



Strategie komunikacyjne minimalnie werbalnych dzieci rozpoczynających edukację przedszkolną

ABSTRACT: Monika Kaźmierczak, *Communication strategies of minimally verbal children entering preschool education*. Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy, No. 33, Poznań 2021. Pp. 49–64. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X. eISSN 2658-283X. DOI: <https://doi.org/10.14746/ikps.2021.33.04>

In the so-called minimally verbal, a negligible degree of expressing communication behavior is diagnosed, which significantly reduces participation in interaction and reduces the effectiveness of communication. The minimal-verbal communication behaviors of preschool children in interaction are characterized by: sub-competence and transitional competence. With a shortage of linguistic resources, the child has specific communication behaviors, i.e. strategies that involve participation in interaction, the process of receiving and decoding meanings, and to a large extent the production and transmission of a message that is as understandable to the environment as possible. With limited language tools, children entering preschool education either withdraw from communicating or look for any possible means of interaction – both strategies can be observed in both natural and simulated pedagogical situations. The minimum verbosity of pre-school children does not exclude the possibility of interaction with other communication partners. The gradual transition from the level of sub-competency and transitional competence to a higher level requires early therapeutic and pedagogical activities, incentives to use achievement strategies more often, and to build bridges between communicative, linguistic and cultural competences. Without therapy, the strategies used may lead to fossilization, i.e. inhibit communication and the development of linguistic competence.

KEYWORDS: interaction, strategic competence, communication strategies, minimally verbal, preschool children

Wprowadzenie

W rozwoju mowy dziecka można wyróżnić dwa zasadnicze etapy: przedjęzykowy (prelingwalny: od 0–9 do 12 m.ż.) oraz komunikacji językowej (werbalnej), w której Józef Porayski-Pomsta (2015: 168–176) wyodrębnia stadia: wczesnodziecięce (od 9 do 12–36 m.ż.), średniodziecięce (od 37 m.ż. do 6–7 r.ż.) i późnodziecięce (od 6–7 do 10–12 r.ż.). Rozpoczęcie edukacji przedszkolnej przypada najczęściej na koniec drugiego lub początek trzeciego roku życia, kiedy dziecko powinno być na etapie tworzenia wypowiedzi względnie rozbudowanych lub wielofunkcyjnych, specyficzne formy językowe z powodzeniem zastępować przez formy konwencjonalne, mieć opanowane podstawy składni i fleksji, dość bogaty wachlarz środków leksykalnych, rozumieć relacje semantyczne, względnie sprawnie uczestniczyć w dialogu, mieć opanowane podstawy opowiadania itd. Jednak logopedzi często, a nawet coraz częściej stają przed koniecznością budowania systemu językowo-komunikacyjnego u minimalnie werbalnych dzieci rozpoczynających edukację w przedszkolu ogólnodostępnym.

Wiedza językowa, która jest psychicznym bytem wspólnym danej grupy społecznej, warunkuje intersubiektywną komunikowalność między jej członkami. Zaburzony proces nabywania umiejętności językowych w konsekwencji zakłóca prawidłową socjalizację, budowanie pogłębionej relacji w dialogu i przez dialog z rówieśnikami oraz dorosłymi. Właśnie dlatego przy ograniczonych narzędziach językowych dzieci przedszkolne albo wycofują się z komunikowania, albo szukają wszelkich możliwych środków do wykorzystania w interakcji, która jest rozumiana jako „układ dwu przylegających do siebie procesów: procesu nadawania znaczeń zachowaniom ludzkim oraz procesu dostosowywania własnych zachowań do zachowań członków grupy społecznej” (Grabias, 2014: 19). Przejście z poziomu personalnego do interpersonalnego oznacza wejście w relację, w której tranzycję (komunikowanie) stopniowo dominuje interakcja (komunikowanie się, dążenie do zrozumienia się). W relacji interpersonalnej każdy przejaw zachowania mniej lub bardziej

ujętych można potraktować jako przekaz znaczący, a zatem podlegający interpretacji i tworzący aktualną sytuację komunikacyjną. Ujęcie procesu komunikacji jako działania o charakterze całościowym uwzględnia zatem problem rozumienia i interpretacji zachowań nacechowanych komunikacyjnie, tj. wyrażających intencję nadawcy i nastawionych na interpretację odbiorcy (Kmita, 1973), ale też konteksty, sytuacje komunikacyjne czy tło (habitus).

