zachowując zawsze kontakt wzrokowy z rozmówcą

Tab. 32. *Otwórz książkę*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 3 miesiące.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Terapeuta
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi). Zajęcia są podzielone na 4 etapy po 45 minut jeden.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat 1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem). Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy

	Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Przy terapii w ramach zajęć z specjalistą patrzy na niego. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z każdym rozmówcą.

Tab. 33. Czytaj

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 46 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi). Zajęcia są podzielone na 4 etapy po 45 minut jeden.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat 1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem). Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy i zrozumienia nadawcy. Stanowczość.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Z czasem patrzy na mamę. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 34. Chcesz psik-psik

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 10 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 2 miesiące.
SYTUACJA	Podczas opatrywania rany
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna

INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, rosnąca.
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zdrowie
LICZBA	5 razy na dobę rozwijającym
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) po opatrywaniu rany, 2) przed zaopatrzeniem rany, 3) między opatrywaniem skaleczenia po złośliwym zdjęciu plastra, pomimo tego, że nie wolno go odkleić. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot często mówi go do rodziców patrząc na nich.

Tab. 35. Nie chcesz pędzelka - Nie, to nie

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 3 lata i 9 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 24 miesiące.
SYTUACJA	Podczas opatrywania skaleczenia
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, niekiedy stanowcze prośenie
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zdrowie
LICZBA	4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat przed zaopatrzeniem rany. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, skupiając się na skaleczeniu, ale potrafi podnieść oczy i wykrzyczeć w twarz osobie obok. Preparat szczypie, natomiast po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 36. Dziadek, nie idź

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 45 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas wizyty dziadka w domu
OSOBA	Ojciec oraz matka

ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk z czasem stanowcze prośenie
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
LICZBA	10 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat przed wyjazdem dziadka z domu. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i czułość.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę i tuląc się

Tab. 37. Tatusiu, nie idź do pracy

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 24 miesiące.
SYTUACJA	Podczas wychodzenia do pracy
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, intonacja rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
LICZBA	7 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat przed wyjściem ojca do pracy. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i czułość.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot tuląc się do ojca i patrząc na niego

Tab. 38. Mamusiu, nie idź

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 10 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 42 miesiące.
SYTUACJA	Podczas wychodzenia matki do pracy lub też na zakupy albo do lekarza
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, intonacja rosnąca.
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
LICZBA	6 razy na dobę

ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat przed każdorazowym wyjściem matki z mieszkania. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i czułość.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot tuląc się do rozmówcy i patrząc na niego, czasem płacze.

Tab. 39. Daj to

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 2 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 23 miesiące.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii
OSOBA	Terapeuta
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, intonacja rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Czynności
LICZBA	Od 2 do 9 razy na dobę .
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) podczas zajęć z neurologopedii; 2) podczas terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem); 3) gdy zabiera coś Y1 lub Y2 np. gorącą kawę. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i stanowczość.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, z czasem mówi go patrząc na rozmówcę, natomiast po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 40. Pokaż taki sam

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 36 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Terapeuta
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, intonacja rosnąca.

TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
LICZBA	Od 4 do 11 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi). Zajęcia są podzielone na 4 etapy po 45 minut jeden. Czasem są tylko trzy, bo dziewczynka chętnie zaczyna pracować po pierwszym ataku złości a następnie uczy się tak jakby była zdrowo rozwijającym się dzieckiem.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat 1) podczas zajęć z neurologopedii, 2) podczas terapii w domu wykonywanej przez rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdych zajęciach terapeutycznych w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem). Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: rozbawienie.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Z upływem czasu mówi go do rozmówcy.

Tab. 41. Co ci nie pasuje

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 7 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 19 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, rosnący
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
LICZBA	Od 3 do 9 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi). Zajęcia są podzielone na 4 etapy po 45 minut jeden.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem), 3) podczas zajęć, 4) z czasem też podczas ubierania się i jedzenia (wyraża tu ewidentnie w ten sposób swoje zdanie na temat), Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.

TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.
-------------------	--

Tab. 42. Nie wolno tak

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 11 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 34 miesiące.
SYTUACJA	Podczas mszy
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, intonacja rosnąca.
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Miejsca publiczne
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę .
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) podczas niegrzecznego zachowania w miejscach publicznych (sklep, kościół, poczta, rynek, ulica, dworzec autobusowy), 2) podczas niegrzecznego zachowania przy stole i przy biurku, Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy. Stanowczość.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 43. Chcesz mięsko

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała cztery lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 36 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas gotowania obiadu
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Jedzenie
LICZBA	4 razy na dobę w zależności
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed jedzeniem, 2) gdy jest głodna; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy

	Efekt perlokucyjny: troska i chęć zrozumienia nadawcy. Stanowczość.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, z czasem patrzy na rozmówcę i kieruje swoje słowa do niego tak by uzyskać zamiar swej prośby wydanej na zasadzie rozkazu

Tab. 44. *Chcesz siusiu*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 3 lata i 8 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 47 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas wizyty w toalecie
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, rosnąca.
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Czynności życia codziennego
LICZBA	Od 8 do 12 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) podczas zajęć z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem), 3) podczas mszy, 4) podczas jedzenia, 5) każdorazowo, gdy ma potrzebę wizyty w toalecie, ale choćby się posikała, nie sygnalizuje potrzeby, 6) podczas spaceru, 7) podczas gry w piłkę. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy także irytacja, stanowczość.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie z nadzieją, że rodzic pójdzie z nią do ubikacji ale mówi go też patrząc, względnie szukając rodzica wzrokiem a następnie patrząc na niego wyraża swą prośbę podniesionym tonem.

Tab. 45. *Pokaż: chcesz kąpiu-kąpiu*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 23 miesiące.
SYTUACJA	Podczas wieczornej toalety
OSOBA	Ojciec

ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, intonacja rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Czynności życia codziennego
LICZBA	Od 2 do 6 razy na dobę się tak jakby była zdrowo rozwijającym się dzieckiem.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat przed kąpielą. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: rozbawienie i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, z czasem podchodzi do rodzica i patrząc werbalizuje potrzebę

Tab. 46. *Chcesz jeść*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 3 lata i 8 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 23 miesiące.
SYTUACJA	Podczas jedzenia
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Jedzenie
LICZBA	Od 4 do 8 razy na dobę w zależności od apetytu
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat przed jedzeniem, Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 47. *Nie chcesz jeść*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 44 miesiące.
SYTUACJA	Podczas obiadu
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, rosnąca

TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Jedzenie
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę w zależności od apetytu i zdrowia (przeziębienia, anginy, rota-wirusy)
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat podczas posiłków, Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Odchodząc od dorosłego, potrafi też popatrzeć na niego i w twarz powiedzieć, że nie chce jeść.

Tab. 48. Nie mów tak

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 6 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 27 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, intonacja rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
LICZBA	Od 5 do 11 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi). Zajęcia są podzielone na 4 etapy po 45 minut jeden. Dziecko wznagało pod wpływem stresu echolalizację i było upominane.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem), 3) podczas całodziennego trybu życia, gdy powtarzało cokolwiek bez relewantnego sensu kontekstualnego, Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy. Także irytacja i stanowczość.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 49. Nie płacz

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 10 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 21 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, intonacja rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Emocje
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi).
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem), 3) gdy się uderzyła i płakała, Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. z czasem mówi go do rodzica obok niej i patrzy wtedy na niego.

Tab. 50. Nie krzycz

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 25 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, rosnąca.
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi).
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed i podczas zajęć z neurologopedii, 2) przed i podczas terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem);

	Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy. Także stanowczość.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, z czasem patrzy na rozmówcę.

Tab. 51. *I pszczołka Maja jest tu*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 9 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 tydzień.
SYTUACJA	Podczas oglądania bajki
OSOBA	Piosenkarz
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, intonacja rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Bajki
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) podczas toalety, 2) podczas zabawy trójkątami; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska.
TYP ECHOLALII	Odroczona
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 52. *Chodź do mnie*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 11 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 18 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Terapeuta
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, rosnąca.
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
LICZBA	Od 2 do 5 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed zajęciami z neurologopedii,

	2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem), 3) przed wyjściem na ulicę, Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy. Stanowczość.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Z czasem kieruje komunikat do rodzica (obecnie też po to by mu coś pokazać).

Tab. 53. Boli nóżka

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 3 miesiące.
SYTUACJA	Podczas zabawy na placu zabaw
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, int. rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Części ciała
LICZBA	Od 4 do 10 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat po urazie nogi podczas zabawy, Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rodzica i przestaje go mówić, gdy ten całuje nogę

Tab. 54. Boisz się pieska

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 1 miesiąc, w mowie echolalicznej istniał on przez 46 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas spaceru
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Emocje
LICZBA	4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) podczas spotkania z psami na spacerze, 2) w miejscach publicznych,

	3) przed wizytą u znajomych rodziny posiadających psa. UWAGA! DZIECKO POSIADA PSA W DOMU I NIE BOI SIĘ GO Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę i wdrapuje się mu na rękę

Tab. 55. Paluszki chcesz

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 23 miesiące.
SYTUACJA	Podczas deseru
OSOBA	Nauczycielka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Jedzenie
LICZBA	3 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat przed jedzeniem, gdy chce coś przekąsić między porami jedzenia, Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę

Tab. 56. Zwierzątko dać

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 33 miesiące.
SYTUACJA	Podczas zabawy w kuchni
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, intonacja rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Jedzenie
LICZBA	3 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat, gdy jest głodna. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.

TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę
----------------------	---

Tab. 57. Dżemik dać

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 16 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas kolacji
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, intonacja rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Jedzenie
LICZBA	3 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X komunikuje się w ten sposób: 1) podczas jedzenia śniadania, obiadu, kolacji, 2) zabawy z psem, spaceru, 3) gdy jest głodna; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę

Tab. 58. Chcesz kredki

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 6 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas plastyki
OSOBA	Nauczyciel
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Przybory szkolne
LICZBA	6 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X komunikuje się w ten sposób, gdy chce się bawić. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie, ale potrafi patrząc na rodziców też to powiedzieć.

Tab. 59. Chcesz to (gest wskazania palcem jest zachowany)

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 3 lata i 8 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 42 miesiące.
SYTUACJA	Podczas robienia zakupów
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Posiadanie
LICZBA	10-18 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat, podczas: 1) ubierania się, gdy wybrzydza w bluzkach i spodniach, 2) podczas zakupów, gdy wybiera słodycze, zabawki, ubranie, 3) podczas spacerów, gdy wybiera gałęzie, które chce zerwać, by się nimi bawić; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, z czasem mówi patrząc na rodziców

Tab. 60. Chcesz się bawić

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 23 miesiące.
SYTUACJA	Podczas spaceru
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, intonacja rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zabawa
LICZBA	10-17 razy na dobę.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem), 3) gdy chce wyjść na zewnątrz. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i chęć pomocy nadawcy. Rozbawienie
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu

RELEWANCJI	wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Z czasem patrzy na rozmówcę, kierując komunikat w jego stronę
------------	---

Tab. 61. Chodź tu

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 32 miesiące.
SYTUACJA	Podczas spaceru
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Ruch
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed wyjściem z domu, 2) przy przechodzeniu przez jezdnię, 3) przy robieniu zakupów; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 62. Co ci kupić

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 9 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 15 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas zakupów w sklepie z zabawkami
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton,
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zakupy
LICZBA	3 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat podczas robienia zakupów; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy, troska.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę

Tab. 63. Co ci dać

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 3 lata i 7 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 34 miesiące.
SYTUACJA	Podczas pobytu u babci
OSOBA	Babcia
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zapotrzebowanie
LICZBA	10 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) gdy chce jeść, 2) gdy chce bawić się jakimś przedmiotem, który nie jest zabawką; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Odroczony następnie łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę

Tab. 64. Rozbiłaś talerz

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 2 miesiące.
SYTUACJA	Podczas pobytu w kuchni
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Nakrycie stołu
LICZBA	4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat podczas jedzenia. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy i zrozumieniu jego konsytuacyjnego położenia.
TYP ECHOLALII	Odroczony.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rodziców

Tab. 65. Zepsułaś lampę

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 7 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 miesiąc.
------	--

SYTUACJA	Podczas bawienia się piłką w domu
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Wyposażenie wnętrz
LICZBA	4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed zabawą dynamiczną w domu, 2) podczas zabawy; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy w zrozumieniu nadawcy i jego sytuacji.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, potem odroczone.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rodziców

Tab. 66. Zniszczyłaś podłogę

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 7 lat i 3 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 23 miesiące.
SYTUACJA	Podczas picia
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Płaszczyzny
LICZBA	4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X formułuje ten komunikat: 1) przed piciem i jedzeniem oraz 2) gdy siada na kanapie i patrzy na zalane lub mokre panele podłogowe na zasadzie wspomnienia; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy i chęć wytłumaczenia mu sytuacji.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, potem odroczone.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Mówi go też do rodziców patrząc na nich

Tab. 67 Zniszczyłaś obrazek

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w
------	---

	mowie echolalicznej istniał on przez 5 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas zabawy piłką w domu
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkody
LICZBA	8 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed zabawą w odbijanie piłki 2) gdy stała przy ścianie i widziała uszkodzony obrazek; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy i wyjaśnienia mu sytuacji.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, potem odroczone.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Patrzy też na rodziców i ich o fakcie informuje

Tab. 68. Nie chcesz tatusia

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 9 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 24 miesiące.
SYTUACJA	Podczas zabawy z tatą
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina, upodobania
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X formułuje komunikat: 1) podczas zabawy z tatą, gdy zostanie skarcona, 2) podczas zabawy z tatą, gdy ma zarost; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: rozbawienie.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na ojca.

Tab. 69. Mamo, idź stąd

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 3 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 2 miesiące.
SYTUACJA	Podczas ubierania się

OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
LICZBA	Od 2 do 12 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X formułuje komunikat, gdy X chce psocić i nie chce, by Y to widział/a; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: rozbawienie
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na mame

Tab. 70. Idź stąd

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 14 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas zabawy na placu zabaw
OSOBA	Rówieśnik
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rozkazy
LICZBA	Od 2 do 8 razy na dobę.
ZASTOSOWANIE	X komunikuje się w ten sposób przed ubieraniem się; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Odroczony, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie.

Tab. 71. Jaki ma kolor

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 23 miesiące.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Terapeuta
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton,
TEMPO	Przyspieszone

KATEGORYZACJA	Kolory
LICZBA	2 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X komunikuje się w ten sposób: 1) kupując baloniki lub 2) oglądając książeczki; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Odroczony, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 72. Ile ma kólek

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 2 miesiące.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Terapeuta
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, sporadycznie krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Pojazdy
LICZBA	Raz na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat podczas oglądania książeczek z pojazdami. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy przez objaśnienie.
TYP ECHOLALII	Odroczony, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 73. Jakie ma literki

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 2 miesiące.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Terapeuta
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton,

TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat: 1) podczas zajęć z neurologopedii, 2) podczas terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem); Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy, troska.
TYP ECHOLALII	Odroczony, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 74. Ma łańcuszek

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 22 miesiące.
SYTUACJA	Podczas religii
OSOBA	Katecheta
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Biżuteria
LICZBA	2 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X komunikuje w ten sposób, gdy zobaczy biżuterię na szyi u dorosłego; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: rozbawienie i przytakiwanie
TYP ECHOLALII	Odroczony, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówce i dotykając jego szyje

Tab. 75. Ma trójkąty

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 7 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 5 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Terapeuta
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA	Podniesiony ton, krzyk

I BARWA GŁOSU	
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Figury geometryczne
LICZBA	3 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat 1) podczas oglądania książeczek o kształtach, 2) podczas patrzenia na własną dłoń, 3) podczas patrzenia z bliska na twarz matki i na światłocień na jej twarzy. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy by nie fiksował się na trójkątach.
TYP ECHOLALII	Odroczony,
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 76. Chcesz powiesić

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 miesiąc.
SYTUACJA	Podczas remontu mieszkania
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Czynności
LICZBA	2 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat: 1) podczas wieszania obrazów i zdjęć na ścianie po malowaniu, 2) podczas dekorowania swojego pokoju, 3) po wykonaniu pracy plastycznej, gdy chce ją powiesić na drzwiach lodówki. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy, czasem rozbawienie.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Potrafi też spojrzeć na rozmówcę

Tab. 77. Chcesz przykleić

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat, w mowie
------	---

	echolalicznej istniał on przez 2 miesiące.
SYTUACJA	Podczas remontu mieszkania
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Czynności
LICZBA	3 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X formułuje taki komunikat: 1) podczas ozdabiania swojego pokoju, 2) gdy chce oblepić naklejkami okna, 3) gdy chce oblepić naklejkami lodówkę; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy w realizacji. Rozbawienie.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Potrafi mówić to, patrząc na rozmówcę

Tab. 78. Chcesz nożyczki

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 2 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 12 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas kupowania nożyczek w sklepie papierniczym
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Przybory szkolne
LICZBA	3 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X formułuje taki komunikat: 1) gdy się nudzi, 2) gdy chce wycinać figury z gazety; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy w realizacji, troska, rozbawienie.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę

Tab. 79. Umyj ręce

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 3 miesiące.
SYTUACJA	Podczas mycia rąk w domu po spacerze i zabawie w piaskownicy
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Części ciała, czynności
LICZBA	5 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X formułuje taki komunikat po powrocie do domu; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy, troska i rozbawienie.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 80. Podciągnij rękaw

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 2 miesiące.
SYTUACJA	Podczas mycia rąk w domu po powrocie ze spaceru
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Ubranie
LICZBA	2 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X formułuje taki komunikat przed myciem rąk; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 81. Wytrzyj buzię

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 2 miesiące, w mowie
------	--

	echolalicznej istniał on przez 23 miesiące.
SYTUACJA	Podczas jedzenia zupy
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Części ciała, czynności
LICZBA	6 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X formułuje taki komunikat przed każdorazowym myciem się przed posiłkiem. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: rozbawienie oraz chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 82. Umyjemy ząbki

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 4 miesiące.
SYTUACJA	Podczas mycia zębów
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Części ciała, czynności
LICZBA	3 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X formułuje taki komunikat przed każdorazowym myciem zębów; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę

Tab. 83. Nie płacz

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 23 miesiące.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Terapeuta

ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Emocje
LICZBA	X formułuje taki komunikat od 4 do 15 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi). Zajęcia są podzielone na 4 etapy, po 45 minut jeden. Czasem są tylko trzy, bo dziewczynka chętnie zaczyna pracować po pierwszym ataku złości a następnie uczy się tak jakby była zdrowo rozwijającym się dzieckiem.
ZASTOSOWANIE	X formułuje taki komunikat 1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem), 3) przed ubieraniem się i 4) myciem włosów i 5) szczotkowaniem zębów; Aspekt illokucyjny: fortunejny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: rozbawienie i chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Odroczony, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę

Tab. 84. Nie rób tak

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 34 miesiące.
SYTUACJA	Podczas uderzania swoim nadgarstkiem o własny podbródek (autoagresja)
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Krytyka
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę.
ZASTOSOWANIE	X formułuje komunikat: 1) gdy postępuje niewłaściwie 2) i wie, że robi źle (samokrytyka): Aspekt illokucyjny: fortunejny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: rozbawienie, sporadycznie irytacja oraz chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, odroczony, pod koniec przechodzi w typ łagodny.

TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.
-------------------	--

Tab. 85. Nie jedz piasku

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 3 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 miesiąc.
SYTUACJA	Podczas zabawy w piaskownicy
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Faktury
LICZBA	2 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X formułuje komunikat: 1) przed wyjściem na plac zabaw, 2) podczas zabawy w piaskownicy; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska i rozbawienie
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, odroczone i pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 86. Nie chcesz jeździć

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 miesiąc.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Podróż
LICZBA	9 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu odbywa się terapia, której bardzo nie lubi.
ZASTOSOWANIE	Komunikat artykułowany jest 1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed podróżą na terapię do Krakowa, 3) gdy X wsiada do samochodu, który jest mały,

	4) gdy musi usiąść, a będąc unadwrażliwioną w lędźwiach, sprawia jej to psychiczny ból; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy, irytacja.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 87. Chcesz jeździć

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 3 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 miesiąc.
SYTUACJA	Podczas jazdy na karuzeli
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Czynności
LICZBA	7 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	Komunikat artykułowany jest przed wyjściem z domu w celu zabawy na polu na zjeźdźalni lub na jednoślądzie; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy, rozbawienie.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, odroczony, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę

Tab. 88. Jakie chcesz frytki

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 18 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas wizyty w restauracji McDonald's
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton,
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Jedzenie
LICZBA	7 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X formułuje taki komunikat tuż przed zakupieniem frytek; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy

	Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę

Tab. 89. *Chcesz widelec*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 7 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 miesiąc.
SYTUACJA	Podczas jedzenia w domu kurczaka
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Sztućce
LICZBA	3 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X komunikuje się w ten sposób przed spożywaniem posiłków za pomocą sztućców. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, odroczony, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę

Tab. 90. *Chcesz łyżkę*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 7 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 miesiąc.
SYTUACJA	Podczas gotowania z Y
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Sztućce
LICZBA	4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wytwarza komunikat: 1) przed piciem herbaty, 2) podczas spożywania np. kisielu, zupy; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy. Sporadycznie irytacja.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę

Tab. 91. Zagrząć

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 29 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas jedzenia obiadu
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton,
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Czynności
LICZBA	2 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wytwarza komunikat przed spożyciem odgrzewanej zupy; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rodzica

Tab. 92. Chcesz do środka

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 3 miesiące.
SYTUACJA	Podczas zabawy w małym gaju
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, rzadziej krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Przyimki
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wytwarza komunikat: 1) przed wejściem do tunelu na torze z przeszkodami w „małym gaju”, 2) przed otwarciem drzwi do mieszkania; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy. Sporadycznie irytacja.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając wzroku rodzica

Tab. 93. Chcesz do sklepu

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 12 miesięcy.
------	---

SYTUACJA	Podczas robienia zakupów
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Miejsca publiczne
LICZBA	5 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wytwarza komunikat, 1) gdy się nudzi w domu z powodu choroby- i nie może kilka dni wyjść, 2) gdy chce iść kupić lizaka lub baloniki; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, odroczone, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając wzroku rodzica.

Tab. 94. Idziemy

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 8 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 5 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas wychodzenia od babci
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Ruch
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wytwarza komunikat przed wyjściem z każdego miejsca w inne; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: rozbawienie
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Czasem zmienia się to i patrzy na rodzica Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 95. Nalewasz wodę

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 5 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas kąpieli

OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Czynności, ciecze
LICZBA	Od 5 do 18 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wytwarza komunikat: 1) przed kąpielą i w trakcie niej, 2) gdy Y. zmywa naczynia; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska, zatroskanie
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Potrafi czasem spojrzeć na rodzica mówiąc to. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 96. *Chwała na wysokości, Chwała na wysokości*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 miesiąc.
SYTUACJA	Podczas mszy
OSOBA	Wierni na mszy
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton,
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
LICZBA	Od 2 do 8 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wytwarza komunikat podczas kąpieli, podczas jazdy rowerkiem po mieszkaniu, podczas zabawy sznurkiem w mieszkaniu, podczas zabawy z psem w mieszkaniu; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: tłumaczenie sytuacji, poirytowanie.
TYP ECHOLALII	Odroczony
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 97. *Pada śnieg, pada śnieg*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 6 miesięcy, w mowie
------	--

	echolalicznej istniał on przez 2 miesiące.
SYTUACJA	Podczas lekcji muzyki (obecnie sztuka)
OSOBA	Nauczycielka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton,
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Pogoda
LICZBA	5 lub 11 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wytwarza komunikat: 1) podczas zabawy piłką, sznurkiem lub 2) podczas budowania domku z prześcieradeł; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć wyjaśnienia sytuacji, irytacja.
TYP ECHOLALII	Odroczony
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 98. A czemu ty płaczesz

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 37 miesiące.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Emocje
LICZBA	Od 3 do 5 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi).
ZASTOSOWANIE	X tworzy komunikat: 1) gdy coś, co robi, jej nie wychodzi i się niezaradnością denerwuje, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem); Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy. Troska.
TYP ECHOLALII	Odroczony
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 99. A czemu jesteś zła

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 4 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 29 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas czytania zdań metodą symultaniczno-sekwencyjną
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Emocje
LICZBA	Od 4 do 8 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest prowadzona terapia (której bardzo nie lubi).
ZASTOSOWANIE	Komunikat jest artykułowany: 1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem), 3) gdy w ramach zwykłego rozmawiania jest nakłaniana do prowadzenia prostego dialogu; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy. Troska.
TYP ECHOLALII	odroczonej
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 100. A czemu ty krzyczysz

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 1 miesiąc, w mowie echolalicznej istniał on przez 29 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk, potem intonacja jak do pytania rosnąca
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Emocje
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę w zależności, czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi).
ZASTOSOWANIE	Komunikat jest artykułowany: 1) przed zajęciami z neurologopedii, 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować

	systematycznie z dzieckiem), 3) gdy X nie chce rozmawiać z nikim na zasadzie dialogu a rozmówca niekoniecznie nastaje i tylko raz o coś zapytał np. jaka jest pogoda? Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy. Troska.
TYP ECHOLALII	Odroczony
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 101. Nie wolno tak

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 14 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas badania lekarskiego
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony rozkazujący ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zakazy
LICZBA	Od 2 do 6 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	Komunikat jest nadawany podczas posiłku: 1) gdy X brudzi i bawi się pożywieniem, 2) podczas zabawy z psem oraz 3) gdy X wie, że mu dokucza a nadchodzi rodzic, by ją od tego odwieść, Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy. Irytacja oraz troska.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, odroczony a pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Z czasem patrzy na rozmówcę

Tab. 102. A czemu jesteś smutna

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 11 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas leżenia na kanapie i antybiotykoterapii
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA	Podniesiony ton,

I BARWA GŁOSU	
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Emocje
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę.
ZASTOSOWANIE	Komunikat jest nadawany 1) po upomnieniu X przez osobę dorosłą, 2) gdy X się nudzi w domu; 3) gdy na zewnątrz jest brzydko i nie można wyjść; 4) gdy X choruje i X nie może wyjść z domu; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy w zrozumieniu sytuacji, sporadycznie irytacja.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę i nawet tuląc się do niego

Tab. 103. Nie wypluwaj

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat w mowie echolalicznej istniał on przez 3 miesiące.
SYTUACJA	Podczas połykania leku (antybiotyk Zinat - jest bardzo niesmaczny)
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zachowanie
LICZBA	5 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	Komunikat jest nadawany: 1) podczas picia – napady głupawki, 2) podczas posiłków, 3) podczas brania leków, Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: irytacja
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot prowokacyjnie patrząc na rozmówcę

Tab. 104. Nie biegaj

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 2 miesiące.
SYTUACJA	Podczas zabawy zimą na lodowisku
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna

INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Czynności-sport, ruch
LICZBA	2 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X artykułuje komunikat podczas: 1) zabawy na placu zabaw oraz 2) podczas zabawy na lodowisku; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 105. Wyjmij to z buzi

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 2 miesiące.
SYTUACJA	Podczas wizyty u babci
OSOBA	Babcia
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony pretensjonalny ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zachowanie, części ciała
LICZBA	Od 2 do 4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wytwarza następujący komunikat: 1) podczas jedzenia, by wyjąć gumę do żucia, 2) gdy wkłada palce do buzi; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy,
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 106. Nie chcesz do domu - To nie

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 3 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 16 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas pobytu u babci

OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Miejsca, dom
LICZBA	Od 2 do 9 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wytwarza następujący komunikat: 1) przed powrotem do domu z podróży, 2) przed powrotem z placu zabaw, 3) po powrocie ze spaceru, z zakupów; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć wyjaśnienia sytuacji nadawcy. Troska, bardzo rzadko irytacja.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, potem odroczoney.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Gdy jest pod blokiem to mówiąc to patrzy na rodziców

Tab. 107. Tatusiu, chcę iść do dziadka

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 7 lat i 2 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 miesiąc.
SYTUACJA	Podczas pożegnania z dziadkiem Z.
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
LICZBA	Od 5 do 20 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X nadaje komunikat: 1) przed wyjściem dziadka z domu, 2) w trakcie podróży do dziadka, który mieszka daleko, bo 80 km; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy. Troska. Rozbawienie.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę i szuka w mimice jego twarzy potwierdzenia, że tak będzie

Tab. 108. Dziadek, chodź do nas

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 2 miesiące, w
------	--

	mowie echolalicznej istniał on przez 2 tygodnie co kwartał.
SYTUACJA	Podczas odwiedzin dziadka Z.
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
LICZBA	Od 6 do 14 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X emituje komunikat: 1) gdy chce, by dziadek Z. podszedł i ją przytulił, uśpił, pobawił się z nią; 2) gdy wie, że w danym dniu odwiedzi ją dziadek Z, 3) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z dzieckiem). Osoba Z występuje w roli obrońcy; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: Troska. Rozbawienie.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, i odroczone pod koniec przechodzi w typ łagodny ma to miejsce przez okres kilku-kilkunastu dni potem nagle zanika.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami postaci dziadka. Zdaje się tym zwrotem wyrażać tęsknotę, bo mocno świadczy o tym niewerbalność dziecka

Tab. 109. Tatusiu, chcę iść do babci

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 10 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 miesiąc.
SYTUACJA	Podczas urodzin babci
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
LICZBA	Od 4 do 11 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X emituje komunikat: 1) gdy X idzie do babci, 2) podczas zabawy balonikiem, odbijając go z Y. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy. Troska. Rozbawienie.
TYP ECHOLALII	Odroczony, pod koniec przechodzi w typ łagodny.

TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami rozmówcy
-------------------	--

Tab. 110. *To chcesz*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 11 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas szukania słodyczy w kuchni
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Słodycze-jedzenie
LICZBA	4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X formułuje taki komunikat: 1) gdy X chce podjadać między posiłkami, 2) gdy X chce bawić się konkretnym przedmiotem, którego nie może dosięgnąć, by wziąć go do ręki; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy. Troska. Rozbawienie.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami postaci mamy lub taty

Tab. 111. *Pęknięty balon*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 7 lat i 8 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 2 miesiące.
SYTUACJA	Podczas zabawy dużym balonem
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zabawki
IŁOŚĆ	3 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X komunikuje to: 1) gdy podczas zabawy pęka balon; 2) gdy minęło trochę czasu, i wraca do domu matka np. z zakupami to dziecko mówiąc to wspomina zdarzenie i jakby skarży się samo na siebie; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć uzyskania pocieszenia. Troska. Smutek.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami rozmówcy

RELEWANCJI	
------------	--

Tab. 112. Dostaniesz inny

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 7 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 tydzień co dwa- trzy tygodnie.
SYTUACJA	Podczas kupowania balonów
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Czynności
IŁOŚĆ	3 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X komunikuje to: 1) gdy kupuje baloniki; 2) gdy nadmuchuje baloniki. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy. Efekt perlokucyjny: chęć uzyskania pocieszenia.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami rodziców

Tab. 113. Co chcesz od tej taty

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 17 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas odpoczywania po obiedzie
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
IŁOŚĆ	4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X komunikuje to, gdy chce: 1) by tata ją przytulił, lub 2) pobawił się z nią zamiast leżeć i oglądać telewizję. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy. Efekt perlokucyjny: chęć uzyskania pocieszenia.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami taty

Tab. 114. Co chcesz od tej mamy

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 19 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas kąpieli
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
IŁOŚĆ	7 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	Gdy X chce aby matka zajmowała się tylko nią i niczym oraz nikim więcej nawet, gdy są obecni w domu goście. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy. Efekt perlokucyjny: chęć uzyskania pocieszenia, chęć skupienia całej uwagi na sobie.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot nawiązując kontakt wzrokowy

Tab. 115. Chcesz się huścić

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 14 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas zabawy na placu zabaw
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Plac zabaw- zabawy
IŁOŚĆ	7 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	Gdy X chce: 1) by rodzice poszli z nią na plac zabaw i 2) by mogła się huścić a uwielbia to od niedawna zważywszy że sama huściła się od 2 miesięcy, bo tak to trzeba było ją huścić Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy. Efekt perlokucyjny: chęć pomocy nadawcy. Rozbawienie
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami rodziców

Tab. 116. Idź sobie

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 7 lat, w mowie
------	---

	echolalicznej istniał on przez 1 miesiąc.
SYTUACJA	Podczas zabawy w piaskownicy
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rozkazy
IŁOŚĆ	2 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	Gdy X chce: 1) by rodzice zostawili ją w spokoju i 2) pozwolili się bawić tak długo, jak chce niezależnie od pogody i pory dnia Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: złość, odstraszenie
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot nie patrząc na rodziców. Bawi się, ale nie patrzy też na przedmioty, mówi to ot tak przed siebie. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 117. Odejdź stąd

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 miesiąc.
SYTUACJA	Podczas gotowania obiadu
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rozkazy
IŁOŚĆ	3 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	Gdy X chce zwrócić na siebie uwagę robiąc, co złe i na złość rodzicom. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: odstraszenie
TYP ECHOLALII	Odroczony
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot nie patrząc na nikogo. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 118. Przesuń się

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 7 lat i 2 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 4 miesiące.
SYTUACJA	Podczas przerwy na korytarzu szkolnym
OSOBA	Nauczyciel
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rozkazy
IŁOŚĆ	2 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X komunikuje to: 1) gdy chce, by rodzice się przesunęli i mogła mieć więcej miejsca na kanapie; 2) gdy chce patrzeć, jak matkagotuje a matkazasłania sobą kuchenkę; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: zrobienie miejsca
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez patrzenia na rozmówcę, ale rękami odpycha tego, do którego kieruje komunikat. Po rozpoczęciu terapii kognitywnej metodą krakowską sytuacja uległa zmianie i dziecko nawiązywało kontakt wzrokowy z rozmówcą.

Tab. 119. Zostaw tego psa

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 miesiąc.
SYTUACJA	Podczas urodzin
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zwierzęta
IŁOŚĆ	4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X komunikuje to, gdy dokucza psu, bo zaczepia go celem zabawy i wie, że tak nie wolno. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć pozostania przy zwierzęciu pomimo zakazu
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami postaci ojca

RELEWANCJI	i matki
------------	---------

Tab. 120. *Chcesz wycinać*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 3 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 6 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas lekcji plastyki
OSOBA	Nauczyciel
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Przybory szkolne
IŁOŚĆ	Od 2 do 4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X komunikuje to: 1) podczas popołudniowego odpoczynku po szkole 2) przez cały weekend-zajęcie stało się obsesją Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: wyrażenie chęci zabawy
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, następnie odroczone
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę

Tab. 121. *Chcesz malować*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 4 miesiące.
SYTUACJA	Podczas lekcji plastyki
OSOBA	Nauczyciel
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zajęcia
IŁOŚĆ	2 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X komunikuje to podczas posiłków. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć zabawy
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, następnie odroczone i pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie a z czasem patrzy na osobę do której kieruje werbalizację swojej potrzeby.

Tab. 122. Nie wolno popychać

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 5 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas zajęć z wychowania fizycznego
OSOBA	Nauczyciel
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
ILOŚĆ	5 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X komunikuje to: 1) przed wyjściem z domu do szkoły 2) na placu zabaw Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: troska
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, potem odroczone i pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Na placach zabaw patrzy na rodzica, gdy to mówi.

Tab. 123. Jakim trzeba być

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 11 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 29 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozmowy z nauczycielem
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zachowanie
ILOŚĆ	4 razy na dobę w zależności czy w danym dniu jest grzeczna
ZASTOSOWANIE	X komunikuje to: 1) przed zajęciami z neurologopedii; 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z córką). 3) Przed wejściem do szkoły 4) Wsiadając do autobusu Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy

	Efekt perlokucyjny: troska, chęć uzyskania pochwały
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, potem odroczone.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Po roku mówiąc to patrzy na rodzica.

Tab. 124. Byłaś niegrzeczna

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 6 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 23 miesiące.
SYTUACJA	Podczas spaceru
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zachowanie
ILOŚĆ	Od 2 do 4 razy na dobę w zależności czy w danym dniu jest grzeczna
ZASTOSOWANIE	X komunikuje to: 1) po zajęciach z neurologopedii; 2) po terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z córką). 3) Po wizycie u babci, która rozpieszcza dziecko bezkrytycznie. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: smutek, obawa przed upominaniem i próba złagodzenia tego.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, następnie odroczone i pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Przyłapaną od razu na złym zachowaniu komentuje je patrząc w twarz rodzica.

Tab. 125. Byłaś grzeczna

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 4 miesiące.
SYTUACJA	Podczas terapii w domu
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła

ILOŚĆ	3 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X komunikuje to: 1) po zajęciach w szkole i u terapeuty 2) po każdorazowym grzecznym zachowaniu na placu zabaw; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć uzyskania pochwały
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, potem odroczone i następnie przechodzi w łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na twarz rodzica.

Tab. 126. Łacia chodź tu

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 2 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 13 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas kąpania psa
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zwierzęta
ILOŚĆ	Od 2 do 4 razy na dobę.
ZASTOSOWANIE	X komunikuje to: 1) podczas zabawy z psem 2) podczas spaceru z psem Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć zabawy z psem
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na psa i wchodząc z nim w interakcję

Tab. 127. Łacia siedź

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 2 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 3 miesiące.
SYTUACJA	Podczas kąpania psa
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zwierzęta
ILOŚĆ	Od 2 do 4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X komunikuje to podczas zabawy z psem;

	Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: strofowanie psa podczas zabawy
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na psa i bawiąc się z nim

Tab. 128. Łacia leż

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 2 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 10 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas strzyżenia psa
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zwierzęta
IŁOŚĆ	Od 5 do 12 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X komunikuje to podczas zabawy z psem; Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: strofowanie psa podczas zabawy
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bawiąc się z psem gdy chce oglądając jego brzuch (fascynacja)

Tab. 129. Babciu chodź do mnie

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 7 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 34 miesiące.
SYTUACJA	Podczas rozmowy telefonicznej z babcią Z
OSOBA	Babcia
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
IŁOŚĆ	Od 5 do 11 razy na dobę w zależności czy miały jakikolwiek kontakt z Z
ZASTOSOWANIE	X komunikuje to: 1) przed wizytą u babci 2) wychodząc od babci 3) kilka dni po wizycie u babci Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć tulenia się i bawienia a także wspólnego

	spędzania czasu w kuchni
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na babcię i na mamę (sugestia moja czy to nie jest forma proszenia o odwiedzinę u babci względnie zostania u nie dłużej)

Tab. 130. Dziadek chodź do mnie

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 36 miesiące.
SYTUACJA	Podczas rozstania z dziadkiem w swoim mieszkaniu
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
IŁOŚĆ	5 a nawet 24 razy na dobę w zależności czy w danym dniu widziała się z dziadkiem
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat: 1) po wizycie dziadka u wnuczki 2) po wizycie u dziadka na wsi Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć tulenia się i bawienia a także wspólnego spędzania czasu w kuchni
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówców

Tab. 131. Pani chodź do mnie

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 3 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 34 miesiące.
SYTUACJA	Podczas spaceru, gdy dostrzegła na ulicy swoją wychowawczynię
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Osoby
IŁOŚĆ	6 razy na dobę w zależności czy w danym dniu widzi wychowawczynię
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat: 1) przed zajęciami w szkole

	<p>2) po lekcjach</p> <p>3) podczas przypadkowych spotkań na spacerze</p> <p>Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć wspólnego spędzania czasu w danym miejscu</p>
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę

Tab. 132. *Nie idź do pracy, tatusiu*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 7 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 19 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas wychodzenia ojca do pracy
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
IŁOŚĆ	4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	<p>X wypowiada komunikat przed wyjściem każdorazowym ojca do pracy</p> <p>Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: chęć wspólnego spędzania czasu w danym miejscu</p>
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę i tuląc się

Tab. 133. *Tatusiu nie krzycz*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 25 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas sprząwania mieszkania
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
IŁOŚĆ	3 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat po zwracaniu jej uwagi podniesionym tonem.

	Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: wyrażenie irytacji.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę

Tab. 134. *Mamo nie krzycz*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 11 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 31 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas wizyty w sądzie
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
IŁOŚĆ	6 razy na dobę w zależności czy w danym dniu grzeczna
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat po każdorazowym zwróceniu X uwagi przez Y w sposób stanowczy bez konieczności krzyku Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: wyrażenie irytacji.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na matkę

Tab. 135. *Tatusz przyjedzie*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 15 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas powrotu taty z długiego szkolenia
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
IŁOŚĆ	6 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat, gdy chce, by Y wrócił do domu z pracy codziennie Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: nadzieja, chęć wspólnego spędzenia czasu, troska
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami postaci

RELEWANCJI	mamy
------------	------

Tab. 136. Nie nie nie

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 4 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 3 miesiące.
SYTUACJA	Podczas wizyty u lekarza
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rozkaz, negacja
IŁOŚĆ	3 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat, gdy chce się bawić, zamiast uczyć. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: nadzieja, irytacja.
TYP ECHOLALII	Odroczony, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami postaci taty

Tab. 137. Najpierw pójdziemy zjeść

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 7 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 11 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas powrotu do domu ze szkoły
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, przechodzi w płacz
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Jedzenie, czynności
IŁOŚĆ	12-24 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) gdy X chce, by Y i Z postępowali zgodnie z jej planem dnia, który sama wymyśla, mając nadzieję na kontrolę czasu i wydarzeń w danym dniu w swoim życiu 2) także odciążenie w czasie nauki logopedycznej w domu. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: nadzieja, niechęć.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami rodziców

Tab. 138. Chcesz do cioci Ani

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 7 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 6 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas wyjścia z wizytą do Ani (koleżanki mamy)
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Życie towarzyskie
IŁOŚĆ	Od 10- 18 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 3) gdy X chce, by Y i Z postępowali zgodnie z jej planem dnia, który sama wymyśla, mając nadzieję na kontrolę czasu i wydarzeń w danym dniu w swoim życiu 4) także odciążenie w czasie nauki logopedycznej w domu. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: nadzieja, niechęć.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy,.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami postaci mamy

Tab. 139. Chcesz kupić balonik

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 miesiąc.
SYTUACJA	Podczas urodzin
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zabawki
IŁOŚĆ	4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat, gdy X chce, by Y kupił jej balony do zabawy. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: nadzieja, ufność.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami postaci ojca

Tab. 140. Nie wolno krzyczeć na mame

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 2 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 miesiąc.
SYTUACJA	Podczas posilania się w kawiarni
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
ILOŚĆ	Od 4 do 6 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) gdy podniesie głos na Y czy to przy karmieniu czy to podczas ubierania się, mycia zębów, nauki czytania, ustnego opisywania ilustracji, ćwiczenia dialogów, 2) podczas huśtania się na huśtawce i domagania by, to Y rozhuśtała ją. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: nadzieja, chęć udzielenia porady.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, odroczone
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami postaci matki.

Tab. 141. Nie wolno

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 2 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 4 miesiące.
SYTUACJA	Podczas przechodzenia przez jezdnię
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zakazy
ILOŚĆ	Od 4 do 8 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) gdy robi coś na złość rodzicom, wiedząc, że nie wolno np. pomaluje ścianę kredką, pomaluje stół farbami, 2) obetnie psu sierść na ognie, 3) rozleje sok na panele w pokoju, 4) przykleja naklejki do okien itp. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy Efekt perlokucyjny: nadzieja, skrucha.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, potem odroczone.

TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami postaci dorosłych
-------------------	---

Tab. 142. *Pomalu*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 7 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 4 miesiące.
SYTUACJA	Podczas zabawy na stoku narciarskim
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zakazy, nakazy
IŁOŚĆ	Od 1 do 2 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) gdy chce szybciej się huścić, 2) gdy chce szybciej jechać na rowerku 3) gdy chce szybciej jechać na sankach 4) gdy chce biegać po chodniku wzdłuż ruchliwej jezdni. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: nadzieja, porada, chęć pozyskania życzliwości i przychylności.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, odroczoney
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami postaci ojca lub mamy

Tab. 143. *Zapnij ten but*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 24 miesiące.
SYTUACJA	Podczas przebierania się
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Ubranie
IŁOŚĆ	Od 2 do 4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat przed wyjściem z domu. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: nadzieja, porada, chęć pozyskania życzliwości i przychylności.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu

RELEWANCJI	wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie.
------------	---

Tab. 144. Zostaw te spodnie

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 23 miesiące.
SYTUACJA	Podczas ubierania się
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Ubranie
IŁOŚĆ	Od 7 do 24 razy na dobę.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed ubraniem się 2) po każdorazowej wizycie w toalecie. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: stwierdzenie faktu.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie.

