

Anna Żywot

Strategie czytania dzieci z niedokształceniem mowy o typie afazji

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria 9,
111-121

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Historicolitteraria IX (2009)

Anna Żywoł

Strategie czytania dzieci z niedokształceniem mowy o typie afazji

Umiejętność czytania. Sprawność tak podstawowa, że czasem zapomina się o jej autentycznym fenomenie. A przecież dopiero wraz z pojawieniem się pisma i możliwości jego odczytu dokonał się jeden z największych przełomów w dziejach ludzkości. Pismo i umiejętność czytania wyzwoliły bowiem ludzkość z owej odwiecznej chwilowości, z ulotnego tu i teraz, utrwaliły przeszłość i ją zmaterializowały, uniezależniły ją od obecności podmiotu opowiadającego. Tak pisze o tym Paul Ricoeur:

Rezultatem dystansu między pisarzem a czytelnikiem jest nieobecność wspólnej sytuacji osadzonej w czasie i przestrzeni; zniesienie absolutnego „tu i teraz” jest skutkiem zastąpienia przez materiał zewnętrzny głosu, twarzy i ciała mówiącego jako absolutnego punktu odniesienia dla wszystkich miejsc w czasie i przestrzeni; wreszcie, semantyczna autonomia tekstu, która odrywa go i uniezależnia od obecności autora i otwiera tekst dla nieskończonej liczby potencjalnych czytelników w nieokreślonym czasie¹.

Władysław Zelech zaś dodaje:

Z chwilą wynalezienia pisma dokonała się rewolucja w magazynowaniu znaków językowych na płaszczyźnie zdania czy tekstu. Po raz pierwszy człowiek uzyskał dodatkowy magazyn językowy, magazyn zewnętrzny².

Podobnie wyraża się w tej kwestii Jagoda Cieszyńska:

Społeczeństwo korzysta z osiągnięć minionych pokoleń jedynie wtedy, gdy wiedza zostanie utrwalona przez pismo. Musiało ono zostać wynalezione, aby można było zgromadzić i zachować doświadczenia każdej generacji³.

Oto więc pojawił się nowy, prócz mowy, swoiście ludzki sposób komunikacji, który pozwolił zdobyć autonomię samej treści. Pojedynczy komunikat stał się przez

¹ P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja*, Warszawa 1989, s. 110.

² W. Zelech, *Zaburzenia czytania i pisania u dzieci afatycznych, głuchych i dyslektycznych*, Kraków 1997, s. 13.

³ J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*, Kraków 2006, s. 8.

to ponadczasowy i trwały, stał się wartością samą w sobie i przestał być zależny od obecności nadawcy-autora i odbiorcy-jako osoby, do której w konkretnej sytuacji i czasie nadawca swój komunikat wypowiadał. Odbiorcy mnożą się i ich rzesza staje się „tak liczną, jak zbiorowość ludzi umiejących czytać”⁴. Jak pisze w innym miejscu Ricoeur, następuje więc swoiste „oddalenie znaczenia od zdarzenia”. Oto nie tylko nie muszę być obecna w czasie, gdy Kochanowski tworzy swoje *Treny*, aby odebrać ten komunikat. Nie muszę również słyszeć jego łamiącego się głosu i widzieć smutnego oblicza, a także spoglądać na pusty dom i obejście, aby zrozumieć ów przekaz. Co więcej, nie jestem zależna nie tylko od tamtej konkretnej sytuacji w czasie i przestrzeni, ale jestem również wolna od konieczności odgadywania rzeczywistych intencji autora. Ja mam tekst, który odczytuję i interpretuję, a celem mojej interpretacji jest nie tyle zrozumienie treści, ile odkrycie poprzez ten znak kultury sensu, mechanizmów rządzących światem i ludzką egzystencją. Mogę więc wznieść się ponad ową konkretną treść i za jej pomocą próbować dotrzeć do istoty rzeczy, do pewnej *propozycji świata*. Ten specyficznie ludzki przywilej tak znów opisuje Ricoeur: „Dzięki pismu człowiek i jedynie człowiek ogarnia świat, a nie tylko sytuację”⁵.

Wraz z pismem rodzi się więc pewien (nieznany w rozmowie) dystans, dystans czasowy i przestrzenny, pomiędzy nadawcą-autorem i czytelnikiem-odbiorcą. Jest to bowiem komunikowanie się „obcych i na odległość”. W ten sposób możliwy jest kontakt z przeszłością, której nie ogranicza także przestrzeń i, jak wcześniej zaznaczono, „intencja psychiczna” autora. Każde kolejne odczytanie danego tekstu na nowo go ożywia, osadza w nowych kontekstach społeczno-kulturowych, i nadaje mu odmienne znaczenie, oswajając z nim czytelnika i otwierając jeszcze jedną warstwę interpretacyjną – właśnie tę, wynikającą ze skutków oddalenia:

Czytanie stanowi pharmakon, „lekarstwo”, dzięki któremu znaczenie tekstu zostaje „ocalone” od obcości wynikającej z oddalenia i usytuowane w nowej bliskości, która zarazem znosi i zachowuje dystans kulturowy i sprawia, że cudze staje się własne, przyswojone⁶.