Mowa – niemowność. Mówienie – niemówienie. Minimalna werbalność

Przyjęta na gruncie logopedii definicja mowy Stanisława Grabisza zawiera trzy rodzaje czynności językowych: poznawcze, komunikacyjne oraz socjo- i grupotwórcze (2014: 15). Warunkują one m.in. budowanie językowego obrazu świata, jego interpretację, negocjowanie/ ustalanie znaczeń podczas komunikacji, krystalizowanie tożsamości podmiotu komunikującego się, budowanie relacji pomiędzy interlokutorami oraz wspólnoty komunikującej się. Jeśli człowiekowi towarzyszy stan, w którym „nie zachodzi układ czynności, jaki przy udziale języka wykonywany jest w celu poznawania rzeczywistości i przekazywania jej interpretacji innym uczestnikom życia społecznego” (Michalik, 2018: 43), mamy do czynienia z niemownością.

W przestrzeni żywych aktów mowy, czyli w komunikacji ustnej, interlokutorzy dostrzegają mowę – specyficznie ludzkie narzędzie bezpośredniego porozumiewania się i poznawania świata. Generowanie i percepcję bodźców akustycznych oraz słownych komunikatów w dużym stopniu warunkują prawidłowy słuch oraz procesy myślenia, których rozwój przebiega symultanicznie z rozwojem mowy i determinowany jest pracą mózgu, narządów mowy oraz słuchu, jak też ośrodków warunkujących słyszenie, rozumienie czy autokontrolę słuchową wypowiedzi. Czynniki biologiczne pełnią różnorodne funkcje w wielopiętrowej strukturze mowy: sterowniczo-kontrolującą (układ nerwowy), percepcyjną (układ zmysłów, szczególnie słuch)

i wykonawczą (układ oddechowy, fonacyjny, artykulacyjny i mięśniowy) (Mazur, Klimarczyk, Rudy, Nyka, 2006: 112–117).

Mówienie (*parole*), rozumiane jako „jednostkowy akt nadawczo-odbiorczy, w którym nadawca, chcąc przekazać odbiorcy pewną informację, wybiera z kodu językowego odpowiednie słownictwo i struktury gramatyczne, uruchamia narządy mowne mające zrealizować formę wybranych jednostek językowych, w wyniku czego wysyła fale akustyczne do ucha odbiorcy, w którego narządach odbiorczych dokonuje się recepcja dźwięku i jego interpretacja mentalna” (Grzegorzczkova, 2007: 14), nie jest zatem czysto mechaniczną czynnością obwodowego aparatu mowy. Empirycznie istniejąca jednostka mowy, czyli wypowiedź, jest poddawana interpretacji, analizowana ze względu na jednostkowe (biologiczne i psychiczne) oraz społeczne uwarunkowania językowych zdarzeń komunikacyjnych, tj. sytuacji obejmujących minimum dwa akty mowy między aktywnym nadawcą i aktywnym odbiorcą, którzy komunikują się werbalnie, niewerbalnie bądź w sposób mieszany (Antas, Majewska, 2006: 41–57). W interakcji językowej elementy niewerbalne służą głównie wzmocnieniu zachowań językowych (Brocki, 2000). W opozycji do mówienia, niemówienie trzeba uznać za brak jednostkowego aktu nadawczo-odbiorczego, czyli taką sytuację, gdy „nadawca, (nie?) chcąc przekazać odbiorcy informacji, nie wybiera z kodu językowego odpowiedniego słownictwa i struktur gramatycznych, nie uruchamia narządów mownych mających zrealizować formę wybranych jednostek językowych, w wyniku czego nie wysyła fal akustycznych do ucha odbiorcy, w którego narządach odbiorczych nie dokonuje się recepcja dźwięku i jego interpretacja mentalna” (Michalik, 2018: 44)¹.