Tab. 145. Zostaw te czapkę

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 16 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas ubierania się
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Ubranie
IŁOŚĆ	Od 2 do 4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) przed każdym wyjściem z domu 2) gdy musi ubrać czapkę z powodu niskiej temperatury Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: stwierdzenie faktu, ufność, zatroskanie.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie.

Tab. 146. Daj mi to

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 33 miesiące.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej
OSOBA	Terapeuta
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
IŁOŚĆ	Od 2 do 9 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) podczas zajęć z neurologopedii; 2) podczas sprzątanego pokoju, w którym śpi 3) gdy dokucza rodzicom. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: stwierdzenie niechęci, zdenerwowanie.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie. Przez pewien czas mówi to patrząc na rodziców.

Tab. 147. Uspokój się

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 37 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Terapeuta
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zachowanie
IŁOŚĆ	4 razy na dobę w zależności czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi).
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) Przed i w trakcie zajęć z neurologopedii; 2) przed i w trakcie terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z córką); 3) gdy się stymuluje na placu zabaw i wie, że powinna się uspokoić;

	4) gdy jest zdenerwowana. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: stwierdzenie niechęci, zdenerwowania i potrzeby wyciszenia się.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, odroczone następnie, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, z czasem nawiązuje kontakt wzrokowy z rozmówcą

Tab. 148. Nie dokuczaj mi

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 3 miesiące.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania rytmiki
OSOBA	Nauczyciel
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zachowanie
IŁOŚĆ	2 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat, gdy psoci i sama się upomina. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: nadzieja, porada, chęć pozyskania życzliwości i przychylności.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, potem odroczone, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie.

Tab. 149. Cicho

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 33 miesiące.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Ojciec oraz matka lub terapeuta
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zachowanie
IŁOŚĆ	6 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat:

	1) gdy krzyczy podczas terapii; 2) gdy krzyczy przy ubieraniu matek i spodni; 3) gdy krzyczy przy ubieraniu czapki; 4) gdy krzyczy podczas jedzenia. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: nadzieja, porada, chęć pozyskania życzliwości i przychylności, przyjścia z pomocą, poradą.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie.

Tab. 150. Chodź tu

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata, w mowie echolalicznej istniał on przez 20 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Ojciec oraz matka lub terapeuta
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Czynności
ILOŚĆ	8 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat przed rozpoczęciem terapii. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: stwierdzenie niechęci, zdenerwowania i potrzeby wyciszenia się.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, z czasem nawiązuje kontakt wzrokowy

Tab. 151. Idziemy do kościółka

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 2 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 7 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas niedzielnego wyjścia na msze
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Miejsca publiczne
ILOŚĆ	5 razy na dobę

ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat przed wyjściem do kościoła. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: nadzieja, porada, chęć pozyskania życzliwości i przychylności Y, przyjścia X-owi z pomocą, poradą.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot mówiąc patrzy na rozmówce

Tab. 152. *Idziemy na spacer*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 7 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 28 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas planowania dnia
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Wolny czas
IŁOŚĆ	Od 12 do 34 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat przed wyjściem z domu, bo nie lubi być w domu. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: nadzieja, porada, chęć pozyskania życzliwości i przychylności Y.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę

Tab. 153. *Chcesz na plac zabaw*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 24 miesiące.
SYTUACJA	Podczas planowania dnia
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Szkoła
IŁOŚĆ	Od 12 do 46 razy na dobę.
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat przed każdorazowym wyjściem z domu, szczególnie latem to się nasila. spekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy;

	Efekt perlokucyjny: nadzieja, porada, chęć wspólnego spędzenia czasu i wyciszenia się.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rodziców

Tab. 154. *Chcesz loda*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat i 1 miesiąc, w mowie echolalicznej istniał on przez 24 miesiące.
SYTUACJA	Podczas spaceru po mieście
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Jedzenie
ILOŚĆ	10 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat: 1) przed wyjściem z domu, bo jej obiecano kupić loda; 2) podczas spacerowania i mijania cukierni; 3) gdy jest głodna. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: nadzieja, chęć pozyskania zyczliwości i przychylności Y.
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówce

Tab. 155. *Chcesz soczek*

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 12 miesięcy.
SYTUACJA	Rozpoczęcie terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Ojciec oraz matka lub terapeuta
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Jedzenie-napoje
ILOŚĆ	4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada swój komunikat: 1) podczas zajęć z neurologopedii; 2) podczas terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są

	<p>instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z córką);</p> <p>3) gdy chce pić.</p> <p>Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: nadzieja, porada, chęć pozyskania życzliwości i przychylności Y, przyjścia X-owi z pomocą, poradą.</p>
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówce.

Tab. 156. Nie chcesz picia

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 3 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 36 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Ojciec oraz matka lub terapeuta
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Jedzenie-napoje
IŁOŚĆ	Od 3 do 4 razy na dobę.
ZASTOSOWANIE	<p>X wypowiada swój komunikat przed piciem herbaty rumiankowej i soku owocowego, których nie lubi.</p> <p>Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: nadzieja, porada, chęć pozyskania życzliwości i przychylności Y, przyjścia X-owi z pomocą, poradą</p>
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę

Tab. 157. Idziemy na plac zabaw

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 5 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 25 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas spaceru
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Miejsca publiczne
IŁOŚĆ	48 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	<p>X wypowiada komunikat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) przed wyjściem z domu; 2) podczas spaceru;

	3) gdy się nudzi. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: poirytowanie, chęć pozyskania życzliwości i przychylności Y, przyjścia X-owi z pomocą, poradą
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, mówi go też patrząc na rodziców gdy ssa obok nie

Tab. 158. Będzie spokoj

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 7 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 4 miesiące.
SYTUACJA	Podczas rozpoczynania terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zachowanie
IŁOŚĆ	7 razy na dobę w zależności czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi).
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat: 1) przed zajęciami z neurologopedii; 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z X-em); 3) podczas ubierania spodni, majtek, czapki. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: poirytowanie, chęć pozyskania życzliwości i przychylności Y, przyjścia X-owi z pomocą, poradą
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie.

Tab. 159. Będiesz grzeczna

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 8 miesięcy.
SYTUACJA	Rozpoczęcie terapii neurologopedycznej w domu lub w gabinecie logopedycznym
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna

INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zachowanie
ILOŚĆ	4 razy na dobę w zależności czy w danym dniu jest terapia (której bardzo nie lubi)
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat: 1) Przed zajęciami z neurologopedii; 2) przed początkiem terapii w domu w wykonaniu rodziców (rodzice są instruowani do pracy na każdej terapii w gabinecie, by pracować systematycznie z X-em); 3) podczas ubierania się w majtki, spodni i czapkę; 4) podczas mycia zębów. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: poirytowanie, chęć przyjścia X-owi z pomocą, poradą
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot patrząc na rozmówcę

Tab. 160. Zdrowaś Mario...

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 2 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 23 miesiące.
SYTUACJA	Podczas modlitwy w domu
OSOBA	Ojciec oraz matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Obrzędy
LICZBA	3 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat: 1) przed zajęciami z neurologopedii; 2) podczas uspokajania samej siebie. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: poirytowanie, chęć przyjścia X-owi z pomocą, poradą
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy, pod koniec przechodzi w typ łagodny.
TEORIA RELEVANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie, gdy jest zdenerwowana.

Tab. 161. Jeszcze Polska nie zginęła...

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 4 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 2 miesiące.
SYTUACJA	Podczas akademii
OSOBA	Uczniowie szkoły integracyjnej z oddziałem przedszkolnym
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton,
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Piesni
LICZBA	2 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat: 1) przed udaniem się na spoczynek; 2) podczas uspokajania samej siebie. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: poirytywanie, chęć przyjscia X-owi z pomocą, poradą
TYP ECHOLALII	Odroczony,
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie.

Tab. 162. Dzisiaj w Betlejem dzisiaj w Betlejem wesola nowina

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 4 miesiące.
SYTUACJA	Podczas zajęć z religii
OSOBA	Katecheta
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Równy ton,
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Pieśni religijne
ILOŚĆ	9 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat: 1) przed myciem się, 2) przed zaśnieciem, 3) podczas zabawy, 4) podczas wycinania nożyczkami. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: poirytywanie, chęć przyjscia X-owi z pomocą, poradą
TYP ECHOLALII	Odroczony
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie.

Tab. 163. Uciekamy się do Ciebie Święta ...

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 4 lata i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 5 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas mszy
OSOBA	Wierzący
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Modlitwy-obrzędy
IŁOŚĆ	2 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat przy konieczności czytania. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: poirytowanie, chęć pozyskania przychylności, chęć przyjścia X-owi z pomocą, poradą
TYP ECHOLALII	Odroczony.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot bez nawiązywania kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, często mówi go sama do siebie.

Tab. 164. Triangle

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 7 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 6 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas oglądania bajki anglojęzycznej
OSOBA	Narrator
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk (gdy jest podniecona np. zabawą) a czasem spokojnie, równa intonacja – gdy nie jest niczym zaniepokojona lub podekscytowana
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Kształty i figury
IŁOŚĆ	Od 6 do 17 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat przy konieczności wyciszenia się. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: poirytowanie, chęć pozyskania przychylności, chęć przyjścia X-owi z pomocą, poradą. Chęć wyciszenia się.
TYP ECHOLALII	Odroczony
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami dłoni lub oka matki, lub szyi matki.

Tab. 165. Square

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 7 lat i 5 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 6 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas oglądania piosenki o figurach- anglojęzycznej
OSOBA	Piosenkarz
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Równy, ton
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
IŁOŚĆ	Od 2 do 4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat przy konieczności ukończenia fazy wyciszenia się. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: poirytowanie, chęć pozyskania przychylności, chęć przyjścia X-owi z pomocą, poradą. Chęć podjęcia aktywności.
TYP ECHOLALII	Odroczony
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami swoją dłoń i dodatkowo wacha ją (niedowrażliwa zapachowo).

Tab. 166. No co tato

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 14 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas urodzin
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
IŁOŚĆ	Od 1 do 4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat przy konieczności ukończenia fazy wyciszenia się przy pomocy działania Y. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: zadowolenie, chęć pozyskania przychylności, chęć przyjścia X-owi z pomocą, poradą. Chęć podjęcia aktywności.
TYP ECHOLALII	Odroczony
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami postaci ojca

Tab. 167. Nie wężaj rączki

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat, w mowie echolalicznej istniał on przez 16 miesięcy.
SYTUACJA	Podczas wizyty w toalecie
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
ILOŚĆ	Od 1 do 4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat, gdy zostanie przyłapana na wykonywaniu zabronionych czynności, jakby sama siebie upomina. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: niezadowolenie, autokrytyka
TYP ECHOLALII	Odroczony
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami postaci rodziców

Tab. 168. Nie rzucaj widelcem

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 6 miesięcy, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 miesiąc.
SYTUACJA	Podczas urodzin
OSOBA	Ojciec
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Rodzina
ILOŚĆ	Od 1 do 7 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat, gdy zostanie przyłapana na wykonywaniu zabronionych czynności, jakby sama siebie upomina. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: niezadowolenie, autokrytyka
TYP ECHOLALII	Odroczony
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami postaci matki

Tab. 169. Nie kop mnie

CZAS	Dziewczynka usłyszała zwrot, gdy miała 6 lat i 2 miesiące, w mowie echolalicznej istniał on przez 1 miesiąc.
SYTUACJA	Podczas zasypiania
OSOBA	Matka
ARTYKULACJA	Wyraźna
INTONACJA / SIŁA I BARWA GŁOSU	Podniesiony ton, rzadko krzyk
TEMPO	Przyspieszone
KATEGORYZACJA	Zakazy
IŁOŚĆ	Od 3 do 4 razy na dobę
ZASTOSOWANIE	X wypowiada komunikat, gdy zostanie przyłapana na wykonywaniu przed udaniem się na spoczynek zabronionych czynności, jakby sama siebie upomina. Aspekt illokucyjny: fortunny, szczęśliwy; Efekt perlokucyjny: niezadowolenie, autokrytyka
TYP ECHOLALII	Natychmiastowy.
TEORIA RELEWANCJI	Dziewczynka często powtarza zwrot szukając oczami ojca lub matki

Rozdział 7. Wpływ Metody Krakowskiej na rozwijanie mowy dziecka z autyzmem

Osoby ze zdiagnozowanymi całościowymi zaburzeniami rozwoju mają do dyspozycji szereg metod umożliwiających im rozwijanie zahamowanych przez autyzm funkcji: społecznej, emocjonalnej i poznawczej. Przykładowo wymienić można tu:

- terapię behawioralną⁸⁸, w której źródła zaburzeń upatruje się w niepoprawnym wyuczeniu się związku między bodźcem a odczuciem;
- terapię integracji sensorycznej⁸⁹, kładącą nacisk na poprawną interpretację odczuć odbieranych przez bodźce z otoczenia;
- Metodę Dobrego Startu autorstwa polskiej naukowiec Marty Bogdanowicz⁹⁰, której sednem jest specyfikacja analizatorów wzrokowych, słuchowych i czuciowych;
- metodę Son Rise⁹¹, w której przez zabawę w specjalnie wyposażonym pokoju dziecka stawiane są zadania i wyzwania, których realizację umożliwia manifestowanie się określonej motywacji lub wreszcie
- Metodę Krakowską.

Metoda Krakowska polega na kompensowaniu niedostatków wiedzy dzieci z różnymi zaburzeniami zarówno rozwojowymi, jak i genetycznymi. Jej twórcami są siostry Jagoda Cieszyńska i Elżbieta Wianecka⁹².

⁸⁸ Metoda behawioralna opiera się na zachowaniu autysty i ma za zadanie wzmocnić zachowania pożądane oraz wyeliminować zachowania niepożądane tak, aby autysta potrafił dostosować się do sytuacji społecznej w sposób adekwatny. Więcej: <https://www.medonet.pl/zdrowie,terapia-behawioralna--opis--wskazania--przebieg,artykul,1729152.html>, dostęp styczeń 2022.

⁸⁹ Integracja sensoryczna (zwana często terapią SI) to specjalistyczna dziedzina fizjoterapii opracowana przez Jean Ayres. Polega ona na niwelowaniu nadwrażliwości, podwrażliwości lub tzw. białego szumu w obrębie pięciu zmysłów: dotyku, węchu, smaku, słuchu i wzroku do poziomu umożliwiającego swobodne i spokojne funkcjonowanie behawioralno-psychiczne. Metoda dobrego startu należy do metod wspomagania psychomotorycznego rozwoju dziecka i aktywizowania jego funkcji, pozwala też na ich integrację i korektę tychże zaburzeń, dzięki czemu dziecko uczy się wielozmysłowo i wykonuje ruchy zharmonizowane w czasie i przestrzeni. Pierwowzorem MDS była metoda Le Bon Deport stworzona przez Theę Bagnet-van der Voort. Autorką MDS jest Martę Bogdanowicz. Więcej: <https://1000dni.pl/2-rok-zycia/co-wiesz-o-zaburzeniach-integracji-sensorycznej>, dostęp styczeń 2022.

⁹⁰ <https://ptd.edu.pl/proftest/mds.html>, dostęp styczeń 2022.

⁹¹ Metoda Son-Rise określana inaczej metodą opcji, opiera się na zabawie. Jej twórcami byli Barry i Suzi Kauffmanowie, rodzice autysty. Metoda ma osiem założeń łączących w sobie terapię z domowym programem terapeutycznym, gdzie rodzice są głównymi nauczycielami dziecka a motto metody brzmi: *Kochać kogoś to znaczy być z nim szczęśliwym*. Więcej: <https://tppsk.pl/terapia/program-son-rise>, dostęp styczeń 2022.

⁹² Inspirowały się one pracą swojej matki i opracowały kompleksowy program terapeutyczny dla tych dzieci, których rozwój nie przebiega prawidłowo. Aby zrozumieć sens tej metody, należy zapoznać się z kilkoma monografiami wydanymi przez Jagodę Cieszyńską, obecnie profesor zwyczajną w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

Podstawową wiedzę na temat funkcjonowania powyższej metody przedstawia monografia *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa* (Cieszyńska- Rożek J., 2013).

Głównym zadaniem powyższej metody jest dotarcie / docieranie do dziecka przez stymulację językową, z pełnym uwzględnieniem kognytywności języka, a jeśli jest to niemożliwe, to przez wykształcenie alternatywnej formy komunikacji (pismo), która ma za zadanie stymulować u dziecka potrzebę i chęć do wzbudzenia mowy.

Kolejnym istotnym założeniem metody jest stymulacja rozwoju intelektualnego dziecka⁹³. Budowanie systemu językowego (czasem jedynie w formie komunikacyjnej) umożliwia nie tylko komunikację, opisywanie i wyjaśnianie świata, ale także budowanie własnej tożsamości. Metoda Krakowska pozwala również na osiągnięcie kolejnych etapów w rozwoju wszystkich funkcji poznawczych⁹⁴. Stymulacja prowadzona według wskazań Metody Krakowskiej opiera się na mechanizmach neuroplastyczności mózgu, czyli zmianie reprezentacji korowych w wyniku organizowanych w trakcie dyskursywnego analizowania sytuacji dostarczających bodźce do doświadczeń takich jak w laboratorium⁹⁵. Jest to o tyle ważne, że „kategoria dyskursu i jego analiza umożliwiła w językoznawstwie uchwycenie wszystkich tych zjawisk i procesów, które odpowiedzialne są za negocjowalność znaczeń i sensów za pomocą słów, wypowiedzi i tekstów” (Czachur, Kulczyńska, Kumiega 2016: 9).

Neurobiologiczne kompensowanie niedostatków idiomowidy prowadzone przez terapeutów szkoły krakowskiej stymuluje wszystkie funkcje poznawcze, naśladując etapy ich kształtowania się obserwowane u dzieci bez zaburzeń rozwojowych⁹⁶. Porównując powyżej umieszczone opisy metod terapii osób z zaburzeniami, polegające na integracji bodźców, nazywaniu bodźców i ich odróżniania przez porównanie (Zabrocki 1977: 28) oraz ich prawidłowego wykorzystania w danym kontekście trudno nie oprzeć się wrażeniu, że taki opis pasuje do najzwyczajszego opisu zajęć z nauczania

⁹³ ASD powoduje zaburzenie w rozwoju m.in. funkcji poznawczych dziecka. Metoda Krakowska pozwala na zmniejszenie deficytów w tym obszarze.

⁹⁴ Dla terapeutów najważniejszym jest fakt ukształtowania ludzkiego mózgu jeszcze przed narodzeniem się człowieka i to w dużym stopniu, dlatego że ten stan rzeczy decyduje o tym, w jaki sposób neurony będą się różnicować, tworzyć sieć dendrytów, formować połączenia synaptyczne, a to z kolei warunkuje, jakie czynniki środowiskowe (w tym również terapia) będą wpływać na rozwijanie funkcji poznawczej dziecka, a tym samym funkcji emocjonalnej i społecznej. Większość zmian zachodzących w mózgu dziecka aż do wieku dojrzewania determinowana jest przez jego osobiste doświadczenia, a nie przez jego geny.

⁹⁵ <http://www.szokolakrakowska.pl>, dostęp: 20.04.2017.

⁹⁶ Tamże.

języków obcych jako niemacierzystych (Zabrocki 1962: 60). Wyłącznie na lekcji języka obcego uczeń uczy się świadomie odróżniać głoski i sylaby, różnicując ich długość (krótkie [e] w *Bett* (łóże) / długie [e] w *Beet* (grządka)) i dźwięczność (*Rügen* (nazwa wyspy) / *Rücken* (nazwa anatomiczna)) względem znaczenia, uczy się znaczenia akcentowania słów (**A**ugust, = imię męskie / **A**ugust, = sierpień) i jego wpływu ich na semantykę. To w klasie zdobywa wiedzę na temat możliwości generalizowania i wyciągania hipotez co do istnienia dynamiki reguł językowych w „zanurzeniu” z treścią zdań w języku obcym. Jak mówi dydaktyka nauczania języków obcych, każde zajęcie prowadzi do doposażenia i wzbogacenia zasobów i struktur mentalnych dziecka, umożliwiając mu nie tylko rozumienie nieskończonej liczby zdań z zasobu (Wagner 2011, 100), lecz i produkowanie coraz bardziej złożonych komunikatów z prostszych elementów (Kühner, Weber 2001: 158). Uczenie się i nauka jest w teorii nauczania języków obcych jedyną metodą kontrolowanej zmiany nawyków wychowawczych pod superwizją wyszkolonego fachowca (Wagner 1976: 638), umiającego nie tylko wychwytywać ewentualne problemy w warstwie morfologicznej, składniowej, pragmatycznej, psycholingwistycznej, ale szybko i fachowo je „wygaszać” (Tuppinger 2013: 50). Z punktu widzenia glottodydaktyki właściwym jej zadaniem nie jest badanie motywacji i źródeł motywowania się w nauce języków obcych, lecz skoncentrowanie się na ewentualnym występowaniu braków (Lewicki 2002) i dyskonfirmacji (Woźniewicz 1991: 197). Nie pomoże tu przechodzenie od metod tłumaczeniowych do konstruktywno-konstrukcyjnych, jeśli uczeń nie wie i nie jest świadomy, *czego się uczy i od kogo* (Nowak-Mazurkiewicz 2002: 5).

O ile nauka języka obcego jest naśladowaniem, to *autyzm*, jest zdaniem Cieszyńskiej, zaburzeniem funkcji naśladowczych. Trudno się temu twierdzeniu oprzeć, ponieważ rodzice dzieci ze zdiagnozowanym autyzmem mają świadomość, że naśladowanie nie jest mocną stroną ich pociechy. J. Cieszyńska, na podstawie badań neurologów, twierdzi, że autyzm powstaje w wyniku zaburzonej złej pracy neuronów zwierciadlanych zwanych inaczej neuronami lustrzanymi⁹⁷. Funkcje owych neuronów można stymulować przez ćwiczenia – podobnie jak sport stymuluje pracę mięśni, lub jak ćwiczenia, usprawniają i utrwalają idiowiedzę w postaci konkretnych kompetencji (Wilczyńska 2010: 23). W gabinetach terapeutów pracujących według wskazań Metody Krakowskiej stosowany jest:

⁹⁷ Na temat neuronów lustrzanych traktuje osobny rozdział monografii, w którym przybliżony jest aspekt medyczny autyzmu.

a) dyskurs słuchowy – program pt. „*Slucham i ucze się mowic*”, oparty na badaniach obrazowania mózgu,

b) stymulacja naśladowania mowy ze wsparciem Gestów Artykulacyjnych (GA).

W sytuacji braku naśladownictwa stosowane są:

a) Manualne Torowanie Głosek (MTG – układanie narządów artykulacyjnych, czyli manualne torowanie ruchu, jak w innych metodach manualnych):

b) wymuszanie funkcji wzrokowych przez dyskurs (m. in. koncentrowanie wzroku na twarzach, obrazkach, identyfikowanie obrazków, analiza i synteza wzrokowa na materiale tematycznym-konkretnym i atematycznym-symbolicznym);

c) wykorzystanie metody „*Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania*” i kształtowanie systemu językowego przez programowanie, budowanie kompetencji komunikacyjnej i językowej przez prowadzenie dziennika wydarzeń;

d) diagnoza dominacji stronnej umożliwiająca wybór dominującej ręki;

e) stymulacja zabawy (od naśladowania elementów zabawy tematycznej do rozbudowanych sekwencji z użyciem języka w dialogach);

f) stymulacja lewej półkuli mózgu (naśladowanie, kontynuowanie, uzupełnianie sekwencji i szeregów, wskazywanie relacji, naśladowanie symbolicznych, linearnych, sekwencyjnych wzorów z klocków);

g) dyskursywnie założone kompensowanie zachowań społecznych (stosowanie się do reguł, nawiązywanie kontaktu z dorosłymi, starszymi dziećmi i rówieśnikami);

h) stymulacja funkcji motorycznych (manualnych, planowania ruchu i motoryki dużej);

i) stymulacja przetwarzania bodźców smakowych, zapachowych i dotykowych (poznawanie smaków, zapachów i wrażeń dotykowych przez język);

j) stymulacja pamięci (ćwiczenia pamięci symultanicznej i sekwencyjnej na materiale konkretnym i symbolicznym).

Ćwiczenia kategoryzacji, począwszy od kategorii prymarnych do kategorii językowo wyrażonych, bazują na ćwiczeniu myślenia sytuacyjnego i przyczynowo-skutkowego, na ćwiczeniach rozwijających i doskonalących umiejętność myślenia przez analogię⁹⁸.

Metoda ta polecana jest dzieciom chorującym między innymi na:

a) Zespół Downa;

b) Zespół Aspergera;

c) zagrożenie autyzmem;

⁹⁸ <http://www.szokolakrakowska.pl/> dostęp: 20.04.2017

- d) zagrożenie alalią;
- e) zagrożenie afazją dziecięcą;
- f) zaburzenia ze spektrum autyzmu (autyzm dziecięcy wczesny)⁹⁹.

Program Metody Krakowskiej często spotyka się z krytyką rodziców, a nawet bliskich krewnych, którzy nazywają tę formę dyskursywnie zakładanego kompensowania zachowań profilaktyką rygorystyczną lub wręcz brutalną. Jest to minięcie się z prawdą. Terapia Metodą Krakowską to nie przemoc. Każde dziecko angażuje się w swoje zajęcie w zależności od poziomu zainteresowania, a to z kolei wymaga pewnego poziomu rozwoju. Jest to zależność wprost proporcjonalna. Nawet zdrowe dzieci buntują się przeciwko wysiłkowi intelektualnemu, autyści mają prawo do podobnego zachowania¹⁰⁰. Zupełnie normalne jest to, że trudne zadanie zniechęca dziecko. Ten fakt wywołuje w psychice bunt, opór, agresję bądź histerię. Dyskursywnie założone kompensowanie zachowań należy stosować zgodnie z możliwościami dziecka, a opisana metoda na takie podejście terapeutyczne pozwala¹⁰¹.

Zdolność do tworzenia się nowych synaps nigdy się nie kończy i w pełni zależy wyłącznie od doświadczeń ludzkich, jakie dostarcza się chorującej na autyzm jednostce, należy więc mieć na uwadze fakt, że dziecko (również to z autyzmem) uczy się zachowań i ról społecznych przede wszystkim językowo, uczestnicząc w interakcjach społecznych.

Zanim jednak osiągnie pełną gotowość do przyswajania wiedzy w grupie rówieśniczej – co jest poważnym etapem rozwoju poznawczo-werbalnego, musi umieć współpracować emocjonalnie, interakcyjnie i komunikacyjnie z dorosłym. Metoda Krakowska umożliwia dzieciom ze zdiagnozowanym autyzmem na nadrobienie opisanych powyżej deficytów rozwojowych przez między innymi: programowanie języka, kształtowanie wiedzy tematycznej, kształtowanie zachowań społecznych, stymulacje pamięci, kształtowanie myślenia analogicznego, dziennik wydarzeń, gesty wizualizacyjne i gesty interakcyjne, stymulację słuchową, techniki komunikacyjne oraz dyskursywnie założone kompensowanie i stymulowanie zachowań funkcji wzrokowych przy ciągłej (w przypadku badanej jednostki niekiedy ośmiogodzinnej) stymulacji lewej półkuli mózgu (Cieszyńska-Rożek 2013: 286-287). Z tego względu pacjenci poddawani są okresowej ocenie i diagnostyce przed rozpoczęciem zajęć i po każdym ich cyklu.

⁹⁹ www.wspieranierozwoju.pl/index.php?option=com_content&view...id, dostęp: 20.04.2017.

¹⁰⁰ www.wspieranierozwoju.pl/index.php?option=com_content&view...id, dostęp: 20.04.2017.

¹⁰¹ www.bioautyzm.pl/metoda-krakowska, dostęp: 20.04.2017.

7.1. Pierwsza diagnoza

Badana na potrzeby powstania tej pracy dziewczynka ze zdiagnozowanym autyzmem została zbadana pierwszy raz, gdy miała 4 lata i 4 miesiące. Badanie trwało 120 minut, w pomieszczeniu razem z dzieckiem przebywali rodzice oraz osoba wykonująca diagnozę. Narzędziem badawczym był test SON-R. Test SON-R jest niewerbalnym holenderskim testem służącym do badania inteligencji. Składa się z sześciu podtestów warunkujących uczenie się języka mówionego i pisanego. Przeznaczony jest dla dzieci w wieku od 2,5 do 7 lat. Szczególną jego zaletą jest to, że można nim badać również dzieci, które nie mówią.

Test SON-R pozwala na dokonanie diagnozy różnych trudności, z jakimi mierzy się każde dziecko. Narzędzie to pozwala też obliczyć wiek rozwojowy dla każdej funkcji poznawczej bez względu na wiek kalendarzowy a także pozwala obliczyć iloraz inteligencji. Wszystkie sześć podtestów ułożonych jest tak, by zbadać bez względu na wiek dziecka jego aktualne możliwości:

- a) umiejętność dokonywania kategoryzacji;
- b) analizę i syntezę wzrokową na materiale atematycznym (symbolicznym);
- c) analizę i syntezę wzrokową na materiale tematycznym;
- d) koncentrację i pamięć bezpośrednią;
- e) grafopercepcję.

W teście SON-R stosuje się następujący układ ćwiczeń:

- a) Ćwiczenia na kategoryzację tworzą zadania wymagające przetwarzania symultanicznego i sekwencyjnego (działanie prawej i lewej półkuli mózgu).

Ćwiczenia na kategoryzację pozwala zbadać i określić:

- a. gotowość do uczenia się pojęć językowych,
- b. umiejętność dostrzegania cech wspólnych,
- c. umiejętność dostrzegania cech różnicujących,
- d. poziom rozumowania przez analogię,
- e. umiejętność dokonywania transferu wiedzy,
- f. umiejętność dokonywania transferu sposobów rozwiązywania zadań.

Umiejętność dokonywania kategoryzacji jest ważnym wymiarem poziomu intelektualnego oraz podstawą uczenia się reguł społecznych i językowych.

- b) Ćwiczenia na analizę i syntezę wzrokową na podstawie materiału atematycznego (AiSA)

Tu umieszczają się zadania wymagające sekwencyjnego przetwarzania (lewa półkula mózgu). Pozwalają one sprawdzić:

- a. umiejętność linearnego uporządkowania;
 - b. percepcję materiału symbolicznego (atematycznego) linearnie i sekwencyjnie prezentowanie go;
 - c. porządkowanie od lewej do prawej;
 - d. naśladownictwo.
- c) Ćwiczenia na analizę i syntezę wzrokową na podstawie materiału tematycznego (AiST).

Tu umieszczają się zadania wymagające przetwarzania symultanicznego (prawa półkula).

Te ćwiczenia pozwalają określić:

- a. poziom umiejętności naśladownictwa,
 - b. poziom koncentracji wzrokowo- ruchowej,
 - c. różnice w dokonywaniu syntezy różnorodnego materiału (użycie ramki, jej brak, skośne cięcia).
- d) Ćwiczenia na analizę koncentrację i pamięć bezpośrednią

Tu umieszczają się zadania wymagające sterowania własną uwagą. Te ćwiczenia pozwalają określić:

- a. poziom koncentracji,
 - b. rozumienie instrukcji niewerbalnej,
 - c. uwagę,
 - d. pamięć bezpośrednią,
 - e. umiejętność samodzielnego poszukiwania sposobów rozwiązywania zadania.
- e) Ćwiczenia na analizę GRAFOPERCEPCJI¹⁰².

Tu umieszczają się zadania wymagające naśladownictwa i współdziałania oraz wykonywania sekwencyjnych ruchów precyzyjnych (lewa półkula mózgu), które pozwalają zbadać:

¹⁰² W przedziale AISA & AIST:

Niskie wyniki podtestu AiSA w stosunku do podtekstu AiST wskazują na trudności w powtarzaniu materiału symbolicznego, trudności w porządkowaniu linearnym, trudności w naśladowaniu wzorów sekwencyjnych, przewagę przetwarzania prawopółkulowego.

W przedziale GRAFOPERCEPCJA:

Niskie wyniki w podteście GRAFOPERCEPCJA przede wszystkim wskazują na głębokie trudności naśladowania sekwencyjnych ruchów, co oznacza problemy w uruchamianiu aktywności lewej półkuli mózgu. Ponieważ wyniki uzyskane w każdym z podtekstów przeliczane są na wiek umysłowy, można zobaczyć poziom funkcji poznawczych rozwojowo i dostosować program oddziaływań terapeutycznych do indywidualnego profilu dziecka.

- a. naśladowanie ruchów – wyznaczające gotowość do naśladowania mowy,
- b. koordynację wzrokowo-ruchową,
- c. percepcję wzrokową,
- d. sprawność manualną.

Wyniki przeliczane są na wiek umysłowy. Można zobaczyć poziom funkcji poznawczych rozwojowo i dostosować program oddziaływań kompensacyjnych do indywidualnego profilu dziecka. Diagnoza dziewczynki przebiegała spokojnie. Dziecko nawiązywało czasem relacje wzrokowe z badającą je osobą. Większości zadań nie potrafiło rozwiązać. Rodzice dowiedzieli się, że ich dziecko ma autyzm i jest niepełnosprawne intelektualnie w stopniu głębokim. Dziewczynka otrzymała w formie pisemnej nie tylko diagnozę, ale też zalecenia jak ma przebiegać terapia oraz jakie ćwiczenia muszą zostać uwzględnione by mogła nadrobić deficyty rozwojowe.

7.1.1. Dobór terapii

Rodzice badanego dziecka wybrali dla niego terapię Metodą Krakowską. Swoją decyzję uzasadnili tym, że autyzm uniemożliwiał Grażynce rozwijanie się z pełnym wykorzystywaniem funkcji poznawczych, a Metoda Krakowska pozwoliła jej dziecku na wyćwiczenie logicznego odbierania realiów, w których żyje. Dodatkową zaletą Metody, zdaniem rodziców badanego dziecka, była możliwość rozwijania czynnej mowy w ramach nie tylko zajęć z terapeutą, ale także poza gabinetem neurologopedycznym. Na wyćwiczeniu tej konkretnej umiejętności najbardziej im zależało.

7.1.2. Ćwiczenia

Na podstawie wyników pozyskanych w trakcie diagnozy przeprowadzonej testem SON-R zalecono, by dziecko nie oglądało telewizji, nie grało na komputerze, nie oglądało obrazków na komputerze, nie słuchało muzyki, nie bawiło się smartfonem lub tabletem, nie przebywało w pomieszczeniu, w którym znajduje się włączony telewizor. Przytoczone zakazy stymulują wyłącznie aktywność prawej półkuli mózgu, a to będzie spowalniało czy nawet hamowało postępowanie terapii. Najważniejsze zalecenia do pracy w dyskursywnie założonym kompensowaniu zachowań to:

- a) Słuchanie wypowiedzi językowych 20 minut dziennie (*Program Słucham i uczę się mówić: Samogłoski i Wyrażenia dźwiękonaśladowcze, Sylaby*

i rzeczowniki). Grażynka słuchała przy użyciu normalnych słuchawek, by wyeliminować dodatkowe bodźce słuchowe.

- b) Ćwiczenia słuchowe – śpiewanie dwóch wersów zwrotki piosenki do zabawki i poruszanie rytmiczne zabawką (zawsze w taki sam sposób). Po kilkunastu powtórzeniach śpiewać należało dwa wersy, a następnie trzeba było poczekać, czy dziecko weźmie do ręki właściwą zabawkę, poruszając nią.
- c) Naśladowanie sekwencji ruchowych (zabawy autem itp., zabawa ręką dziecka, wykonywane czynności dorosły musiał za każdym razem nazwać, np. *jedzie auto, koń galopuje, lala siedzi*. W trakcie tego ćwiczenia należało mówić nieco głośniej i wolniej z charakterystyczną melodią prozodii polegającą na podnoszeniu intonacji, jak do niemowlęcia. Każde zdanie należało powtórzyć.

Integralnym składnikiem dyskursywnie założonego kompensowania zachowań są takie elementy powtarzalnej zabawy tematycznej, jak czynności integrujące manualnie:

- a) karmienie lali, usypianie misia, kąpanie lali itp.;
- b) rozdzielanie klocków według wielkości do pudełek lub misek (małe do małego, duże do dużego);
- c) rozdzielanie klocków według ich koloru do pudełek lub misek (do czerwonego pudełka czerwone klocki, do niebieskiego pudełka niebieskie klocki).
- d) ćwiczenia sprawności manualnej:
 - a. ustalenie, która ręka jest wiodąca na podstawie zabawy nożyczkami lub kredkami;
 - b. zastosowanie zabawy masą solną, ciastoliną, plasteliną;
 - c. malowanie palcem,
 - d. wyćwiczenie chwytu pensetowego przez przenoszenie koralików lub kaszy w dwóch palcach z miseczki na talerz i odwrotnie, wkładanie kształtów do pasujących dla nich wnęk w płaszczyźnie,
 - e. sprzątanie zabawek,
 - f. wkładanie i wyjmowanie klocków z pudełka, ćwiczenie chwytu pisarskiego przez częste trzymanie przyboru kreślarskiego, np. kredki i rysowanie. Kredki musiały być grube i o trójkątnym kształcie;

oraz ćwiczenia w stymulacji idiomowiadzy, jak to jest w zwyczaju glottodydaktycznym przez klasyfikowanie, frazowanie i optymalizację (Rudziński 2020: 19):

- a) rozumienie czasowników – na podstawie wyeksponowanych zdjęć domowników dziecko nazywa osobę oraz czynność przez nią wykonywaną. Podczas pokazywania zdjęć formułowano pytania pomocnicze myślenia sytuacyjnego: *Co robi tata? Co robi matka? Co robi Grażynka?*;
- b) ćwiczenie gestu wskazywania palcem wskazującym na obiekty oraz na obrazku¹⁰³: *gdzie lodówka? gdzie tata? gdzie matka? gdzie piesek?*;
- c) wykonywanie poleceń: *Daj misia! Usiądź! Weź lalę! Rzuć piłkę!* Ćwiczenia zawsze zaczynają się od przedmiotów, czyli konkretnych czynności manualnych, a następnie można przejść do obrazków.

Wszystkie ćwiczenia musiały odbywać się codziennie i trwać każde maksymalnie pięć minut. Jeśli dziecko nie wykonywało zadania, to dorosły wykonywał je ręką dziecka. Podczas dyskursywnie założonego kompensowania zachowań nie wolno mówić *nie tak, źle* itp. Zadanie wykonywano ręką dziecka poprawnie. Zawsze chwalono Grażynkę po wykonaniu zadania, nie przerywano ćwiczeń pod wpływem negatywnych emocji dziecka.

Dla Grażynki dodatkowo zalecono:

- a) mówić poprawnymi i krótkimi zdaniami, by lepiej rozumiała komunikat;
- b) zadawać dziecku pytania dotyczące dnia i tego, co robi właśnie, rzeczywistości ją otaczającej: gdy nie potrafiła odpowiedzieć, to odpowiadano za nią i ponownie pytano o to samo;
- c) dzielić polecenia na małe etapy, by całość zadań złożonych miała logicznie przeprowadzony wywód i osiągnięty cel;
- d) być konsekwentnym i starać się, by stanowczość stała się nieodzownym elementem zarówno podczas sesji terapeutycznej, jak i poza nią, bo dzięki temu dziecko nauczyło się, że pewne zachowania są niepożądane. Grażynce stawiano granice i konsekwentnie wdrażano np. obowiązki, poprawne zasady interakcji;
- e) nie pozostawać w czasie wolnym Grażynki samej sobie.

7.1.3. Efekty

W wyniku zastosowanych ćwiczeń, po kilku tygodniach dziewczynka:

¹⁰³ Osoby z autyzmem nie mają nawyku typowego dla ich zdrowych rówieśników w wieku dziecięcym wczesnym polegającego na pokazywaniu palcem na rzeczy lub postaci, stawiania pytania o nie w celu uzyskania werbalnej nazwy nieznanego im obiektu.

- a) nawiązywała kontakt wzrokowy z rodzicami i osobami, które się do niej zwracały;
- b) zaczęła mówić najpierw samymi wyrazami określającymi rzeczowniki np. *lala, miś, zupa, siusiu*, a także czasownikami, np. *leżę, jem, piję, pić*. Po kilku dniach pojawiły się zwroty: *siku chcesz, nie to nie, bawić chcesz, jeść chcesz, pić chcesz, spać chcesz, kąpiu kąpiu chcesz, iść chcesz*. Występująca w mowie dziecka echolalia zaczęła zanikać, przechodząc z odroczonej w natychmiastowa, a następnie w łagodną;
- c) zaczęła pracować wyłącznie lewą ręką;
- d) wyćwiczyła skupianie uwagi najpierw na kwadrans; a w ciągu trzech miesięcy terapii okres ten każdego dnia przedłużał się do 45 minut za jednym razem;
- e) zaczęła upominać rodziców podczas zabawy lub wspólnych posiłków *mamo, nie chcesz zupki jeść, tata nie gilgaj*;
- f) nazywała własne oczekiwania, gdy chodziło o spędzanie wolnego czasu: *bawić chcesz, biegać chcesz, rower chcesz, jechać chcesz, malować chcesz*;
- g) potrafiła naśladować sekwencje zarówno na obrazkach, jak i w układaniu konkretów z np. sztućców.

Grażynka przechodziła badanie testem SON-R ponownie po pewnym czasie. Po następnym badaniu diagnoza była także dostosowywana do potrzeb rozwoju jej funkcji poznawczych. Ten proces wpływał i nadal wpływa na rozwijanie się u dziecka funkcji społecznych i emocjonalnych. Im więcej Grażynka mówi i rozumie system werbalny, w którym żyje, tym bezpieczniej się w nim czuje.

7.2. Druga diagnoza

Drugie badanie testem SON-R wykazało, że dziewczynka ma nadal autyzm, lecz niepełnosprawność intelektualna znajdowała się na poziomie umiarkowanym, tym samym dziecko zniwelowało deficyt z niepełnosprawności głębokiej na znaczną, by znaleźć się na poziomie umiarkowanym.

7.2.1. Dobór terapii

Rodzice utrzymali dokonany wybór według wskazań terapii Metodą Krakowską.

7.2.2. Zalecenia i ćwiczenia

Na tym etapie zalecono Grażynce:

- a) opisywanie ustne ilustracji składających się z historyjek trójelementowych o charakterze następstw zdarzeń;
- b) rozwiązywanie analogii;
- c) liczenie na konkretach najpierw do 5 potem do 10 a następnie do 20;
- d) naukę czytania metodą sylabową.

Dziecko nadal nie mogło oglądać telewizji, bawić się tabletem, smartfonem i nie mogło samo spędzać wolnego czasu pozostawione tylko sobie.

7.2.3. Efekty

Na tym etapie nauki badana dziewczynka zaczęła manipulować werbalnie rodzicami, by osiągnąć zakładane przez siebie zadania i cele komunikacyjne w postaci wyjścia na basen, wyjazdu do Krakowa na wycieczkę, kupienia sukienki lub lodów. Manipulacja przebiegała tak, jak u zdrowych dzieci. Dziewczynka, nie mając zgody mamy, udawała się do taty, by on przystał na jej prośbę zakupienia np. ulubionych słodyczy, przy czym zapytana przez tatę: *co mówiła mama?* odpowiadała *nie mówi nie*.

Dziewczynka zaczęła się skarżyć, gdy widziała coś złego w zachowaniu innych dzieci, mówiła wtedy: *chłopiec zbił Kasię, dziewczynka idź, tata puść rękę, pani cię uszczypała, pani krzyczała na Grażynkę, tamta pani była niegrzeczna, mama krzyczała, chłopiec dostał klapsa*.