Sama więc możliwość odczytywania graficznych znaków pisma to dopiero początek. Kolejny etap to umiejętność ogarnięcia znaczenia, które nie jest przecież sumą znaczeń poszczególnych wyrazów. „Zdanie można rozłożyć na słowa, lecz słowa są czymś innym niż nawet proste zdanie. Zdanie jest całością nieredukowalną do sumy swych części”⁷ – twierdzi P. Ricoeur. A i to nie wszystko. Dopiero umiejętność interpretacji owego znaczenia, swoiste metaodczytanie, pozwala w jakiejś części zrozumieć z jednej strony rzeczywistość, a z drugiej znów fenomen własnej egzystencji. Czytanie otwiera więc człowieka na świat, pozwala mu uczestniczyć w tradycji i osadza w teraźniejszości, a ponieważ całe „ludzkie doświadczenie ma charakter językowy”, bez umiejętności czytania nie jest możliwy pełny i harmonijny rozwój człowieka.

⁴ P. Ricoeur, *Język...*, op. cit., s. 237.

⁵ Ibidem, s. 110.

⁶ Ibidem, s. 120.

⁷ Ibidem, s. 73.

A czym ono dokładnie jest, jakie mechanizmy biorą udział w tej nadzwyczaj skomplikowanej czynności? Tak definiuje je Grażyna Krasowicz-Kupis:

Czytanie jest to przekazywanie od nadawcy, czyli autora, do odbiorcy, czyli czytającego, informacji w postaci tekstu pisanego (litery, wyrazy, znaki przestankowe), przy czym podstawą jej nadawania i odbioru jest język. Kanałem przepływu informacji jest kanał wizualny, w odróżnieniu od kanału audytywnego funkcjonującego w mowie⁸.

Specyficzne zatem dla tego rodzaju komunikacji międzyludzkiej jest porozumienie za pomocą tekstu. Jak to zaś się dokładnie odbywa? Otóż, jak pisze dalej Krasowicz-Kupis, najpierw czytający percypuje elementy graficzne tekstu, czyli wygląd liter, potem poprzez kanał wzrokowy ta informacja przekazywana jest do mózgu, do tzw. centralnego węzła transformacyjnego. W tej strukturze następuje przetworzenie odebranej informacji w ośrodku wzrokowym, który przynależy do niższego piętra owego centralnego węzła transformacyjnego. Potem na jego wyższym piętrze odbywa się zasadnicza analiza, synteza i rozpoznanie. To jednak jeszcze nie wszystko. Sama identyfikacja bodźca niewiele wnosi. Drugi etap interpretowania informacji odbywa się z kolei w tzw. węźle cerebracyjnym. Tam dopiero owej zidentyfikowanej i sklasyfikowanej informacji przypisuje się znaczenie. Wtedy wreszcie można uznać, iż przeczytaliśmy i zrozumieliśmy treść czytanego tekstu. I jeszcze jedna bardzo ważna uwaga. Przypisywanie znaczenia oparte jest na zmagazynowanej w pamięci wiedzy o świecie i języku⁹.

Jak wiadomo, „umiejętność czytania nabywana we wczesnym wieku szkolnym służy do przetwarzania informacji, do gromadzenia wiedzy, doświadczenia i regulacji stosunków z otoczeniem przez całe życie”¹⁰, zaburzenia tego procesu na każdym z wyżej wymienionych etapów muszą więc rodzić bardzo poważne konsekwencje. Po pierwsze, dziecko może na przykład nie znać lub mylić graficzny obraz liter. Wtedy już na wstępie nie jest możliwe odebranie komunikatu pisemnego. Po wtóre, może także zawodzić zmysł wzroku, a wtedy zniekształceniu ulega sam obraz przekazywany drogą nerwową do mózgu. Jeszcze poważniejszy problem istnieje wtedy, gdy zaburzone jest mózgowie przetwarzanie owej graficznej informacji. W takiej sytuacji nawet jeśli dziecko wykazuje znajomość liter, błędne może być zarówno transponowanie ich na głoski, jak i późniejsza analiza i synteza w słowo. Wreszcie z różnych złożonych powodów nie jest możliwy ostateczny i finalny proces przyporządkowania brzmienia słowa do jego znaczenia. Dziecko może wykazywać więc trudności zarówno w przywoływaniu z magazynu pamięci owego sensu, jak i nie ogarniać struktury gramatycznej przeczytanego zdania.

Do powodzenia procesu odczytywania komunikatu graficznego przyczyniać się musi nie tylko pewien zorganizowany zasób wiedzy o świecie, ale także przynajmniej minimum wiedzy metajęzykowej. Wiedzę o świecie dziecko gromadzi za pomocą zmysłów, przetwarzając, analizując i syntetyzując informacje przekazywane w drodze doświadczenia, które to doświadczenie na zasadzie pewnego sprzężenia zwrotnego musi być paradoksalnie zdobywane i bogaczone za pomocą języka.