Osoba mówiąca (mowna) posiada system językowy, dzięki czemu przekazuje odbiorcy informacje, bowiem ma zdolność wybie-

¹ Autor niemówienie dzieli na dwie grupy: *niemówienie perilingwalne* (podobnie jak w niemowności perilingwalnej czynnik patogeny wystąpił w trakcie rozwoju mowy, czyli między 2. a 6. r.ż.) oraz *niemówienie postlingwalne* (podobnie jak w niemowności postlingwalnej czynnik patogeny wystąpił po opanowaniu mowy, czyli po 6. r.ż.). Niemówienie nie wyklucza nabywania kompetencji lingwistycznej w interakcji.

rania z kodu językowego adekwatnego słownictwa i struktur gramatycznych, może uruchomić narządy mowne do realizacji form wybranych jednostek językowych, w wyniku czego następuje przesłanie fal akustycznych do ucha odbiorcy, w którego narządach odbiorczych dokonuje się recepcja dźwięku i jego interpretacja mentalna. Jako osoba niemówiąca, ale nie niemowna, człowiek posiada system językowy, lecz nie przekazuje odbiorcy informacji, ponieważ nadawca nie wykonuje wspomnianych czynności związanych z przekazem, a u odbiorcy nie zachodzą procesy recepcji dźwięku i jego interpretacji mentalnej (Michalik, 2018: 50–51). Natomiast osoba tzw. minimalnie werbalna posiada system językowy (*langue*), ale w bardzo ograniczonym zakresie, co powoduje, że informacje przekazywane odbiorcy są szczątkowe. Nadawca z ograniczonego kodu językowego wybiera zaledwie kilka pojedynczych, a nawet strzępkowych elementów, bez struktur gramatycznych, w niewielkim stopniu uruchamia narządy mowne mające zrealizować formę wybranych jednostek językowych, w wyniku czego rzadko wysyła fale akustyczne do ucha odbiorcy, w którego narządach odbiorczych dokonuje się recepcja dźwięku mowy i jego interpretacja mentalna – jeśli w ogóle, to w konsytuacji i na szerokim tle znaków pozajęzykowych. Minimalną werbalność charakteryzuje więc znikomy stopień ujęzykowania zachowań komunikacyjnych, co w istotny sposób ogranicza udział w interakcji i obniża skuteczność komunikacji. Problemy pragmatyczne osób minimalnie werbalnych oraz poszukiwanie skutecznych strategii komunikacyjnych są notowane wówczas, gdy podmiot uświadamia sobie trudności (na etapie produkcji, ale też recepcji) z realizacją celu komunikacyjnego.

Kompetencja komunikacyjna minimalnie werbalnych dzieci przedszkolnych

W ujęciu ontogenetycznym (perspektywa ontolingwistyczna, logopedyczna, lingwoedukacyjna) zachowania komunikacyjne minimalnie werbalnych dzieci przedszkolnych w interakcji cechują

subkompetencja (składniki naddane) i kompetencja przejściowa (składniki nabywane)². W ich komunikowaniu się można notować różnego typu działania wytwórcze (zaburzenia, trudności) lub deficytowe (niedostatki), manifestujące aktualny stopień kompetencji lingwistycznej, możliwość realizacji intencji komunikacyjnej czy stopień uczestnictwa w zdarzeniu komunikacyjnym.