Po roku zajęć w wypowiedziach pojawiły się określenia stanu emocjonalnego Grażynki: *nie denerwuj mnie Grażynki, nie boję się, boję się, pani cię zdenerwowała, pani krzyczała na Grażynkę i byłaś zła, Grażynka jest wesola, jesteś spokojna*.

U dziewczynki nadal obserwuje się niewłaściwe stosowanie zaimków osobowych w każdym przypadku, dziecko mówi o sobie w drugiej lub trzeciej osobie lub nazywa siebie przez zaakcentowanie własnego imienia tak, jakby mówiła o innym dziecku.

Od ósmego roku życia Grażynka zaczęła kłamać, by mieć chwilę spokoju od konsekwencji wychowawczej rodziców lub nadzoru pedagogicznego. Zapytana, czy umyła ręce, odpowiadała twierdząco, chociaż to nie była prawda. To samo dotyczyło między innymi zmiany garderoby lub posprzątania po posiłku i/lub zabawie.

Grażynka nauczyła się liczyć przez analogię i dzięki temu liczy do 100 w pamięci, czyli myśli abstrakcyjnie. Dziecko potrafi czytać ze zrozumieniem proste

teksty co udowadnia układając na podstawie treści historyjki obrazkowe lub odpowiada na pytania do tekstu. Dziecko czyta sylabizując i odpowiada sylabizując.

7.3. Trzecia diagnoza

W roku 2016 dziewczynka przeszła kolejne badanie. W diagnozie zalecono, by w ramach dyskursywnie założonego kompensowania zachowań Metodą Krakowską dziecko:

- a) ćwiczyło grafomotorykę przez rysowanie szlaczków i pisanie drukowanych liter;
- b) czytało codziennie teksty drukowane;
- c) konwersowało wiele razy w ciągu dnia i pytać, co robiło poza domem podczas np. spaceru lub na zajęciach w szkole. Rodzice piszą jej dziennik, w którym zawierają to, co miało miejsce danego dnia, a dziecko ma za zadanie przeczytać treść i odpowiedzieć na pytania do tekstu.

Nową umiejętnością Grażynki jest czytanie wskazań godzinowych tarczowego zegara. Niestety, dziecko nie potrafi wykorzystać tej wiedzy w codzienności.

7.4. Analiza przebiegu terapii Metodą Krakowską

Najtrudniejszym etapem diagnostyki były zarówno pierwsza diagnoza Grażynki, jak i ćwiczenia w dyskursywnie założonym kompensowaniu zachowań językowych. Niezależnie od nastroju dziecka, jego stanu zdrowia i tym samym kondycji psychiczno-ruchowej, badana dziewczynka odbywała codziennie zajęcia w wymiarze dwóch godzin dziennie z rodzicami lub ze specjalistą. Dziecko często przejawiało zachowania buntownicze, by nie wykonywać kolejnego zadania.

Z dzisiejszego punktu widzenia należy stwierdzić, że intensywność ćwiczeń i umiejętna gradacja ich trudności pozwoliły dziewczynce nadrobić liczne deficyty w sferze funkcji poznawczej, a tym samym w zakresie funkcji społecznej i emocjonalnej. Funkcja poznawcza i jej rozwój dzięki fachowej stymulacji umożliwiły Grażynce nie tylko mówienie w znaczeniu bezmyślnego wypowiedzania słów, ale rozumne i sprawne posługiwanie się mową. Im więcej wiedzy o otaczającym dziecko środowisku było przekazywane w ramach zajęć oraz zabaw, tym lepiej mogło ono zrozumieć realia, w których funkcjonuje. Ten proces rzutował i nadal rzuca pozytywnie na stan emocjonalny dziewczynki, ponieważ stopniowo zanikała

większość zachowań trudnych. Ten fakt przekłada się bezpośrednio na relacje małej autystki z bliskimi i stwarza szerokie pole do nawiązywania relacji werbalnych.

7.5. Z praktyki dyskursu pedagogicznego autyków na przykładzie ćwiczenia planu fonologicznego

Ćwiczenie w sposób bezpośredni „na gorąco” samego języka jako „nośnika” wiedzy o otaczającym dziecko świecie oraz nauki mowy (autystka uczyła się języka pierwszego jak języka obcego) z Grażynką skutkowało jej napadami hysterii przy biurku. Związane było to z pewnością z faktem, iż autyzm nie pozwalał dziecku na konstatację sensowności echolalii i operowanie na przyłączaniu znaczenia do form powstających na zasadach manifestowania się podstawowych reguł fonologicznych przez echolalię, czyli tzw. paradygmaty. Aby uniknąć takich sytuacji oraz ograniczyć ich liczbę i długość, po przemyśleniu jej możliwości przyswajania wiedzy i długości czasu skupienia uwagi prowadząca zajęcia zmieniła organizację spotkań, wplatając w nią metodykę nauczania języka obcego oraz zastosowała coś, co określiła jako rozgrzewkę dla mózgu Grażynki.

W ramach rozgrzewki zadania i ćwiczenia, których treść się zmieniała, pojawiałyby się w konkretnej i zawsze tej samej kolejności, lecz polecenie pozostawało to samo.

Ćwiczenia lewopółkulowe występowały kolejno od najprostszych po coraz trudniejsze. Spotkania zaczynały się od skłonienia Grażynki do dzielenia pola wspólnej uwagi, a więc tego elementu zajęć, który u autystów jest ciężki do uzyskania. Nadmienić należy, że jednorazowa sesja zajęć w domu z Grażynką trwała dwie do trzech godzin zegarowych, podczas których dziecko ćwiczyło pola wspólnej uwagi, poznawało przyrodnicze zagadnienia, utrzymywało i pogłębiało wiedzę matematyczną i dopiero na koniec pracowało z tekstem nie tylko pod kątem prawidłowego czytania lub pogłębiania słownictwa ale co najistotniejsze po to, by rozumieć sens treści, a tym samym poznać więcej, dokładniej ten świat, w którym musi żyć, ponieważ nie ma innej alternatywy.

Zadanie pierwsze zatem stawiało za cel analizę i syntezę wzrokową i polegało na przyporządkowaniu. Badana otrzymywała polecenie: *Ułóż taki sam*, po czym dostawała planszę z obrazkiem np. motyla i z rozsypanką (plansza miała dwanaście wariantów motyla w deseni i kolorze). Model startu do ćwiczenia na dobór tych

samych przedmiotów względem kolorów pokazuje fotografia nr 18 w Aneksie¹⁰⁴. Badana musiała w tym ćwiczeniu wyszukać identyczne kolory gumowców i ułożyć je tak, by były dobrane parami. Grażynka otrzymała wyłącznie pocięte połówki par butów. Dodatkowo każda para miała na sobie inicjał, który na poprawnie złożonej parze był identyczny. Materiał egzemplifikacyjny w aneksie pokazuje sposób ćwiczenia wybierania tych samych sylab, bazując na ich *plaszczyźnie wyrażania*. Górna część fotografii nr 19 w Aneksie pokazuje poprawny początek i pozwala dziecku na sugestie np. względem osi symetrii. Dolna część tej fotografii pokazuje możliwość ćwiczenia tego samego na zasadzie analogii. Sylaba KA zbudowana jest przez odbicie lustrzane jako AK. I tak, jak KA nie ma swojego znaczenia, tak też sylaba AK jest go pozbawiona. Powyższe ćwiczenie sygnalizuje także pokrewieństwo poszczególnych elementów *planu wyrażeniowego*.

Następnie w dyskursywnie założonym kompensowaniu zachowań Grażynki następowało układanie puzzli, najpierw czteroelementowych, potem pięcio- i sześćcioelementowych, a następnie przeskok na dziewięcio- i dwunastoelementowe układanki. Po tych zadaniach zaczynała się część matematyczno-przyrodnicza spotkania, które inicjowało ćwiczenie na lokalizację. Najlepszym sposobem na nauczenie badanej, gdzie jest lewa i prawa strona jej ciała, była czułość. Poproszona raz, przypadkowo, tekstem *Grażynko, daj mamie lewą rączkę, mama pocałuje rączkę* dziewczynka z chęcią i radością na twarzy podała od razu, nie myląc się, lewą rękę, to samo z prawą ręką, lewym okiem, prawym uchem, lewym policzkiem i tak dalej. Za każdym razem nie było pomyłki. Gdy opanowała te trudne czynności, pojawiło się zadanie typu *a gdzie mama ma lewą nogę, prawe oko, lewe ucho* i tak dalej.

Po kilku tygodniach badana wykonywała zadanie swobodnie. Następnie doszło do tego ćwiczenia z obrazkiem, na którym badana musiała wskazać, gdzie narysowana postać dziecka ma serce lub co jest z lewej strony postaci. Potem było zadanie na nazwanie strzałek i kierunków, jakie wskazują, czyli „w górę”, „na dół”, „w lewo”, „w prawo”; by, na koniec, patrząc na narysowane postaci na dowolnej ilustracji, umiała opisać, że np. *Widzę panią, pani idzie w prawo*. Po opanowaniu tej kompetencji Grażynka uczyła się lokalizowania na kartce górnego lewego rogu, dolnego prawego rogu, pozycji „na środku”, „u góry”, „na dole” i tak dalej. Do białej kartki w formacie A4 dołączono napisy nazywające jej części i dano dziecku trójkąty, ulubioną figurę

¹⁰⁴ W Aneksie zamieszczono fotografie autorskich i przystosowanych z innych źródeł materiałów dydaktyczno-terapeutycznych.

Grażynki. Polecenie brzmiało: *Daj trójkąt*. Trudniejsza wersja zadania brzmiała: *Gdzie mama dała trójkąt?* Po paru nastu próbach dziecko potrafiło poradzić sobie z tym zadaniem. Po tej części pojawiały się zadania typu: *gdzie śpi piesek?* lub *co je krowa?*. Pojawiały się też pytania *co nam daje koza?*, jak na fotografii nr 20 (patrz Aneks).

Na następnej fotografii (nr 21, p. Aneks) pokazano możliwość ćwiczenia posiadania nazwy przez sygnalizowaną rysunkowo czynność. Zadaniem dziecka było dopasować odpowiednie zdanie do każdej czynności. Zestaw zdań jest spięty spinaczem i wpięty do strony zeszytu pracy w prawym górnym rogu materiału egzemplifikacyjnego nr 21.

Następnie w planie dyskursywnie założonego kompensowania zachowań Grażyny pojawiało się przeliczanie z wykorzystaniem liczebnika głównego: najpierw do pięciu, a po miesiącu do dziesięciu. Dopiero, gdy Grażynka swobodnie liczyła w tym zakresie przez analogię. Badana liczyła bez problemów do 100 w obrębie każdej dziesiątki, ale bez jej przekraczania. Słynne „jeden w pamięci” jest zbyt abstrakcyjne, by umiała sobie z tym poradzić. Niemniej jednak zapytana *ile jest 11 plus 23* udzieli poprawnej odpowiedzi. Po zadaniach z liczebnikiem głównym pojawiały się liczebniki porządkowe, gdzie znowu trójkąt pomagał wprowadzić materiał w sposób przyjazny emocjonalnie Grażynce i utrwalić go. Tak zatem: zadanie pierwsze brzmiało *Który trójkąt jest wesoly?, który ma kropeczki?* Potem dziecko uczyło się pokazywać konkretne stany, jak *gdzie jest trójkąt drugi z lewej strony* oraz *gdzie jest trójkąt czwarty z prawej strony*.

Dziewczynka opanowała liczebnik porządkowy do 10. Na koniec był zegar, gdzie po nauczaniu się pełnych godzin Grażynka przyswoiła sobie wiedzę o minutach i potrafi odczytać zegar tarczowy na zasadzie „ile minut po jakiejś godzinie”. Dopełnienia nie zna, jest dla niej za trudne. Nie potrafi odnieść też czasu do czynności dnia codziennego. Godziny zegarowe odczytywano zawsze przy pomocy drewnianego zabawkowego zegara. Wskazówki zegara były ruchome i można było dzięki temu ustalać dowolne godziny. Tego ćwiczenia nie lubiła, więc dla kontroli wiedzy matka pytała o pięć godzin, każdą nagradzając ją żelkiem dla zachęty, co uspokajało badaną.

Pozytywne motywowanie miało też miejsce podczas innych ćwiczeń np. z nauki języka, bowiem to budziło największy opór Grażynki.

Po zadaniu z zegarem dziecko słyszało zdanie od mamy; *oj już zeszło dwie godziny, to wiesz, teraz powiedz mi, czy zrobimy sobie kanapkę?* Badana zawsze się zgadzała i robiła kanapkę przez ćwiczenie pamięci. Na stole pojawiały się produkty

żywnościowe i matka mówiła tak: *zrób mi kanapkę z sałatą, pomidorem i serem*. Grażynka ćwiczyła tu pamięć sekwencyjną. To ważne, ponieważ po tym zadaniu dostawała szereg obrazków, na których nazywała przedmioty, czynności i porównywała przymiotniki przez ich wzajemne wykluczanie. Następnie dostawała luźne wyrazy do przeczytania i położenia pod obrazkiem, do którego pasowały. Czytała je sylabami, stosując Metodę Krakowską. Po tym zadaniu Grażynka dostawała tekst liczący maksymalnie 15 zdań. Napisany był drukowanymi literami, z czasem zastąpiły je zwykle litery stosowane często w druku, wyrazy były pisane czcionką o rozmiarze 16 (zob. Aneks fot. 22).

Po przeprowadzeniu pierwszego czytania na głos, każde kolejne odczytanie tekstu paradoksalnie sprawiało coraz większe trudności. Wynikało to z tego, że Grażynka, czytając po raz kolejny to samo, uczyła się jednak na nowo, zakodowała znaczenia słów, zwrotów, niwelując tym samym eholalię, która obok sensoryzmów była jej rdzeniem w autyzmie. Jest to też dowód na to, iż natywność, czyli bycie zanurzonym w języku, jest procesem a nie kompetencją wrodzoną. Po przeczytaniu tekstu dziecko odpowiadało na kilka pytań przez rozstrzygnięcie do niego na zasadzie tak / nie do konkretnego faktu z treści czytanki. Następnie dziewczynka układała historyjkę obrazkową z czterech elementów na podstawie treści. Grażynka zawsze poprawnie układała zdania i odpowiadała. Na koniec, aby wyciszyć mocno zmęczone intelektualnym wyzwaniem dziecko, dano mu możliwość kolorowania ulubionych trójkątów kolorami, jakie pokazywano w celu nazwania.

Najtrudniejszą częścią nauki była propedeutyka nauki czytania. Na samym początku obejmowała swoim trwaniem aż trzy miesiące, podczas których Grażynka poznała sylaby *pa pe pi po pu py* oraz *me ma mi mo mu my*. Przykładowy materiał pojedynczych paradygmatów *PA PO PU* itd. zawiera materiał egzemplifikacyjny nr 23. W górnej części fotografii pokazano już pewne abstrakcje przećwiczonych fonemów w postaci logogramów na balonikach, symbolizując tym ich skończoność i ograniczoność, choć jeszcze bez znaczenia. U jego pokazano możliwość wydawania dźwięków przez zwierzęta, co miało zachęcić badaną do kontestacji, czy czasem podobna właściwość nie cechuje ludzi (zob. Aneks fot. 23).

Osobna percepcja sylaby nie sprawiała jej problemu i nie budziło oporu z histerią włącznie. Natomiast połączenie paradygmatów *MA+PA* lub *MA+MA* było dla Grażynki bardzo trudnym doświadczeniem, bowiem dziecko wyrwało się z zaburzenia, które tego wyrwania nie chciało umożliwić lub ułatwić. Można dowieść,

że uświadomienie sobie relacji między znanym sensem a jego reprezentacją w piśmie z jednej strony było dla Grażynki emancypacją – doświadczeniem euforycznym; z drugiej zaś strony: nieprzyjemną reakcją, karą, jaką autyzm udzielał świadomości za zbytne zaangażowanie. Dowód tego stanowi dolna część materiału egzemplifikacyjnego nr 22, gdzie połączenia pierwotnie abstrakcyjnych, pozbawionych sensów logogramów dawały szansę nie tylko opisywania świata, ale i komunikowania o nim (zob. Aneks fot. 22). Dziecko zawsze otrzymywało inspirację ku temu, by gromadzić wiedzę o poszczególnych paradygmatach: przez kumulację paradygmatów można przedstawiać kompleksowe fakty, procesy i stany. Wszystko to, co mówi człowiek i co komunikuje, ma sens, co potwierdza dolna część materiału egzemplifikacyjnego (zob. Aneks fot. 18).

Glottodydaktyczne podejście, operowanie różnymi metodami nauki języka ojczystego jako obcego i Metoda Krakowska umożliwiły terapeutce zindywidualizowanie procesu dyskursywnie założonego kompensowania zachowań dziecka do tego stopnia, że pomimo późnej diagnozy *autyzmu* u Grażynki w zaledwie pięć lat nadrobione zostały spore deficyty poznawczo-społeczno-emocjonalne.

Raz opanowane zagadnienia nie uległy zapomnieniu przez badane dziecko. Takie dyskursywnie zakładane kompensowanie zachowań jest możliwe przy bliskich relacjach z autystą, bowiem autyzm nie jest taki straszny. Zamiast zrażać się do kontaktów z autystykami, powinno się starać je nie tyle nawiązać, co podtrzymać dla obopólnej przyjemności aktantów danego aktu mowy w dosyć nietypowym, aczkolwiek fascynującym modelu ostensywno-inferencyjnej pogoni za zrozumieniem autysty-partnera w dyskursie.

7.6. Z praktyki dyskursu pedagogicznego autyków na przykładzie ćwiczenia planu treściowego

Powodzenie, a także chęć do wykonywania zadań od tych podstawowych aż po te o największym stopniu trudności w konkretnym przedziale wiekowym, wynika z wewnętrznej motywacji człowieka w dążeniu do rozwoju samego siebie, a także z chęci poznania otaczającego go świata. Realia otaczające dziecko to dla niego ciekawa sceneria do zdobywania nowych doświadczeń poprzez m.in. metodę prób i błędów, myślenie piramidowe, myślenie na zasadzie prawda-falsz, myślenie dedykowanie poprzez zastosowanie planu A B C lub D, co świadczy o słuszności istnienia

opracowanego przez D. Wilson i D. Sperbera modelu ostensywno-inferencyjnego podczas dyskursu.

Małe dzieci, zanim zaczynają prowadzić rozmowy z dorosłymi lub innymi osobami z ich przedziału wiekowego, skupiają się na zmysłowym poznawaniu środowiska, dedukcyjności zaobserwowanych zjawisk i schematów życia codziennego np. w domu, na placu zabaw, podczas spaceru.

Dla dziecka ze spektrum autyzmu (ASD) opisane powyżej zachowania są obce z względu na zaburzenie, którym jest ono obciążone. Chcąc wyrównać braki w wiedzy Grażynki, chcąc także upłynnić sposób dedukowania przez nią różnych aspektów w rozwiązywanych ćwiczeniach (mających za zadanie przysposobić badaną do życia w świecie, w którym autyzm nie jest dominantą), jej matka postanowiła ugruntować wiedzę o przyrodzie, matematyce i wprowadziła w codzienny rytuał coś, co autorsko określiła *lekcją matematyki* dla Grażynki.

W skład zajęć wchodziły ćwiczenia o charakterze lewopółkulowym warunkujące zdrowo-rozsądkowe, logiczne rozwiązywanie omawianego w konkretnym ćwiczeniu problemu. Istotnym wydaje się tu fakt, że lekcja przebiegała zawsze w tym samym schemacie, by dać poczucie bezpieczeństwa Grażynce. Dlatego treści zadań były modyfikowane tak, by dziecko nie „wykuło” zadań, lecz starało się coraz chętniej myśleć twórczo przy ich rozwiązywaniu. Lekcja za każdym razem poprzedzała zajęcia o charakterze lingwistycznym a więc te gdzie dziecko ze spektrum autyzmu (ASD) musiało czytać na głos, czytać ze zrozumieniem, rozwiązywać zadania do omawianego tekstu. Lekcja matematyki umożliwiała analizowanie różnych treści o różnym stopniu trudności werbalnej i informacyjnej. Dziecko nie reagowało atakami paniki lub agresji na zajęciach z języka polskiego, ponieważ było „odpowiednio rozgrzane intelektualnie”. Ta rozgrzewka trwała różnie, raz było to 45 minut, a raz blisko 90 minut, co zależało od kondycji psychicznej Grażyny w konkretnym dniu. To, że we wtorek poszło jej świetnie na zajęciach, nie oznaczało wcale, że w czwartek taka sytuacja także będzie mieć miejsce. Dydaktyczny sukces był zawsze nieprzewidywalny.

Najistotniejszym i najdłużej trwającym elementem, od którego zaczynały się zajęcia, były ćwiczenia mające na celu skłonienie dziecka do wspólnego dzielenia pola uwagi (zob. Aneks fot. 23-41). Tu wykorzystano najbardziej ulubiony element, który stanowił sens bycia autystą u Grażynki, a więc trójkąty. Dziecko musiało także budować mandale z trójkątów oraz odtwarzać trójkąty według wzoru. Materiał do tych zajęć był w większości pochodzenia autorskiego: specjalistka przygotowywała go

każdorazowo przed każdymi zajęciami, korzystając także do celów naukowych z cudzych materiałów¹⁰⁵ (zob. Aneks, fot. 51-56). W kolejnych ćwiczeniach o tym charakterze dziecko nie miało już do czynienia z trójkątami, bowiem zostało mocno zmotywowane faktem, że radzi sobie z trójkątami, które tak kocha. Inne zadania tego rodzaju, to pokazanie pośród kilku ilustracji te, które odzwierciedlają piktogram podany jako główny schemat, układanie sekwencji, wykluczanie ze zbioru, najpierw obrazków potem cyfr (zob. Aneks fot. 54 oraz 55-57). Celem zajęć było łagodne przejście od reprezentacji znaczenia zależnego od jej nośnika, jak cyfra, liczba, liczba kątów, liczba w końcu do abstrakcyjnych bytów jakim jest sylaba w kształtowaniu znaczenia (zob. Aneks fot. 61).

Kolejne ćwiczenia to gradacja, czyli układanie ilustracji obrazując konkretny przedmiot od najmniejszej do największej lub odwrotnie, względnie od najjaśniejszej do najciemniejszej (zob. Aneks fot. 44-49). Innym sposobem na realizację tego polecenia było ułożenie czterech obrazków pokazujących proces np. gotowania zupy, zrobienia kanapki z serem lub wzrastania rośliny od ziarna po kwiatostan w doniczce.

Po opanowaniu tego etapu pojawiały się zadania z określania położenia, najpierw na kartce dziecko układało trójkąt w miejscu, który usłyszało np. *daj trójkąt do prawego górnego rogu*. Po opanowaniu tego typu poleceń, na których bazowało to zadanie, badane dziecko musiało uporać się z zadaniami, w których nazywała to, co jest z lewej strony kartki (zob. Aneks fot. 58-62). Po opanowaniu tej czynności badane dziecko opanowywało kompetencję orientowania bytów względem zewnętrznych systemów referencyjnych i określała położenie przedmiotu, obiektu lub postaci widniejące na kartce względem jej marginesów (zob. Aneks fot. 63-65).

Następnym długotrwałym elementem zajęć było ważenie cyferek na starej wadze sklepowej z odważnikami. Celem tego typu ćwiczeń było wyrobienie w badanej poczucia wagi wartości cyfry. Najpierw pracowała wyłącznie na przedziale liczbowym od 1 do 5, potem od 6 do 10. Dzięki temu liczenie powyżej 10 było (pomimo sprzężenia) wyłącznie działaniem poprzez analogię (zob. Aneks fot. 66).

Grażynka szybko uczyła się operować liczbami w kolejnych przedziałach liczb. Warunkiem było nieprzekraczanie cyfry 10, czyli tak, by unikała myślenia „dwa w pamięci”. Jest to ten element, który do dziś jest dla niej nie do opanowania mentalnie. Zapytana jednak o to, ile jest 12 plus 26, odpowie bezbłędnie, że 38.

¹⁰⁵ Na prezentację materiałów cudzego pozwolenia autorka nie posiada pozwolenia poszczególnych ich autorów, uważając, iż wykorzystuje je do celów naukowych bez pozyskania profitów.

Kolejnym elementem nauki matematyki były liczebniki porządkowe. Z pomocą przyszły także trójkąty, które mogły być kolorowe lub z buziami przedstawiającymi różne odczucia wewnętrzne: badane dziecko, przed którym postawiono zadanie określenia uczucia danego trójkąta, potrafiła je określić za pomocą struktury *drugi z lewej, pierwszy z prawej* (zob. Aneks fot. 55-66). Gradacja trudności tego zadania polegała też na tym, by dziecko potrafiło dojść do połączenia kolejnego elementu w górne części kartki z innym elementem z dolnej części kartki. Na koniec ćwiczeń w ramach rozluźnienia badana zajmowała się geometrią. Badane dziecko nazywało pokazywane jej figury lub rysowało i kolorowało je.

Po takim cyklu następowało przejście do pracy dydaktycznej z historyjką obrazkową z cyklu rozpoznawania związku przyczynowo-skutkowego. Po niej miała miejsce czytanka i dwa zadania weryfikujące to, czy badane dziecko rozumie jej treść. Na tej podstawie można było stwierdzić, że nie było przypadku, żeby jej nie rozumiała.

Podsumowanie

Celem niniejszego rozdziału było pokazanie praktycznej roli analogii w dydaktyzacji procesu łączenia *planu treści z planem znaczeniowym*. Znaczenie, jakie cechuje model znaku, nie jest prostym przyporządkowaniem abstrakcyjnego znaczenia abstrakcyjnym treściom, lecz jest procesem zbudowanym strukturalnie i wymaga konsolidacji wielu obszarów wiedzy. Dziecko autystyczne, które domaga się rutyny i stałości kontekstu, nie jest w stanie zrozumieć dwoistości i metajęzyka. Dla dziecka autystycznego coś zdobywa swoje znaczenie i powinno je posiadać. Propedeutyka znaczenia w zależności od charakterystyki znaku wymaga zatem poświęcenia baczej uwagi pojęciom lustrzanym i spokrewnionym ze sobą, jak lewo – prawo, góra – dół, piętnaście po trzeciej i za piętnaście dziewięta. Tu też ma miejsce pierwotna gradacja intensywności cech, jak opozycja jaśniejszy-ciemniejszy, wczorajszy-jutrzejszy. Dopiero wtedy można bazować nad restrukturyzowaniem wiedzy dziecka i doposażaniem jego idiomów na przykładzie figur geometrycznych, w których sześciokąt ma więcej kątów od pięciokąta. A piąty lipca jest po czwartym lipca. Proces ten, czy u zdrowego czy u chorego dziecka, zawsze napotka na ograniczenia i pytania o sens leksykalizacji świata w postaci sensu operowania metaforami czy stałymi związkami wyrażeniowymi. Utrwalanie, jak to mam miejsce w nauczaniu języków obcych, toczy się przez powtarzanie. Tak samo stopniowe zaznajamianie dziecka autystycznego z bogactwem i dynamiką nieokreśloności świata, wyrażanego językiem,

może odbywać się przy pomocy eholalii. Tylko prawidłowe poznanie zasad komunikatu eholalicznego gwarantuje, że autyk, mimo swoich ograniczeń, znajdzie przyjemność w badaniu świata rzeczywistego i językowego.

Zakończenie

Niniejsze studium powstało z potrzeby dokonania za pomocą ewaluacji pragmatycznej złożonej analizy różnych wypowiedzi małej autystki.

Ogólnym celem opracowania była analiza zachowań językowych (werbalnych i niewerbalnych) dziecka z autyzmem a także przedstawienie różnych sposobów komunikowania się z otoczeniem. Zadaniem/celem szczegółowym niniejszej pracy było pokazanie za pomocą wieloaspektowej analizy składników komunikatów m.in. echolalicznego kodu zawartego w treści komunikatów wysyłanych przez aktantkę. Taka postawa umożliwiła uczestnikom dyskursu z autystką budowę relacji prowadzącej do fortunności wspólnego aktu mowy. Komunikacja z Grażynką uległa usprawnieniu, gdy uczestnicy jej aktu mowy zadawali sobie trud by lepiej ją poznać. Poznanie dotyczyło upodobań kulinarnych, muzycznych, zabawowych, ruchowych, preferencji do aktywnego spędzania wolnego czasu poza domem, a nie w izolacji od społeczeństwa. Posiadanie informacji z tego zakresu dawało zdrowym aktantom swobodę do prowadzenia konwersacji, w której mogli pozwolić sobie na spontaniczne zapytania kierowane do dziewczynki z autyzmem, byli w stanie podtrzymywać z nią temat rozmowy bądź też zmieniać go w zależności od stanu kondycji psychicznej Grażynki. Pozwalali jej na początku trwania wymiany zdań na zdominowanie aktu mowy, by w konsekwencji subtelnie wprowadzić ją w komunikację logiczną bazującą na zasadach dyskursu edukacyjnego. Teza, którą omówiono to: dziecko z autyzmem potrafiące werbalnie komunikować się z otoczeniem tworzy własne komunikaty, a pomimo to jest odcięte i nierozumiane przez osoby w jego otoczeniu. Wynikało to z faktu nieznaności jego kodu. Umiejętne (dzięki psychologii poznania) odszyfrowanie zakodowanej treści nadawcy z autyzmem pozwoliło na włączenie go do wspólnoty uczestników dyskursu.

Dokładna i wszechstronna analiza zachowań językowych w aktach mowy autyka zawarta w niniejszym studium przypadku stanowi źródło praktycznych rad: jak traktować personalnie autystę, jak inicjować z nim dyskurs, jak przekierowywać jego komunikaty za pomocą dyskursu edukacyjnego na tematy rozwijające nie tylko zdrowego aktanta, ale przede wszystkim rozwijające interlokutora z autyzmem,

jak interpretować zachowania werbalne autyka chcącego zainicjować z nami interakcję by odbyć w niej akt mowy zwieńczony fortunnością.

W ten sposób autycy stosują strategie budowania więzi z aktantem echolalicznie motywowanego aktu mowy, specyficznie powodując określone i pożądane skutki w sferze mikrowięzi społecznych oraz atmosfery i klimatu w stosunkach z członkami rodziny i osobami z zewnątrz lub z osobami znajomymi. Nie troszcząc się o modalność wypowiedzi, oczekują właściwej, natychmiastowej reakcji otoczenia na te niewłaściwie zbudowane wypowiedzi, ponieważ w ich wypowiedzi, niezależnie od aktu mowy, ukryty jest właściwy sens (idziemy, pragniemy, pożądamy, dajemy, prosimy). Z drugiej strony: w generowaniu wypowiedzi autycy są jednak w stanie dokonywać wyboru formy i treści mowy echolalicznej w zależności od interlokutorów (dziadek, babcia, terapeuta) albo przedmiotów, prawidłowo identyfikując zagrożenia i niebezpieczeństwa i stosować echolaliczne komunikaty wyrażające czynności deontyczne (*nalewasz wodę, boisz się spodni* itp.) oraz metaczynności (*chcesz jeść / jakie chcesz frytki*). W zakresie odbioru dyskursu autycy oczekują cierpliwości i nie rozumieją przyczyn okazywanego im zniecierpliwienia, ponieważ nie uczą się oni świata przez immersję i nie wyciągają wystarczająco szybko takich hipotez językowych jak zdrowe dzieci. Pragną, by dorośli pokazywali im bogactwo świata realnego na takiej samej zasadzie, jak dzieci zdrowe uczą się języka obcego przez odgórne warunkowanie powtarzania zbioru zbitek wyrazowych i wielowyrazowych sekwencji, zachowanych w pamięci już jako pewne całości.

Dlatego rodzice autystów powinni codziennie komentować świat i opisywać wszystkie czynności, jakie robią, jakich dokonują, starać się komentować własną mowę ciała i targające nimi uczucia, nie pokazywać wyłącznie przedmiotów, lecz stale udowadniać i pokazywać ich przydatność życiową w prostych zdaniach. W zakresie stymulowania wiedzy dziecka rodzice muszą stale pamiętać, by różnicować wypowiedzi na te, które budują wiedzę implicytną dziecka z autyzmem na zasadzie ciekawości i prowokować pytania o jego wiedzę eksplicytną w celu tłumaczenia przyczyn i zasad.

Cele i zadania, które znalazły swoje uzasadnienie w przedłożonej pracy doktorskiej najlepiej jest wypunktować, zachowując chronologię ich pojawienia się w treści, co z kolei ułatwi odbiorcy logiczne powiązanie ze sobą omówionych tu wielu faktów.

W niniejszej pracy założono i wypracowano oddolne zręby refleksji profilaktycznego zespołu cech zadań echolalicznych aktów mowy do celów usprawnienia komunikacyjnego dzieci ze spektrum autyzmu przez włączanie ich w dyskurs oraz zaakceptowanie ich odmienności komunikowania przez społeczeństwo i pokazano, że istnieje sposób, by przez holistyczne, dyskursywnie założone kompensowanie zachowań i przekierowanie ich w stronę efektywniejszego komunikowania się, przebiegające w domu pod okiem specjalistów, pokonać ograniczenia nakładane przez autyzm na dziecko. W tym rozdziale omówiono także warunki umożliwiania w miarę zgodne z konsytuacją werbalnego wyrażania siebie, wyuczonego na drodze dyskursu pedagogicznego, bazującego na najnowszych osiągnięciach dydaktyki nauczania języka obcego jako drugiego, przez ustalenie echolalii jako pełnoprawnego komunikatu w dyskursie, który tak samo, jak komunikat dzieci zdrowych, realizuje wyrażanie potrzeb i odczuć i kierowany jest w sposób świadomy do konkretnych osób w konkretnym kontekście wraz ze zdjęciem z echolalii ciężającej na niej odium, jakoby przez to autystyk bronił się przed dyskursem i negował potrzebę komunikowania się i komunikacji międzyludzkiej. Dodatkowo zbadano i zaklasyfikowano echolaliczne zachowania językowe względem autysty jako nadawcy względem odbiorcy, do którego autysta kieruje komunikat z perspektywy ich wyłączności, której pierwotnym źródłem jest dana, taka czy inna, konkretna sytuacja dyskursywna, skwitowana zwrotem czy wypowiedzią, która później awansuje do roli komunikatu echolalicznego w wyniku uwzględnienia analizy funkcji językowych oraz warstwy brzmieniowej wypowiedzi autysty (prozodii), połączenia pragmatyki aktu komunikacji z pragmatyką procesu glottodydaktycznego w celu konsekwentnego wyrabiania w autyście przeświadczenia o nieuchronności dyskursu przez wyrabianie i osvajanie go z nawykami czy rutynami językowymi, które sam stosuje jako echolalię przez poszerzenie wiedzy o mentalizacji faktów językowych rzeczywistości pozajęzykowej, jaka ma miejsce w umyśle autysty, z wiedzą o dualnej budowie znaku, komunikatu, wypowiedzenia i dyskursu, czyli współzależności płaszczyzny treści od płaszczyzny znaczenia, jaka jest charakterystyczna dla generatywizmu Chomskiego i teorii antropocentryzmu językowego Sambora Gruczy oraz lingwistycznej organizacji wiedzy idiolektów w ich polilektalnym kontekście, jaką rozbudował Franciszek Grucza, w celu atestowania polifonicznych metod nauczania wykorzystywania echolalii do generowania dyskursu na bazie pracy z metodą analogii i indukcji, jaka ma miejsce na

zajęciach z języka obcego, w odniesieniu do logiki znaku jako aksjomatu w matematyce i składni wyrażen kompleksowych subjęzyków naturalnych.

Po uczynieniu z narzędzi analizy pragmatycznej instrumentarium uprawnionego badania wypowiedzi echolalicznych jako reprezentantów pełnoprawnych treści mentalnych zakodowanych w specyficznym zbudowanym komunikacie i percypowanych przez odbiorcę uznano komunikaty echolaliczne jako akty mowy, których znaczenie wykracza poza zwyczajowe ograniczenia dyskursu i czytelne jest wyłącznie przez rekonstrukcję *planu treści* i *planu wyrażania* aktualnego dla danego kontekstu. Z tego względu uczyniono z lokucji komunikatu echolalicznego obiekt pragmatyki językowej pod warunkiem wzbudzenia chęci dowiedzenia się przez nadawcę źródłowo komunikatu i odkrycia wielopoziomowej treści, jaką przynosi. Takie podejście pozwoliło uczynić obiekt pragmatyki językowej pod warunkiem nietraktowania go jako zaburzenia w komunikacji i w komunikowaniu się z illokucji komunikatu echolalicznego. Efektem perlokucyjnego komunikatu echolalicznego stało się rozumienie obiektywnych zjawisk pragmatyki językowej jako wyzwania dla percepcji dyskursu przez odbiorcę, czy partnera w akcie komunikacji, bazującej na konieczności uzupełnienia jego wiedzy o nadawcy, przesyłanej przez echolaliczny akt mowy. W świetle powyższych ustaleń zweryfikowano uczynienie z komunikatu echolalicznego obiektu pragmatyki językowej pod warunkiem ustalenia medycznych uwarunkowań kondycji struktur psychologiczno-mentalnych partnerów aktu komunikowania się przez obserwację jego neurodydaktycznego modulowania echolalicznego aktu mownego oraz uczyniono z komunikatu echolalicznego obiekt neurodydaktyki pod warunkiem włączenia kwestii socjopragmatyki, medycyny i farmakologii, psycholingwistyki i psychodydaktyki dyskursu. Chcąc rozumieć komunikat echolaliczny jako obiekt lingwistyki, odkryto i udokumentowano regularności, w których można się spodziewać wystąpienia danych komunikatów echolalicznych; wystąpienia wspólnoty treści między komunikatem echolalicznym a reakcją werbalną osoby zdrowej oraz występowania sygnałów parawerbalnych czy niewerbalnych jako reprezentacja milczenia i odrzucania komunikacji, którymi zajmuje się patolingwistyka.

Następnie wykazano istnienie dynamiki przybliżonych definicji i bezradności poszczególnych dyscyplin medycznych, aspirujących do kompetencji opisywania jednostki, jaką jest echolalia, z perspektywy psycho-neurologicznych uwarunkowań zaburzeń ze spektrum autyzmu oraz dynamiki definicyjnej i bezradności poszczególnych dyscyplin socjologicznych, aspirujących do kompetencji opisywania

jednostki, jaką jest echolalia, z perspektywy inkluzji / wykluczenia osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Tu także wykazano bezradność definicyjną i inercję układów leksykalnych w lingwistycznym definiowaniu wyjątkowości osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu z perspektywy słowników i leksykonów specjalistycznych i ogólnych oraz nieprzekładalności układów leksykalnych lingwistycznego definiowania wyjątkowości osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu z perspektywy ich zarówno społecznej stygmatyzacji jak i ich leksykalnej deprecjacji w danych słownikach i leksykonach specjalistycznych i ogólnych, nie uznając ich jako przejawów geniuszu czy kreatywności, jaką cechować się powinni wszyscy ludzie.

Udowodniono także, iż chybione definicje i błędne próby zdefiniowania *autyzmu* wykazują tendencję do wskazywania na źródła generowania prób dystansowania się ludzi od swojego otoczenia w mniejszym stopniu od wcześniejszych definicji medycznych, w których upatrywano prób dystansowania się ludzi od swojego otoczenia tłumaczono indywidualnym przypadkiem chorobowym. Chybione definicje i błędne próby zdefiniowania *autyzmu* są także efektem niezborności starań legislacyjnych określających warunki włączania osób z autyzmem w obszar edukacji oraz z koniecznością oswojenia się z edukacją zbiorową z osobami, które z pewnych względów jej członkami nigdy nie będą. Źródłem wykluczenia społecznego autyków i nieudolnie prowadzonej integracji upatrywano w powyżej stwierdzonej niemocy leksyki i onomastyki w radzeniu sobie z kreatywnością i specyfiką komunikacyjną osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Zaprogramowana leksykalnie niechęć do *autyzmu* nie pozwala społeczeństwu widzieć tego zaburzenia jako cechy dodanej, lecz jako element niedorozwoju społecznego i nieprzystosowania się autyka do reguł posłuszeństwa panujących w szkole, a będących zapewne skutkiem błędnych decyzji wychowawczych domu rodzicielskiego. Tu stwierdzono także, iż sposób pracy dydaktycznej, jaki cechuje np. szkoły pracujące w modelu M. Montessori, niecofające się przed uznaniem *autyzmu* jako cechy osób zdolnych edukacyjnie, pozwalają na stwierdzenie, iż możliwe jest edukowanie dzieci autystycznych pod warunkiem, iż także w domu prowadzona jest świadoma akcja dydaktyczna przy wsparciu szkoły oraz psychologów czy pedagogów specjalnych. Trzeba podkreślić, że jest to tylko możliwe przy pełnej zgodzie specjalistów co do faktu, iż autycy posiadają te same struktury mentalne, co ludzie, których obdarzono ogólnym byciem normalnym i zdrowym. A także zgody na fakt, że z powodu na razie nienazwanych jednoznacznie źródeł autycy są aktantami dyskursywnie motywowanego aktu mowy, chociaż ich *plan*

treściowy w dyskursie jest przenoszony przez odmienne *plany znaczeniowe*. W tym rozdziale udowodniono hipotezę, że dyskurs prowadzony z autystą jest rozmową z przedstawicielem obcego narodu języku odbiorcy. W dyskursie autyków jest obecna z pewnością interferencja. Pozytywna reakcja otoczenia i interlokutorów na autyzm jest wyjątkowym uznaniem interkulturowości i intrakulturowości w ramach pluricentryzmu. Tak, jak Kaszubi i Ślązacy mają swoją wersję języka polskiego, taką samą posiadają i autyści. Jest to zwykły postulat pluriantropocentryczności: prawo do posiadania własnej wizji rzeczywistości i prawo do wyrażania jej w komunikatach, których znaczenie nie jest nadane, lecz negocjowane w dyskursie.

W dalszej części pracy zwrócono uwagę na możliwość reprezentowania *planu treściowego* przez różne *plany znaczeniowe*, czytelne dla epiki, retoryki i liryki osób nieobarczonych żadnym zaburzeniem jak oksymorony, metafory, przenośnie. Omawiano językowe źródła pojawienia się echolalii jako jednej z form reprezentowania *planu treściowego* przez *plany znaczeniowe* oraz występowanie pragmalingwistycznych prawidłowości komunikatu echolalicznego w odniesieniu do kontekstu aktu mownego, do rutyny dyskursu rodzinnego i edukacyjnego oraz do sylabicznie fundowanego frazowania *planu treściowego* komunikatu echolalicznego, w którym jednostką *planu treściowego* staje się fonologicznie i ortograficznie sylaba otwarta lub zamknięta, która dopiero w kolokacji z inną sylabą otrzymuje swoiste znaczenie. Znaczenie, jakie autysta dynamicznie nadawał danemu planowi, oraz znaczenie jakie percypuje i jakie sobie uświadamia, są zatem sygnalizowane oporem, krzykiem, niechęcią werbalną i niewerbalną, co jest sygnałem tego, iż komunikat nie tylko dotarł lub został wygenerowany, lecz otrzymał swoją semantykę lub jego semantyka została linearnie zdekodowana, tak jak to jest w percepcji komunikatu w języku obcym. Dlatego tak dokładnie skoncentrowano się na zatem analizie pragmalingwistycznych prawidłowości w prozodycznym frazowaniu *planu treściowego* komunikatu echolalicznego w obecności rozkładania akcentów każdej podjednostce sylabonośnej, pragmalingwistycznych konwencji w generowaniu wypowiedzi echolalicznych.

Specyficzne związki dyskursu między warunkami społecznymi, jakością komunikowania potrzeb, procesami opanowania mowy i znaczeń, współdziałaniem typu dziecko-otoczenia w opanowaniu językowych aktów komunikowania w celu uwypuklenia specyficznych związków komunikatu echolalicznego z postawą, z systemami wartości, jako sposobów indywidualizowania się nadawcy komunikatu względem ograniczeń komunikacyjnych narzucanych przez autyzm pokazano po

omówieniu poszczególnych konwencji komunikacyjnych generowanych wypowiedzi echolalicznych w dyskursie bezpośrednim, ustnym. Efektem takiego uwypuklenia było uwydatnienie roli sposobów i sensów reprezentowania wiedzy, zakumulowanej mentalnie oraz z kreatywnego wykorzystania systemów fleksyjnych lub systemów suprazdaniowych.