⁸ G. Krasowicz-Kupis, *Język, czytanie, dysleksja*, Lublin 1997, s. 19.

⁹ Ibidem, s. 32.

¹⁰ Ibidem, s. 15.

Z kolei wiedzę metajęzykową dziecko zdobywa stopniowo. Musi jednak przynajmniej zauważać, że zdanie dzieli się na wyrazy, a później, że wyrazy składają się z sylab. Musi także umieć rozpoznawać przynajmniej podstawowe zależności i związki składniowe.

Ten proces nabywania sprawności czytania analizuje G. Krasowicz-Kupis. Twierdzi, iż podczas nauki tej czynności u dziecka obserwuje się zasadniczo dwie fazy, dwa etapy. Pierwszy etap, określanymi jako tzw. czytanie elementarne, kontrolowany jest przez prawą półkulę mózgu, odbierającą informacje całościowo i symultanicznie. Dlatego początkowo dziecko „widzi” wyrazy i litery w taki sam sposób, jak patrzy na obrazek, który dopiero stopniowo nabiera dla niego znaczenia. W miarę jak rośnie jego doświadczenie językowe, zaczyna włączać owe doświadczenie w rozpoznawanie i czytanie tekstu. Sam „wygląd” liter i wyrazów traci na znaczeniu. Dziecko przechodzi więc do drugiego etapu, tzw. czytania właściwego. Nie musi już za każdym razem na nowo skupiać się na rozpracowywaniu wyglądu wyrazu, który w związku z nabytym doświadczeniem jest mu znany, a bardziej zaczyna skupiać się na treści. Tempo czytania zdecydowanie rośnie, zaczyna być ono czynnością automatyczną. Według G. Krasowicz-Kupis ten moment przesunięcia ciężaru od czytania elementarnego do zaawansowanego, to czas, kiedy ciężar aktywności przejmuje półkula lewa, odbierająca informacje analitycznie i sekwencyjnie. Ma to miejsce około ósmego roku życia¹¹.

Również J. Cieszyńska, przywołując poglądy neuropsychologów na naukę czytania i pisanie, mówi o dwóch jej fazach: wstępnej – opartej na percepcji wzrokowej przy decydującym udziale półkuli prawej, i późnej – związanej z lewopółkulowym opracowywaniem informacji pozwalającym na czytanie nowych wyrazów¹².

W. Zelech relacjonuje stwierdzenia autorów (m.in. L. Zabrockiego) na temat dwóch kodów, którymi posługujemy się przy nadawaniu i odbiorze komunikatu pisemnego. Jest to kod syntetyczny i analityczny. Zasadniczo nadawca, formułując swoją wypowiedź, posługuje się kodem syntetycznym, odbiorca zaś przy percepcji nadanego tekstu odwrotnie – kodem analitycznym. To jednak nie wszystko. Mówi się jeszcze o tzw. kodach kontrolnych. I tak: nadawca oprócz kodu syntetycznego używa kodu analitycznego jako kontrolnego, a dla odbiorcy kodem kontrolnym jest kod syntetyczny przy podstawowym analitycznym¹³. Zasadniczą zaś rzeczą jest to, iż w procesie czytania „sygnały graficzne transformowane są na substancję foniczną”¹⁴. W związku z tym Zelech zaznacza, iż podstawową formą czytania jest czytanie głośne, gdyż w tej formie dokonuje się pełna zmiana substancji¹⁵. To ważne stwierdzenie, mające później konsekwencje dla sposobów radzenia sobie przez dzieci z trudnościami w czytaniu.

Jaka jest zaś natura tych trudności, określanych powszechnie terminem dysleksja? G. Krasowicz-Kupis przedstawia taki ich opis:

¹¹ Ibidem, s. 39.

¹² J. Cieszyńska, *Kocham uczyć...*, op. cit., s. 41.

¹³ W. Zelech, *Zaburzenia...*, op. cit., s. 13.

¹⁴ Ibidem, s. 14.

¹⁵ Ibidem, s. 18.

- a) wolne tempo czytania,
- b) liczne pauzy i wtrącenia,
- c) zaburzenia w utrzymywaniu kierunku czytania od lewej ku prawej stronie wiersza,
- d) opuszczanie liter, sylab, wyrazów,
- e) dodawanie liter i sylab,
- f) błędne różnicowanie liter zbliżonych strukturą fonetyczną,
- g) zniekształcenia i zamiany wyrazów na inne sensowne lub bezsensowne,
- h) trudności w zapamiętywaniu znaków graficznych,
- i) słabe zapamiętywanie czytanej treści,
- j) słabe rozumienie czytanej treści¹⁶.