Trudności wynikające z niedostatecznej kompetencji lingwistycznej zakłócają akwizycję języka, ale też utrudniają albo wręcz uniemożliwiają skuteczne ustne porozumiewanie się. W warunkach naturalnych (podczas zabawy, wykonywania codziennych czynności w grupie przedszkolnej) lub symulowanych (podczas zajęć tematycznych, diagnozy, terapii) interakcja dziecka minimalnie werbalnego obejmuje dwie płaszczyzny: komunikowania się oraz metakomunikacyjną (kontrola, modyfikacja, interpretacja, ocena przekazu). Przy niedoborze środków językowych występują u dziecka specyficzne zachowania komunikacyjne, czyli strategie (Selinker, 1972: 215), które dotyczą udziału w interakcji, procesu odbioru i dekodowania znaczeń, a w dużej mierze produkcji oraz przekazywania możliwie zrozumiałego dla otoczenia komunikatu.

Minimalna werbalność dzieci przedszkolnych nie wyklucza zaistnienia interakcji z innymi partnerami: zogniskowanej (spotkanie), symbolicznej, transakcyjnej i bezpośredniej (twarzą w twarz), czyli takiej sytuacji dialogicznej, w której podmiot kontaktuje się z otoczeniem (rówieśnikami, wychowawcami, opiekunami) z wykorzystaniem wszelkich dostępnych mu i znanych zachowań niejęzykowych

² Kompetencja lingwistyczna obejmująca wiedzę gramatyczną, sprawność funkcjonalną oraz wiedzę kulturową jest stopniowalna. Teodozja Rittel wyróżnia pięć poziomów charakteryzujących opanowanie kompetencji: 1) poziom subkompetencji, 2) poziom przejściowy, 3) poziom przybliżony, 4) poziom docelowy, 5) poziom nadkompetencji. Subkompetencja „oznacza sprawność prajęzykową, wrodzoną, (...) daną każdemu człowiekowi w postaci skomplikowanego aparatu mowy, słuchu i mózgu” (Rittel, 1994: 34). Sprawności subjęzykowe to „przedjęzykowy poziom sprawności gramatycznej, niewerbalny poziom komunikacji i niewiedza kulturowa” (Rittel, 1994: 33), związana z nieznanymi symbolami (znaków) oraz ich roli w kulturze.

lub ujęzykowionych w znikomym stopniu³. Proces zwrotny w interakcji potwierdza celowość działań i wyznacza granice zachowania komunikacyjnego – od zamiaru nadawcy do jego reakcji, która potwierdza osiągnięcie celu, wskazuje konieczność jego modyfikacji lub rezygnację z pierwotnego zamiaru (Dłużewska-Owczarek, Kaźmierczak, 2020: 11–28).

Notowane działania dziecka minimalnie werbalnego w interakcji z partnerem składają się zatem w dużej części na realizację kompetencji strategicznej (SK)⁴, która obejmuje specyficzne lub niespecyficzne czynności niejęzykowe⁵ i/lub o znikomym stopniu ujęzykowania, pozwalające komunikującemu się podmiotowi unikać załamania się interakcji⁶. Stosowane mechanizmy efektywnego przekazywania informacji (strategie użycia – ang. *strategies for using* (Ellis, 1985: 165)) uznać trzeba za kompensację, która służy wypełnieniu poważnych niedostatków w zakresie użycia wymaganych struktur językowych. Są one nośnikami znaczeń, a zatem w możliwie najpełniejszy, choć nie zawsze najbardziej ekonomiczny sposób przekazują intencje zgodnie z założonym celem w danej konsytuacji. Współpraca minimalnie werbalnego nadawcy z odbiorcą (rówieśnikiem, opiekunem, rodzicem), wzajemne otwarcie się podmiotów na zrozumienie i porozumienie trzeba rozpatrywać w odniesieniu do efektywności przekazywanych znaczeń oraz aktywizowania pro-

³ Komunikacyjne zachowania para- i pozajęzykowe mogą być skonwencjonalizowane (zastępujące znaki językowe) lub nieskonwencjonalizowane (o charakterze jednostkowym, okazjonalnym).