Dlatego tak precyzyjnie skoncentrowano się na korzystnej językowo specyfice w odbarczaniu i dezaktywowaniu *autyzmu* w wypracowywaniu rutyn językowych w prowadzeniu dyskursu, pokazano specyficzne związki komunikatu echolalicznego w zależności od stopnia zorientowania się przestrzennego i reagowaniu na liczbę, rodzaj oraz stopień znajomości nieprzypadkowych interlokutorów i uwarunkowania dla fortunności komunikatu echolalicznego. Udokumentowano tym fakt, że echolalia jest niczym innym jak inicjatorem dyskursu, której źródłem są potrzeby i stany mentalne dziecka; oraz jest niczym innym jak uparcie ponawianą próbą świadomego radzenia sobie z własnymi ograniczeniami językowymi i ułatwieniem oferowanym ludziom zdrowym i zaproszeniem do refleksji nad genezą takiego a nie innego kształcenia dyskursu i współistnienia nieznanymi norm retorycznych, niezależnych od systemów społecznego kształtowania wiedzy i dyskursu, czyli kultury. Echolalia dopuszcza weryfikowanie dotychczasowe rozumienie uczuć i odczuć, jak miłość, nienawiść, złość, bezpieczeństwo i przenieść ich rozumienie na zupełnie inne wyżyny modelowania kognitywnego. Dlatego postarano się udokumentować, że obserwowanie autyka to obserwowanie tego, jak współpracuje i kooperuje z własną duchowością, która nie pochodzi z bogactwa rodziny, grupy, kraju czy kręgu kulturowego. Obserwowania autyka to percepcja tego, jak echolalia wpływa na stabilizację stanów mentalnych autystyków, która nie jest widziana jako regres. Taka obserwacja jest możliwa wyłącznie po zgodzeniu się z tezą, że prawdziwe tło komunikacyjne, czyli przyczyny mentalne, jakie spowodowały utrwalanie takiego komunikatywnego zachowania w formie echolalii, nie zostały jeszcze wyjaśnione i domagają się analizy ze strony otoczenia oraz uruchomienia mikroprogramu naprawczego.

Ostatni etap prac badawczych poświęcony został omówieniu dostępnych modeli dyskursywnie założonego kompensowania zachowań osób z zaburzeniami oraz przejętych instrumentów terapeutycznych w dyskursywnych podstawach kompensowania zachowań echolalii w Metodzie Krakowskiej w celu zarówno budowy planu terapeutycznego i prowadzenia dyskursu w pracy nad planem fonologicznym wypowiedzi przez wypracowanie rutyn analizatora komunikatu słuchowego na bazie

sylaby i jej reprezentacji wizualnej, jak i zastosowaniu metod prowadzenia dyskursu w pracy nad *planem treściowym* wypowiedzi przez indukowanie związku przyczynowo-skutkowego i językowego orientowania się w rzeczywistości.

Przytoczone powyżej cele i zadania powinny znaleźć m.in. zastosowanie w tworzeniu nie tyle metod leczenia, co dyskursywnie założonego zindywidualizowanego, dopracowywanego i ukształtowanego kompensowania zachowań do potrzeb niejako *tu i teraz* każdego małego autystyka. Należałoby zweryfikować też zasadność obowiązujących dotychczas aktów prawnych regulujących kształcenie autystyków w różnych polskich placówkach edukacyjnych. Czasem warto zadać sobie pytanie *dlaczego ja nic nie rozumiem, skoro nie mam autyzmu?*

Bibliografia

- Adolphs R., Tranel D., Damasio A., 1998, *The human amygdala in social judgment*, „Nature”, nr 393, s. 470–474.
- Adolphs R., Tranel D., Damasio H., Damasio A., 1994, *Impaired recognition of emotion in facial expressions following bilateral damage to the human amygdala*, „Nature”, nr 327, s. 669–672.
- Anagnostou E., Brian J., 2015, *Clinician's Manual On Autism Spectrum Disorder*, Springer, Cham.
- Anderson S. W., Bechara A., Damasio H., Tranel D., Damasio A. R., 1999, *Impairment of social and moral behavior related to early damage in human prefrontal cortex.*, „Nature Neuroscience”, nr 2, z. 11, s. 1032–1037.
- Andreeva B., Bonacchi S., 2015, *Freundlich oder feindlich? Zur illokutionären Struktur und phonetischen Realisierung von indirekten supportiven und derogativen Sprechakten am Beispiel von Scheinbeleidigungen (mock impoliteness)*, „Lingwistyka Stosowana“, nr 99, s. 1–19.
- Anusiewicz J., 1990, *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*, w: *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 277–307.
- Arct S., 1957, *Podręczny słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Arriaga R.I., Fenson L., Cronan T., Pethick S., 1998, *Scores on the MacArthur Communicative Development Inventory of children from low- and middle-income families*, „Applied Psycholinguistics”, z. 19, s. 209–223.
- Assmann A., Assmann J., 2013, *Schweigen*, München.
- Astington J.W., Filippova E., 2005, *What is theoretical about the child's theory of mind? A Vygotskian view of its development*, w: *Other Minds: How Humans Bridge the Divide between Self and Others*, red. B. F. Malle, S. D. Hodges, New York, s. 209–222.
- Austin J. L., 1962, *How To Do Things with Words?*, Oxford [wyd. pol. *Mówienie i poznawanie*, Warszawa 1993].

- Baio, J., 2014, *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*, „Morbidity and Mortality Weekly Report”, nr 2, z. 63, s. 1–21.
- Bajerowska A., 2014, *Transferencja wiedzy specjalistycznej*, Warszawa.
- Baldissoni R., 2018, *Farewell to Freedom: A Western Genealogy of Liberty*, London.
- Baltaxe C. A., Simmons J. Q., 1977, *Bedtime soliloquies and linguistic competence in autism*, „Journal of Speech and Hearing Disorders”, z. 42, s. 376-393.
- Bańko M., 2008, *Wielki słownik wyrazów obcych*, Warszawa.
- Barbar J., 1973, *Encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa.
- Baron-Cohen S., 1995, *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, Cambridge.
- Baron-Cohen S., Leslie A., Frith U., 1985, *Does the autistic child have a “theory of mind”?*, „Cognition”, nr 21, s. 37–46.
- Baron-Cohen S., Scott F. J., Allison C., Williams J., Bolton P., Matthews FE., 2008, *Estimating autism spectrum prevalence in the population: a school based study from the UK*, „British Journal of Psychiatry”, nr 194, z. 6, s. 500–509.
- Barsalou L., 1983, *Ad hoc categories*, „Memory & Cognition”, nr 11, s. 211–227.
- Bartosińska A., 2014, *Zachowania niewerbalne rozmówców w sytuacji dialogowej (na podstawie programu Dzień Dobry TVN)*, w: *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 2*, red. M. Gaze, K. Kubacka, Łódź, s. 143–150.
- Bates E., 1979, *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*, New York.
- Bellebaum A., 1992, *Schweigen und Verschweigen*, Opladen.
- Galasiński D., 2003, *Silencing by law, The 1981 Polish ‘performances and publications control act’*, w: *Discourse and silencing. Representation and the language of displacement*, red. L. Thiesmeyer, New Hampton, s. 211–232.
- Bernsen O. N., Dybkjaer L., 2007, *Annotation Schemes for Verbal and Non-Verbal Communication: Some General Issues*, w: *Verbal and Nonverbal Communication Behaviours COST Action 2102 International Workshop Vietri sul Mare, Italy, March 29-31, 2007 Revised Selected and Invited Papers*, red. A. Esposito, M. Faundez-Zanuy, E. Keller, M. Marinaro, Vietri, s. 23–37.
- Białecka-Pikul M., 2002, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*, Kraków.

- Bigas U., 2012, *Autyzm – charakterystyka zachowań językowych w autystycznym spektrum zaburzeń*, w: *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin, s. 361–378.
- Billstedt E., Gillberg I. C., Gillberg C., 2007, *Autism in adults: Symptom patterns and early childhood predictors. The use of the DISCO in a community sample followed from childhood*. "Journal of Child. Psychology and Psychiatry", z. 48, s. 1102–1110.
- Blakemore D., 2002, *Relevance and linguistic meaning. The semantics and pragmatics of discourse markers*, Cambridge.
- Błęszyński J. J., 2005, *Rodzina jako środowisko osób z autyzmem. Aspekt wychowawczo-terapeutyczny*, Toruń.
- Błęszyński J. J., 2010, *Czy echolalia w autyzmie jest problemem komunikacyjnym?*, w: *Autyzm na granicy zrozumienia*, red. B. Winczura, Kraków, s. 103–124.
- Błęszyński J. J., 2011, *Autyzm a niepełnosprawność intelektualna i opóźnienie w rozwoju*, Gdańsk.
- Błęszyński J. J., Orłowska M., 2015, *Poziom partycypacji społecznej rodzin z dziećmi ze spektrum zaburzenia autyzmu*, w: *Sociální pedagogika ve světle společenského, institucionálního a individuálního ohrožení*, red. S. Neslušanová, M. Niklová, E. Jarosz, Brno, s. 647–656.
- Bobkowicz-Lewartowska L., 2005, *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków.
- Bobrowski I., 1998, *Zaproszenie do językoznawstwa*, Kraków.
- Bobrowski I., 2010, *Lingwistyczny obraz świata*, w: *En quête de sens. Études dédiées à Marcela Świątkowska. W poszukiwaniu znaczeń. Studia dedykowane Marceli Świątkowskiej*, red. J. Górnikiewicz, H. Grzmil-Tylutki, I. Piechnik, Kraków, s. 90–97.
- Bogusławski S., 1982, *Mała encyklopedia medycyny*, t.1, Warszawa.
- Bogusz J., 1989, *Encyklopedia dla pielęgniarek*, Warszawa.
- Bokus B., 1984, *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*, Wrocław.
- Boniecka B., 1995, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin.
- Boniecka B., 2010, *Dziecięce wyobrażenie świata. Zbiór studiów*, Lublin.
- Boorse J., Cola M., Plate S., Yankowitz L., Pandey J., Schultz R.T., Parish-Morris J., 2019, *Linguistic markers of autism in girls: evidence of a "blended phenotype" during storytelling*, w: *Molecular Autism*, red. J. Boorse, London, s. 281–303.
- Borowiec H., 2014, *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*, Lublin.

- Boryś W., 2008, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków.
- Bouissac P., 2010, *Saussure: A Guide For The Perplexed*, London.
- Bregman J., 2005. *Definitions and characteristics of the Spectrum*, w: *Autism spectrum disorders identification, education, and treatment*, red. D. Zager, Mahwah, s. 3–46.
- Brinkmann S., 2018, *Persons and their Minds. Towards an Integrative Theory of the Mediated Mind*, London, Routledge.
- Bruckner A., 1979, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa.
- Bugajski M., 2006, *Język w komunikowaniu*, Warszawa.
- Bullock M., 1980, *Before Speech. The beginning of interpersonal communication*, Cambridge.
- Burlingham D., 1965, *Some problems of ego development in blind children*, „Psychoanalytic Study of the Child”, nr 20, s. 194–208.
- Buttelmann D., Carpenter M., Call J., Tomasello M., 2017, *Great apes distinguish true from false beliefs in an interactive helping task*, „PLoS One”, 12 (4), bez numeracji.
- Byra S., 2010, *Stereotypy dotyczące osób niepełnosprawnych – funkcje i możliwości zmian*, w: *Stereotypy niepełnosprawności. Między wykluczeniem a integracją*, red. M. Chodkowska, S. Byra, Z. Kazanowski, i. in., Lublin, s. 37–48.
- Cempa-Włodarczyk K., 2016, *Echolalia: zabawa słowem czy zaburzenie mowy? (na przykładzie zachowań językowych autystycznej dziewczynki)*, „Słowo. Studia językoznawcze”, nr 7, Rzeszów, s. 172–184.
- Cempa-Włodarczyk K., 2019, *Urodziny – o sposobie mentalizacji pojęcia w umysłach dzieci z autyzmem między siódmym i dziewiątym rokiem życia*, w: *Obszary polonistyki*, t. 4, red. M. Krauz, Rzeszów, s. 162–174.
- Cempa-Włodarczyk K., 2020, *Konceptualizacja miłości przez niepełnosprawną intelektualnie nastolatkę*, „Głos – Język – Komunikacja”, t. 7, s. 96–111.
- Chojnicka I, Płoski R., 2012, *Polska wersja wywiadu do diagnozowania autyzmu ADI-R (Autism Diagnostic Interview – Revised) / Polish version of the ADI-R (Autism Diagnostic Interview – Revised)*, „Psychiatria Polska”, t. XLVI, nr 2, s. 249–259.
- Cieśla M., 1974, *Dzieje nauki języków obcych w zarysie. Monografia z zakresu historii kultury*, Warszawa.
- Cieszyńska J., 2012, *Slucham i uczę się mówić, wyrażenia dźwiękonaśladowcze*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2011, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska*, Kraków.

- Cieszyńska-Rożek J., 2013, *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków.
- Cruse A., 2004. *Meaning in Language – An Introduction to Semantics and Pragmatics*, Oxford.
- Crystal D., 1980, *Prozodyczne i parajęzykowe korelaty kategorii społecznych*, w: *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Warszawa, s. 139–168.
- Czachur W., Kulczyńska A., Kumięga Ł., 2016, *Dyskurs w polskiej dydaktyce akademickiej*, w: *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*, red. Czachur W., Kulczyńska A., Kumięga Ł., Kraków, s. 7–18.
- Czapiga Z., 2015, *O ekspresywności wypowiedzi eotywnych (na materiale języka rosyjskiego i polskiego)*, „Acta Universitatis Lodzianensis Folia Linguistica Rossica”, nr 11, s. 19–27.
- Czempka M., 2006, *Funkcja ekspresywna w dyskursie medialnym*, „Media, Kultura, Społeczeństwo”, nr 1, s. 107–118.
- Czernikiewicz A., 2015, *Diagnoza psychiatryczna – przewodnik po zaburzeniach mowy*, w: *Logopedia*, red. Grabias S., Panasiuk J., Woźniak T., Lublin, s. 78–94.
- Czyżewski M., 2013, *Teorie dyskursu i dyskursy teorii*, „Kultura i Społeczeństwo”, z. 57, s. 3–25.
- Davidson B., 2002, *A model for the construction of conversational common ground in interpreted discourse*, „Journal of Pragmatics”, z. 34, s. 1273–1300.
- Delacato C. H., 1995, *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*, Warszawa.
- Deppermann A., 2004, *„Gesprächskompetenz“ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs*, w: *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*, red. M. Becker-Mrotzek, G. Brünner, Frankfurt / Main, s. 15–27.
- Dieckmann B., 1992, *Das Schweigen: Moment des Sprechens und Grenze der Sprache*, w: *Schweigen. Unterbrechung und Grenze der menschlichen Wirklichkeit*, red. D. Kamper, Berlin, s. 65–74.
- Diem-Wille G., 2014, *Young Children and their Parents*, London.
- Dobrzyńska T., 1971, *O delimitacji tekstu literackiego*, „Pamiętnik Literacki”, nr 2, z. 62, s. 115–127.
- Dobrzyńska T., 1991, *Tekst: próba syntezy*, „Pamiętnik Literacki”, nr 2, z. 82, s. 142–183.
- Dolphin-Krute M., 2017, *Visceral Essays on Illness Not as Metaphor*, Santa Barbara.

- Domes G., Kumbier E.; Herpertz-Dahlmann B.; Herpertz S. C., 2008, *Autismus und soziale Kognition: eine Übersicht funktioneller Bildgebungsstudien*, „Der Nervenarzt“, z. 79, s. 261–274.
- Drabik B., 2010, *Językowe rytuały tworzenia więzi interpersonalnej*, Kraków.
- Drmic I., Szarmari P., Volkmar P., 2012, *Life Course Health Development in Autism Spectrum Disorders*, Springer, Washington.
- Dunaj B., 1999, *Domowy popularny słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Dunaj B., 2000, *Słownik współczesnego języka polskiego*, t.1, Warszawa.
- Dunaj B., 2005, *Nowy słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Duszek A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja interkulturowa*, PWN, Warszawa.
- Dyer Ch., Hadden A., 1987, *Delayed echolalia in autism: some observations on differences within the term*, „Child: care, health and development”, z. 7, s. 331–345.
- Eaves L. C., Ho, H. H., 2008, *Young adult outcome of autism spectrum disorders*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, z. 38, s. 739–747.
- Ehlich K., 2011, *Pragmatik und Sprachtheorie*, Berlin, New York.
- Ekapraja F., Kurniawati F., Indrasari S.Y., 2018, *Training a father to better use prompt and reinforcement*, w: *Diversity in Unity: Perspectives from Psychology and Behavioral Sciences*, red. Ekapraja, F., Kurniawati F., Indrasari S.Y, London, s. 278–312.
- Engel U., 1988, *Deutsche Grammatik*, Heidelberg.
- Ephratt M., 2008, *The functions of silence*, „Journal of Pragmatics”, z. 40, s. 1909–1938.
- Eyer P., 1989, *Perlokutionen*, Tübingen.
- Fay W. H., Butler B.V., 1968, *Echolalia, IQ, and the developmental dichotomy of speech and language systems*, „Speech Hear Research”, t. 2, z. 11, s. 365–371.
- Feinstein A., 2010, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, Cambridge.
- Fernald A., 1985, *Four-month-old infants prefer to listen to motherese*, „Infant Behavior and Development”, z. 8, s. 181–195.
- Firth U., 1989, *Autism: explaining the enigma*, Oxford.
- Firth U., 2004, *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, Gdańsk.
- Fix U., 2003, Poethe H., Yos G., 2003, *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger, Ein Lehrbuch und ein Arbeitsbuch*, Frankfurt.
- Fleischer M., 2007, *Zarys ogólnej teorii komunikacji*, w: *Mechanizmy perswazji i manipulacji*, red. G. Habrajska, Łask, s. 29–72.

- Frydrychowicz S., 1993, *Na co w procesie interakcji komunikacyjnej mogą sobie pozwolić dzieci, a na co nie powinny sobie pozwalać osoby dorosłe?*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy Studia Psychologiczne”, nr 9, s. 31–42.
- Frye R. E., Slattery L. D., 2018, *Stosowanie folianu wapnia w dużych dawkach a poprawa komunikacji werbalnej u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, „Molecular Psychiatry”, nr 2, z. 23, s. 247–256.
- Gaebel W., Zielasek J., Reed G. M., 2017, *Zaburzenia psychiczne i behawioralne w ICD–11: koncepcje, metodologie oraz obecny status Mental and behavioural disorders in the ICD–11: concepts, methodologies, and current status*, „Psychiatria Polska”, z. 51, s. 169–195.
- Gajda S., 1991, *Współczesna polszczyzna naukowa – język czy żargon?*, Opole.
- Gajewska U., 2014, *Budowanie więzi komunikacyjnej z odbiorcą (na przykładzie encyklik Jana Pawła II), Sytuacja komunikacyjna i jej parametry*, w: *Być nadawcą – być odbiorcą*, red. G. Sawicka, W. Czechowski, Toruń, s. 112–131.
- Galasiński D., 2013, *Osoby niepełnosprawne czy z niepełnosprawnościami?*, „Kwartalnik Niepełnosprawność”, nr 9, s. 3–6.
- Gałkowski T., 1993a, *Autyzm w rodzinie. Ujęcie interdyscyplinarne*, „Kultura i Edukacja”, nr 2, s. 85–102.
- Gałkowski T., 1993b, *Autyzm*, w: *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*, red. T. Gałkowski, T. Tarkowski, Z. Zaleski, Lublin, s. 171–184.
- Gałkowski T., Wardyn M., 2002, *Echolalia u dzieci z autyzmem i jej rozwojowe uwarunkowania*, „Audiofonologia”, nr 21, s. 147–177.
- Gębal P. 2014, *Glottodydaktyka porównawcza jako nowa subdyscyplina glottodydaktyki*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 10, s. 37–49.
- Gilman J. T., Tuchman R. F., 1995, *Autism and associated behavioral disorders: pharmacotherapeutic intervention*, „The Annals of pharmacotherapy”, nr 29, z.1, s. 47–56.
- Giulivi C., Zhang Y. F., Omanska-Klusek A., Ross-Inta C., Wong S., Hertz-Picciotto I., Tassone F., Pessah, I. N., 2010, *Mitochondrial dysfunction in autism*, „Jama”, z. 304, <https://doi.org/10.1001/jama.2010.1706>, s. 2389–2396.
- Glezerman T. B., Balkoski V., 2002, *Language, Thought, and the Brain*, New York.
- Goffman E., 1973, *Asyle. Über die Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*, Frankfurt.

- Good C., 1945, *Dictionary of Education*, London.
- Grabias S., 1997, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grabias S., 2019, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Granzer D., *Schweigen, Stille und Stilleübungen als Form schulischen Lernens*, Oppladen.
- Green G., 2007, *Wczesna interwencja behawioralna, Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi*, w: *Poradnik dla rodziców i osób profesjonalnie zajmujących się problemem*, red. C. Maurice, Warszawa, s. 59–77.
- Griffiths K. K., Levy R. J., 2017, *Evidence of Mitochondrial Dysfunction in Autism: Biochemical Links, Genetic-Based Associations, and Non-Energy-Related Mechanisms*, „Oxidative medicine and cellular longevity”, <https://doi.org/10.1155/2017/4314025>, bez numeracji.
- Grucza F. 2016, *Akademickie akty immatrykulacji i inauguracji ze stanowiska komunikologii ogólnej*, „Academic Journal of Modern Philology”, nr 5, s. 191–226.
- Grucza F., 1978, *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, w: *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, red. F. Grucza, Warszawa, s. 7–26.
- Grucza F., 1979, *Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945–74*, w: *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, red. F. Grucza, Warszawa, s. 5–16.
- Grucza F., 2009, *Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)*, „Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik”, nr 1, s. 19–39.
- Grucza S. 2010, *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, „Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik”, nr 2, s. 41–68.
- Grucza S., 2013, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa.
- Gruna-Ożarowska A., 2019, *Umysł niewspółodczuwający. Neurobiologia autyzmu*, w: *Autyzm Na granicy zrozumienia*, red. B. Winczura, Kraków, s. 2–14.
- Gryniuk-Toruń I., 2017, *Profesjonalna pomoc rodzinie z dzieckiem lub dorosłym z ASD. Terapia rodzinna*, w: *Wsparcie młodzieży i dorosłych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, red. K. Patyk, M. Panasiuk, Sopot, s. 340–364.
- Grzegorzczkowska R., 1991, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, „Język a Kultura”, t. 4, s. 11–28.

- Grzegorzczkova R., 2008, *O tak zwanej funkcji języka w świetle najnowszych badań*, „Język a Kultura”, t. 20, s. 129–141.
- Grzegorzczkova R., 2013, *O różnych rozumieniach pragmatyki w językoznawstwie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, nr 69, s. 5–21.
- Hall E., 1959, *The Silent Language*, New York.
- Hall E., 1963, *A System for the Notation of Proxemic Behavior*, „American Anthropologist”, z. 5, s. 1003–1026.
- Haltaufderheide J., Hovemann J., Vollmann J., 2020, *Aging between Participation and Simulation*, Berlin / Boston.
- Handke K., 1999, *Semantyka milczenia*, Warszawa.
- Happé F., 2011, *Criteria, categories, and continua: autism and related disorders in DSM–V*, „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, z. 6, s. 540–542.
- Happé F., Vital, P., 2009, *What aspects of Autism predispose to talent? Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, „Biological Sciences”, z. 364, s. 1369–1375.
- Harris J., 2018, *Leo Kanner and autism: a 75-year perspective*, „International Review of Psychiatry”, z. 3, s. 2–10.
- Harris R., Taylor Y. J., 1998, *Landmarks in linguistic thought 1. The Western tradition from Socrates to Saussure*, London.
- Hartmann B., 2013, *Gesichter des Schweigens. Die systemische Mutismus–Therapie*, Idstein.
- Hasam M., 1997, *Psychiatria*, Poznań.
- Haugh A., 2020, *Emotion and the city: the example of Pompeii*, w: *Urban Space and Urban History in the Roman World*, red. M. Flohr, London, s. 97–115.
- Hausendorf H., Quasthoff U., 1996: *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*, Opladen.
- Hausendorf H., Quasthoff U., 2005, *Konversations– und Diskursanalyse: (Sprach–) Entwicklung durch Interaktion*, w: *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie*, red. G. Mey, Berlin, s. 58–68.
- Hazlett H. C., Poe M. D., Gerig G., Smith R. G., Provenzale J., Ross A., Gilmore J. H., & Piven J, 2006, *Magnetic resonance imaging and head circumference study of brain size in autism: Birth through age 2 years*, „Archives of General Psychiatry”, z. 62, s. 1366–1376.

- Herbst T., 2010, *English linguistics : a coursebook for students of English*, Berlin / Nowy Jork.
- Heaton P., 2003, *Pitch memory, labelling and disembedding in autism*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, z. 44, s. 1–9.
- Heaton P., 2005, *Interval and contour processing in autism*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, z. 8, s. 1–7.
- Hofstede G., 1980, *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Beverly Hills.
- Hofstede G., 1991, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, London.
- Howlin P., Mawhood L., Rutter M., 2000, *Autism and Developmental Receptive Language Disorder—a Follow-up Comparison in Early Adult Life. II: Social, Behavioural, and Psychiatric Outcomes*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, z. 41, s. 561-578.
- Hunter D., 2016, *Impact of the DSM–IV to DSM–5*, Maryland.
- Huxley A., 1931, *Music at Night and Other Essays*, London.
- Hys J., 2009, *Pojęcie pragmatyki w teorii języków informacyjno-wyszukiwawczych*, „Przegląd Biblioteczny”, nr 12, s. 41–62.
- Imo W., Lanwer J.P., 2020, *Interaktionale Linguistik*, Berlin.
- Itten T., 2021, *The Art of Silence and Human Behavior*, London.
- Jabłoński S., 2000, *Mowa pisana – jej struktura i znaczenie dla rozwoju dziecka*, w: *Wygotski i z Wygotskim w tle*, red. A. Brzezińska, Toruń, s. 79–87.
- Jagielska G., 2014, *Etiologia zaburzeń autystycznych, Autyzm i zespół Aspergera*, red. J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska, Warszawa, s. 17–29.
- Jakobson R., 1985, *Verbal art, verbal sign, verbal time*, Minneapolis.
- Januszczak K., 2018, *Terapia logopedyczna dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Studium przypadku*, „Biuletyn Logopedyczny”, nr 32, s. 61–70.
- Jarosz M., 1988, *Podstawy psychiatrii*, Warszawa.
- Jastrzębowska G., Kabała A., (2012), *Zaburzenia na płaszczyźnie suprasegmentalnej a odbiór znaczeń*, „Nowa Logopedia”, t. 3, s. 43–51.
- Jastrzębowska J., 2005, *Opóźnienie rozwoju mowy*, w: *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, E. Szelaż, Opole, s. 360–378.
- Jęczeń U. 2015, *Postępowanie logopedyczne w przypadkach oligofazji*, w: *Logopedia*, red. Grabias S., Panasiuk J., Woźniak T., Lublin, s. 277–293.

- Jedliński R., 2000, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków.
- Jodłowski S., 1976, *Podstawy składni języka polskiego*, Warszawa.
- Jolliffe T., Baron-Cohen S., 2000, *Linguistic processing in high-functioning adults with autism or Asperger's syndrome. Is global coherence impaired?*, „Psychological Medicine”, nr 30, s. 1169–1187.
- Jordanskaja L., Mielczuk I., 1988, *Konotacja w semantyce lingwistycznej i leksykografii*, w: *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 9–34.
- Joseph R.M., Tager-Flusberg H., 2004, *The relationship of theory of mind and executive functions to symptom type and severity in children with autism*, „Developmental Psychopathologist”, z. 16, s. 137–155.
- Kaczmarek B. B., 2010, *Nie jak, ale dlaczego? O własnym języku dzieci z autyzmem.*, w: *Autyzm. Na granicy zrozumienia*, red. J. Winczura, Kraków, s. 110–111.
- Kagge E., 2017, *Silence. In the Age of Noise*, New York.
- Kaliska M., 2018, *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka obcego*, Warszawa.
- Kalisz R., 1993, *Pragmatyka językowa*, Gdańsk.
- Kałuszevska E., 2008, *Język a rzeczywistość matematyczna: performatywna funkcja języka*, „Filozofia Nauki”, nr 2, z. 16, s. 5–14.
- Kanar M. 2029, *Samoświadomość w ujęciu kognitywnym a spektrum autyzmu*, „Progress”, nr 5, s. 76–89.
- Kanner L., 1943, *Autistic disturbances of affective contact*, „Nervous Child”, z. 2, s. 217–250.
- Karmali I., Greer R. D., Nuzzlo-Gomez R., Ross D. E., Rivera-Valdes C., 2005, *Reducing palilalia by presenting tact corrections to young children with autism*, „Analysis of Verbal Behavior”, z. 21, s. 145–153.
- Karolak S., 2002, *Podstawowe struktury składniowe języka polskiego*, Warszawa.
- Karpińska D., 2011, *Deficyt teorii umysłu w autyzmie. Symptomy i uwarunkowania*, w: *Neurokognitywistyka w patologii i zdrowiu*, red. I. Kojder, Szczecin, s. 60–67.
- Kaufmann R. K., 2016, *Autyzm, przełom w podejściu*, Warszawa.
- Kazdoba T. M., Leach P. T., Yang M., Silverman J. L., Solomon M., Crawley J. N., 2016, *Translational Mouse Models of Autism: Advancing Toward Pharmacological Therapeutics*, „Current topics in behavioral neurosciences”, z. 28, s. 1–52.

- Kępa-Figura D., 2012, *Co czynią wypowiedzi pełniące funkcję sprawczą?*, „Prace Językoznawcze”, nr 14, s. 119–134.
- Kiczuła A., 2007, *Deficyt teorii umysłu w autyzmie*, „Sztuka leczenia”, nr 24, s. 47–58.
- Kielar-Turska M., 2013, *Językowa zewnętrzna i wewnętrzna kontrola działania*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 4, z. 18, s. 47–61.
- Kiklewicz A., 2004, *Podstawy składni funkcjonalnej*, Olsztyn.
- Kiklewicz A., 2007, *Aspekty teorii względności lingwistycznej*, Olsztyn.
- Kiklewicz A., 2008, *Dwanaście Funkcji Języka*, „LingVaria”, nr 2, s. 9–27.
- Kiklewicz A., 2010, *Tęcza nad potokiem... Kategorie lingwistyki komunikacyjnej, socjolingwistyki i hermeneutyki lingwistycznej w ujęciu systemowym*, Łask.
- Kirk S., Cohen D., Gomory T., 2015, *DSM–5: The Delayed Demise of Descriptive Diagnosis*, w: *The DSM–5 in Perspective Philosophical Reflections on the Psychiatric Babel*, red. Demazeux S., Singy P., s. 63–83.
- Kita M., 2002, *Użytkownik języka wobec niewyraźnego*, „Stylistyka”, nr 11, s. 101–119.
- Kleinert H., 1956, *Lexikon der Pädagogik*, Bern.
- Klemensiewicz Z., 1951, *Problematyka składniowej interpretacji stylu*, „Pamiętnik Literacki”, z. 42, s. 102–157.
- Kleszczowa K., 2007, *Słowotwórstwo gniazdowe na usługach lingwistyki diachronicznej*. „Diachronia w badaniach nad językiem i w dydaktyce szkoły wyższej”, Warszawa, t. 2., s. 57–72.
- Klus-Stańska D., 2009, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa, s. 4–38.
- Koch F., (1977), *Das wilde Kind. Die Geschichte einer gescheiterten Dressur*, Hamburg.
- Koerner E. F. K., 1973, *Ferdinand de Saussure. Origin and Development of his Linguistic Thought in Western Studies of Language*, Braunschweig.
- Kofman J., 1998, *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa.
- Komuda J., 2021, *Warchoły, złoczyńcę, pijanice*, Warszawa.
- Kopaliński W., 1975, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa.
- Kopaliński W., 2000, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa.

- Korendo M., 2012, *Kryteria diagnozy różnicowej autyzmu dziecięcego i zespołu Aspergera*, „Nowa Logopedia”, Kraków, z. 3, s. 249–258.
- Korzyk K., 1992, *Semantyka kognitywna – problemy i metody. (Kilka uwag natury filozoficznej)*, „Język a Kultura”, t. 8, Wrocław, s. 52–64.
- Kościelska M., 1995, *Merytoryczne problemy diagnozy autyzmu związane z wieloznacznością tego pojęcia*, w: *Wokół diagnozowania autyzmu, Grupa robocza ds. współpracy polsko-francuskiej w dziedzinie psychiatrii dziecięcej*, red. A. Gardziel, Kraków, s. 12–38.
- Kościelska M., 2000, *Psychologia kliniczna dziecka*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, t. III, Gdańsk, s. 623–648.
- Kostrzewski P., Ziolkowski J., 1999, *Mała encyklopedia medycyny PWN*, Warszawa.
- Krajewski M., 2003, *Kultury kultury popularnej*, Poznań.
- Krauz M., 2017, *Incipity biografii – konwencja czy gra z czytelnikiem*, „Słowo. Studia Językoznawcze”, nr 8, s. 90–103.
- Krótki Z., 2011, *PYCHA a mądrość. Polskie leksemy z rdzeniem mądr-/mędr-*, „Kwartalnik Językoznawczy”, nr 3, s. 2–11.
- Kuehner Ch., Weber I., 2001, *Depressionen vorbeugen*, Goettingen.
- Kuhl P. K., Coffey-Corina S., Padden D., Dawson G., 2005, *Links between social and linguistic processing of speech in preschool children with autism: Behavioral and electrophysiological measures*, „Developmental Science”, z. 8, s. 9–20.
- Kumbier E., Haack K., Herpertz S.C., 2008, *Betrachtungen zum Autismus. Ein historischer Streifzug durch psychiatriach-psychologische Konzepte*, „Fortschritte der Neurologie und Psychiatrie“, z. 76, s. 484–490.
- Kurcz I., 1987, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.
- Kurcz I., Skarżyńska K., 2000, *Słownik Psychologii*, Warszawa.
- Kurkowska H., Skorupka S., 2001, *Stylistyka polska – Zarys*, Warszawa.
- Kurkowska, H. 1976, *Teoretyczne zagadnienia kultury języka*, w: *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, red. D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, Warszawa, s. 11–79.
- Kurzowa Z., 1998, *Słownik synonimów polskich*, Warszawa.
- Kwieciński Z., 1993, *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja, walka, etyczność)*, w: *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński i L. Kwiatkowski, Toruń, s. 7–24.

- Labocha J., 2008, *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*, Kraków.
- Labocha J., 1990, *Opowiadania ludowe ze Śląska Cieszyńskiego w Czechosłowacji w świetle pragmatyki tekstu*, Kraków.
- Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa.
- Leathers D., 2009, *Komunikacja niewerbalna*, Warszawa.
- Lewicki R., 2002, *Język niemiecki. Poznaj język sąsiada. Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Warszawa.
- Lewis M., 2013, *Echolalia*, w: *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, red. F. Volkmar, New York, 1045–1046.
- Lipczuk R., 1995, *O wielości i wieloznaczności terminów*, „Lingua”, nr 9, s.169–178.
- Liptak G. S., Kennedy J. A., Dosa N. P., 2011, *Social Participation in a Nationally Representative Sample of Older Youth and Young Adults With Autism*, „Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics”, z. 32, s. 277-283.
- Loewe I., 2007, *Gatunki paratekstowe w komunikacji medialnej*, Katowice.
- Lynch K., 1960, *The image of the city*, Cambridge.
- Lyons J., 2002, *Sense Relations: An Overview*, *Lexicology: An International Handbook on the Nature and Structure of Words and Vocabularies*, Berlin.
- Machowska J., 2006, *Nabywanie kategorii przypadku*, Kraków.
- Maciarz A., 2004, *Znaczenie więzi emocjonalno – społecznych w tworzeniu macierzyństwa dla niepełnosprawnego dziecka*, „Szkoła Specjalna”, z. 2, s. 83–87.
- Maciarz A., 2005, *Społeczny wymiar niepełnosprawności intelektualnej*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, s. 243–246.
- Maciarz M., Biadasiewicz M., 2000, *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera. Studium przypadku*, Kraków.
- Maćkiewicz J., 1999, *Kategoryzacja a językowy obraz świata*, w: *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 51–59.
- Maciejewska A., 2008, *Kategoryzacja językowa a rozumienie tekstów przez osoby z uszkodzonym słuchem*, „Conversatoria Linguistica”, z. 2, s. 79–90.
- Maciejewska A., Kocyla A., 2009, *Wyjaśnianie znaczenia wyrazów przez studentów z uszkodzonym słuchem*, „Conversatoria Linguistica”, z. 3, s. 53–61.

- Majewski W., Staroniewicz P., 2010, *Imitation of Target Speakers by Different Types of Impersonators*, w: *Analysis of Verbal and Nonverbal Communication and Enactment*, red. A. Esposito, A. Vinciarelli, K. Vicsi, C. Pelachaud, A. Nijholt, s. 103–113.
- Maloret P., Sumner K., 2014, *Understanding autism spectrum conditions*, „Learning Disability Practice”, z. 17, s. 23–26.
- Małyska A., 2002, *Rytuał a stereotyp. Podobieństwa i różnice funkcjonalne i genetyczne*, w: *Etnolingwistyka*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 197–216.
- Mańczyk A., 1992, *Wspólnota językowa i jej obraz świata. Krytyczne uwagi do teorii językowej Leo Weisgerbera*, Zielona Góra.
- Manning A., Katz-Bobkoff K., 1989, *Language – learning patterns in echolalic children*, „Child Language Teaching and Therapy”, z. 3, s. 249–261.
- Markiewicz K., 2004, *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*, Lublin.
- Markowski A., 2004, *Słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa.
- Maruszewski M., 1970, *Mowa a mózg*, Warszawa.
- Mazur R., Klimarczyk M., Rudy J., Nyka W., 2006, *Wielopiętrowość zaburzeń mowy w praktyce lekarskiej*, „Psychiatria Via Medica”, t. 3, s. 112–117.
- Mazurkiewicz-Beldzińska M., Jędrzejczak J. 2011, *Definicja i klasyfikacja padaczki*, w: *Leczenie padaczki u dzieci i młodzieży*, red. B. Steinborn, Poznań, s. 10–16.
- Ort C.-M., 2004, *Kulturbegriffe und Kulturtheorien*, w: *Konzepte der Kulturwissenschaften*, red. A. Nuenning, V. Neunung, Weimar, s. 19–33.
- Michalik M., 2011, *Kompetencja składniowa w normie i zaburzeniach. Ujęcie integrujące*, Kraków.
- Miller R., 1973, *Social and Pharmacological Influences on the Nonverbal Communication of Monkeys and Man*, w: *Nonverbal Communication*, red. L. Krames, P. Pliner, T. Alloway, Ontario, s. 77–100.
- Mioduszevska E., 2006, *Teoria relewancji*, w: *Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne. Podręcznik akademicki*, red. P. Stelmaszczyk, s. 155–173.
- Mioduszevska E., 2008, *Relewancja w językoznawstwie*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis”, nr 1, s. 9–19.
- Młynarska M., 2008, *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym*, Wrocław.
- Modzelewski P., Oronowicz-Jasiak W., 2018, *Gry komputerowe a funkcjonowanie psychospołeczne*, *Przegląd aktualnych doniesień naukowych*, „Konteksty Pedagogiczne”, nr 2, z. 11, s. 105–118.

- Monteiro M., 2016, *Family Therapy and the Autism Spectrum Autism Conversations in Narrative Practice*, London.
- Mottron L., 2011, *The power of autism*, „Nature”, nr 479, s. 33–35.
- Muskin P., 2014, *DSM–V Self–Exam Questions Test Questions for the Diagnostic Criteria*, Washington.
- N. N., 1993, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Draft criteria. Task force on DSM–IV*, APA, Washington.
- N. N., 1993, *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych, Rewizja dziesiąta*, Kraków.
- Nieckula F., 2006, *Język ustny a język pisany*, w: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 99–113.
- Nortbohm E., 2017, *Dziesięć rzeczy, które chciałoby ci powiedzieć dziecko z autyzmem*, Kraków.
- Nowak-Mazurkiewicz M., 2002, *Płynność wypowiedzi dziewcząt i chłopców*, „Języki obce w szkole”, nr 4, s. 5–10.
- Nowakowski P., 2006, *Emocjonalne podłoże wypowiedzi językowych. Zarys problematyki z perspektywy biolingwistyki*, w: *Język, Komunikacja, Informacja*, red. P. Nowak, P. Nowakowski, s. 143–155.
- O’Neill J., 1999, *Through the Eyes of Aliens. A Book about Autistic People*, Londyn.
- Ochs E., 2012, *Experiencing Language*, „Anthropological Theory”, nr 2, z. 2, s. 142–160.
- Ochs E., Schieffelin, B. (2011), *The Theory of Language Socialization*, w: *The Handbook of Language Socialization*, red. A. Duranti, E. Ochs, B. Schieffelin, B. Malden, s. 1–21.
- Ochs E., Solomon O., 2010, *Autistic Sociality*, „Ethos”, nr 38, z. 1, s. 69–92.
- Oertell C., De Loozel C., Scherer S., Windmann A., Wagner P., Campbell N., (2010), *Towards the Automatic Detection of Involvement in Conversation*, w: *Analysis of Verbal and Nonverbal Communication and Enactment*, red. A. Esposito, A. Vinciarelli, K. Vicsi, C. Pelachaud, A. Nijholt, s. 163–170.
- Okoń W., 2001, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Okoń W., Dembska H, Niemierko W., 1990, *Pięcioletni słownik terminów pedagogicznych*, Warszawa.
- Olechnowicz H., 2004, *Wokół autyzmu. Fakty, skojarzenia, refleksje*, Warszawa.
- Ostrolenk A. , Forgeot d’Arc B., Jelenic P, Samson F., Mottron L., 2017, *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, New Hampton.

- Ożdżyński J., 1991, *Inwariant kulturowy wypowiedzi*, w: *Wariancja w języku*, Opole, s. 57–62.
- Ożdżyński J., 2008, *Relewancja i redundancja w ujęciu strukturalistycznym i pragmatyngwistycznym*, „*Studia Logopaedica II*”, Kraków, s. 84–108.
- Ożóg K., 2006, *Ustna odmiana języka ogólnego*, w: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, s. 85–98.
- Palmer F.R., 1981, *Semantics*, Cambridge.
- Panasiuk J., 2007, *Metodologia badań nad afazją*, w: *Afazja i autyzm. Zaburzenia mowy oraz myślenia*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Wrocław, s. 45–66.
- Panasiuk J., 2010, *Zaburzenia mowy u dzieci chorych neurologicznie – diagnoza i terapia logopedyczna – diagnoza i terapia dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy, Różne aspekty rozwoju mowy*. red. B. Cyl, Katowice.
- Panasiuk J., 2013, *Sprawności interakcyjne i komunikacyjne jako kryteria różnicowania zaburzeń rozwojowych*, w: *Interakcyjne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, red. M. Michalik, A. Siudak, H. Pawłowska-Jaroń, Kraków, s. 81–106.
- Pease B., Pease A., 2011, *Mowa ciała*, Poznań.
- Piaget J., 1992, *Mowa i myślenie u dziecka*, Warszawa.
- Pickering N., 2005, *The Metaphor of Mental Illness*, London.
- Pilch T., 2003, *Encyklopedia XXI wieku*, t.1, Warszawa.
- Pisula E., 2010a, *Autyzm – przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk.
- Pisula E., 2010b, *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, w: *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, red. Pisula E., Gdańsk.
- Pisula E., 2010c, *Małe dziecko z autyzmem*, Sopot.
- Pisula E., 2012, *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot.
- Pisula E., 2015, *Rodzice dzieci z autyzmem*, Warszawa.
- Pluta A., 2008, *Co kryje się pod pojęciem teorii umysłu oraz jak ją badać?*, „*Rocznik Kognitywistyczny*”, nr 8, s. 53–59.
- Polański E., 2004, *Słownik ortograficzny PWN*, Warszawa.
- Porajski-Pomsta J., 2015, *O rozwoju mowy dziecka*, Warszawa.
- Porajski-Pomsta J., 2011, *Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka*, „*Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*”, z. 20, s. 173-198.
- Poyatos F., 2002a, *Nonverbal Communication across Disciplines: Volume I: Paralanguage, kinesics, silence, personal and environmental interaction*, Amsterdam/Philadelphia.