J. Cieszyńska¹⁷ zaś, zainspirowana badaniami Marii Zarębiny, dzieli dysleksję na paradygmatyczną i syntagmatyczną, a w objaśnianiu objawów bierze pod uwagę zarówno aspekt psychologiczny, jak i językoznawczy. I tak, wśród zaburzeń pierwszego typu wymienia trudności w różnicowaniu liter (substytucje, upodobnienia odpodobnienia literowe), w odczytywaniu dwuznaków, jak również pomijanie znaków diakrytycznych, a także substytucje wyrazowe w polu formalnym i znaczeniowym (zniekształcanie wyrazów przez domyślanie się ich treści z kontekstu lub z podobieństwa formy, trudności w rozumieniu tekstu), a wreszcie towarzyszące powyższemu trudności w przeprowadzaniu operacji myślowych oraz zaburzenia symultanicznego przetwarzania informacji. W dysleksji syntagmatycznej zaś za charakterystyczne uznaje: zaburzenia sekwencyjnego przetwarzania informacji, zaburzenia analizy słuchowej oraz trudności w opanowaniu systemu fonetyczno-fonologicznego (np. mylenie liter oznaczających głoski opozycyjne pod względem miejsca i sposobu artykulacji, dźwięczności czy nosowości, metatezy cech głosek zwartoszczelinowych lub trudności w zapisywaniu głosek nosowych). Znamienne są także zaburzenia liniowego uporządkowania liter, sylab w wyrazach, wyrazów w zdaniu i zdań w tekście (metatezy, elizje liter i sylab w wyrazie, reduplikacje sylab, reduplikacje i elizje wyrazów oraz całych linijek czy anaptyksy – wstawianie samogłosek między spółgłoski). Dziecko gubi też często miejsce czytania, pomija interpunkcję i wadliwie odczytuje wyrazy jednosylabowe. Czytając długo sylabizuje, ponieważ nie obejmuje planu całego wyrazu¹⁸.

Poglądy na przyczyny tych zaburzeń są różne – od koncepcji mówiących o ich genetycznym, dziedzicznym uwarunkowaniu, poprzez przypuszczenia o organicznym uszkodzeniu mózgu lub o zaburzeniach hormonalnych, ale także np. o niedojrzałości centralnego układu nerwowego, zaburzeniach emocjonalnych, wreszcie mówi się również o nieprawidłowościach metabolicznych.

Ja chciałabym zwrócić uwagę na pewną nie tyle przyczynę, co symptom tego, iż dziecko znajduje się w grupie z tzw. ryzyka dysleksji. Chodzi tutaj o dzieci z zaburzeniami mowy. Ponieważ proces czytania opiera się na przetwarzaniu językowym, logiczne wydaje się, iż zaburzenia w sferze przyswajania i posługiwania się mową będą miały ogromny wpływ na sprawność dekodowania znaków pisanych. Znajduje to potwierdzenie w literaturze. Tak o tym problemie pisze J. Cieszyńska:

¹⁶ G. Krasowicz-Kupis, *Język, czytanie...*, op. cit., s. 49.

¹⁷ J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku*, Kraków 2005, s. 15.

¹⁸ Ibidem, s. 15–16.

Z przytoczonych prac i prowadzonych przeze mnie obserwacji wynika, że u dzieci z dysleksją występują często równocześnie wady wymowy, niezakończony lub opóźniony rozwój mowy¹⁹.

Potwierdza to także G. Krasowicz-Kupis, dodając, iż ryzyko dysleksji dotyczy zwłaszcza tych dzieci, które przejawiają deficyty językowe związane ze składnią, fleksją i semantyką²⁰. Szczególne zaś nasilenie deficytów występuje w zaburzeniu mowy określanym jako niedokształcenie mowy o typie afazji.

Trzeba powiedzieć, iż dysfunkcja ta od lat nęści specjalistom sporo trudności. Jest to bowiem niełatwy problem pod względem diagnostycznym oraz terapeutycznym. Dlatego warto na wstępie pokrótce przybliżyć naturę tego zjawiska. Przede wszystkim muszę zwrócić uwagę na pewne zamieszane terminologiczne. Owo głębokie zaburzenie w posługiwaniu się językiem określane jest różnymi terminami, np. słuchoniemota, afazja dziecięca, afazja wrodzona, afazja pierwotna, afazja rozwojowa, alalia, głuchota słowna, wrodzona głuchota słowna. Uporządkować i usystematyzować wiedzę na ten temat próbowała na gruncie polskim Zofia Kordyl, która postulowała właśnie używanie terminu niedokształcenie mowy o typie afazji dotyczące dzieci, u których rozwój mowy został w specyficzny sposób zaburzony przez uszkodzenie ośrodkowego układu nerwowego, jakie nastąpiło, zanim mowa została w pełni ukształtowana, a nieraz nawet zanim w ogóle zaczęła się rozwijać. Zbieżne w jakimś stopniu z tą dawną definicją jest najnowsze określenie amerykańskiego logopedy prof. Laurence'a Leonarda, który nieprawidłowości podobnego typu określa jako SLI – *specific language impairment* i definiuje następująco:

Znaczne ograniczenie zdolności posługiwania się językiem mówionym, któremu nie towarzyszą widoczne oznaki upośledzenia umysłowego, uszkodzeń neurologicznych czy zaburzeń słuchu. Osobom dotkniętym tego rodzaju zaburzeniem problemy z językiem towarzyszą od samego początku; nie pojawiają się w wieku 2 czy 3 lat, w następstwie choroby czy urazu psychicznego²¹.

Należy przy tym zaznaczyć, iż nie jest to tylko tzw. opóźniony rozwój mowy. Zaburzenia systemowe języka są tu bowiem uporczywe i długotrwałe i nie tłumaczą się innymi nieprawidłowościami rozwoju.

W świetle zaś tego, co ustalono wcześniej, owe patologiczne zjawiska językowe w mowie dziecka w bezpośredni sposób muszą przełożyć się na sprawność czytania. Jakie więc dokładniej są to nieprawidłowości? Opisuje się je najczęściej w związku z podziałem niedokształcenia mowy na dwa typy.

Pierwszy typ to niedokształcenie mowy o typie afazji ekspresyjnej, gdzie rozumienie jest dobre. Uszkodzone są związki przyległości (syntagmatyczne). Dzieci bezbłędnie wskazują przedmioty, wybierają ilustracje przedmiotów, cech i czynności, rozumieją pytania, polecenia oraz instrukcje słowne. Są także w stanie ogarnąć treść prostych i krótkich opowiadań czy bajek. Mogą mieć natomiast kłopot ze zrozumieniem wyrażen określających stosunki przestrzenne, czasowe, pojęć abstrakcyjnych i uogólniających. Kłopoty pojawiają się także przy rozumieniu pytań i poleceń

¹⁹ Ibidem, s. 12.

²⁰ G. Krasowicz-Kupis, *Język, czytanie...*, op. cit., s. 70.

²¹ L.B. Leonard, *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk 2006, s. 80.

o złożonej strukturze logiczno-gramatycznej. Dysponują pełnym inwentarzem fone-mów, a problemy mają najczęściej z głoską [r] i spółgłoskami tzw. trzech szeregów. Mogą zaistnieć natomiast zaburzenia prakcji i kinestezji artykulacyjnej. Mogą pojawić się takie trudności artykulacyjne, jak: wadliwy wybór w obrębie opozycji fonologicznej (dźwięczna – bezdźwięczna, twarda – miękka, itp.) czy substytucje fonemowe. W związku z zaburzeniem syntagmy wyrazowej dzieci lepiej radzą sobie z powtarzaniem sylab otwartych i łatwiej im powtórzyć sylabę niż zdanie. Ponadto pojawiają się: metatezy (sylab w wyrazie, głosek w sylabie i elementów głosek), uproszczenia grup spółgłoskowych, braki w nagłosie, wygłosie, śródgłosie; asymilacje, dysymilacje, epentezy, reduplikacje, a w zdaniu: szyk przestawny, brak intonacji zdaniowej i logicznego akcentu zdaniowego i wyrazowego. Czasem występuje mowa skandowana. Wszystkie te zniekształcenia nie mają stałego charakteru, pojawiają się jednorazowo, by przy następnej realizacji być wymówione poprawnie lub z innym zniekształceniem. Trudno dzieciom tym zapamiętać ruchowy wzorzec wyrazu i prawidłową kolejność wyrazów w zdaniu. Dodatkowo ujawniają się problemy z prawidłowym stosowaniem form fleksyjnych i zachowaniem właściwej składni. Słownik czynny jest więc ubogi (dominują rzeczowniki), a czasami dzieci nawet do pięciu czy sześciu lat posługują się onomatopejami czy wręcz własnym słownikiem.

Druga postać to niedokształcenie mowy o typie afazji percepcyjnej. Tu zaburzone są związki paradygmatyczne, a więc na plan pierwszy wysuwają się trudności rozumienia mowy (tj. brak odpowiedzi na wiele pytań lub udzielanie odpowiedzi bezsensownych, błędy przy wskazywaniu przedmiotów, nieznanomość wielu słów i określeń pozostających dla dziecka pustymi dźwiękami) przy zachowanej możliwości powtarzania wypowiedzi. Słownik bierny jest ubogi. Obserwuje się trudności w rozumieniu pytań i poleceń, skomplikowanych zdań, np. z określeniami stosunków czasowo-przestrzennych czy związków przyczynowo-skutkowych. Często dziecko rozumie zastępczo, np. na polecenie *daj nożyczki* podaje klej. Jeśli nawet powtarza dobrze, to zazwyczaj nie rozumie treści powtarzanych prostych zdań. Zdarzają się też błędy wynikające z częstego nakładania się uszkodzeń syntagmy (także: substytucje fonemowe, upodobnienia, epentezy, braki głosek lub sylab, redukcje, metatezy, parafrazje, asymilacje, inwersje, kontaminacje). Charakterystyczne są substytucje wyrazowe formalne (podobieństwo brzmienia) lub znaczeniowe. Słownik składa się głównie z rzeczowników i czasowników. Często używane pojęcia stają się substytutami pojęć w obrębie jednego pola semantycznego i mają różne znaczenie, które dodatkowo precyzuje gest, mimika czy kontekst sytuacyjny. Szyk i budowa zdań są także zazwyczaj nieprawidłowe, zauważa się nieznanomość fleksji i składni, nieumiejętność syntetycznego ujęcia treści całego wypowiedzenia, reagowanie tylko na poszczególne jego elementy. Zdania są intonacyjnie zamkniętą całością, złożoną z określających fragmenty rzeczywistości słów lub całych zwrotów. Brak jest syntezy treści zawartej w pojedynczych słowach w zakresie rozumienia, a także syntezy pojedynczych słów w formę składniową w zakresie wypowiedzania się.