- Poyatos F., 2002b, *Nonverbal Communication across Disciplines: Volume II: Paralanguage, kinesics, silence, personal and environmental interaction*, Amsterdam/Philadelphia.
- Premack D., Woodruff G., 1987, *Does the chimpanzee have a theory of mind?*, „A Special Issue on Cognition and Consciousness in Nonhuman Species”, s. 515–526.
- Prizant B., 1983, *Echolalia in autism: Assessment and intervention*, „Seminar in Speech and Language”, z. 4, s. 63–78.
- Prizant B., 1987, *Toward an Understanding of verbal repetition in the language of visually-impaired children*, „Australian Journal of Human Communication Disorders”, nr 15, s. 79–90.
- Prizant B., Rydell P. J., 1987, *Analysis of Functions of delayed echolalia in autistic childrens*, „Journal of Speech and Hearing Research”, z. 27, s. 183–192.
- Prizant, B. M., Duchan, J. F., 1981, *The functions of immediate echolalia in autistic children*, „Journal of Speech and Hearing Disorders”, z. 46, s. 241–249.
- Quasthoff U., 2009, *Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz*, w: *Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Mündlichkeit in der Handbuchreihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, cz. 3, red. M. Becker-Mrotzek, Baltmannsweiler, s. 84–100.
- Rachwałowa, M., Bogusz B., 2006, *Kognitywizm a pragmatyka językowa w ujęciu lingwoedukacyjnym*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis”, z. 31, s. 37–55.
- Ramachandran V. S., 2011, *Neuronauka o podstawach człowieczeństwa: O czym mówi mózg?*, Warszawa.
- Randall P., Parker J., 2001, *Autyzm. Jak pomóc rodzinie*, Gdańsk.
- Reber A., 2000, *Słownik psychologiczny*, Warszawa.
- Reisigl M., 2017, *Diskurssemiotik nach Peirce*, w: *Diskurs – semiotisch. Aspekte multiformaler Diskurskodierung*, red. W. B. Hess-Lüttich, E. Kämper, M. Reisigl, I. Warnke, Berlin, Boston.
- Reisigl M., Wodak, R., 2017, *The Discourse – Historical Approach (DHA)*, w: *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*, London, s. 84–117.
- Reuter M., 2013, *Rozwój teorii umysłu – uwarunkowania neurobiologiczne i społeczno-kulturowe*, w: *Neurokognitywistyka w patologii i zdrowiu*, red. I. Kojder, Szczecin, s. 67–75.

- Rokoszowa J., 1994, *Milczenie jako fakt językowy*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, nr 50, s. 27–47.
- Rudziński G., 2020, *Kurs językowy jako porządkowanie, klasyfikowanie i normalizacja*, „Folia Linguistica”, z. 54, s. 19–32.
- Rudzka-Ostyn B., 2000, *Z rozważań nad kategorią przypadku*, Kraków.
- Rutter M., Bartak L., (1971), *Causes of infantile autism: some considerations from recent research*, „Journal of Autism and Childhood Schizophrenia”, z. 1, s. 20–32.
- Rybakowski F., 2014, *Zaburzenia ze spektrum autyzmu – epidemiologia, objawy, współzachorowalność i rozpoznawanie*. „Psychiatria Polska”, nr 48, s. 653–665.
- Rysiewicz Z., 1964, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa.
- Sah W. H., Torng P. C., 2015, *Narrative coherence of Mandarin-speaking children with high-functioning autism spectrum disorder: an investigation into causal relations*, „First Language”, nr 35, s. 189–212.
- Saldert Ch., Hartelius L., 2011, *Echolalia or functional repetition in conversation – a case study of an individual with Huntington’s disease*, „Disability and Rehabilitation”, z. 3, s. 253–260.
- Schöffel G., 1987, *Denken in Metaphern*, Oppladen.
- Schreibman L., Carr E., 1978, *Elimination of echolalic responding to questions through the training of a generalized verbal response*, „Journal of Applied Behavior Analysis”, z. 11, s. 453–464.
- Schuler A. L., 1979, *Echolalia: Issues and clinical applications*, „Journal of Speech and Hearing Disorders”, z. 44, s. 411–434.
- Schuler A. L., Prizant B. M., 1985, *Echolalia. Communication Problems in Autism*, w: *Current Issues in Autism*, red. E. Schopler, G. B. Mesibov, Boston, s. 163–184.
- Seretny A., Stefańczyk W., 2015, *Między gramatyką a słownikiem – słowotwórstwo w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, z. 16, s. 45–61.
- Shugar G. W., 1997, *Dyskurs dziecięcy. Początki i źródła rozwoju*, w: *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Odzyński, Kraków, s. 17–33.
- Simon N., 1975, *Echolalic speech in childhood autism*, „Archives of General Psychiatry”, z. 32, s. 1439–1446.
- Skalski T., 2002, *Sprawcza funkcja języka. Z zagadnień naturalizacji umysłu i języka*, Łódź.

- Skórczyńska M., 2010, *Wczesne diagnozowanie autyzmu – perspektywy i dylematy*, w: *Autyzm. Na granicy zrozumienia*, red. B. Winczura, Kraków, s. 35–64.
- Skorupka S., 1985, *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, Warszawa.
- Skorupka S., Auderska H., 1968, *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Skudrzyk A., Urban K., 2007, *Znaleźć słowo trafne... Stylistyczno-komunikacyjny obraz współczesnej polszczyzny. Materiały pomocnicze do praktycznej stylistyki, kultury języka i pragmatyki językowej*, Katowice.
- Sławski F., 1983, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków.
- Smereka T., Młynarska M., 2000, *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia*, Wrocław.
- Snell M., Brady N., McLean L., Ogletree B., Siegel E., Sylvester L., Sevcik R., 2010, *Twenty years of communication intervention research with individuals who have severe intellectual and developmental disabilities*, „American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities”, nr 115, z. 5, s. 364–380.
- Soból E., 1996, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa.
- Soból E., 2000, *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Sobstyl K., 1998, „Porzuć samotność”. *Illokucyjne aspekty w polskich ogłoszeniach matrymonialnych*, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 19–26.
- Sobstyl, K. 2014, *Samotność i jej obrazy w języku*, Lublin.
- Spitzer R. L., Cantwell D. P., 1980, *The DSM–III classification of the psychiatric disorders of infancy, childhood, and adolescence*, „Journal of the American Academy of Child Psychiatry”, z. 3, s. 356–370.
- Sprenger F., 2019, *Epistemologien des Umgebens Zur Geschichte, Ökologie und Biopolitik künstlicher environments*, Bielefeld.
- Stachyra K., 2016, *Muzykoterapia w pracy nad rozwojem umiejętności komunikacyjnych*, w: *Język muzyki dla osób (nie tylko) ze świata autyzmu*, red. B. Pazar, Lublin, s. 21–31.
- Stribling, P., Rae, J., & Dickerson, P. (2007). *Two forms of spoken repetition in a girl with autism*, „International Journal of Language & Communication Disorders”, z. 42, s. 427–444.
- Sujkowska K., 2003, *Wywiad prasowy jako typ tekstu wykorzystywanego w działalności public relations – próba typologii*, w: *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, J. Grzenia, Katowice, s. 137–148.

- Synowiec H., 2020, *O funkcjonalności wiedzy o języku w szkole (na tle tradycji dydaktycznej)*, „Acta Universitatis Lodzianensis Folia Litteraria Polonica”, nr 1, s. 31–51.
- Szachowski W. I., 2008, *Лингвистическая теория эмоций. Монография*, Moskwa.
- Szafrańska A., 2019, *Assessment of Social Support for a Mother Raising a Child Diagnosed with Asperger Syndrome, as Experienced by her Family. A Case Study*, „Konteksty Pedagogiczne”, nr 2, s. 161–175.
- Szczepek-Reed B., 2014, *Prosodic lexical and sequential cues for assessments with German süß: Assemblages for action and public commitment*, w: *Prosodie und Phonetik in der Interaktion – Prosody and Phonetics in Interaction*, red. D. Barth-Weingarten, B. Szczepek Reed, Mannheim, s. 162–186.
- Szczyszek M., 2015, *Problemy z granicami wypowiedzeń w polszczyźnie mówionej – uwagi wstępne*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze”, t. 29, s. 115–126.
- Szmania L., 2015, *Etiologia zaburzeń spektrum autyzmu – przegląd koncepcji*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 11, z. 2, s. 93–123.
- Szober S., 1931, *Gramatyka Języka Polskiego*, Warszawa.
- Sztompka P., 2002, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków.
- Szwajda U., 2011, *O mówieniu bez komunikowania, czyli dyskurs i interakcja w autyzmie. Charakterystyka trudności*, „Socjolingwistyka”, nr 28, s. 93–114.
- Szymczak M., 1978, *Słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Śliwerski B., 2011, *Kontestacyjny dyskurs w pedagogice*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 223–233.
- Taras B., 2003, *Słowo do słowa, zrobi się rozmowa, czyli kilka spostrzeżeń na temat rozmowy*, w: *Porozmawiajmy o rozmowie, Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, J. Grzenia, Katowice, 35–49.
- Taras B., 2013, *Agresja. Studium semantyczno-pragmatyczne*, Rzeszów.
- Tarkowski Z., 2007, *Autyzm a upośledzenie umysłowe*, w: *Afazja i autyzm. Zaburzenia mowy oraz myślenia*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Wrocław, s. 155–164.
- Ting-Toomey S., 1999, *Communicating Across Cultures*, London.
- Tokarski J., 1971, *Słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa.
- Tokarski R., 1988, *Konotacja jako składnik treści słowa*, w: *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 35–53.
- Tokarz M., 2000, *Teoria relewancji*, „Filozofia Nauki”, nr 8, s. 85–97.

- Trembath D., Iacono T., 2016, *Standardized Assessment of Prelinguistic Communication*, w: *Prelinguistic and Minimally Verbal Communicators on the Autism Spectrum*, red. D. Keen, H. Meadan, N. C. Brady, J. W. Halle, Chicago, s. 75–101.
- Trysińska M., 2015, *Akty mowy jako klucz do interpretacji postaw rodzicielskich*, Warszawa.
- Tuppinger J., 2013, *Wissensorientierter Organisationswandel*, Wiesbaden.
- Tutak K., 2012, *O metatekście*, „LingVaria”, nr 1, s. 111-123.
- Upton B., 2017, *Autistic mice make littermates less social*, „Nature”, s. 123–126.
- Urbaniuk J., 2008, „Mali profesorowie” czy inteligentni autyści? *Wczesna diagnoza dziecka z zespołem Aspergera*, w: *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Kraków, s. 399–428.
- Valentino A. L., Schillingsburg M. A., Conine D. E., Powell N. M., 2012, *Decreasing echolalia of the instruction Bsay[^] during echoic training through use of the cues-pause-point procedure*, „Journal of Behavioral Education”, nr 21, s. 315–328.
- Vater H., 1990, *Einführung in die Sprachwissenschaft*, Mannheim.
- Verhoeff B., 2013, *Autism in flux: a history of the concept from Leo Kanner to DSM–V*, „History of Psychiatry”, nr 24, s. 436–445.
- Vondra M., Vich R., (2010), *Modification of the Glottal Voice Characteristics Based on Changing the Maximum-Phase Speech Component*, w: *Analysis of Verbal and Nonverbal Communication and Enactment*, red. A. Esposito, A. Vinciarelli, K. Vicsi, C. Pelachaud, A. Nijholt, s. 240–252.
- Vulchanova M., Saldaña D., Baggio G., 2020, *Word structure and word processing in developmental disorders*, w: *Word Knowledge and Word Usage*, red. V. Pirrelli, I. Plag, W. U. Dressler, Berlin, s. 680–709.
- Wagner A. C., 1976, *Ist Übung wirklich notwendig? Theoretische Überlegungen und experimentelle Ergebnisse zur Rolle des Diskriminationslernens bei Verhaltensaenderungen*, w: *Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse*, red. W. Zifreund, Weinheim, s. 637–657.
- Wagner P., 2011, *Diversitätsbewusstsein – Qualifikationsanforderung für pädagogische Fachkräfte*, w: *Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit*, red. E. Hammes-Di Bernardo, S. Adelheid Schreiner, Berlin, s. 94–103.

- Waliszewska K., 2016, *Sprachliche Mittel der bewertenden Rede am Beispiel des Papstbildes Benedikt XVI. in deutschen und polnischen Presstexten*, Poznań.
- Wierzbicka A., 1973, *Akty mowy*, w: *Semiotyka i struktura tekstu: studia poświęcone VII Międzynarodowemu Kongresowi Słowistów Warszawa*, red. M. R. Mayenowa, Wrocław, s. 201–219.
- Wierzchowska B., 1971, *Wymowa polska*, Warszawa.
- Wilczyńska W., 2007, *Głos w dyskusji*, w: *Krakowska dyskusja o kształceniu językowym na studiach filologicznych*, Kraków, s. 51–61.
- Wilczyńska W., 2010, *Obszary badawcze glottodydaktyki*, „Neofilolog”, s. 21–36.
- Wilson D., Sperber D., 1995, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford [wyd. pol. *Relewanca. Komunikacja i poznanie*, Kraków, 2011].
- Wilson D., Sperber D., 2004, *Relevance. Communication and Cognition*, w: *Handbook of Pragmatics*, red. G. Ward, L. R. Horn, Oxford, s. 607–632.
- Winczura, B. 2008, *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków.
- Wing L., 1981, *Language, social, and cognitive impairments in autism and severe mental retardation*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, z. 1, s. 31–44.
- Whitehouse A. J. O., Durkin K., Jaquet E., Ziatas K., 2009, *Friendship, loneliness and depression in adolescents with Asperger's Syndrome*, „Journal of Adolescence”, z. 32, s. 309–322.
- Wojciechowska A., 2006, *Koncepcje autyzmu i problemy diagnostyczne–przegląd literatury Poznańska pedagogika specjalna*, w: *Tradycje–osiągnięcia–perspektywy*, red. W. Dykcik, A. Twardowski, Poznań, s. 310–327.
- Wojciechowska A., 2011, *Charakterystyka języka i komunikacji osób z autyzmem i zespołem Aspergera*, w: *O utrudnieniach w komunikacji i komunikowaniu się*, red. M. Obrębska, Poznań, s. 13–27.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Wojtak M., 2015, *Konwencje (komunikacyjne) – niewola czy źródło inspiracji?*, „Acta Humana”, nr 6, s. 19–36.
- Wojtczuk K., 2011, *Wykrzykniki współczesnej polszczyzny w funkcji fatycznej*, „Conversatoria Linguistica VI”, s. 87–103.
- Woźniewicz W., 1991, *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, „Studia Rossica Posnaniensia”, z. 22, s. 197–205.

- Wygotski L. S., 1989, *Myślenie i mowa*, Warszawa.
- Wysocka M., Kwaterkiewicz M., 2017, *Program terapeutyczny usprawniający ekspresję prozodii mowy*, „Logopedia”, nr 47, s. 329–348.
- Yoshida W., Dziobek I., Kliemann D, Heekeren HR, Friston K.J., Dolan R.J., 2010, *Cooperation and heterogeneity of the autistic mind.*, „Journal of Neuroscience”, wyd. 30, z. 26, s. 8815–8818.
- Żabowska M., 2009, *Hierarchia wyrażen metatekstowych*, „Linguistica Copernicana”, nr 2, s. 179–189.
- Zabrocki L., 1962, *Phon, Phonem und distinktives Morphem*, „Biuletyn Fonograficzny“, nr 5, s. 59–87.
- Zabrocki L., 1977, *Grundfragen des Deutschunterrichts in fremdsprachlicher Umgebung*, Poznań.
- Zatorska A., 2017, *Rola czasowników mentalnych i emotywnych w wybranych tekstach wspomnieniowych*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Linguistica”, nr 1, z. 51, s. 143–158.
- Zdunkiewicz D., 1993, *Akty mowy*, w: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, s. 259–269.
- Zgólkowa H., 1998, *Gniazdowe rozszerzanie podstawowego słownika języka polskiego*, w: „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, z. 10, 423–427.
- Żurakowski F., 2006, *Jak osiągnąć harmonię ciała, ducha?*, Gdańsk.

Netografia

<http://www.szkolakrakowska.pl>

<http://pfzw.pl/wp-content/uploads/2015/11/05talenty.pdf>

<http://www.autyzm.wroclaw.pl/autyzm/autyzm/>

<http://www.effectis.edu.pl/kat/149/autyzm>

<http://www.lingvaria.polonistyka.uj.edu.pl/documents/5768825/b945e505-04ca-4aa8-ba93-afc86aa7f8aa>

<http://www.lingvaria.polonistyka.uj.edu.pl/documents/5768825/b945e505-04ca-4aa8-ba93-afc86aa7f8aa>

<http://www.niebieskierzabrze.pl/czym-jest-autyzm.html>

<http://www.niepelnosprawni.gov.pl/index.php?c=article&id=995&print=1>

http://www.poradnia.piaseczno.pl/web_documents/autyzm.pdf

http://www.powiat-jarocinski.pl/Poznaj_zanim_ocenisz.html

http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PiP_Lato2015/Wojaczek_PiP2015v11i2.pdf

<http://www.szkolakrakowska.pl>

<https://biznes.newseria.pl/news/polacy-przypisuja-osobom,p950631605>

<https://de.thefreedictionary.com/lernbegierigen>, dostęp styczeń 2022

<https://domautysty.org.pl/czym-jest-autyzm/>

<https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/download/316/208>

<https://http://wuwr.com.pl/products/239.html>,

<https://pl.glosbe.com>, dostęp 12.08.2016r.

<https://polskiautyzm.pl/autyzm/>

<https://sp41s.zabrze.pl/dla-rodzicow/autyzm/>

<https://sp4lukow.net/pliki/plik/zaburzenia-mowy-u-dzieci-z-autyzmem-1585640357.pdf>http://www.poradnia.piaseczno.pl/web_documents/autyzm.pdf,
dostęp styczeń 2022

<https://spektrum.szczecin.pl/dieta-w-autyzmie.html>, dostęp styczeń 2022

<https://wshtwp.pl/img/eh/1-2019/165-176.pdf>

<https://wsjp.pl/haslo/podglad/50835/autysta> dostęp: 20.04.2017

https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=50836&ind=0&w_szukaj=autyzm, dostęp
14.07.2021

https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=53427&id_znaczenia=5154745&l=1&ind=0

https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=95530&ind=0&w_szukaj=autystyczny

<https://www.karuzela.org/institut/autyzm.html>

<https://www.kta.szczecin.pl/faq/>

<https://www.medonet.pl/choroby-od-a-do-z/choroby-i-zaburzenia-psychiczne,autyzm---objawy--przyczyny-i-leczenie-u-dziecka-z-autyzmem,artykul,1586353.html>

<https://www.medonet.pl/choroby-od-a-do-z/choroby-i-zaburzenia-psychiczne,autyzm---objawy--przyczyny-i-leczenie-u-dziecka-z-autyzmem,artykul,1586353.html>

<https://www.medonet.pl/magazyny/autyzm,co-to-jest-autyzm-,porada,1658349.html>

<https://www.nik.gov.pl/plik/id,22196,vp,24863.pdf>

https://www.pfron.org.pl/ftp/opracowania_UE/Wsparcie_osob_z_autyzmem_pilotaz/Koncepcja_2010_5.pdf

<https://www.pomocautyzm.org/metody-terapii-autyzmu>

<https://www.rpo.gov.pl/pl/content/rzecznik-w-sprawie-doros%C5%82ych-os%C3%B3b-autystycznych>

<https://www.spectrumliberi.org/home-austim/zrozumiec-zachowanie>

www.aerzteblatt.de

www.autystyczni.pl/geneza-i-znaczenie-terminu-autyzm, dostęp 14.08.2016.

www.bioautyzm.pl/metoda-krakowska, dostęp: 20.04.2017

www.niebieskiezabrze.pl/czym-jest-autyzm.html

www.sjn.pwn.pl dostęp 1.12.2020)

www.sjn.pwn.pl dostęp 8.12.2020

www.termedia.ol dostęp: 8.12.2020

www.wspieranierozwoju.pl/index.php?option=com_content&view...id, dostęp: 20.04.2017

Wykaz tabel

Tab. 1. Różnice między ICD-09 a ICD-10 z roku 2008, 2016 oraz 2022 roku	28
Tab. 2. <i>Nie bój się</i>	208
Tab. 3. <i>Nie! To nie ja</i>	209
Tab. 4. <i>Nie chcesz się uczyć</i>	209
Tab. 5. <i>Male, zielone jabłuszko</i>	210
Tab. 6. <i>Nie chcesz - To nie</i>	211
Tab. 7. <i>Przestań tak robić</i>	212
Tab. 8. <i>Nie chcesz czytać</i>	212
Tab. 9. <i>Pieski male, dwa</i>	213
Tab. 10. <i>Chcesz zupkę</i>	214
Tab. 11. <i>Chcesz się przytulić</i>	214
Tab. 12. <i>Mamusiu, przytul mnie</i>	215
Tab. 13. <i>Chcesz do Pani Ani</i>	216
Tab. 14. <i>Chcesz do Cioci Sary</i>	216
Tab. 15. <i>Nie chcesz do kościółka</i>	217
Tab. 16. <i>Pokochaj pluszowego misia, on przyjacielem dzieci jest</i>	218
Tab. 17. <i>Cztery słonie zielone słonie, każdy kokardkę ma na ogonie</i>	218
Tab. 18. <i>Noga Cię boli</i>	219
Tab. 19. <i>Paluszek cię boli</i>	219
Tab. 20. <i>Główka cię boli</i>	220
Tab. 21. <i>Wirujemy w koło razem nam wesoło</i>	220
Tab. 22. <i>Gwiazdki świecą na niebie</i>	221
Tab. 23. <i>Ubierzemy spodnie</i>	221
Tab. 24. <i>Boisz się spodni</i>	222
Tab. 25. <i>Ubierzemy buciki</i>	223
Tab. 26. <i>Boisz się czapki</i>	223
Tab. 27. <i>Czapka gryzie</i>	224
Tab. 28. <i>Spodnie gryzą</i>	224
Tab. 29. <i>Chcesz malować</i>	225
Tab. 30. <i>Chcesz wycinać nożyczkami</i>	225
Tab. 31. <i>Chcesz jeść mięsko</i>	226
Tab. 32. <i>Otwórz książkę</i>	226
Tab. 33. <i>Czytaj</i>	227
Tab. 34. <i>Chcesz psik-psik</i>	227
Tab. 35. <i>Nie chcesz pędzelka - Nie, to nie</i>	228
Tab. 36. <i>Dziadek, nie idź</i>	228
Tab. 37. <i>Tatusiu, nie idź do pracy</i>	229
Tab. 38. <i>Mamusiu, nie idź</i>	229
Tab. 39. <i>Daj to</i>	230
Tab. 40. <i>Pokaż taki sam</i>	230
Tab. 41. <i>Co ci nie pasuje</i>	231
Tab. 42. <i>Nie wolno tak</i>	232
Tab. 43. <i>Chcesz mięsko</i>	232
Tab. 44. <i>Chcesz siusiu</i>	233
Tab. 45. <i>Pokaż: chcesz kapiu-kapiu</i>	233
Tab. 46. <i>Chcesz jeść</i>	234
Tab. 47. <i>Nie chcesz jeść</i>	234
Tab. 48. <i>Nie mów tak</i>	235
Tab. 49. <i>Nie płacz</i>	236
Tab. 50. <i>Nie krzycz</i>	236
Tab. 51. <i>I pszczołka Maja jest tu</i>	237
Tab. 52. <i>Chodź do mnie</i>	237
Tab. 53. <i>Boli nóżka</i>	238
Tab. 54. <i>Boisz się pieska</i>	238
Tab. 55. <i>Paluszki chcesz</i>	239
Tab. 56. <i>Zwierzątko dać</i>	239
Tab. 57. <i>Dżemik dać</i>	240

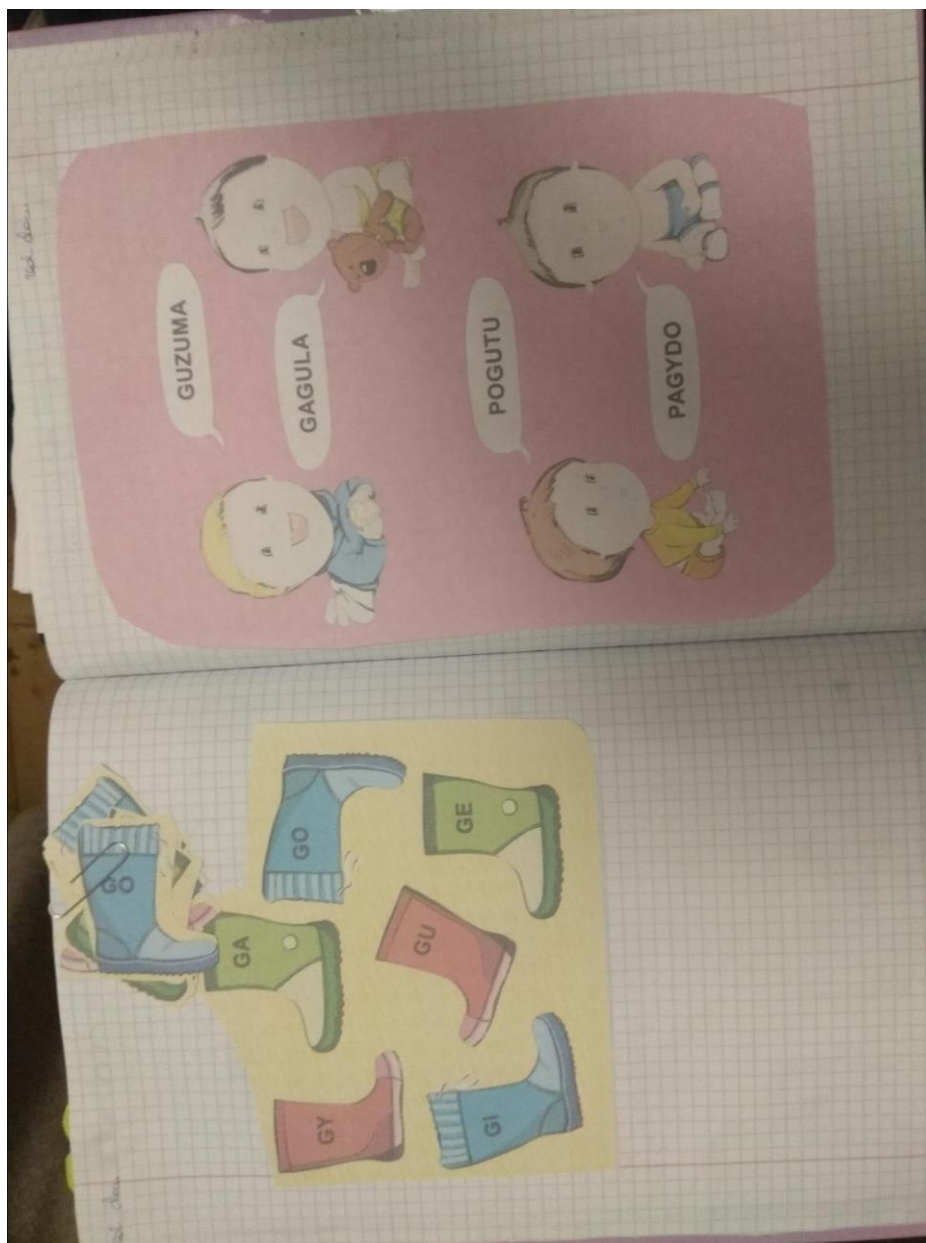
Tab. 58. <i>Chcesz kredki</i>	240
Tab. 59. <i>Chcesz to</i> (gest wskazania palcem jest zachowany)	241
Tab. 60. <i>Chcesz się bawić</i>	241
Tab. 61. <i>Chodź tu</i>	242
Tab. 62. <i>Co ci kupić</i>	242
Tab. 63. <i>Co ci dać</i>	243
Tab. 64. <i>Rozbiłaś talerz</i>	243
Tab. 65. <i>Zepsułaś lampę</i>	243
Tab. 66. <i>Zniszczyłaś podłogę</i>	244
Tab. 67. <i>Zniszczyłaś obrazek</i>	244
Tab. 68. <i>Nie chcesz tatusia</i>	245
Tab. 69. <i>Mamo, idź stąd</i>	245
Tab. 70. <i>Idź stąd</i>	246
Tab. 71. <i>Jaki ma kolor</i>	246
Tab. 72. <i>Ile ma kólek</i>	247
Tab. 73. <i>Jakie ma literki</i>	247
Tab. 74. <i>Ma łańcuszek</i>	248
Tab. 75. <i>Ma trójkąty</i>	248
Tab. 76. <i>Chcesz powiesić</i>	249
Tab. 77. <i>Chcesz przykleić</i>	249
Tab. 78. <i>Chcesz nożyczki</i>	250
Tab. 79. <i>Umyj ręce</i>	251
Tab. 80. <i>Podciągnij rękaw</i>	251
Tab. 81. <i>Wytrzyj buzię</i>	251
Tab. 82. <i>Umyjemy ząbki</i>	252
Tab. 83. <i>Nie płacz</i>	252
Tab. 84. <i>Nie rób tak</i>	253
Tab. 85. <i>Nie jedz piasku</i>	254
Tab. 86. <i>Nie chcesz jeździć</i>	254
Tab. 87. <i>Chcesz jeździć</i>	255
Tab. 88. <i>Jakie chcesz frytki</i>	255
Tab. 89. <i>Chcesz widelec</i>	256
Tab. 90. <i>Chcesz łyżkę</i>	256
Tab. 91. <i>Zagrzać</i>	257
Tab. 92. <i>Chcesz do środka</i>	257
Tab. 93. <i>Chcesz do sklepu</i>	257
Tab. 94. <i>Idziemy</i>	258
Tab. 95. <i>Nalewasz wodę</i>	258
Tab. 96. <i>Chwała na wysokości, Chwała na wysokości</i>	259
Tab. 97. <i>Pada śnieg, pada śnieg</i>	259
Tab. 98. <i>A czemu ty płaczesz</i>	260
Tab. 99. <i>A czemu jesteś zła</i>	261
Tab. 100. <i>A czemu ty krzyczysz</i>	261
Tab. 101. <i>Nie wolno tak</i>	262
Tab. 102. <i>A czemu jesteś smutna</i>	262
Tab. 103. <i>Nie wypluwaj</i>	263
Tab. 104. <i>Nie biegaj</i>	263
Tab. 105. <i>Wymij to z buzi</i>	264
Tab. 106. <i>Nie chcesz do domu - To nie</i>	264
Tab. 107. <i>Tatusiu, chcę iść do dziadka</i>	265
Tab. 108. <i>Dziadek, chodź do nas</i>	265
Tab. 109. <i>Tatusiu, chcę iść do babci</i>	266
Tab. 110. <i>To chcesz</i>	267
Tab. 111. <i>Pęknął balon</i>	267
Tab. 112. <i>Dostaniesz inny</i>	268
Tab. 113. <i>Co chcesz od tej taty</i>	268
Tab. 114. <i>Co chcesz od tej mamy</i>	269
Tab. 115. <i>Chcesz się huścić</i>	269
Tab. 116. <i>Idź sobie</i>	269
Tab. 117. <i>Odejdź stąd</i>	270

Tab. 118. <i>Przesuń się</i>	271
Tab. 119. <i>Zostaw tego psa</i>	271
Tab. 120. <i>Chcesz wycinać</i>	272
Tab. 121. <i>Chcesz malować</i>	272
Tab. 122. <i>Nie wolno popychać</i>	273
Tab. 123. <i>Jakim trzeba być</i>	273
Tab. 124. <i>Byłaś niegrzeczna</i>	274
Tab. 125. <i>Byłaś grzeczna</i>	274
Tab. 126. <i>Łacia chodź tu</i>	275
Tab. 127. <i>Łacia siedź</i>	275
Tab. 128. <i>Łacia leż</i>	276
Tab. 129. <i>Babciu chodź do mnie</i>	276
Tab. 130. <i>Dziadek chodź do mnie</i>	277
Tab. 131. <i>Pani chodź do mnie</i>	277
Tab. 132. <i>Nie idź do pracy, tatusiu</i>	278
Tab. 133. <i>Tatusiu nie krzycz</i>	278
Tab. 134. <i>Mamo nie krzycz</i>	279
Tab. 135. <i>Tatus przyjedzie</i>	279
Tab. 136. <i>Nie nie nie</i>	280
Tab. 137. <i>Najpierw pójdziemy zjeść</i>	280
Tab. 138. <i>Chcesz do cioci Ani</i>	281
Tab. 139. <i>Chcesz kupić balonik</i>	281
Tab. 140. <i>Nie wolno krzyżeć na mame</i>	282
Tab. 141. <i>Nie wolno</i>	282
Tab. 142. <i>Pomału</i>	283
Tab. 143. <i>Zapnij ten but</i>	283
Tab. 144. <i>Zostaw te spodnie</i>	284
Tab. 145. <i>Zostaw te czapkę</i>	284
Tab. 146. <i>Daj mi to</i>	285
Tab. 147. <i>Uspokój się</i>	285
Tab. 148. <i>Nie dokuczaj mi</i>	286
Tab. 149. <i>Cicho</i>	286
Tab. 150. <i>Chodź tu</i>	287
Tab. 151. <i>Idziemy do kościółka</i>	287
Tab. 152. <i>Idziemy na spacer</i>	288
Tab. 153. <i>Chcesz na plac zabaw</i>	288
Tab. 154. <i>Chcesz loda</i>	289
Tab. 155. <i>Chcesz soczek</i>	289
Tab. 156. <i>Nie chcesz picia</i>	290
Tab. 157. <i>Idziemy na plac zabaw</i>	290
Tab. 158. <i>Będzie spokój</i>	291
Tab. 159. <i>Będziesz grzeczna</i>	291
Tab. 160. <i>Zdrowaś Mario</i>	292
Tab. 161. <i>Jeszcze Polska nie zginęła</i>	293
Tab. 162. <i>Dzisiaj w Betlejem dzisiaj w Betlejem wesola nowina</i>	293
Tab. 163. <i>Uciekamy się do Ciebie Święta</i>	294
Tab. 164. <i>Triangle</i>	294
Tab. 165. <i>Square</i>	295
Tab. 166. <i>No co tato</i>	295
Tab. 167. <i>Nie wachaj rączki</i>	296
Tab. 168. <i>Nie rzucaj widelcem</i>	296
Tab. 169. <i>Nie kop mnie</i>	297

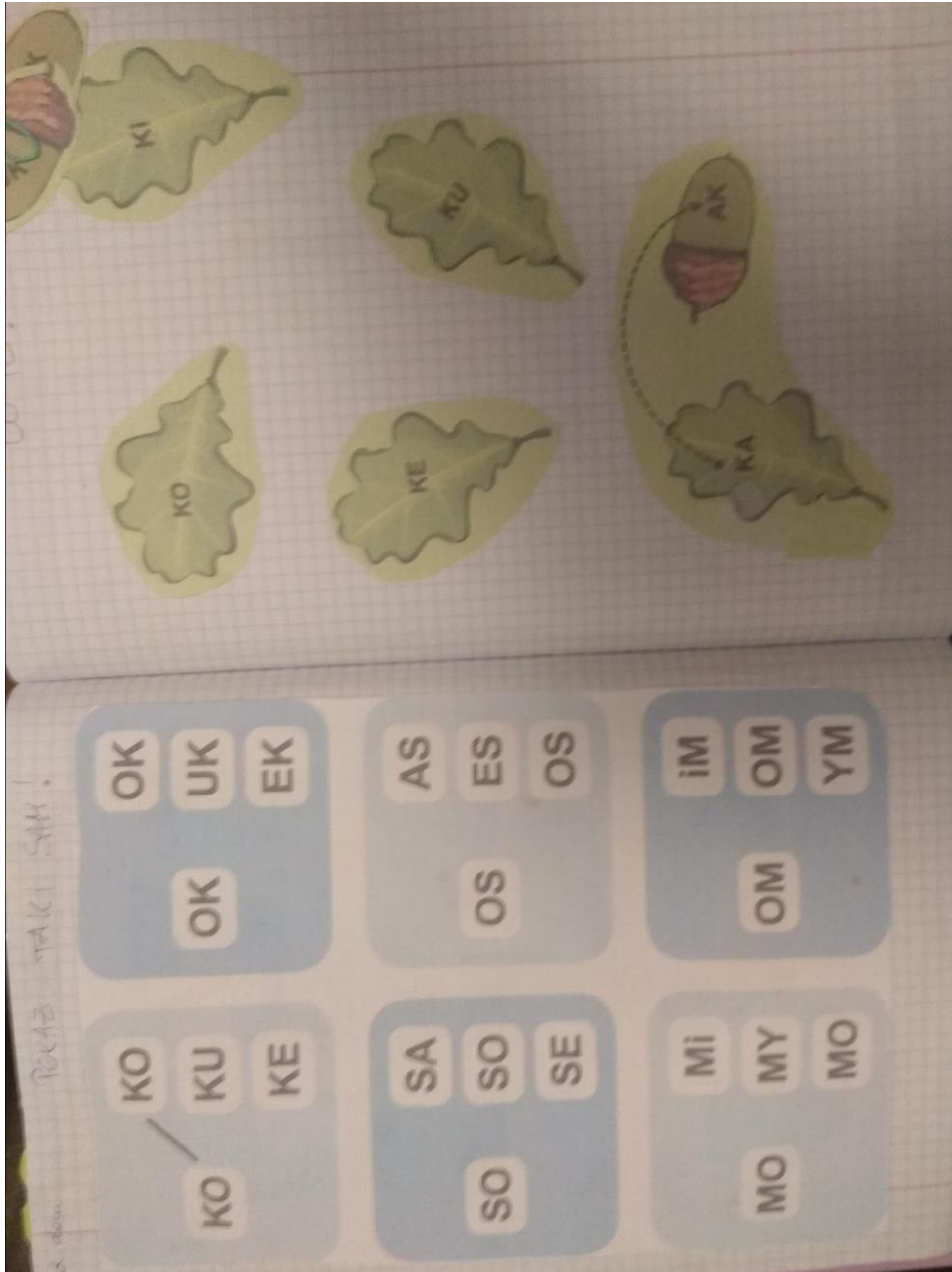
Wykaz fotografii zamieszczonych w pracy

Fot. 1. Mowa ciała dziecka z ASD podczas akademii w szkole.....	148
Fot. 2. Mowa ciała dziecka z ASD podczas przygotowywania posiłku	149
Fot. 3. Wyściowa organizacja aktantów dyskursu przy stole	152
Fot. 4. Mowa ciała dziecka z ASD w trakcie spotkania ze znajomymi.....	154
Fot. 5. Kooperowanie grupy dzieci z ASD w przestrzeni akademii szkolnej	155
Fot. 6. Mowa ciała dziecka z ASD podczas jazdy na motocyklu	156
Fot. 7. Mowa ciała dziecka z ASD przy wykonywaniu świątecznych wypieków w szkole.	158
Fot. 8. Mowa ciała dziecka z ASD w trakcie spaceru z klasą	158
Fot. 9. Mowa ciała dziecka z ASD w trakcie zabawy z ojcem na placu zabaw	159
Fot. 10. Mowa ciała dziecka z ASD podczas zakupów	159
Fot. 11. Reakcje niewerbalne towarzyszące fortunności dyskursu	161
Fot. 12. Współdziałanie zmysłu wzroku w recepcji sensoryzmów w werbalizowaniu niezadowolenia	161
Fot. 13. Specyfika wskazywania jako niewerbalnego podsystemu mowy ciała dziecka z ASD	162
Fot. 14. Specyfika wskazywania niedogodności jako niewerbalnego podsystemu mowy ciała dziecka z ASD pod kontrolą zmysłu wzroku	163
Fot. 15. Radość w niewerbalnym dyskursie dziecka z ASD	165
Fot. 16. Wykonywanie masażu skóry głowy dziecka z ASD	173
Fot. 17. Masaż w integrowaniu zmysłu wzroku i ośrodków mowy u dziecka z ASD .	173

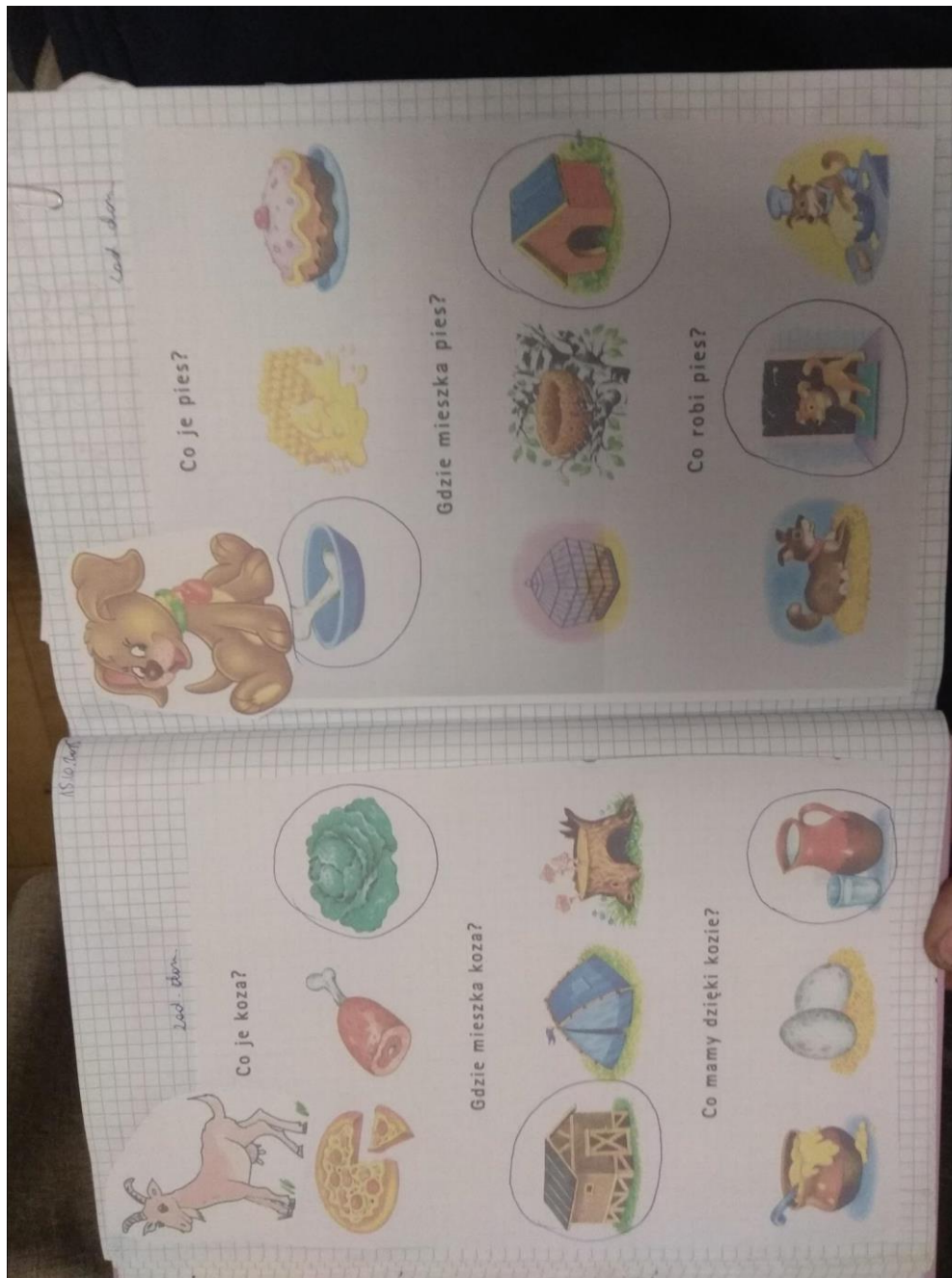
Aneks. Autorskie materiały dydaktyczno-terapeutyczne