Jak wcześniej zaznaczano, wszystkie te zjawiska obserwowane w mowie dziecka mają swoje odzwierciedlenie w posługiwaniu się przez nie słowem pisanym. Są to bowiem najczęściej dzieci z bardzo głęboką dysleksją lub wręcz aleksją. Na tekst pisany reagują lękiem i niechęcią, przymuszone, czytają z ogromnym wysiłkiem, sylabizując lub głoskując na tej samej linii intonacyjnej, zaś liczba błędów popełniana

podczas czytania często utrudnia lub uniemożliwia zrozumienie sensu czytanego tekstu. Co ciekawe, dzieci te podczas prób czytania popełniają takie błędy, które nie są już dawno obserwowane w ich mowie²². Dzieje się tak pomimo ogromnego wysiłku wkładanego w czynność czytania. Czasami wręcz stopień zniekształcenia czytanego tekstu rośnie proporcjonalnie do coraz wydawałoby się wyższego stopnia koncentracji na odczytywanym tekście. Co jest tego przyczyną?

Problem wydaje się tkwić w całkowicie innych strategiach obieranych przez te dzieci przy próbie dekodowania tekstu pisanego. Nie jest to bowiem najefektywniejsza lewopółkulowa strategia linearnego odczytywania sekwencji dźwięków w czasie, ale prawopółkulowa, odbierająca całościowo i przestrzennie „obrazy” słów. Dlatego w skrajnych przypadkach dziecko jest jedynie zdolne do rozpoznania samogłosek (przetwarzanych właśnie w prawej półkuli) oraz rzeczowników w mianowniku o dużym dla niego znaczeniu emocjonalnym (imię dziecka, rodzeństwa: mama, tata, itp.). Jeśli próbuje czytać, nie rozpoznaje po kolei sekwencji dźwięków, którym po syntezie nadaje się znaczenie, lecz chce przypisać znaczenie, nie dekodując właśnie owej sekwencji, na podstawie pierwszej głoski lub sylaby. Koncentruje się ono tak bardzo na wyglądzie sylaby czy litery, ponieważ podczas gdy inni ten jedyny właściwy sens słowa znajdują w wyniku syntezy dźwięków przetransportowanych z obrazu graficznego, ono stara się w tym czasie wykonać setki operacji mających za zadanie przypasowanie odpowiedniego słowa i jego znaczenia do kontekstu na podstawie pierwszej głoski czy sylaby. Jest to więc strategia tyleż nieefektywna, co wymagająca niewyobrażalnie dużego wysiłku intelektualnego. Dlatego tak szybko następuje dekoncentracja i zniechęcenie. Jeżeli dodatkowo występują różnego rodzaju zaburzenia, w postaci na przykład substytucji, upodobnień i metatez czytanych dźwięków, tendencja do swoistego „zgadywania” znaczenia jeszcze się nasila. Skąd zaś te zaburzenia w selekcji i porządkowaniu ciągu głosek i sylab? Wydaje się, że wynikają właśnie z tej „nie-czasowej”, całościowej strategii, z braku umiejętności wydzielenia kolejności w czasie i rozróżnienia dźwięków, którym nie można przypisać znaczenia²³. Pewien chłopiec na przykład uparcie odczytywał czasownik „pije” jako „je i pije”. Nie dość więc, że zaburzony był kierunek czytania (zaczął od strony prawej), to nie dokonał syntezy sylab, ale każdej z osobna przypisał znaczenie, reduplikując przy okazji wcześniej odczytaną. Potraktować to można także jako swoistą kontaminację – zjawisko często występujące przy próbach czytania u dzieci afatycznych. Inne, obserwowane i zebrane przeze mnie przykłady zaburzeń dekodowania tekstu przedstawiam poniżej.

1. Rozumienie zastępcze lub wadliwe (złe rozumienie konstrukcji fleksyjnych):

czyta tak, jak rozumie, nie tak, jak jest: [Mama ugotuje zupę dla Kacperkowi] – ‘Mama ugotuje zupę dla Kacperka’; [Doktor bada nogę] – ‘Doktor bada mamę’ – nie odczytuje sformułowań metaforycznych (synechdochy) – rzeczywiście mamę bolała noga, więc doktor powinien badać nogę mamy, nie mamę!; [ała ula ale...] – ‘Ala lula lala’ – zupełnie się zagubiło i zniekształciło tekst oraz znaczenie – wyrazy odczytuje jako sekwencje imion żeńskich. Potem odczytało ten sam tekst jako: [Ala lula dzidziusia]; czyta początek zdania: „Daniela boli noga”,

²² O rzutowaniu przezwyjęzonych lub utajonych zaburzeń mowy na trudności w czytaniu i pisaniu zob. J. Cieszyńska, *Nauka czytania...*, op. cit.

²³ Por. M. Zarębina, *Rozbicie systemu językowego w afazji*, Wrocław 1973, s. 98.

dziwi się, nie rozumie, dlaczego jest jego imię z końcówką żeńską – próbuje radzić sobie, odczytując ten wyraz jako Danielka. Sądzi, że jest to imię dziewczynki, a nie przypadek zaleźny! Nie rozumie więc tej konstrukcji składniowej.

2. **substytucje wyrazowe** ze względu na podobieństwo formy: [ula] – ‘ulica’; [z waty] – ‘z wazy’; [miga] – ‘miła’; [woda] – ‘foka’; [sile] – ‘się’ (epenteza [l] perseweracja z wcześniejszego „pali”, być może metateza: li – il);
3. **kontaminacje**: [leko] – ‘leki’ + ‘mleko’ : perseweracja, ponieważ wcześniej dziecko czytało wyraz ‘mleko’, wypada nagłos, a więc słowo brzmi podobnie do słowa ‘leki’; [mamapa] – połączyło znany mu wyraz ‘mama’ z nieznanym ‘mapa’, aby nadać nieznanemu słowu znaczenie; [samoloko] – połączyło samolot i lokomotywę i ostatecznie wyraz przeczytało jako... [ciuchcia]! – substytucja znaczeniowa;
4. **perseweracje**: [Kacper pada] zamiast ‘Kacper dorysuje’ (wcześniej rozmawiało o padającym deszczu); [gotowi] – perseweracja formy fleksyjnej – wcześniej czytało czasownik „soli”;
5. **pomyłki w odpoznanianiu liter**: myli [l] z [j] w związku z lustrzanym ułożeniem ich w przestrzeni, ale być może także z brakiem czucia ułożenia narządów artykulacyjnych: przy l – język znajduje się na dźwiękach za górnymi zębami, przy j – na dole za dolnymi zębami: [lela] – ‘leje’; [ukotule] – ‘ugotuje’; myli [l] z [ł] – w związku z tym, iż nie zauważa kreseczki przy ł: [kupila] – ‘kupiła’;; [boti] – ‘boli’ – jego mózg wygenerował kresczkę w tym miejscu, gdzie jej naprawdę nie ma!; [doli] – ‘boli’ – odczytuje [b] jako [d]; [kubi] – ‘kupi’ – odczytuje [p] jako [b]; [mosi] – ‘nosi’ – odczytuje [n] jako [m];
6. **pomyłki w odczytywaniu samogłosek nosowych**: [za] – ‘są’, [tykaję] – ‘tykają’; [zebula] – ‘cebulę’ – zamiana [ę] na [a] oraz odczytanie głoski [a] jako [a].
7. **epentezy**: zwłaszcza powodujące zdrobnienia: [w domku] – ‘w domu’; [palida] – ‘pada’ – wstawienie dodatkowej sylaby; elizja + epenteza: [ovi lałki] – ‘łowi raki’ – nastąpiła elizja nagłosu w czasowniku „łowić”, za to wstawiło tę literę do słowa „raki”;
8. **elizje**: [daje] – ‘dodaje’ – elizja nagłosowej sylaby; [z omida] – ‘z komina’ – elizja nagłosowej [k]; [dom] – ‘domy’ – elizja wygłosowego [y];
9. **metatezy**: [gola] – ‘noga’ – metateza spółgłosek oraz substytucja sonornej zębowej nosowej przez ustną dźwiękową – być może także rozumienie zastępcze w obrębie tego samego pola znaczeniowego (części ciała) i podobieństwo formy do rzeczownika „głowa”;
10. **ubezdźwięcznianie lub udźwięcznianie**: **ubezdźwięcznianie**: [pata] – ‘pada’; **udźwięcznienie**: [audio] – ‘auto’;
11. **utrata miękkości lub jej dodanie**: **utrata**: [łupy] – ‘lubi’; **dodanie**: [buci] – ‘buty’;
12. **utrata nosowości w spółgłoskach**: [da] – ‘na’; **odwrotnie**: **dodanie nosowości**: [no] – ‘do’ – zamiana głoski zwartej zębowej na nosową półotwartą;
13. **substytucje fonemowe**:
 - a) pod względem sposobu artykulacji:
 - substytucja zwartoszczelinowej przez zwartą: [ulite] – ‘ulicę’; [weronike] – ‘Weronice’;
 - zamiana zwartoszczelinowej na szczelinową: [zebula] – ‘cebulę’;

b) pod względem miejsca artykulacji:

- zamiana dźwiękowej na zębową: [pody] – ‘pory’;
- wargowej przez zębową: [tuka] – ‘puka’; [na] – ‘ma’;
- tylnojęzykowej przez zębową: [puca] – ‘puka’;
- zębowej przez tylnojęzykową: [weronike] – ‘Weronice’;

- 14. rozpodobnienia:** [no dady] – ‘do taty’ – najpierw asymilacja na odległość pod względem dźwięczności (t→d, czyli: „do dady”), a następnie – rozpodobnienie (ustna, zwarta [d] zastąpiona przez sonorną nosową [n]);
- 15. upodobnienia spółgłosek:** asymilacje całkowite: [wowi] – ‘łowi’;
- 16. asymilacje na odległość samogłosek:** [wora pomaga] – ‘Wera pomaga’; [wała] – ‘woła’; [fefe] – ‘fale’;
- 17. nakładanie się kilku zjawisk w jednym przeczytanym wyrazie,** co powoduje, iż forma dźwiękowa wyrazu staje się nonsensowna [xapie] – ‘puka’:
- 1)** metateza spółgłosek: *kapu; **2)** substytucja zwarcia przez szczelinę: *xapu; **3)** dodanie końcówki na wzór formy np. czasownika „łapie” : [xapie] (więc również kontaminacja).

Analiza zebranych przykładów pozwala stwierdzić, iż podstawową trudność dla tych dzieci stanowi to, iż usiłując uczyć się prawidłowo mówić, rozpoczynają również naukę czytania. Nie mogą więc wesprzeć się tutaj doświadczeniem i wzorcem pewnych konstrukcji składniowych i znaczeniowych przyswojonych wcześniej w mowie, gdyż w komunikacji słownej popełniają równie dużą liczbę błędów. Ale paradoksalnie nauka czytania może być jednak dla nich terapeutyczna, pod warunkiem iż otrzymają pomoc w obraniu właściwej strategii uczenia się. Strategia bowiem, którą sobie wypracowały, nie prowadzi do sukcesu. Aby dziecko odniosło sukces, należy rozwijać i aktywizować lewopółkulowe, sekwencyjne odbieranie informacji, wspierając się jednocześnie prawopółkulowymi całościowymi strategiami. Odpowiednia organizacja przestrzeni kartki (duże litery, zwiększone odległości pomiędzy wyrazami, oddzielenie małym odstępem lub kolorem sylab w wyrazie, podkreślenie końcówek fleksyjnych, wspieranie się obrazem), bieżąca korekta głośno (wtedy pełna zamiana substancji) czytanego tekstu, pytania wspomagające zrozumienie, pozwala dziecku z powodzeniem „przebrnąć” przez tekst i utwierdzić go w przekonaniu, że jest w stanie nauczyć się czytać. Z kolei możliwość odczytywania prostych tekstów dostarczy dziecku prawidłowych wzorców składniowych, nauczy skupiania uwagi na pojedynczym dźwięku i jego różnicowania. Czytanie uwolni więc dziecko od chwilowości i od nieustannej zależności od sytuacji. Poprzez możliwość czytania darowane mu będzie poczucie czasu. Dostęp do słowa pisanego pozwoli stworzyć przeszłość i nauczy odróżniać ją od teraźniejszości. Da więc poczucie stałości w chaosie wrażeń i niemożności wyrażania siebie w języku oraz stworzy bazę i podwaliny dla dalszego rozwoju.

Bibliografia

Cieszyńska J., *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*, Kraków 2000

Cieszyńska J., *Nauka czytania krok po kroku*, Kraków 2005

Cieszyńska J., *Kocham uczyć czytać*, Kraków 2006

Kordyl Z., *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, Warszawa 1968

Krasowicz-Kupis G., *Język, czytanie, dysleksja*, Lublin 1997

Leonard L.B., *S L I – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk 2006

Paluch A., Drewniak-Wołosz E., Mikosza L., *Afa – skala. Jak badać mowę dziecka afatycznego?*, Kraków 2005

Ricoeur P., *Język, tekst, interpretacja*, Warszawa 1989

Zarębina M., *Rozbicie systemu językowego w afazji*, Wrocław 1973

Zelech W., *Zaburzenia czytania i pisanie u dzieci afatycznych, głuchych i dyslektycznych*, Kraków 1997

Reading strategies employed by children with aphasic speech disorders

Abstract

The article begins with considerations of the break-through in the history of mankind which was the invention of writing. The author supports her reflections with ideas of Paul Ricoeur and other authors dealing with the process of decoding written texts. Secondly, the author presents reading as a cognitive process, and explains the co-occurring mechanisms in the brain. On these bases, the author characterizes the disorders in language communication, presents the issue of aphasic speech underdevelopment, and discusses difficulties in decoding written texts, experienced by people with this kind of developmental disorder. The author presents a hypothesis that the difficulties mainly result from wrong strategies, employed by children-patients, while involved in the process of reading. In support of her hypothesis, the author presents and analyses examples of inadequacies in text-decoding, collected during her logopaedic practice; she concludes that the problems result from inefficient, right-hemisphere dominated, non-linear strategies of text-decoding.