Fot. 18. Start do ćwiczenia na dobór tych samych przedmiotów względem kolorów



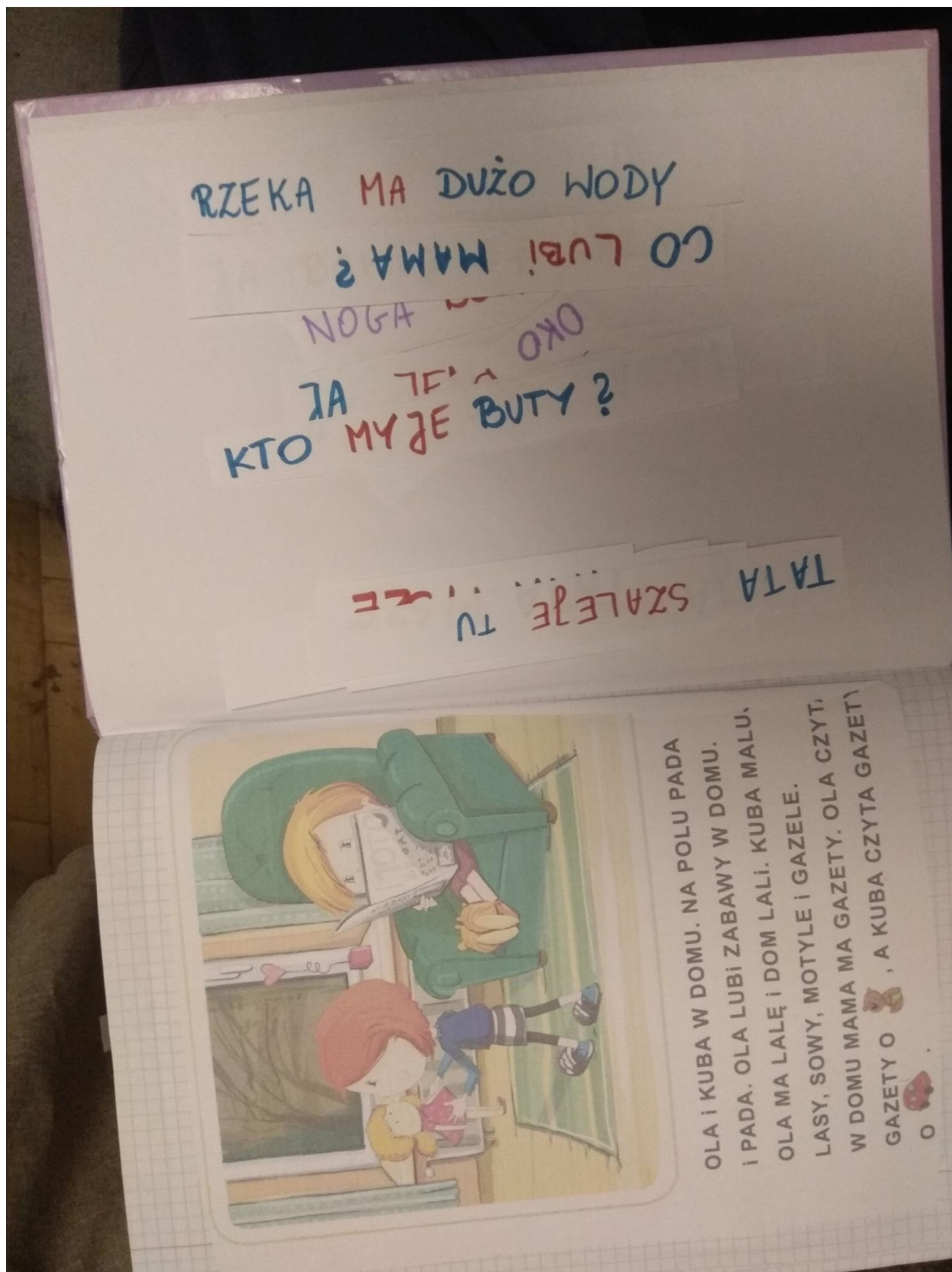
Fot. 19. Ćwiczenia wybierania tych samych sylab



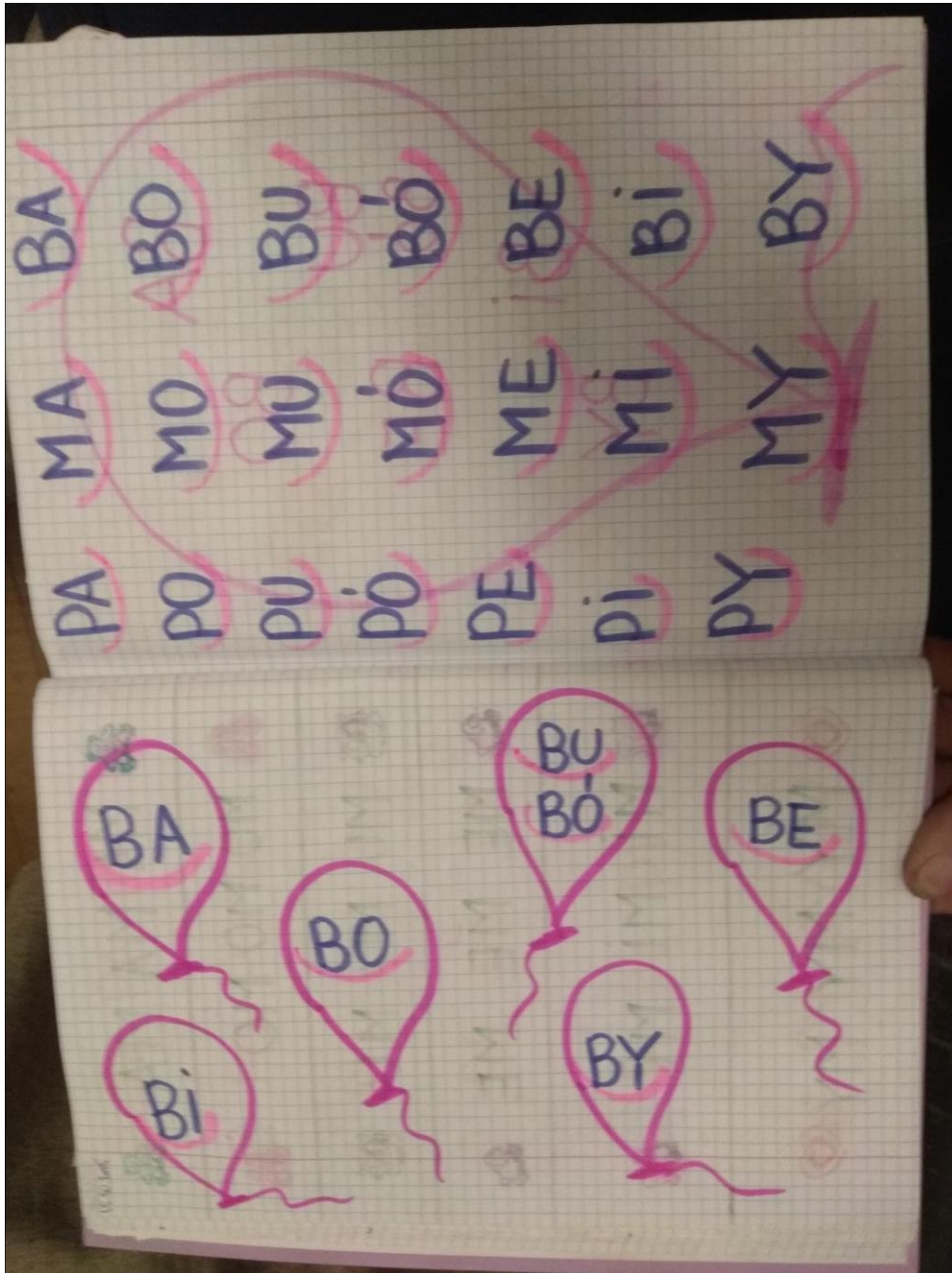
Fot. 20. Ćwiczenia w analizowaniu związku przyczynowego



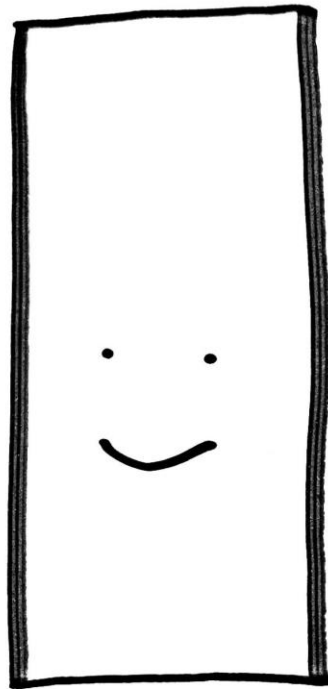
Fot. 21. Uświadamianie posiadania nazwy przez czynności i stany



Fot. 22. Ćwiczenia do głośnego czytania metodą spajania treści planów wyrażeniowych

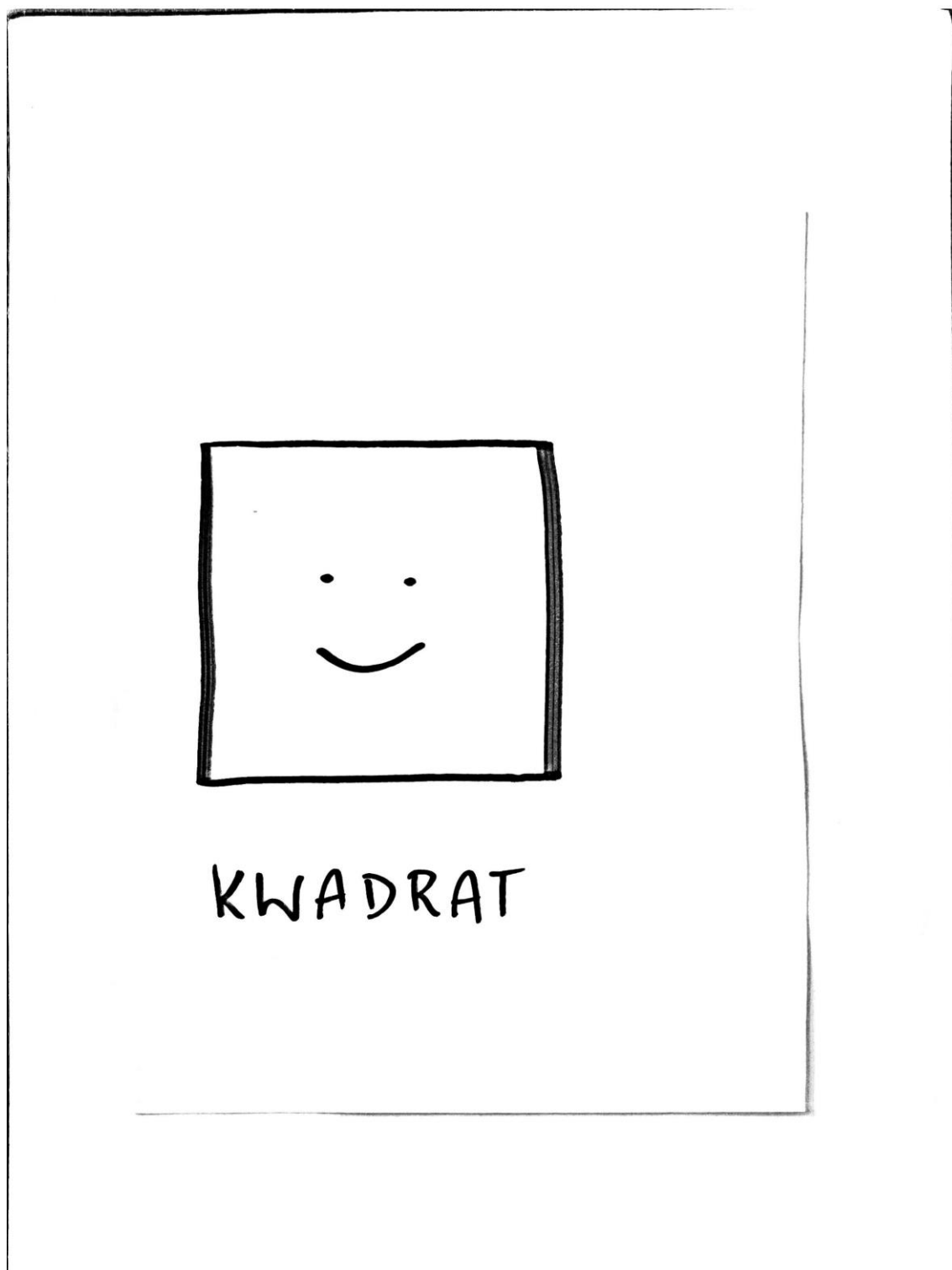


Fot. 23. Pojedyncze paradygmaty planu fonologicznego P+samogłoska

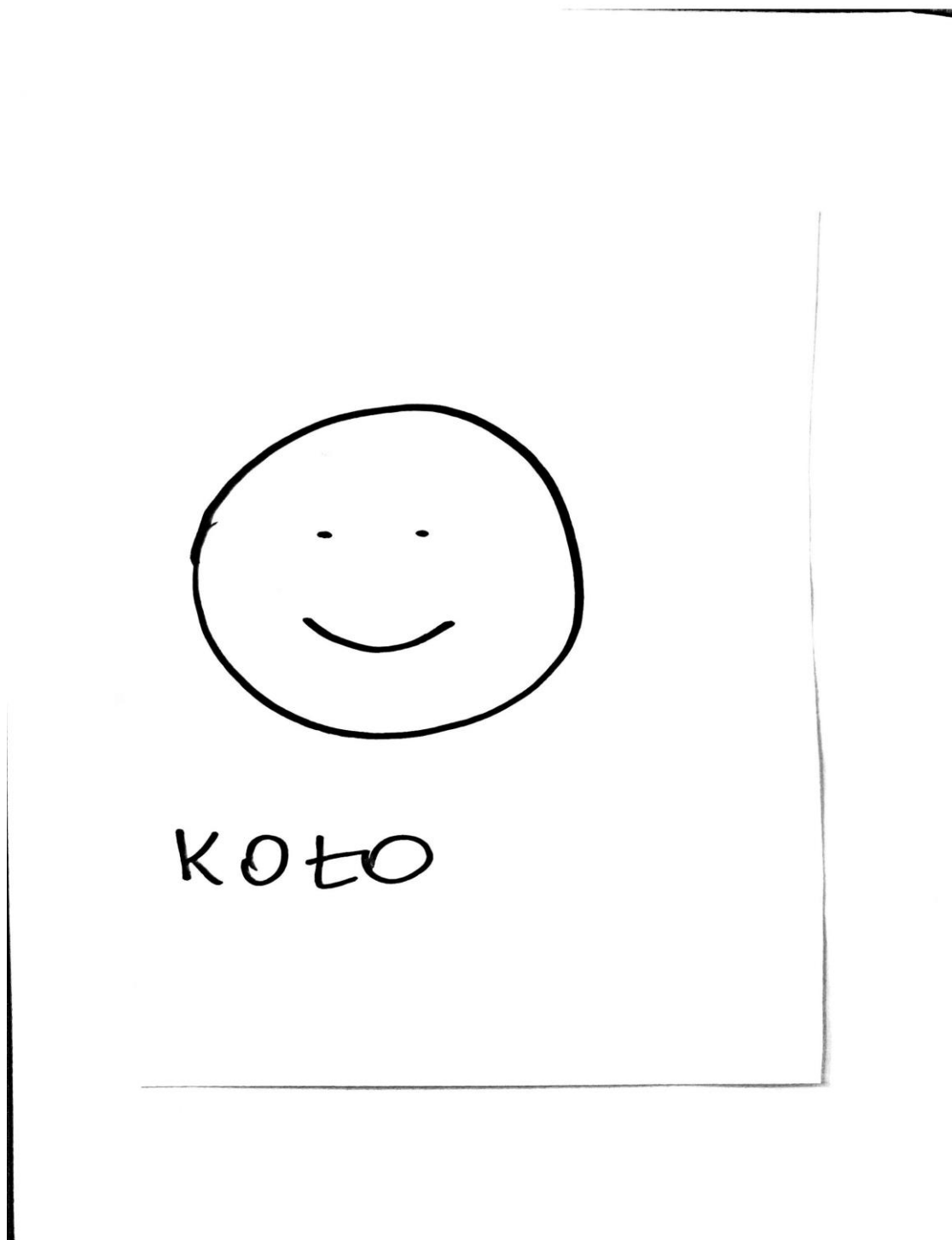


PROSTOKĄT

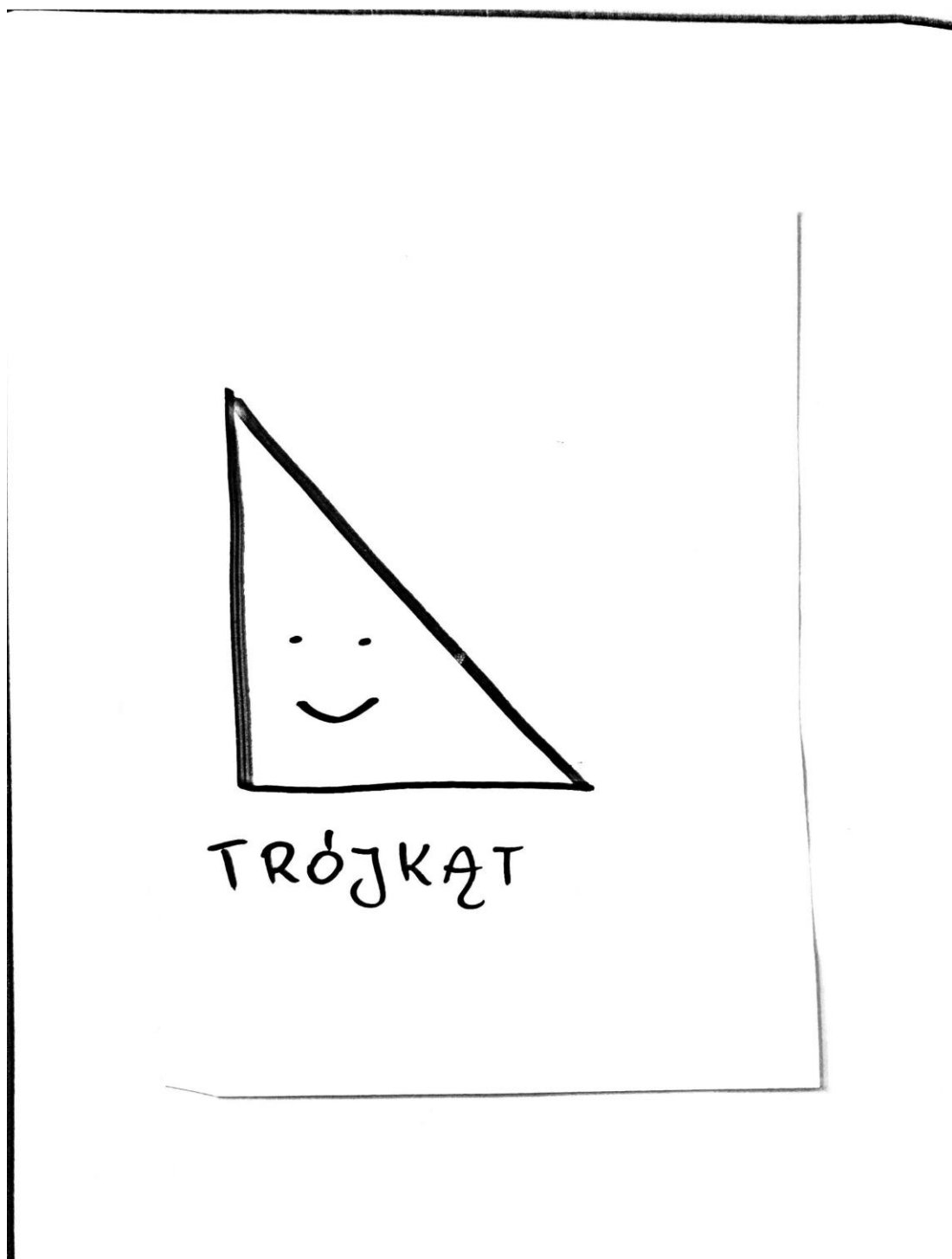
Fot. 24. Model i wizualizacja prostokąta



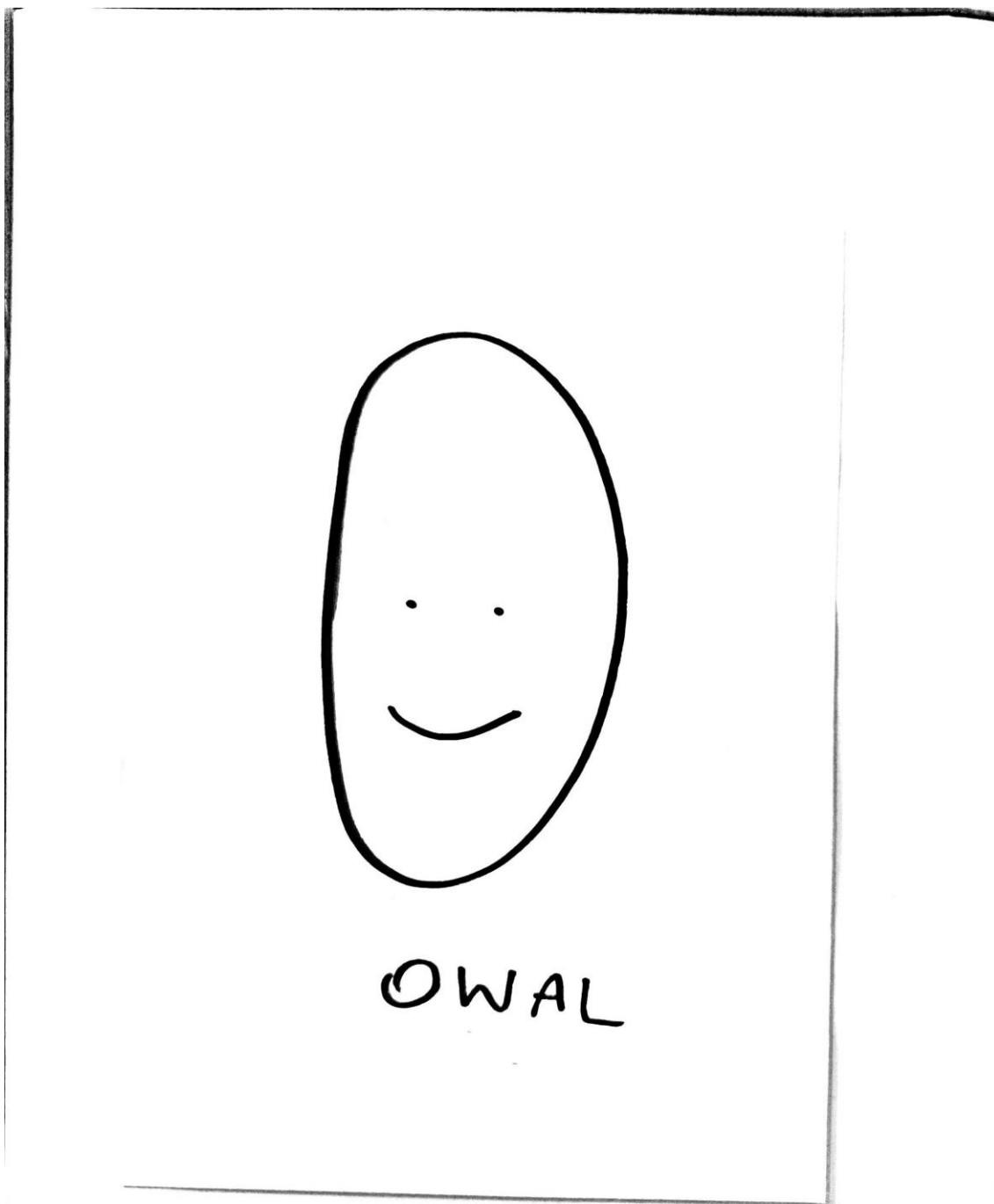
Fot. 25. Model i wizualizacja kwadratu



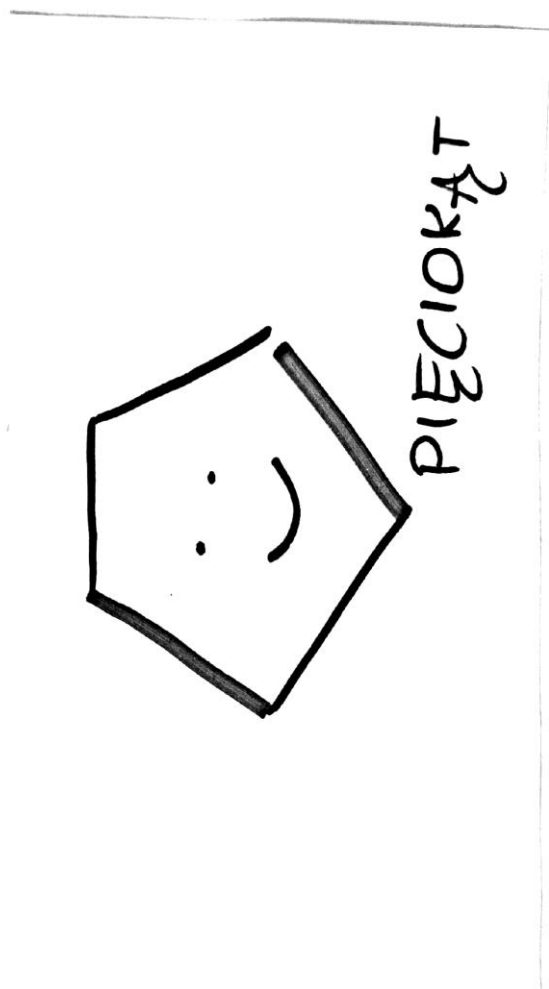
Fot. 26. Model i wizualizacja okręgu/koła



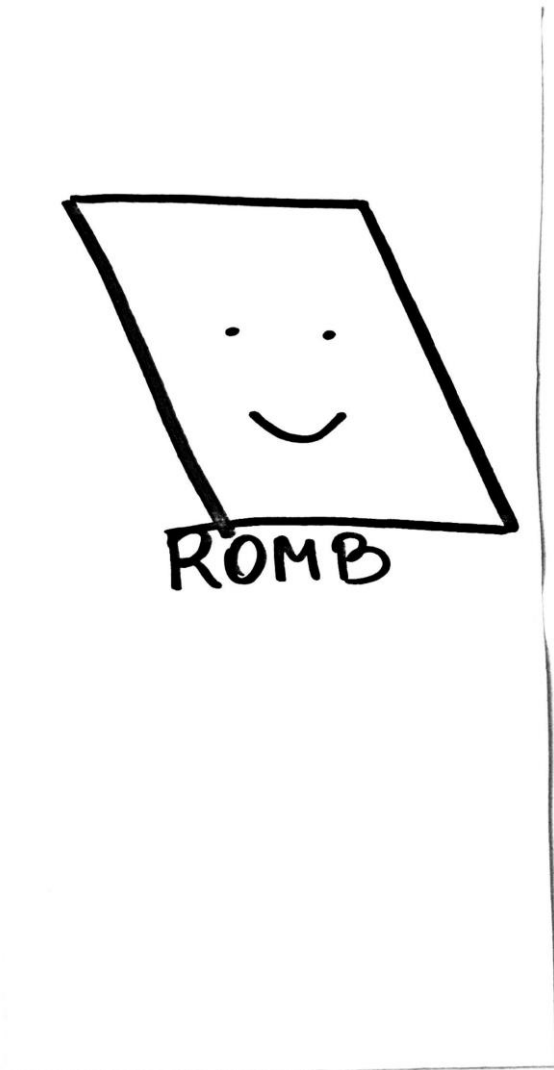
Fot. 27. Model i wizualizacja trójkąta prostokątnego i jego zależności od kwadratu



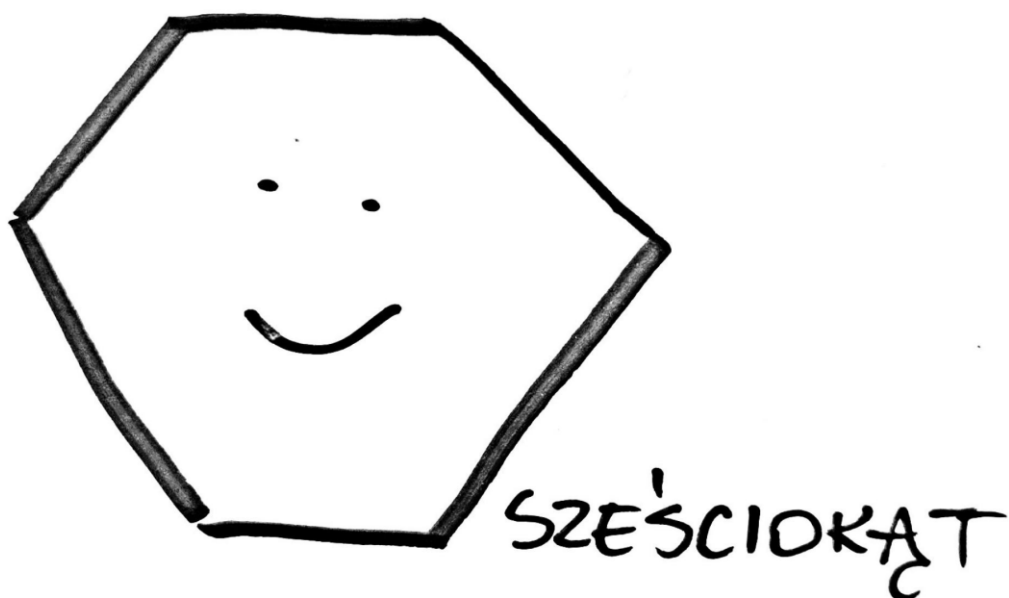
Fot. 28. Model i wizualizacja owalu i jego zależności od okręgu



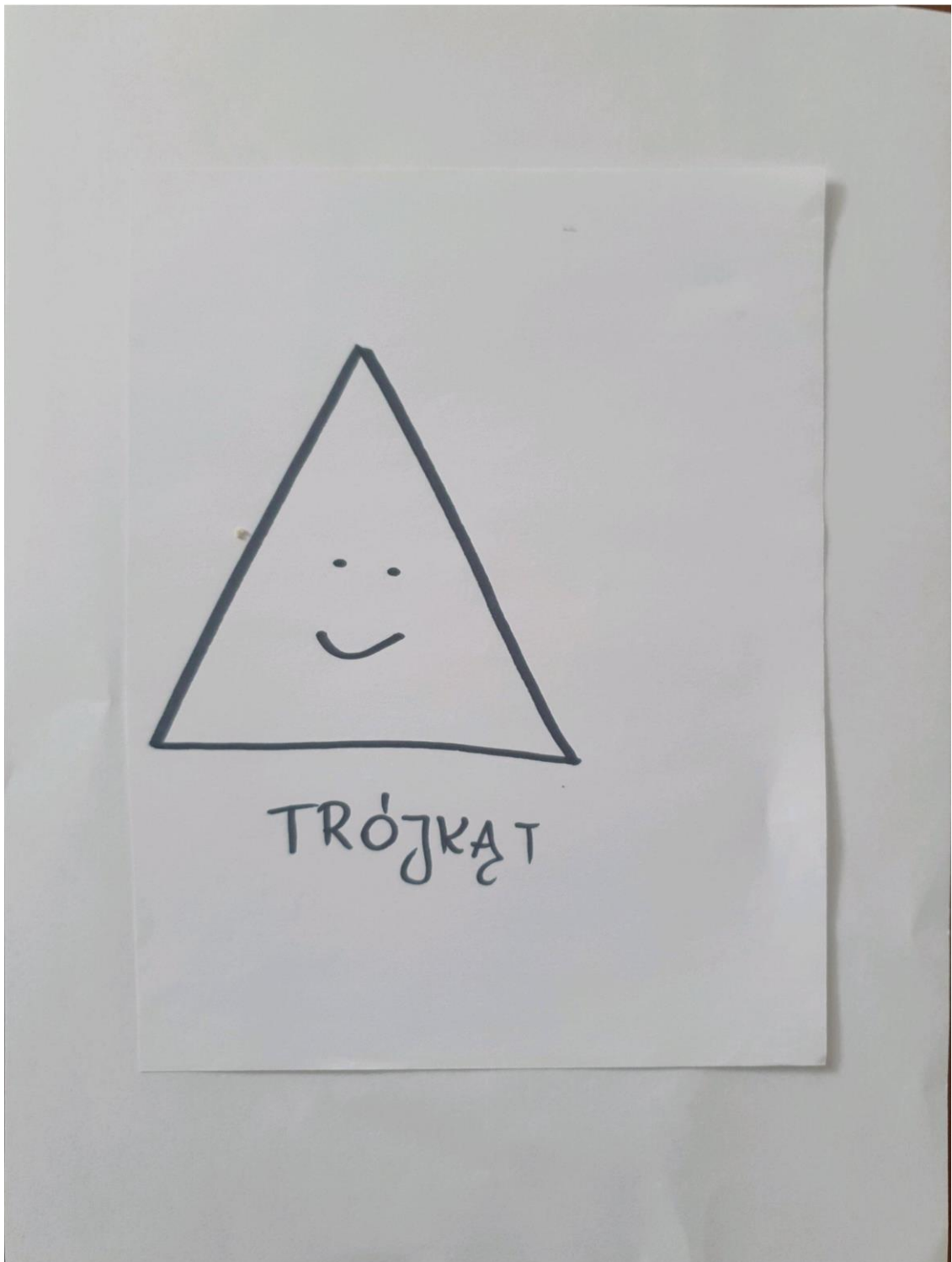
Fot. 29 Model i wizualizacja pięciokąta



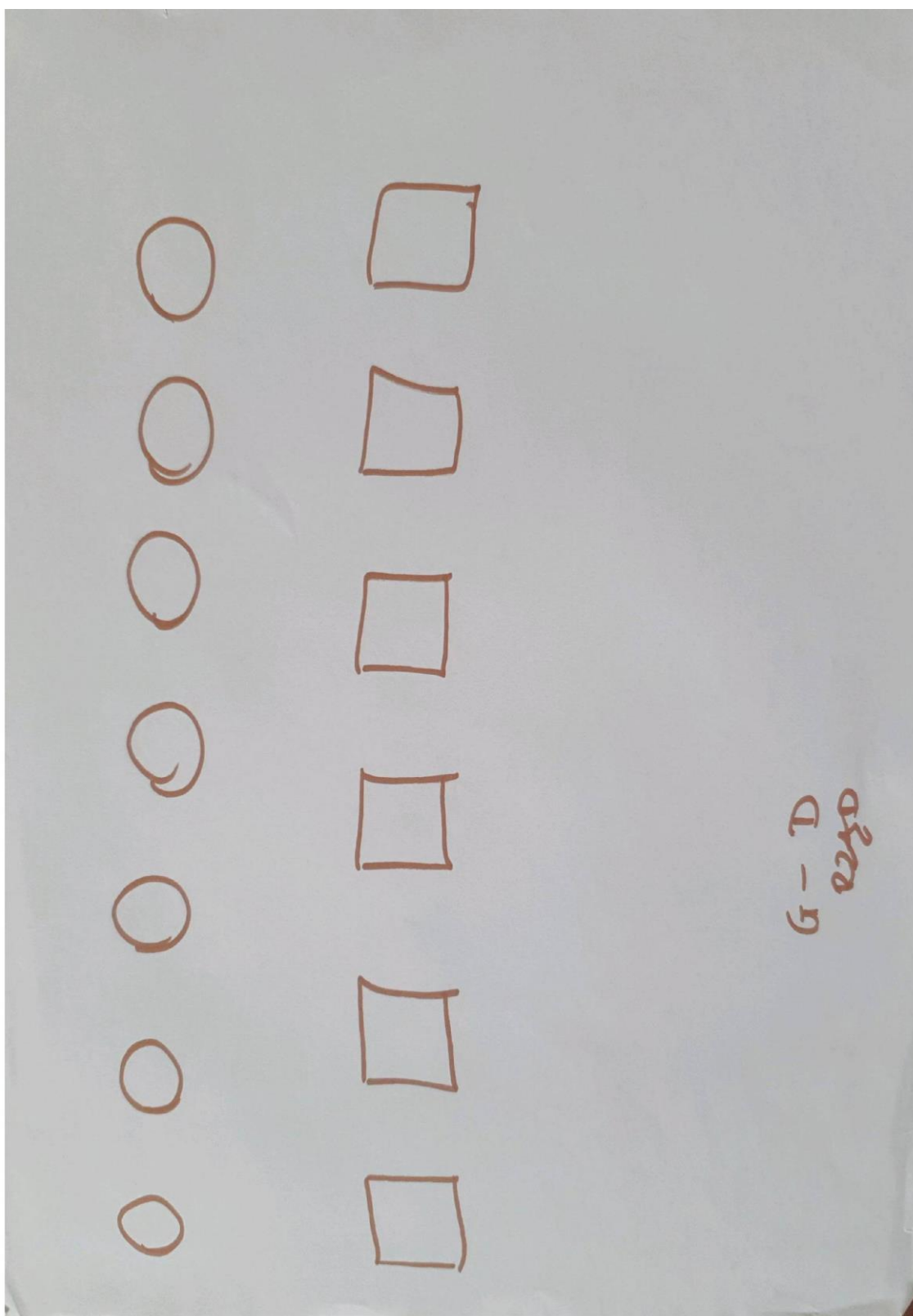
Fot. 30. Model i wizualizacja rombu



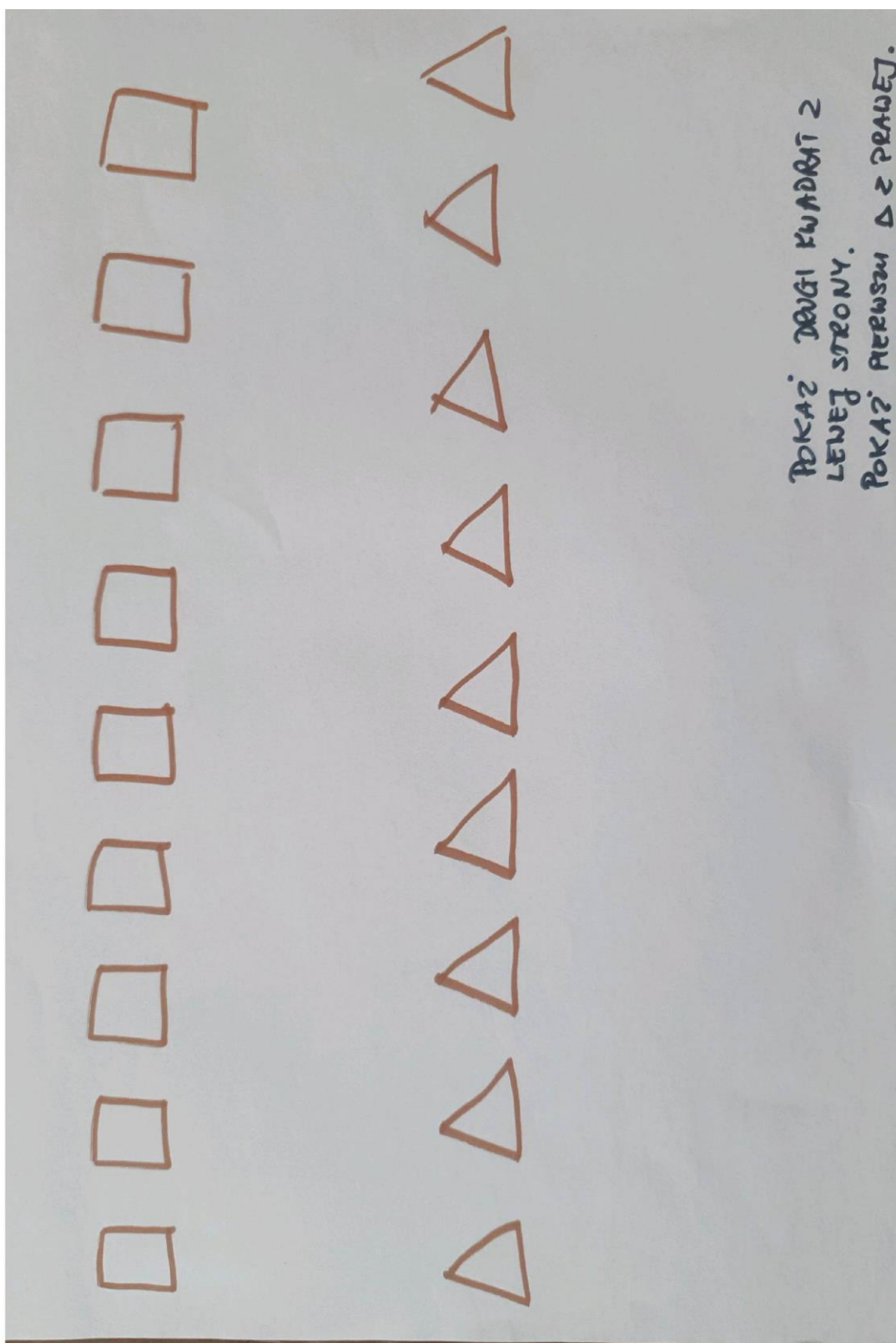
Fot. 31. Model i wizualizacja sześciokąta



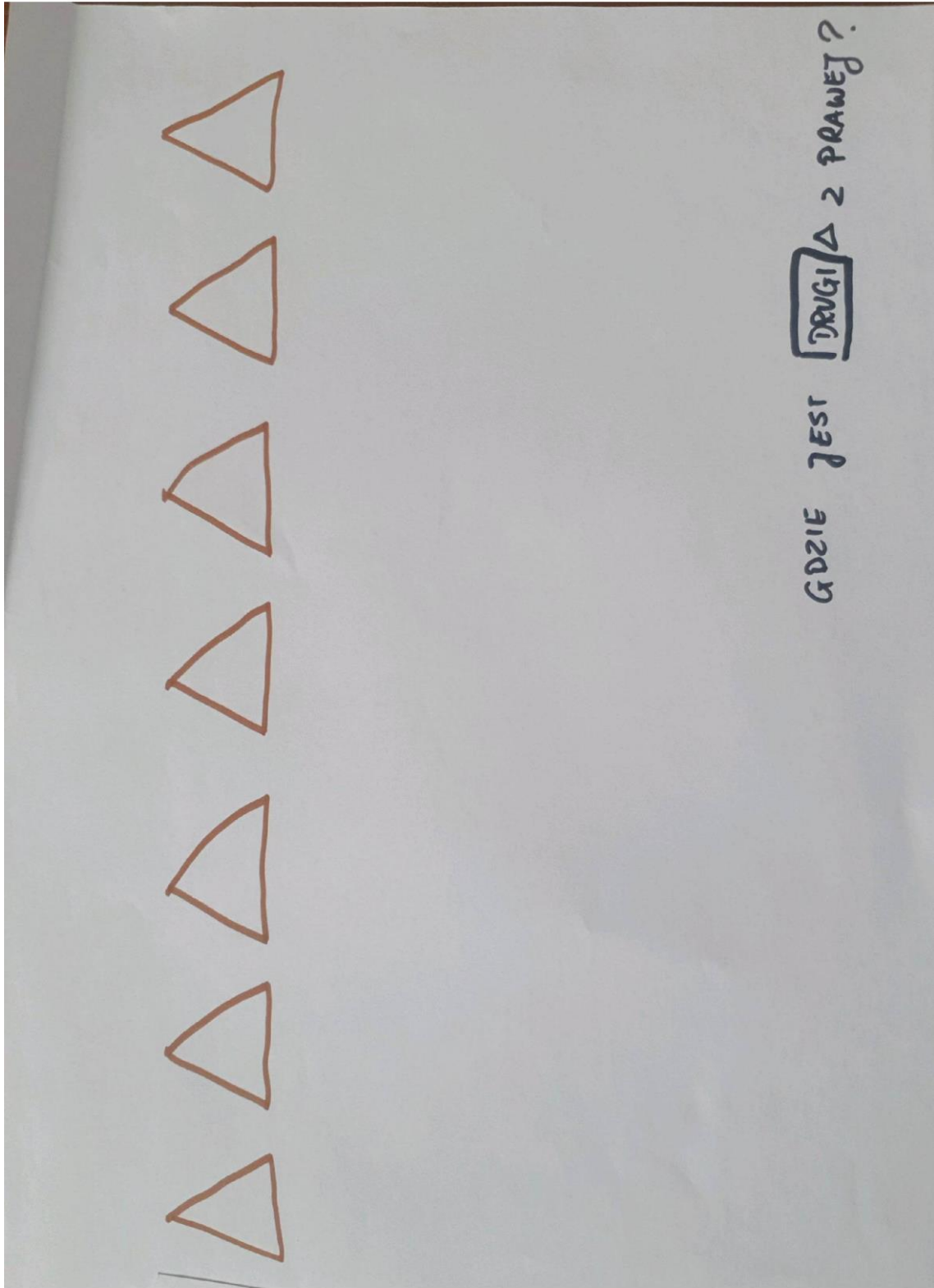
Fot. 32. Model i wizualizacja trójkąta



Fot. 33. Model i wizualizacja podstawowych cech planu treści w jego odniesieniu do planu wyrażeniowego 1



Fot. 34. Model i wizualizacja podstawowych cech planu treści w jego odniesieniu do planu wyrażeniowego 2



Fot. 35. Model i wizualizacja podstawowych cech planu treści w jego odniesieniu do zorientowania elementów względem punktu referencji 1



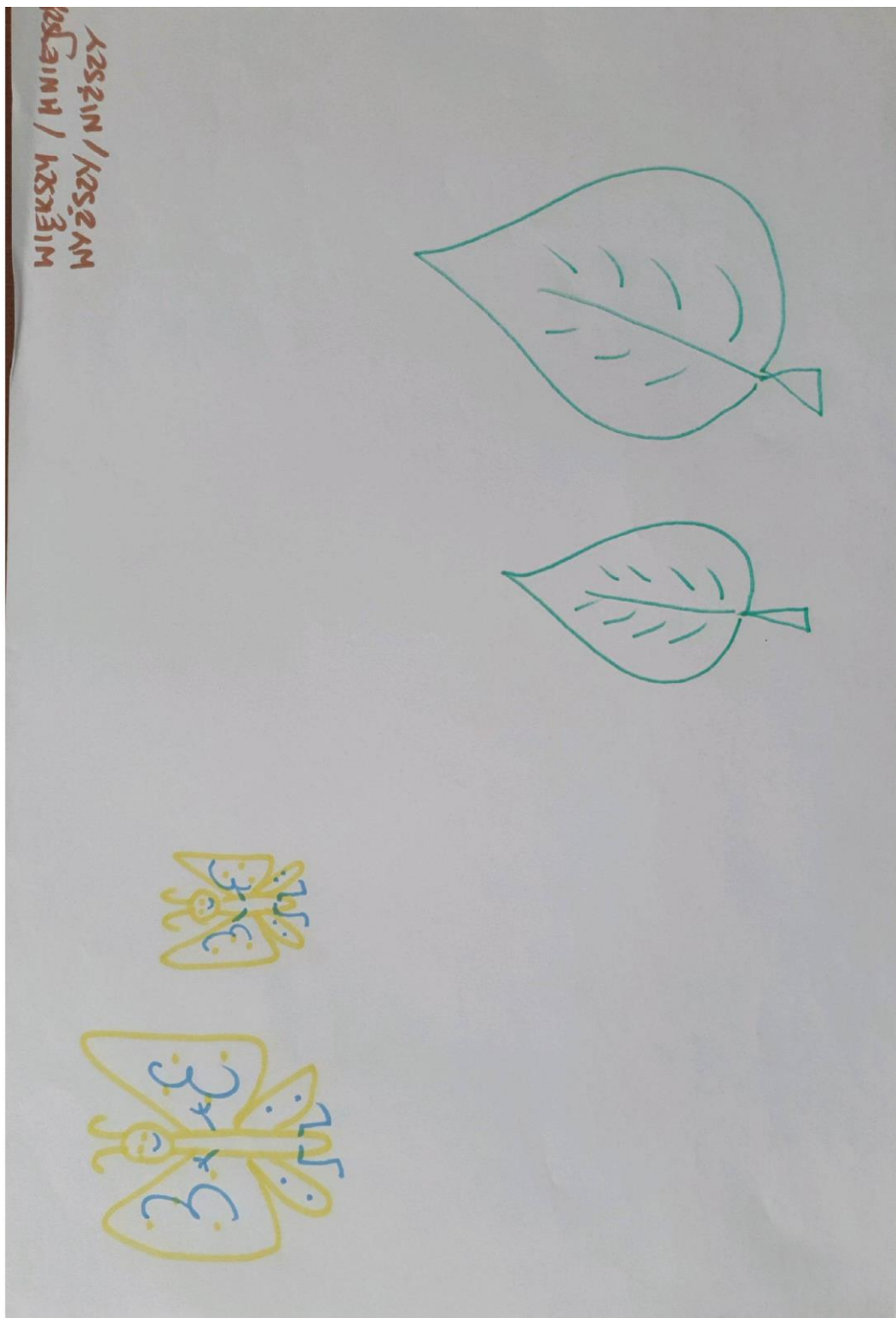
Fot. 36. Model i wizualizacja podstawowych cech planu treści przedmiotu w jego odniesieniu do zorientowania elementów względem wewnętrznego punktu odniesienia



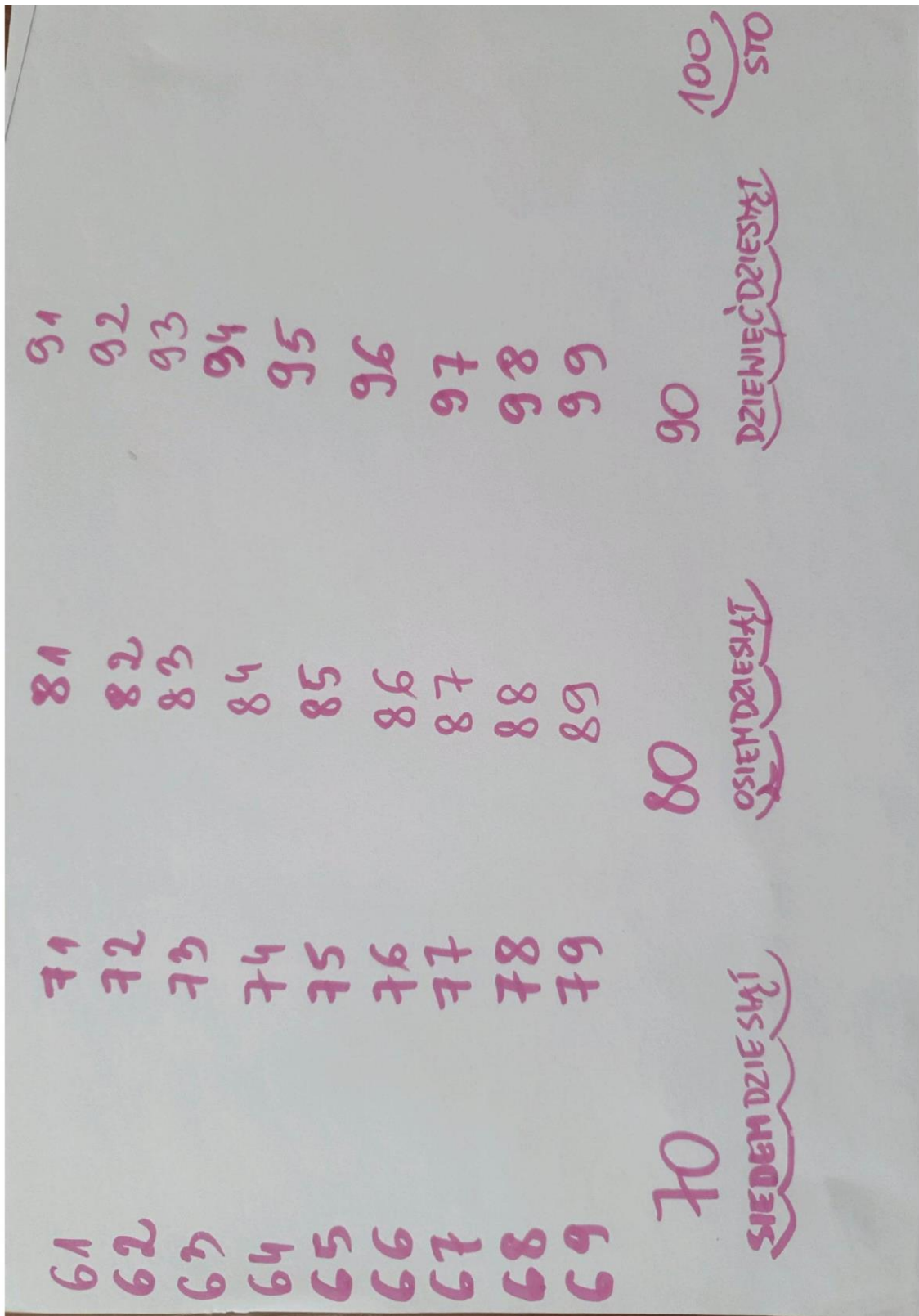
Fot. 37. Model i wizualizacja podstawowych cech planu treści przedmiotu w jego odniesieniu do zorientowania elementów względem punktu referencji 2

	PIERWSZY	DRUGI	TRZECI	CZWARTY	PĄTY	SZÓSTY	SIEDMIY
JEDEN	•	••	•••	••••	•••••	••••••	•••••••
DWA	•	••	•••	••••	•••••	••••••	•••••••
TRZY	•	••	•••	••••	•••••	••••••	•••••••
CZTERY	•	••	•••	••••	•••••	••••••	•••••••
PĄĆ	•	••	•••	••••	•••••	••••••	•••••••
SZESĆ	•	••	•••	••••	••~•••	••••••	••••~•••
SIEDMI	•	••	•••	••••	•••••	••••••	•••••••
1	1	2	3	4	5	6	7

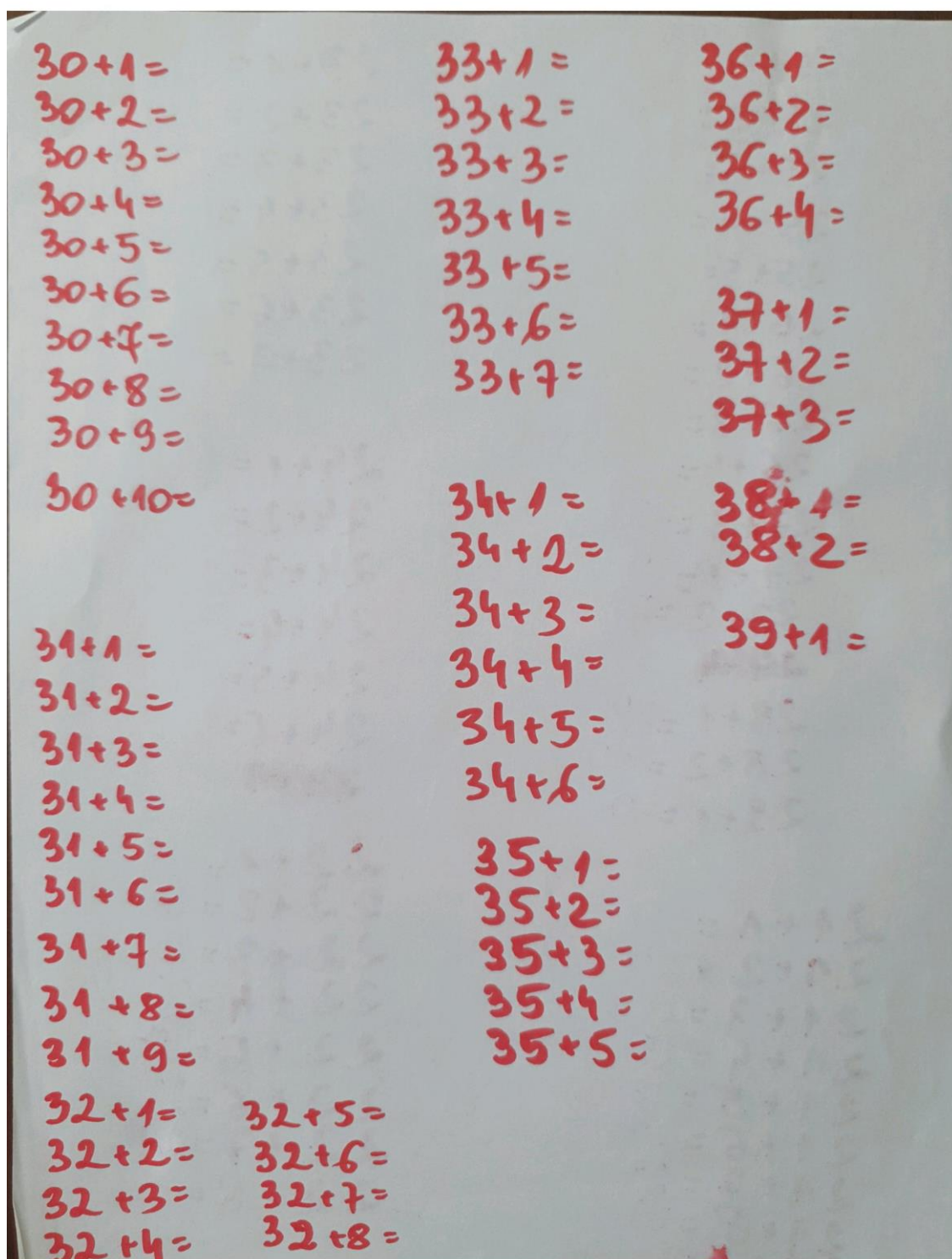
Fot. 38. Modelowanie podstawowych cech planu treści przedmiotu w jego rekurencji echolalicznej 1



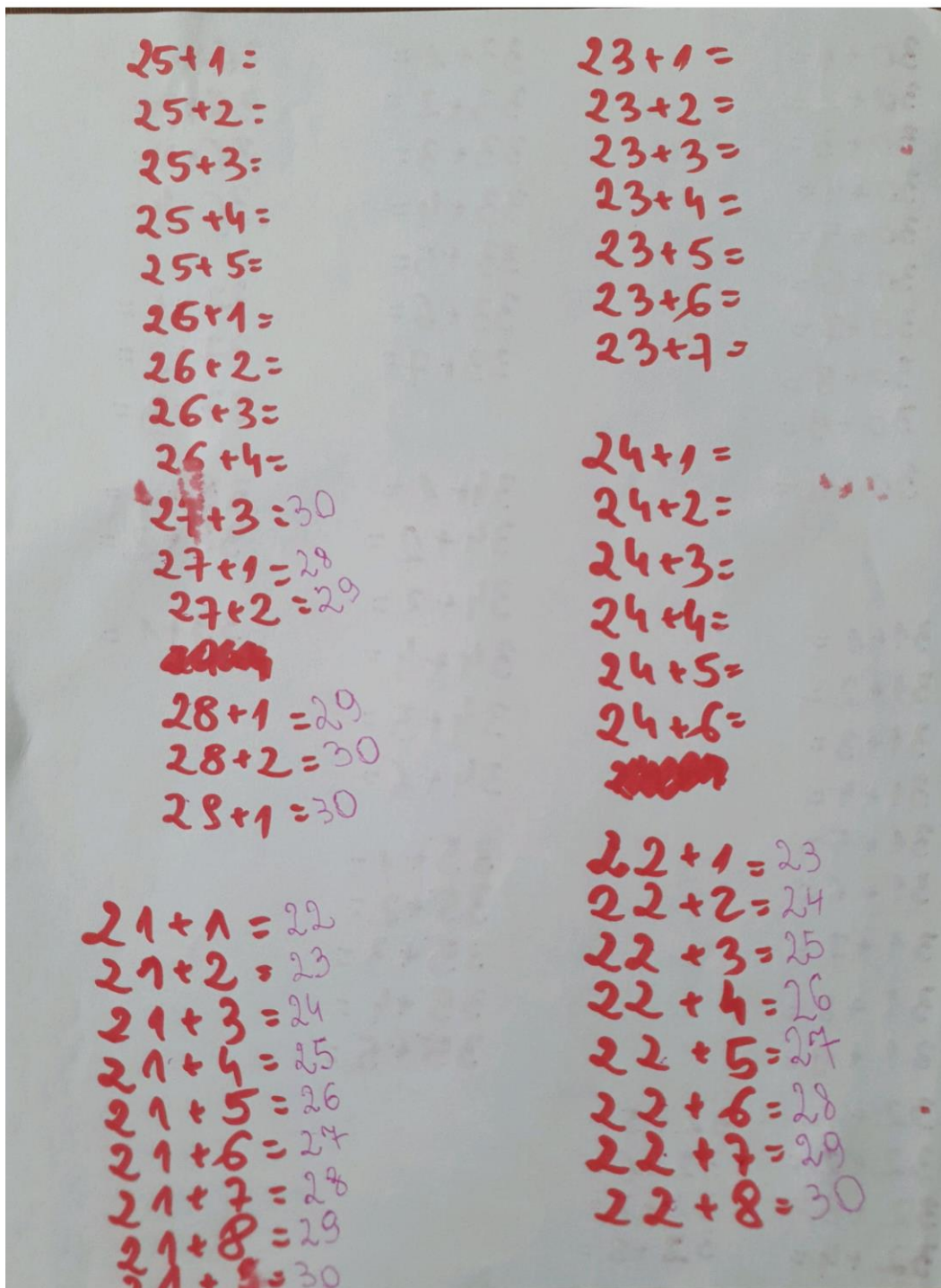
Fot. 39. Modelowanie podstawowych cech planu treści przedmiotu w jego rekurencji echolalicznej 2



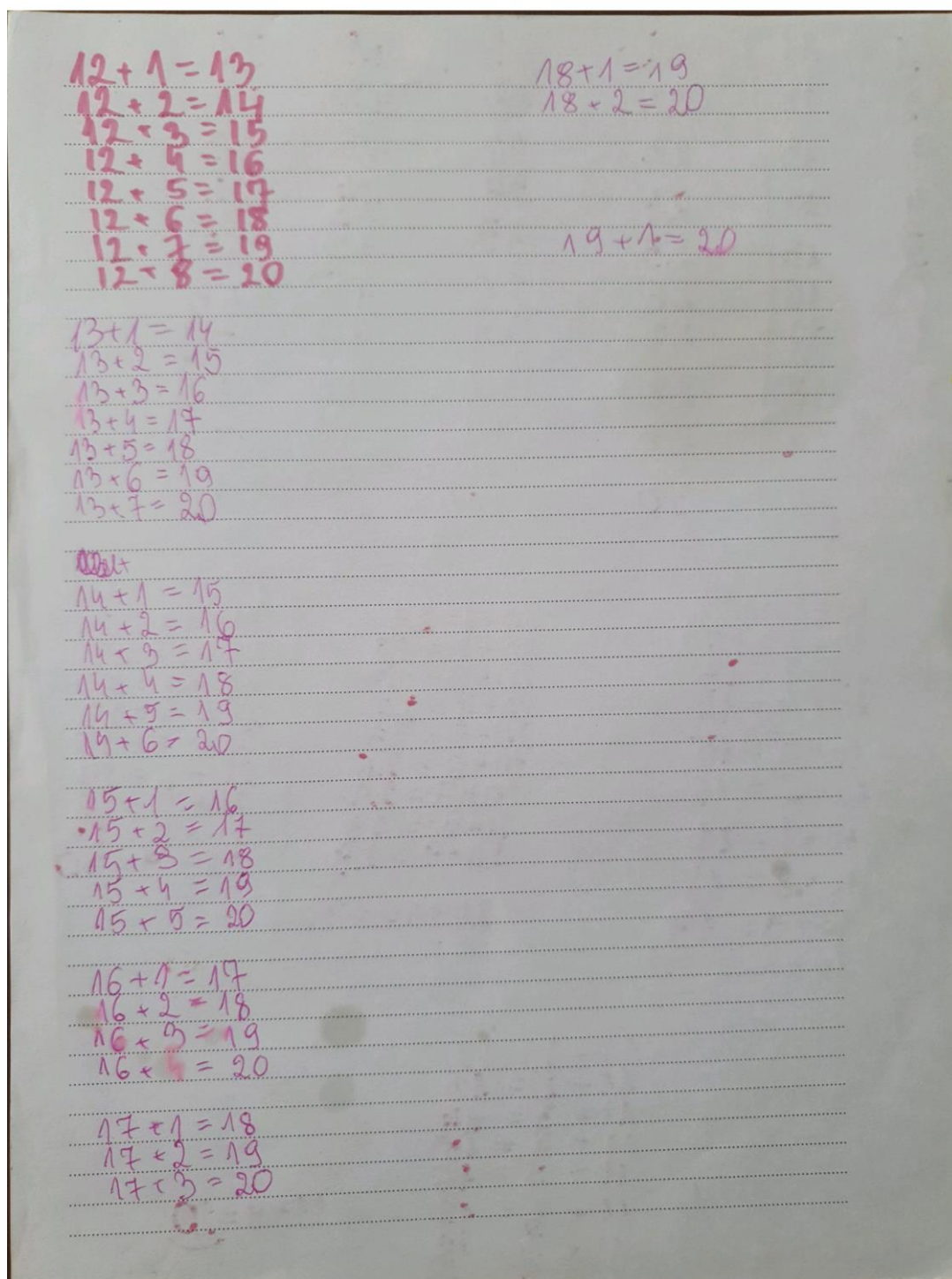
Fot. 40. Modelowanie podstawowych cech planu treści przedmiotu w jego reprezentacji znakowej 1



Fot. 41. Modelowanie podstawowych cech planu treści przedmiotu w jego reprezentacji znakowej 2



Fot. 42. Model i wizualizacja podstawowych cech planu treści przedmiotu w jego reprezentacji znakowej 3



Fot. 43. Model i wizualizacja podstawowych cech planu treści przedmiotu w jego reprezentacji znakowej 4

1	11	21	31	41	51
2	12	22	32	42	52
3	13	23	33	43	53
4	14	24	34	44	54
5	15	25	35	45	55
6	16	26	36	46	56
7	17	27	37	47	57
8	18	28	38	48	58
9	19	29	39	49	59
10	20	30	40	50	60

$10+1=11$	$20+1=21$	$21+1=22$
$10+2=12$	$20+2=22$	$21+2=23$
$10+3=13$	$20+3=23$	$21+3=24$
$10+4=14$	$20+4=24$	$21+4=25$
$10+5=15$	$20+5=25$	$21+5=26$
$10+6=16$	$20+6=26$	$21+6=27$
$10+7=17$	$20+7=27$	$21+7=28$
$10+8=18$	$20+8=28$	$21+8=29$
$10+9=19$	$20+9=29$	$21+9=30$
$10+10=20$	$20+10=30$	

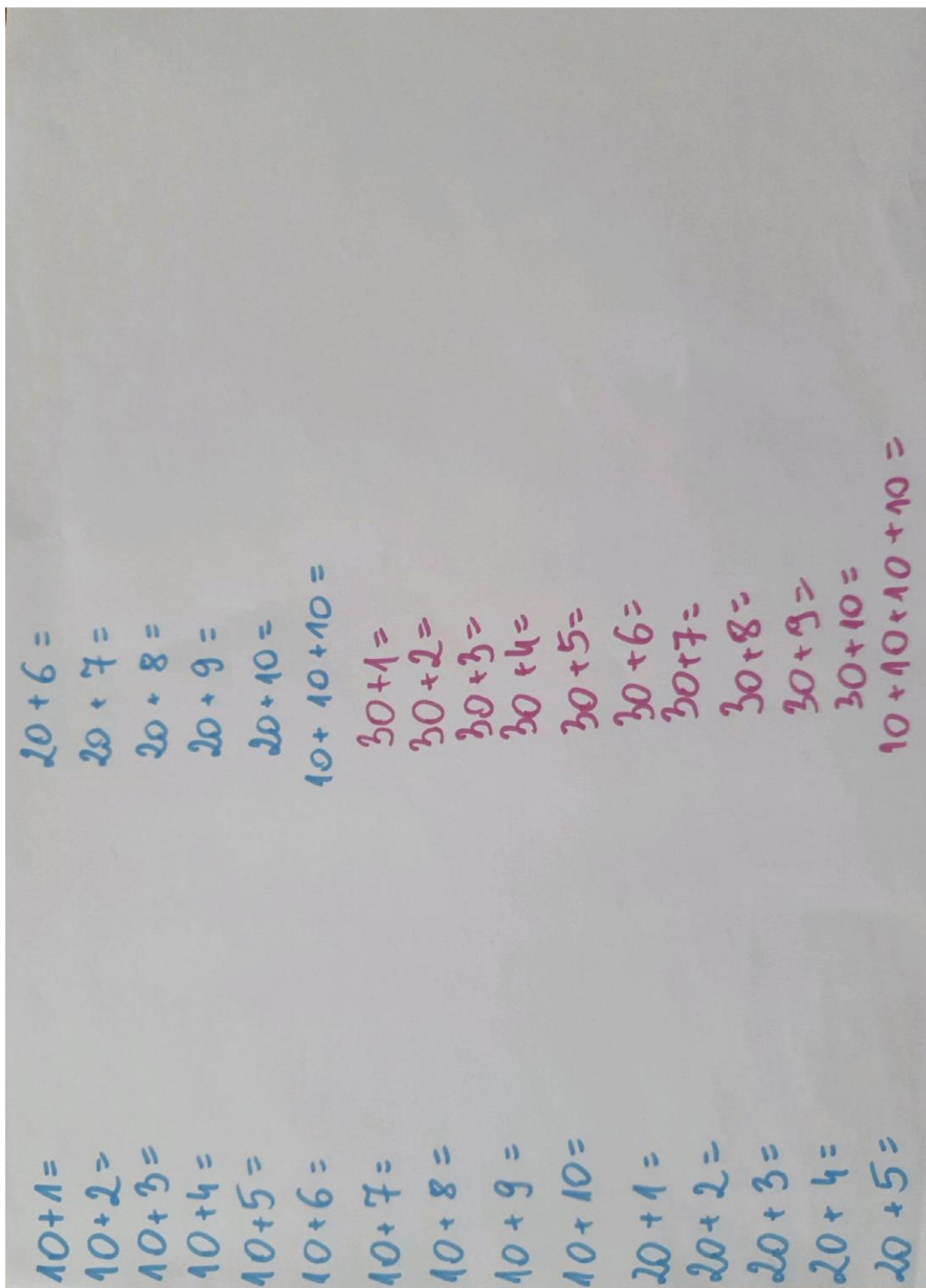
$11+1=12$	
$11+2=13$	
$11+3=14$	
$11+4=15$	
$11+5=16$	
$11+6=17$	
$11+7=18$	
$11+8=19$	
$11+9=20$	

Fot. 44. Model i wizualizacja podstawowych cech planu treści przedmiotu w jego reprezentacji znakowej 5

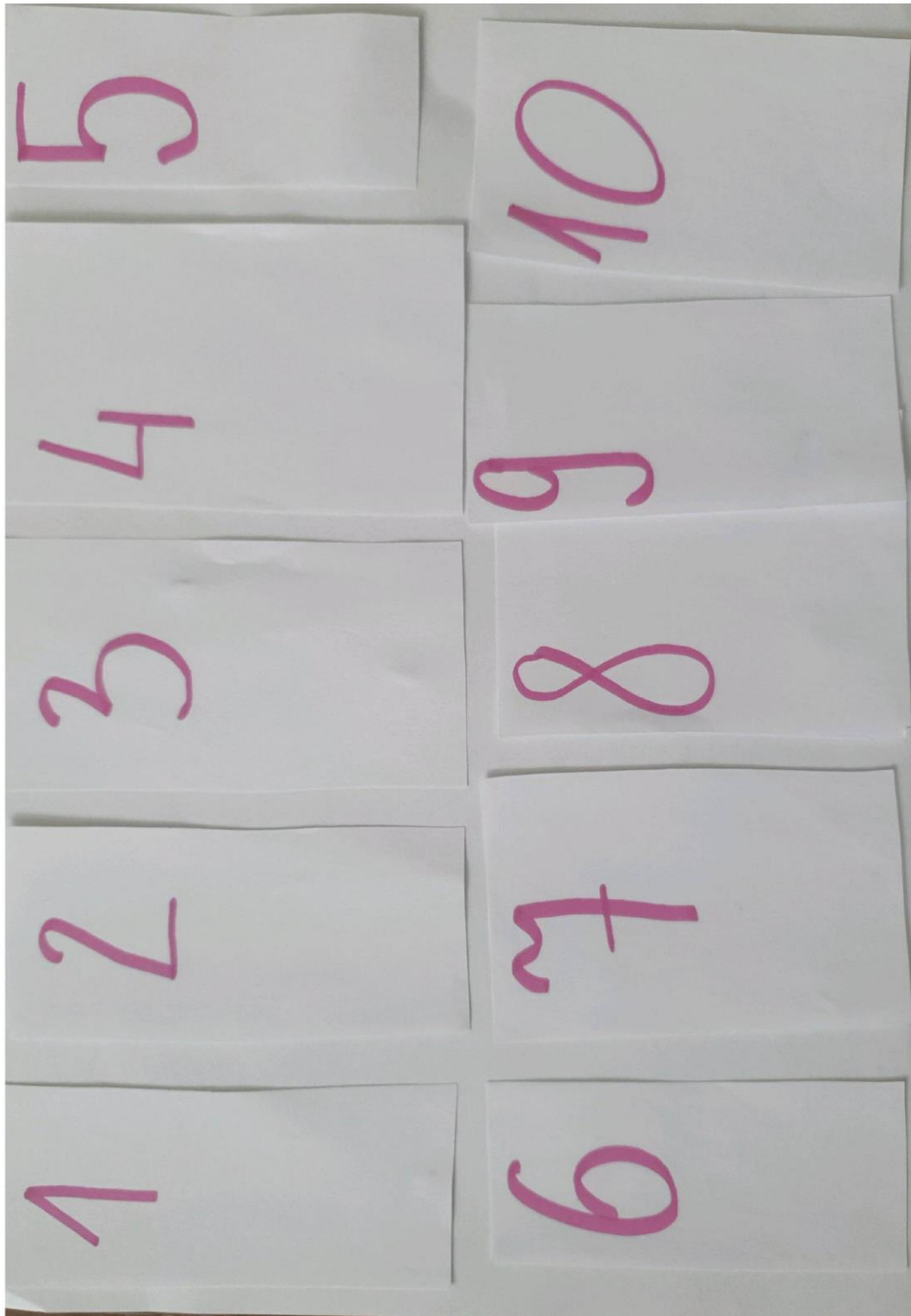
Model	Wizualizacja	1	2	3	4	5
20	DWA DZIEŃCIA	11	21	31	41	51
		12	22	32	42	52
		13	23	33	43	53
		14	24	34	44	54
		15	25	35	45	55
		16	26	36	46	56
		17	27	37	47	57
		18	28	38	48	58
		19	29	39	49	59
30	TRZY DZIEŃCIA					
40	CZTERE DZIEŃCIA					
50	PIĘĆ DZIEŃCIA					
60	SZEŚĆ DZIEŃCIA					

Fot. 45. Model i wizualizacja składni cech planów treści przedmiotu w jego reprezentacji znakowej

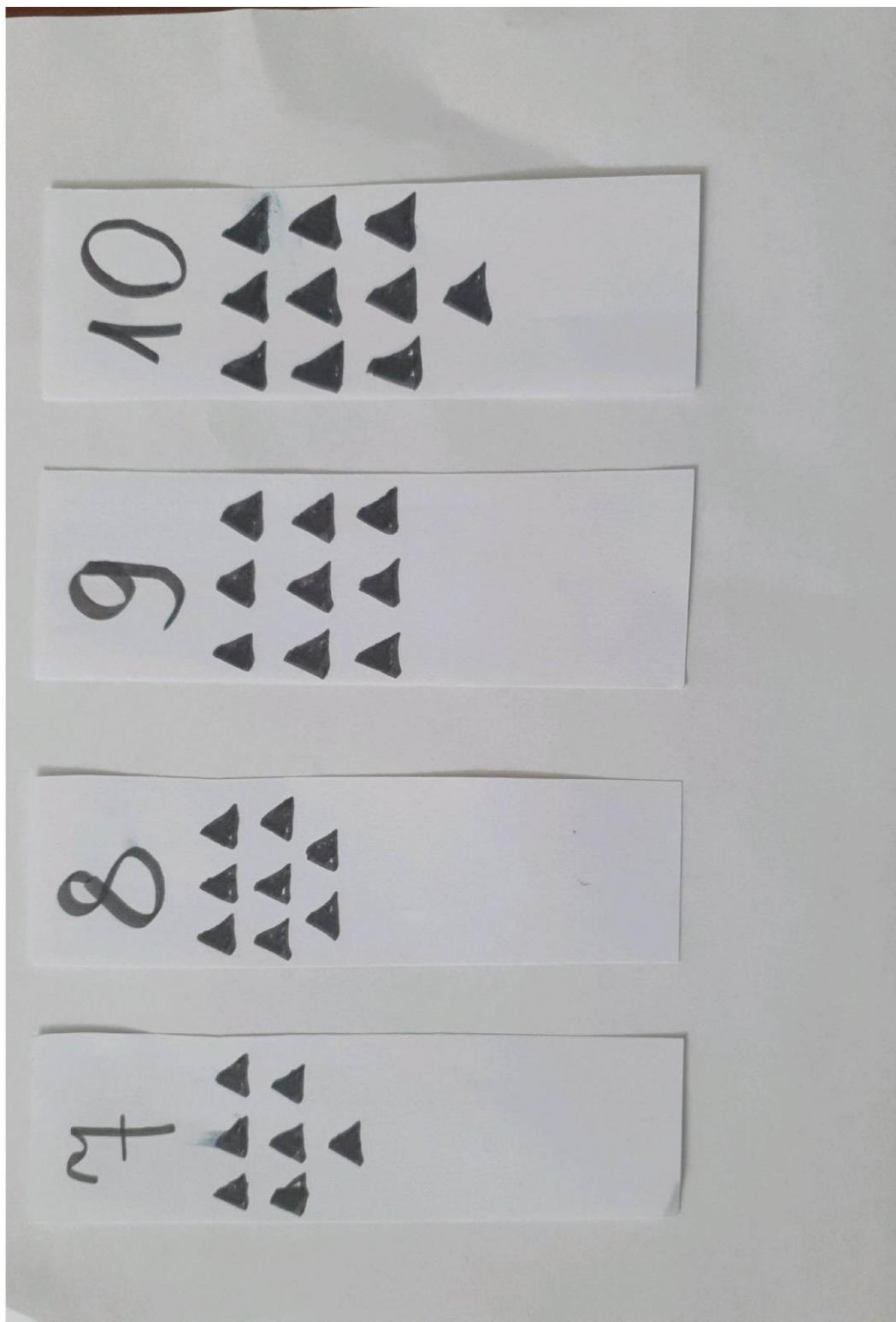
1



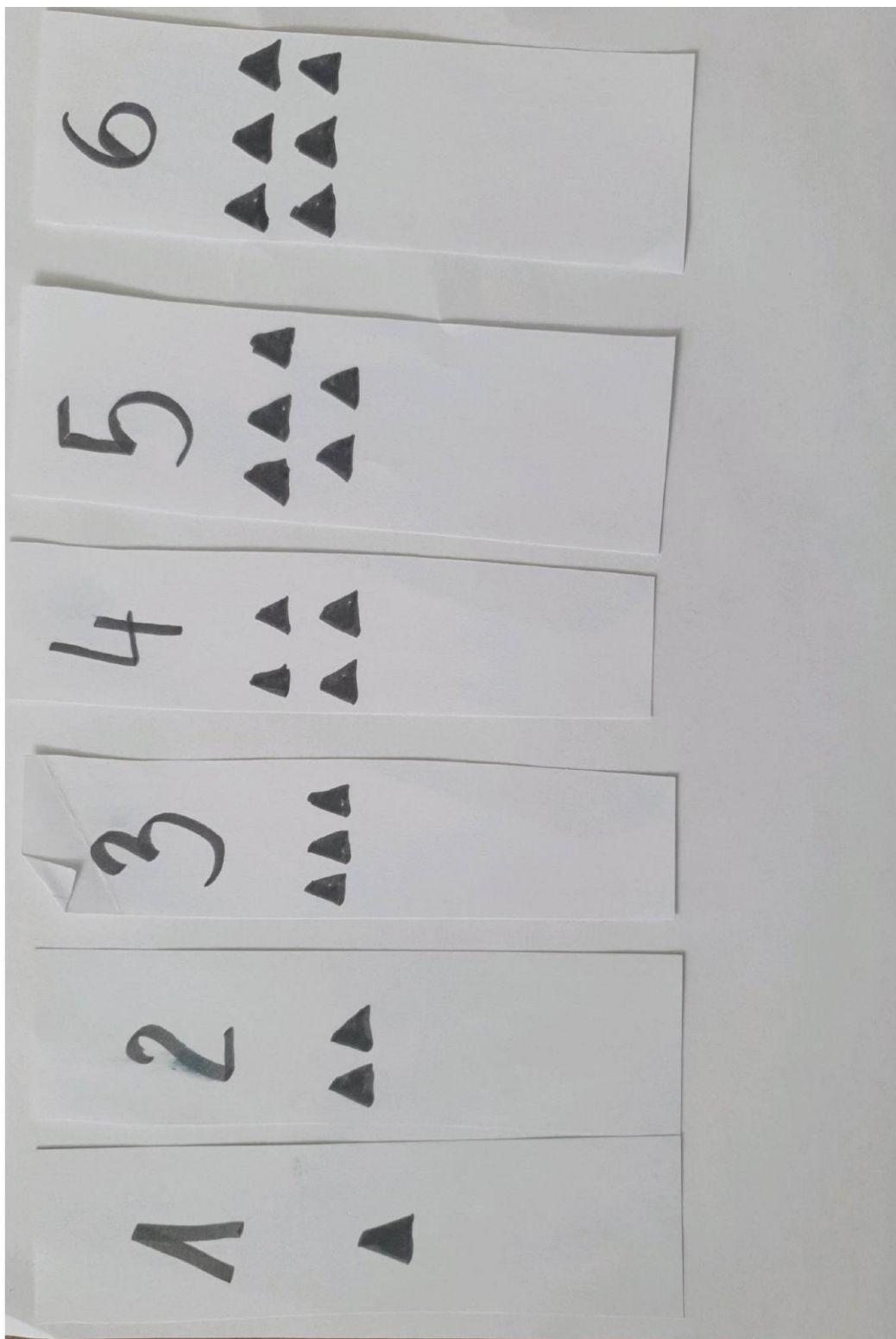
Fot. 46. Model i wizualizacja składni cech planów treści przedmiotu w jego reprezentacji znakowej 2



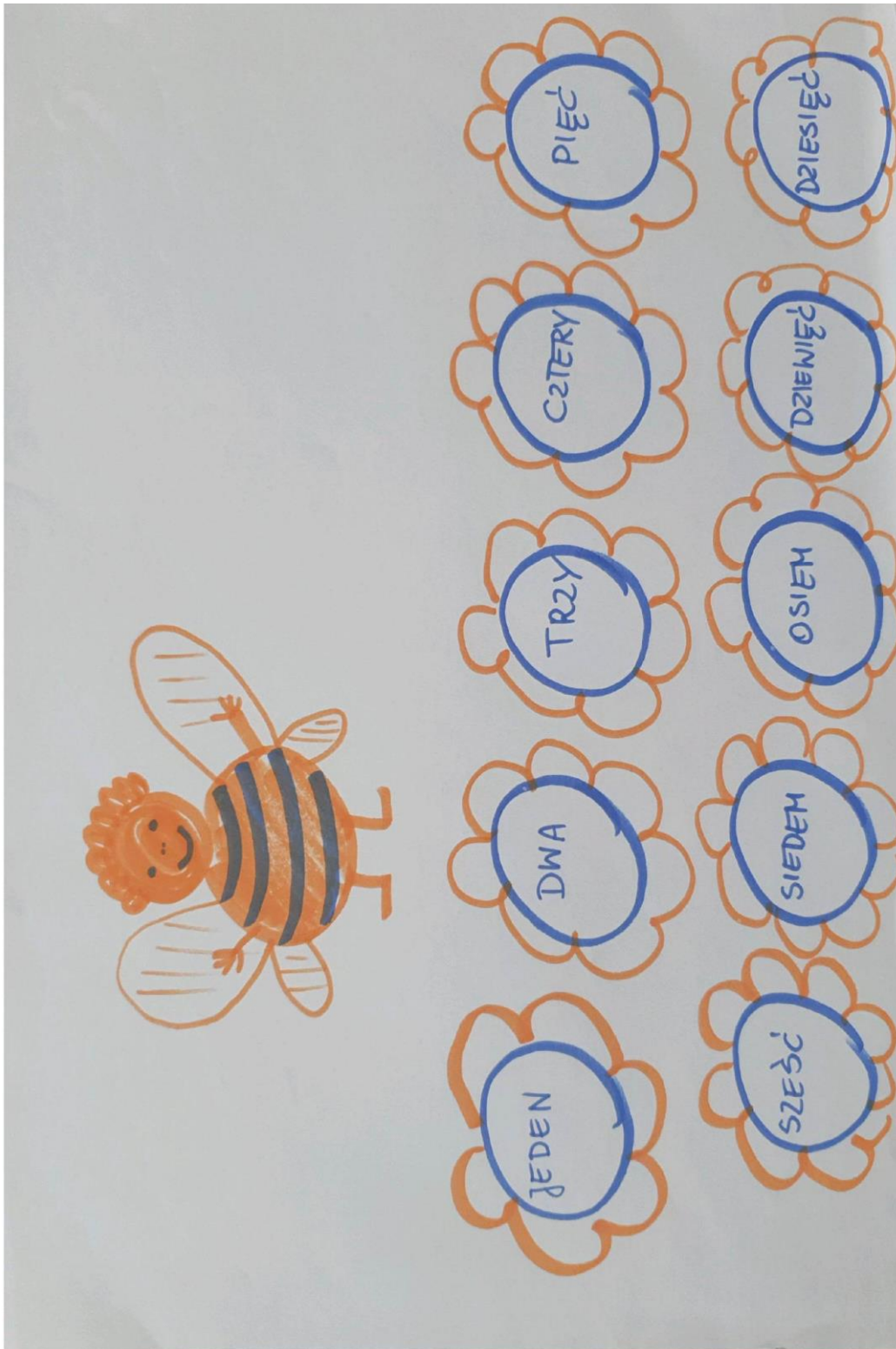
Fot. 47. Model i wizualizacja abstrakcji składni cech planów treści przedmiotu jako znaku liczby 1



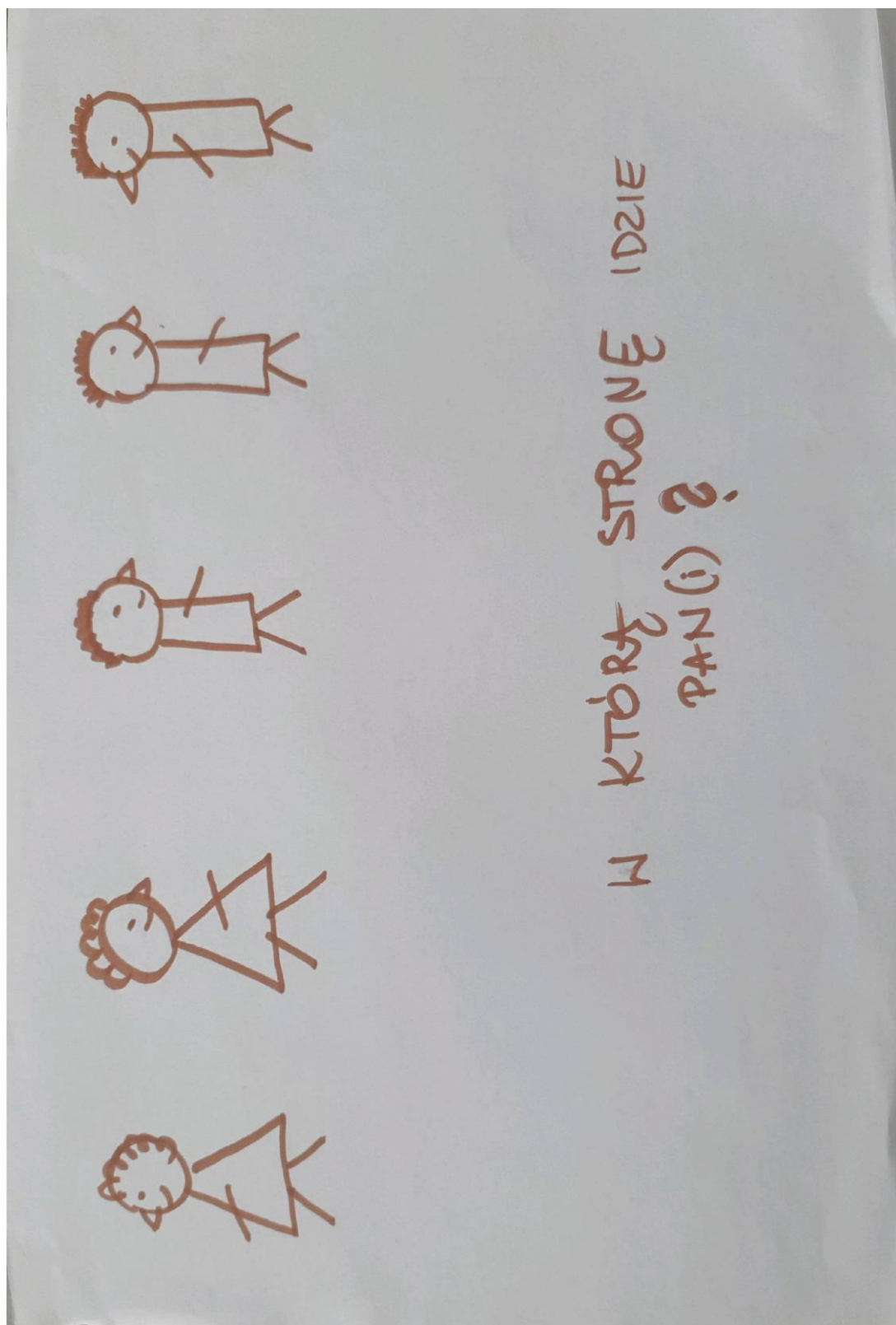
Fot. 48. Model i wizualizacja abstrakcji składni cech planów treści przedmiotu jako znaku liczby 2



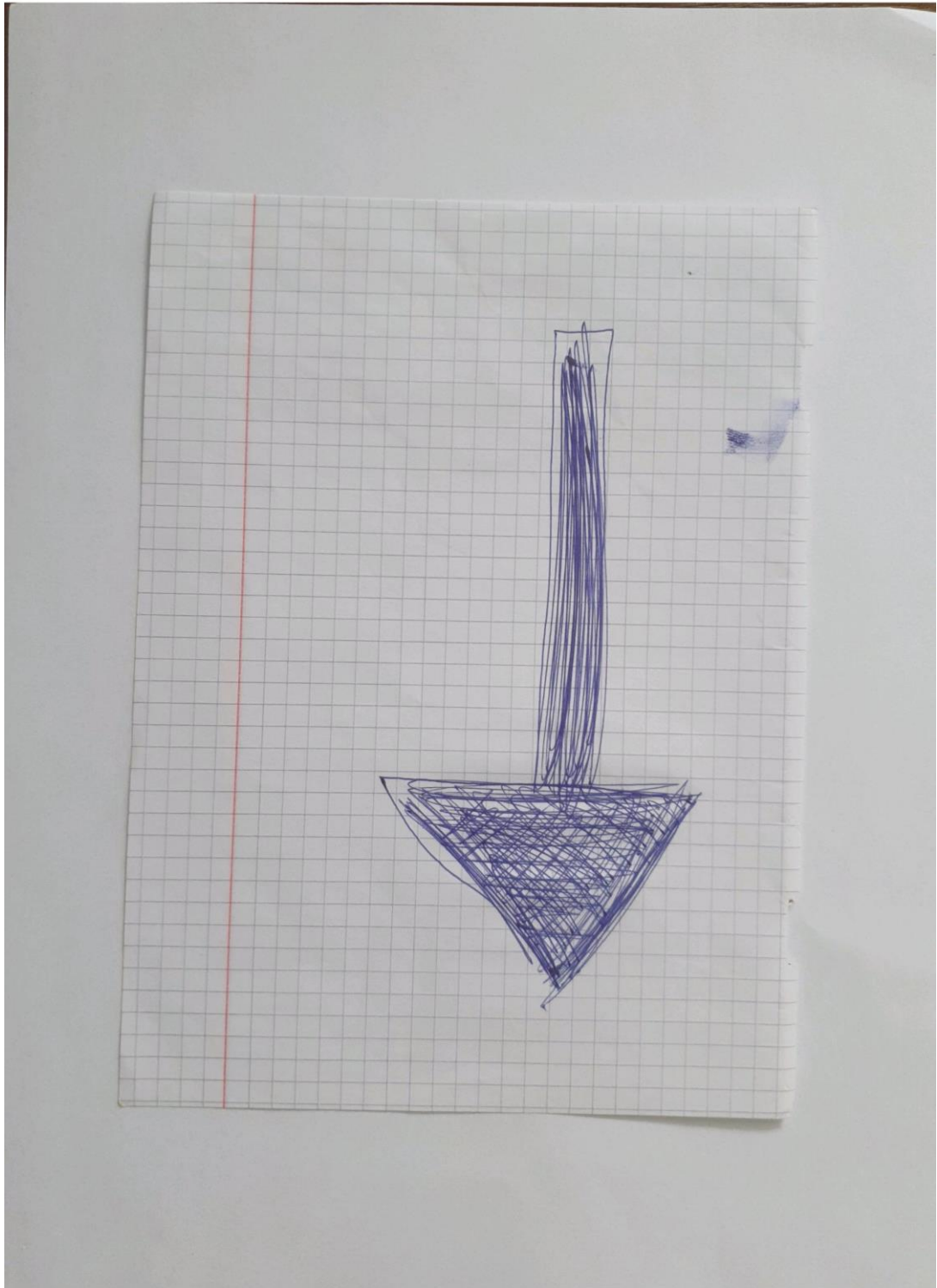
Fot. 49. Model i wizualizacja abstrakcji składni cech planów treści przedmiotu jako znaku liczby 3



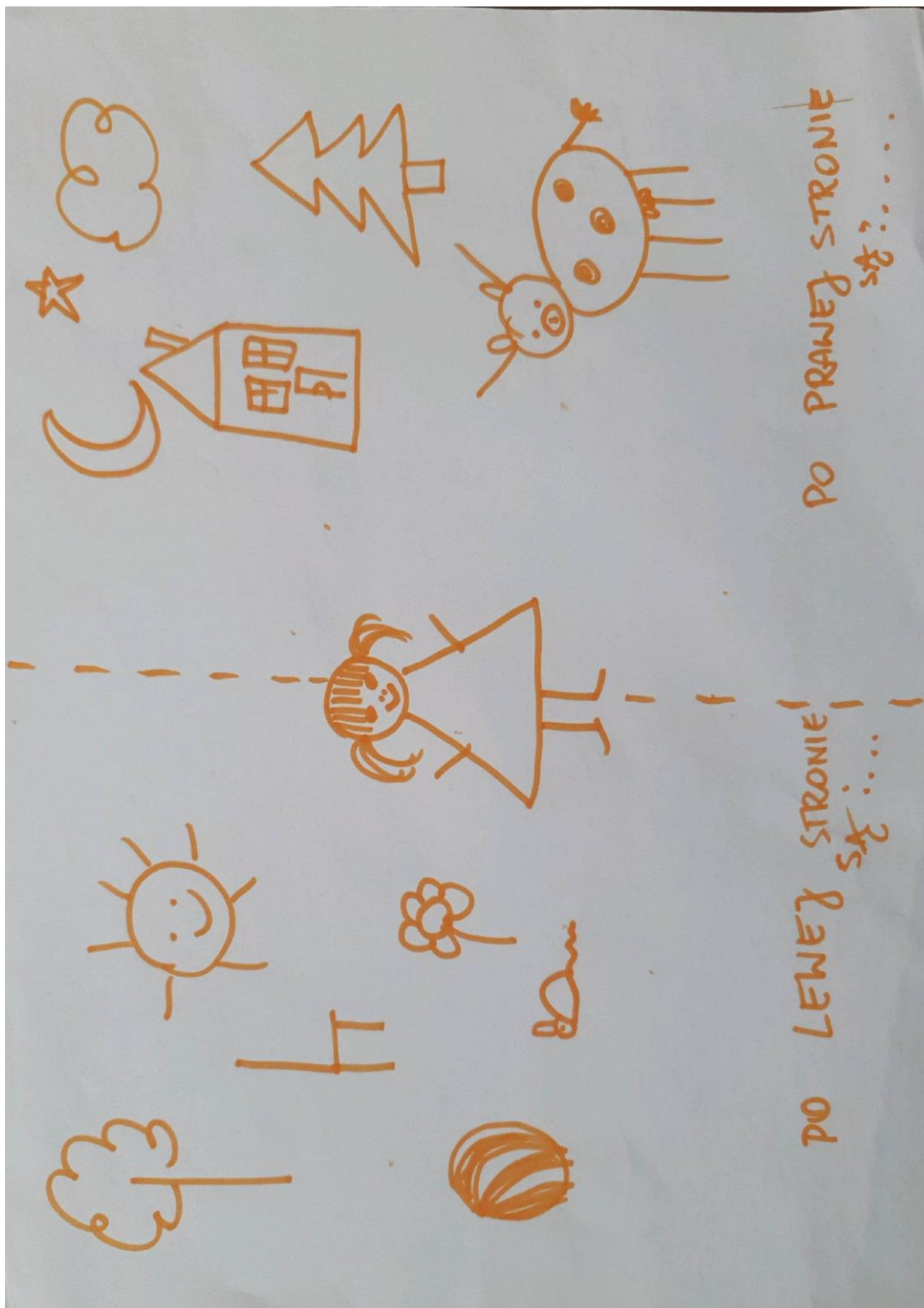
Fot. 50. Model i wizualizacja abstrakcji składni cech planów treści przedmiotu jako znaku pisanego liczb 1



Fot. 51. Model i wizualizacja abstrakcji składni cech planów treści przedmiotu z punktu widzenia odniesienia w rzeczywistości



Fot. 52. Wizualizacja materiałów do zajęć na temat wiedzy o przestrzennym frazowaniu składników planu treściowego od planu wyrażeniowego 1



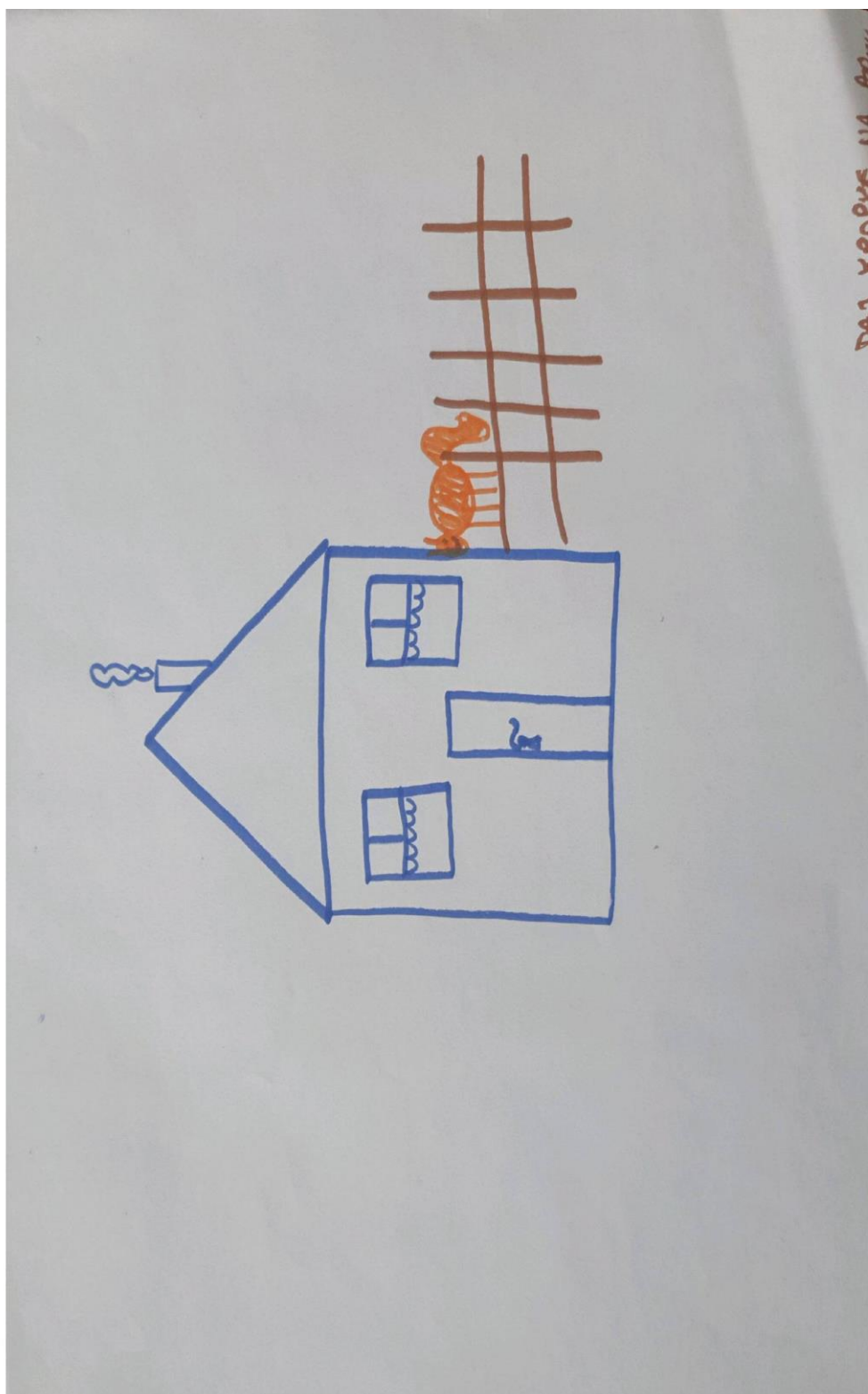
Fot. 54. Wizualizacja materiałów do zajęć na temat wiedzy o frazowaniu składników planu treściowego od planu wyrażeniowego



Fot. 55. Wizualizacja materiałów do zajęć na temat wiedzy o zależności składników planu treściowego od planu wyrażeniowego

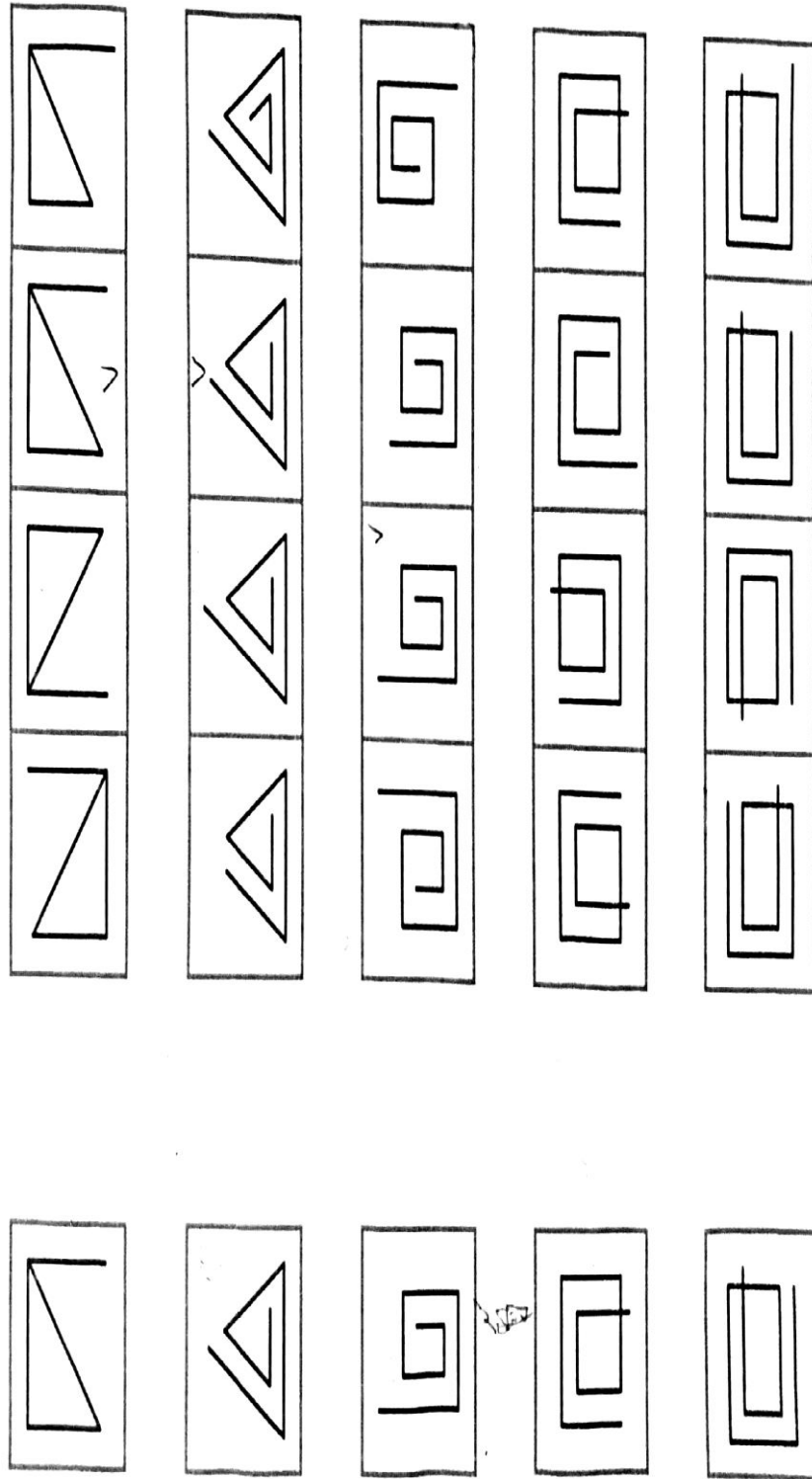


Fot. 56. Wizualizacja materiałów do zajęć na temat dialektyki uszeregowania kontrastów leksemu jako zależności składników planu treściowego od planu wyrażeniowego

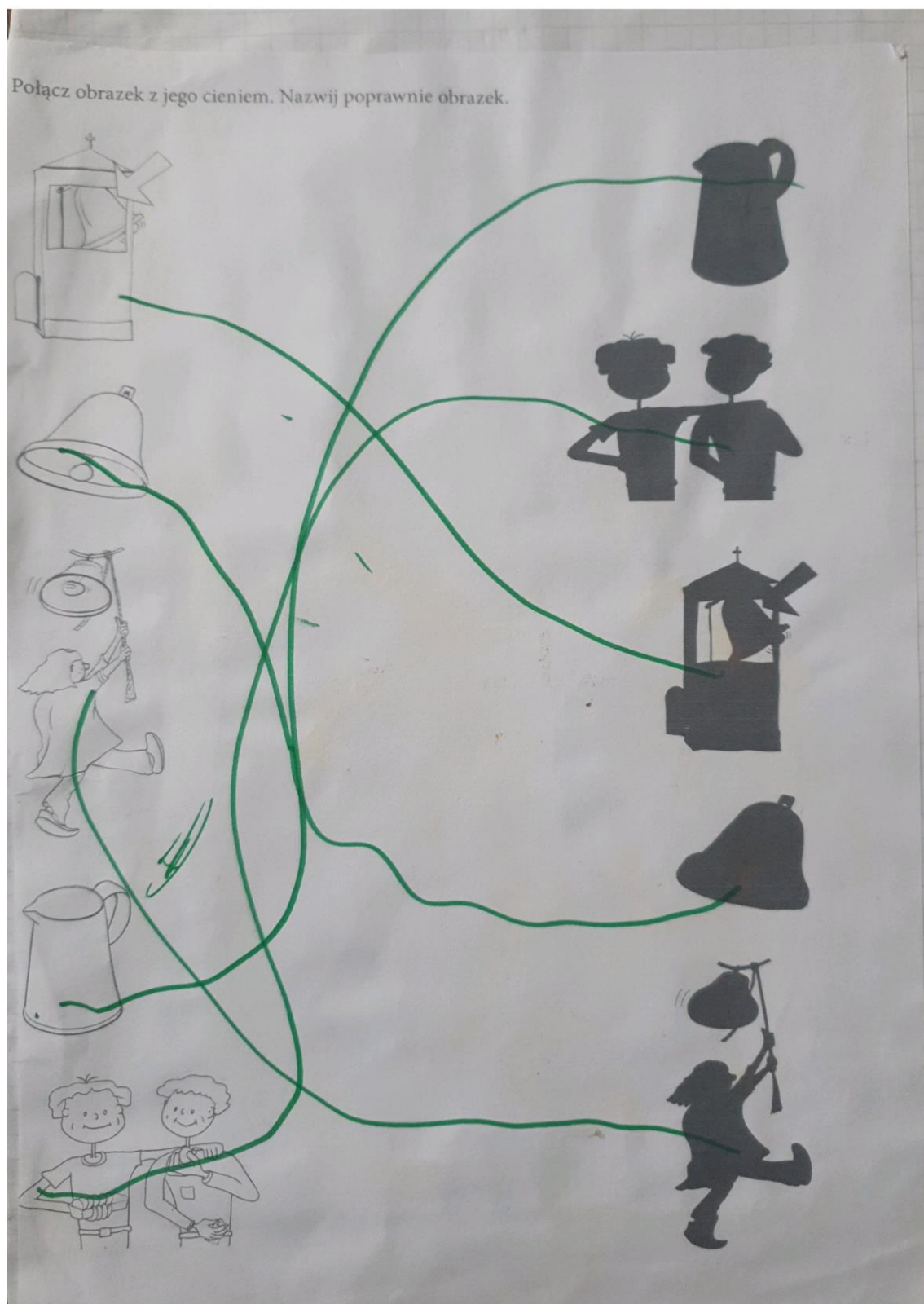


Fot. 57. Wizualizacja materiałów do zajęć na temat szczegółów uszeregowania leksemu jako zależności składników planu treściowego od planu wyrażeniowego

IV.5. Wskaż taki sam wzór jak po lewej stronie w ramce.



Fot. 58. Wizualizacja materiałów do zajęć na temat szczegółów dystrybucji a zależności składników planu treściowego od planu wyrażeniowego

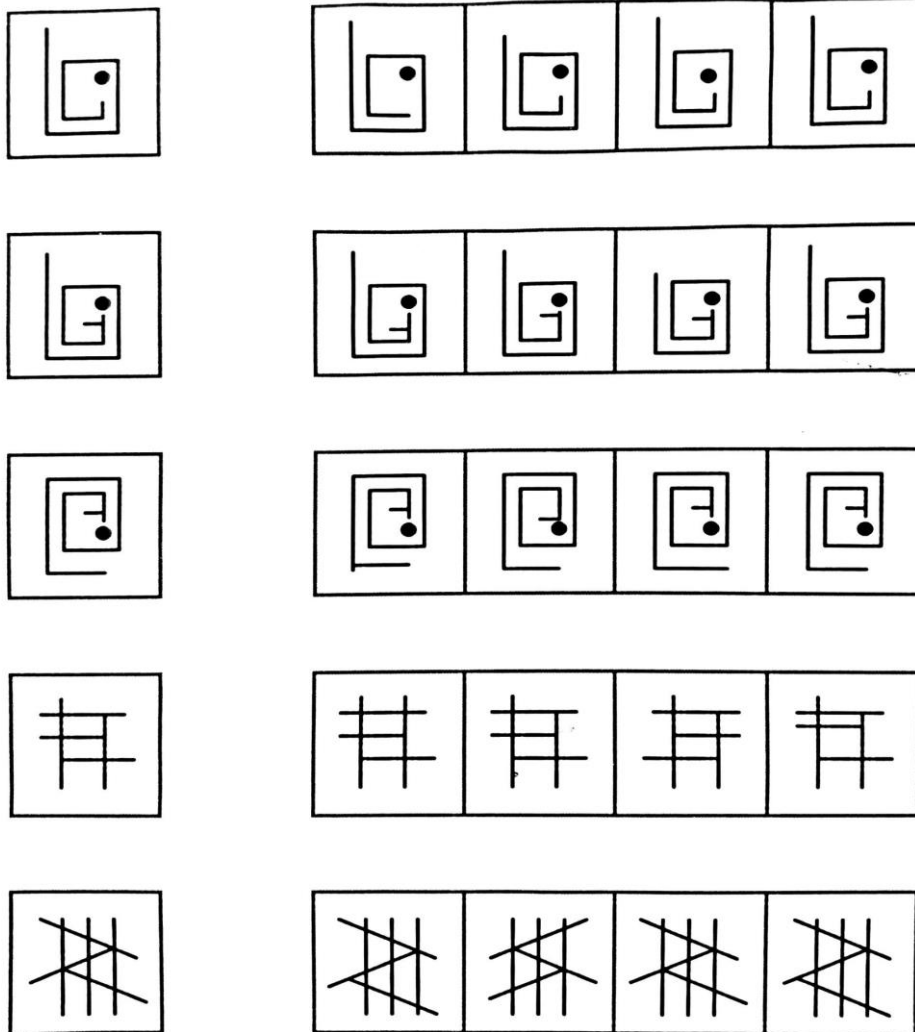


Fot. 59. Wizualizacja materiałów do zajęć na temat generalnej zależności składników planu treściowego od planu wyrażeniowego

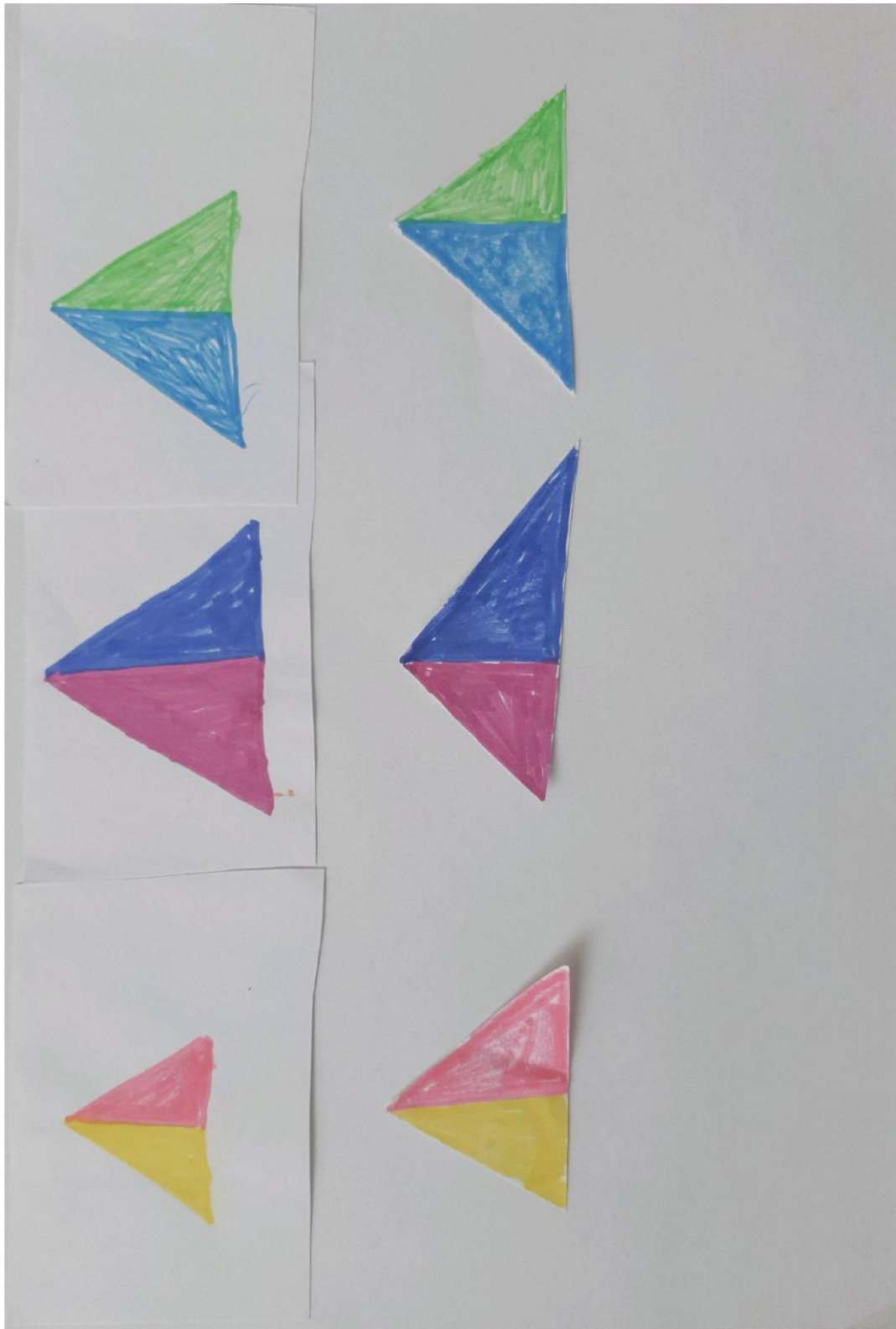


Fot. 60. Wizualizacja materiałów do zajęć na temat zależności składników planu treściowego od planu wyrażeniowego

IV.9. Wskaż taki sam wzór jak po lewej stronie w ramce.



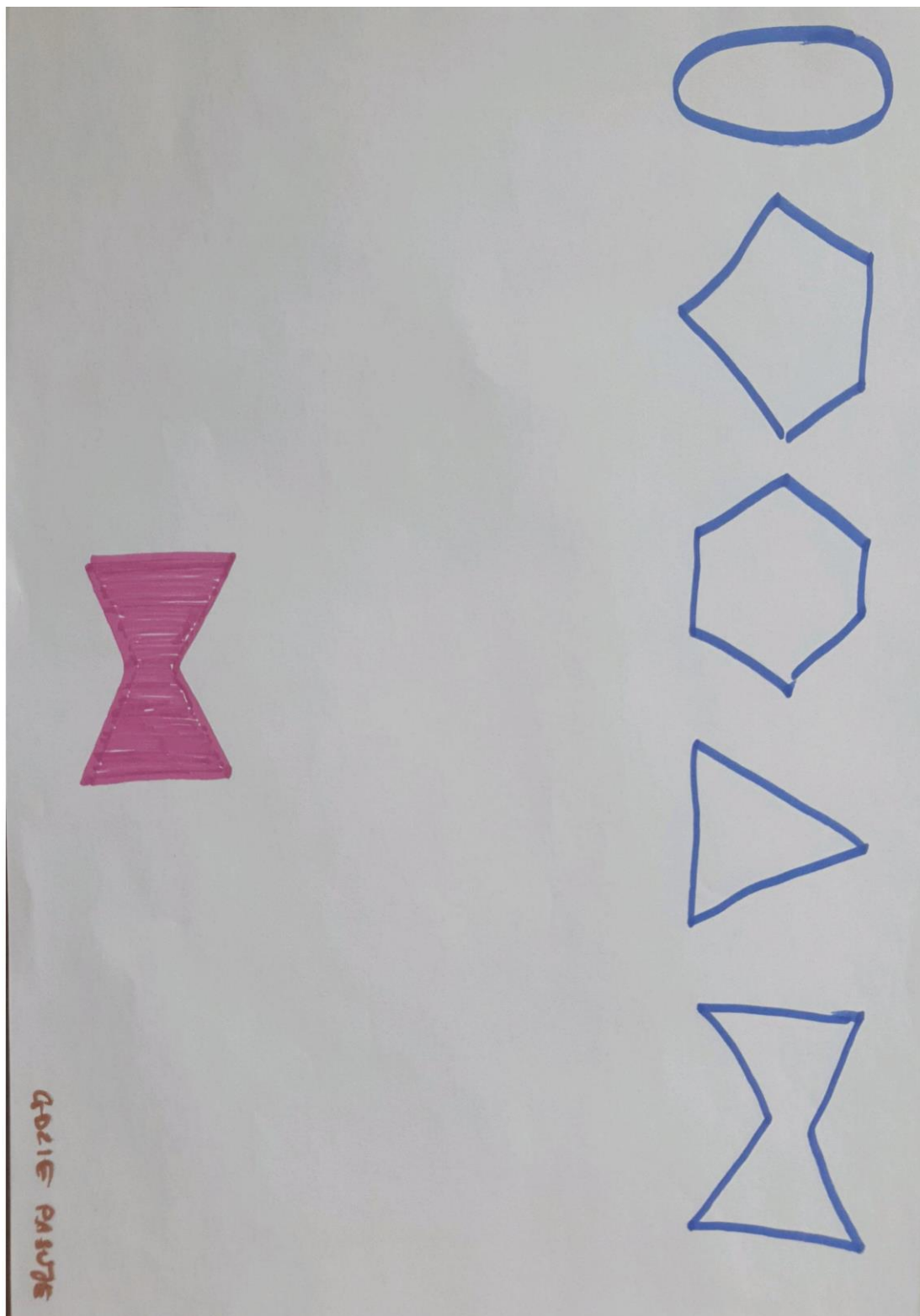
Fot. 61. Wizualizacja materiałów do zajęć na temat składników planu treściowego



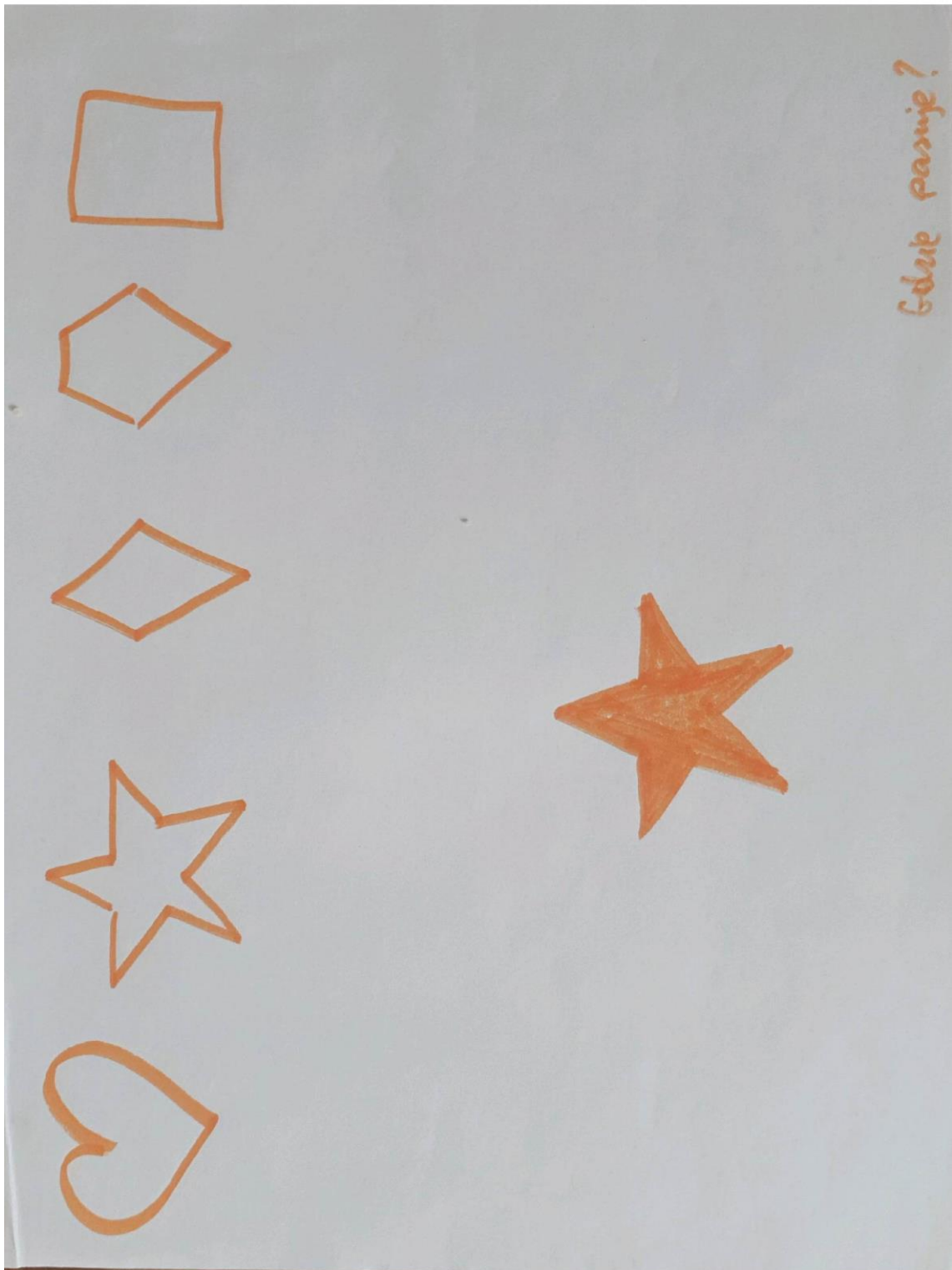
Fot. 62. Wizualizacja materiałów do zajęć na temat budowy planu wyrażeniowego



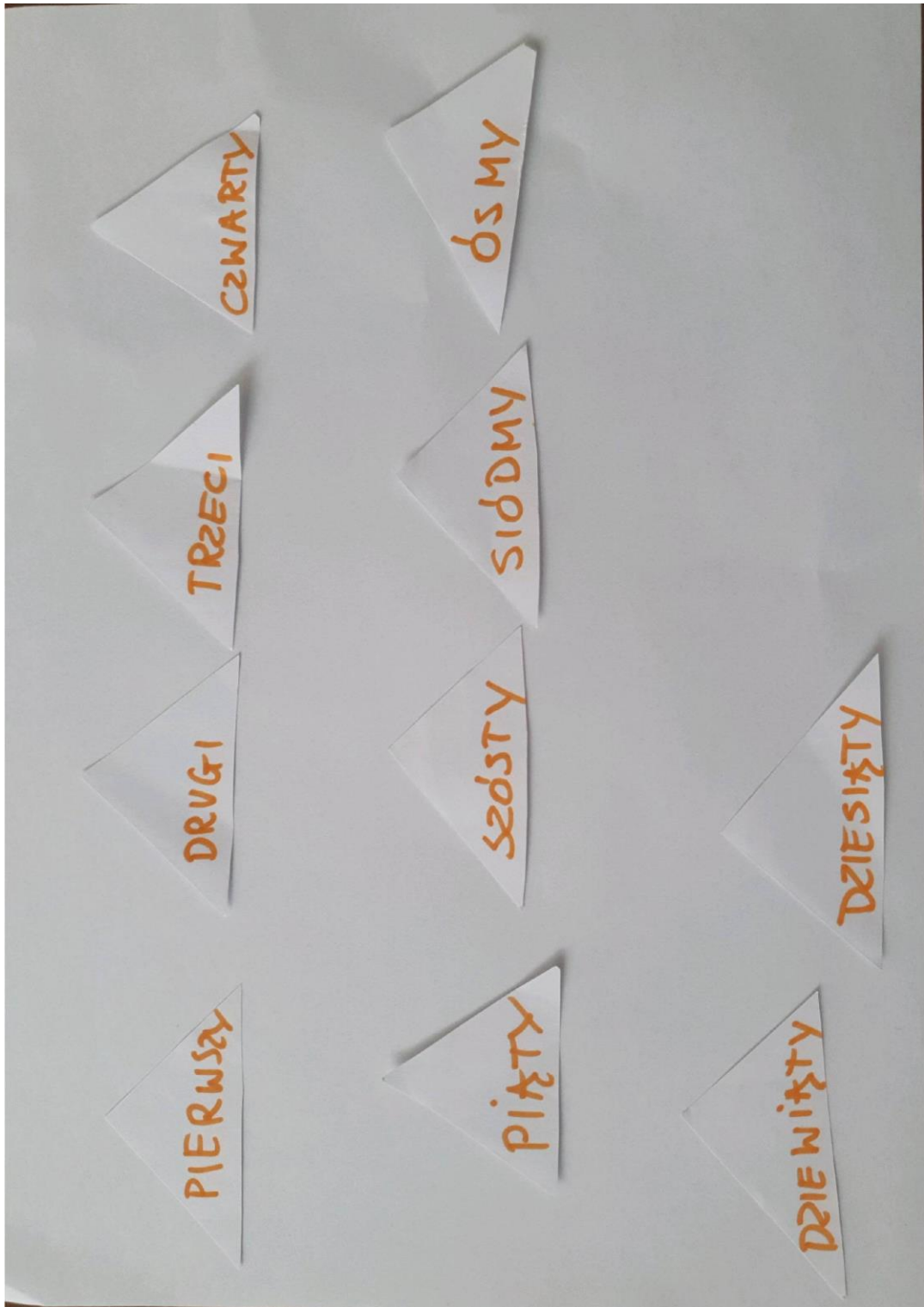
Fot. 63. Wizualizacja materiałów do zajęć na temat dialektyki cech dystrybucyjnych planu wyrażeniowego



Fot. 64. Wizualizacja materiałów do zajęć na temat liczby cech dystrybucyjnych planu wyrażeniowego



Fot. 65. Wizualizacja materiałów do zajęć na temat cech znaków w ich dystrybucji planu wyrażeniowego



Fot. 66. Wizualizacja materiałów do zajęć na temat liczebników porządkowych i kolejności planu wyrażeniowego

Summary of doctoral dissertation: "Pragmatic aspects of linguistic behavior of a child with autism".

The topic of the dissertation is: "Pragmatic aspects of the linguistic behavior of a child with autism." The aim of the study is to present a specific way of communication between a child with autism and the society. The exemplification material collected in 2012–2018 comes from participant observation, it consists of notes, audio and video recordings of echolalic sentences and natural dialogues.

The dissertation is an interdisciplinary work, presenting autism from a medical, psychological, pedagogical and linguistic perspective. The proposed theories of pro-communication with the application of the linguistic conventions of the ostensive-inferential model with the full preservation of the theory of mind allow for the examination of the child's statements both in terms of acquiring linguistic competences, as well as in terms of the consituational determinants of discourse. Selected aspects of issues related to autism will be discussed in the paper. The excerpted material was subjected to pragmalinguistic analysis using such linguistic research tools as: speech act theory, relevance theory and educational discourse. Additionally, to obtain a more complete picture of the discursive language behavior of an autistic child, three research tools from other scientific disciplines were used: theory of mind, neurological foundations of speech and communication interaction.

The analysis of the collected material in the form of examples of echolalic utterances is preceded by theoretical considerations: presentation of the current state of research in the scope of the discussed topic, terminological findings of the autism (autistic) lexeme and the name of the person affected by autism (autic, autistic) and discussion of selected semantic aspects (conceptual and expressive field). the words autism, the linguistic image of autism, the marking of the conceptualized concept). The work will describe and analyze the linguistic and interactive-communicative behavior of an autistic child in face-to-face contacts. Verbal means (e.g. echolalia, interrogative utterances, interjections) and non-verbal means (e.g. proxemic, kinetic, paralinguistic behavior) will be analyzed, taking into account e.g. emotionality, ritualization, situationality or intentionality of the statement, especially its functionality (with particular emphasis on the role of silence and shouting). In the further part of the work,

the specificity of speech of a child with autism will be characterized in relation to the linguistic behavior of a healthy child. The considerations will close with a chapter devoted to the Krakow method and its impact on the development of speech in a child suffering from autism. In this part of the work, the diagnostic and therapeutic aspects of the Krakow method will be presented, as well as its effects based on didactic therapeutic work crowned with lesson plans.

The previous analyzes of fragments of the doctoral dissertation, referring to echolalic statements, received a positive editorial review and appeared in the scientific journal "Word. Linguistic Studies.