⁴ W modelu Michaela Canale’a i Merrill Swain (1980: 1–47) kompetencja strategiczna (*strategic competence*) jest komponentem kompetencji komunikacyjnej. Kompetencja strategiczna może być ujmowana jako kategoria: a) językowa, b) komunikacyjna, c) kognitywna (Janowska, 2015: 41–54).

⁵ Na kod niewerbalny składają się takie elementy, jak: kinezjetyka, parajęzyk, autoprezentacja, dotyk, proksemika, chronemika oraz elementy otoczenia (Habraj-ska, 2012).

⁶ Formalna rola SK jest związana z zachowaniem reguł komunikacji (tu: ciągłości wypowiedzi) i usprawnieniem procesu porozumiewania się. SK mają charakter dynamiczny i interaktywny (por. Żurek, Molik-Kubak, 2013: 501–515), ich skuteczność jest oceniana przez komunikujący się podmiot w danej konsytuacji.

cesów intelektualnych w interakcji, w tym związanych z akwizycją rodzimego języka.

Komunikacja jako proces wzajemnego przekazywania i negocjowania znaczeń (podejście interakcyjne i pragmatyczno-dyskursywne) u dzieci przedszkolnych wynika z naturalnej potrzeby budowania relacji w kontakcie bezpośrednim (Kaźmierczak, 2020: 88–107). Kompetencja strategiczna i strategie komunikacyjne podwyższają sprawność oraz skuteczność komunikacyjną, są też związane z wysoką motywacją dziecka do udziału w interakcji. Zauważalny wysiłek mentalny i fizyczny, jaki dziecko wkłada w próby porozumiewania się z odbiorcą posługującym się językiem mówionym, w konsekwencji najczęściej prowadzi do dwóch postaw: determinacji do przezwyciężenia trudności i osiągnięcia celu komunikacyjnego z wykorzystaniem wszelkich środków pragmatycznych oraz różnych systemów semiotycznych albo zaniechania, wycofania się z realizacji celu komunikacyjnego.

Komunikowanie się dziecka minimalnie werbalnego w przestrzeni przedszkolnej

W sytuacji poważnego deficytu językowego, w sposób nieświadomy albo nie w pełni świadomy⁷ dziecko wykorzystuje różnego typu strategie w różnych funkcjach, m.in.: informacyjnej, modulującej, emotywniej, jak również dla definiowania relacji. W przypadku minimalnie werbalnych dzieci rozpoczynających edukację przedszkolną komunikacyjne zachowania niejęzykowe lub o niskim stopniu ujęzykowania realizują potrzebę unikania czy ograniczenia kontaktu interpersonalnego albo wynikają z konieczności podjęcia ryzyka komunikacyjnego. Obie strategie można obserwować za-

⁷ SK u młodszych dzieci są stosowane nieświadomie, mogą też być potencjalnie świadome, zaplanowane i kontrolowane. Strategie o charakterze bardziej zinternalizowanym i świadomym pojawiają się w starszym wieku; por. Żurek, Molik-Kubak, 2013: 501–515.

równy w sytuacjach naturalnych, jak też symulowanych – pedagogicznych, terapeutycznych.

Badania dotyczące strategii komunikacyjnych dzieci rozpoczynających edukację przedszkolną prowadzone były w latach 2018–2021 w jednym z publicznych łódzkich przedszkoli. Obserwacją zostały objęte 4 grupy dzieci 2,5-letnich oraz 3-letnich, czyli w sumie 107 badanych, w tym 11 dzieci minimalnie werbalnych (wszystkie w normie intelektualnej). W zakresie realizacji kompetencji strategicznej (ujęcie interakcyjne oraz pragmatyczno-dyskursywne⁸) przez dzieci minimalnie werbalne w przestrzeni edukacyjnej notuje się:

1) strategie unikania

a) całkowity unik:

- manifestowanie niechęci do komunikowania się twarzą w twarz, np.: zastygnięcie bez kontaktu wzrokowego; odejście; odwrócenie się od partnera; odwrócenie się z gestem fonicznym⁹ (niezleksykalizowanym, np. *e-e* lub zleksykalizowanym, np. *nie! nie! nie! nie!, neeee*) i jednocześnie przeczący ruch głową lub bez; zamknięcie lub zakrycie oczu dłońmi albo przedramieniem; zaciśnięcie powiek; zakrycie uszu dłońmi; skulenie się i schowanie głowy w ramionach; zainicjowanie innego jednostkowego działania (bez uprzedzenia); wykonanie kilkunastu przeczących ruchów głową; wyciągnięcie ręki w geście obronnym („stop”); błędzenie wzrokiem po pomieszczeniu (unikanie kontaktu wzrokowego); grymas na twarzy i błędzenie wzrokiem po pomieszczeniu; płacz z holofrazą *mama* lub bez;
- wycofanie się z realizacji zamierzonego celu przed rozpoczęciem aktu komunikowania (egocentryzm, nieuwzględnienie)

⁸ Tu dyskurs rozumiany jako całość procesu komunikacji. Jest budowany sekwencyjnie – z uwzględnieniem naprzemienności ról nadawcy i odbiorcy. Por. Grzegorzczkova, 2007.

⁹ Szerzej o wykorzystywaniu znaków działających słuchowo w komunikacji dzieci przedszkolnych: Kaźmierczak, 2018a: 131–140 i 2018b: 277–287.

nianie reakcji i potrzeb partnera-odbiorcy), np.: opuszczenie wzroku z gestem fonicznym (niezleksykalizowanym, np. westchnięcie, młaśnięcie, *hm*) lub bez; wstrzymanie oddechu i zwiększenie dystansu; machnięcie ręką w geście rezygnacji; domknięcie dwuwargowe i uśmiech po głębokim zaczerpnięciu oraz wstrzymaniu powietrza (przygotowaniu do mówienia); stopniowo zanikający uśmiech; ściągnięcie brwi i zatrzymanie wzroku na partnerze, a następnie stopniowe znoszenie mimiki i utrata kontaktu;

- nastawienie na realizację zadania, nie zaś na komunikację, np.: samodzielny wybór innego działania po krótkim i pobieżnym wykonaniu polecenia; oddanie wykonanej pracy plastycznej i bezzwłoczne odejście przed uzyskaniem informacji zwrotnej, bez kontaktu wzrokowego; samodzielne wykonanie polecenia wg wzoru, bez kontaktu z innymi rówieśnikami czy dorosłymi (często wybór najbardziej oddalonego miejsca w pomieszczeniu);

b) częściowy unik:

- niepodjęcie uczestnictwa w komunikacji z jednoczesnym manifestowaniem potrzeby „bycia obok”, np.: utrzymanie dotychczasowego dystansu; odwrócenie wzroku bez zwiększania dystansu; zatrzymanie wzroku poniżej linii głowy partnera bez zwiększania dystansu; przemieszczanie się za partnerem; pochycenie ciała w kierunku partnera bez przemieszczenia się; napięcie ciała i ukryta obserwacja partnera (wyczekiwanie);
- zaniechanie rozpoczętego przekazu – po przekazaniu pierwszych informacji unik z manifestowaniem niechęci do kolejnych działań komunikacyjnych, np.: rozłożenie rąk w geście bezradności; westchnięcie i spuszczenie głowy; zastęgnięcie i napięcie ciała; zaprzeczenie ruchem głowy z gestem fonicznym (niezleksykalizowanym, np. westchnięcie, młaśnięcie, *e-e*, lub zleksykalizowanym,

np. *nie*) albo *bez*; negacja słowna: *ne.../nie-nie-nie...*); silne zaciśnięcie lub wydęcie ust; ekspresywne machnięcie ręką w pobliżu twarzy („oganianie się”); odwrócenie głowy i ściszenie głosu w trakcie repetycji: *ta-ta-ta...*, *ne-e-e...*; odwrócenie głowy i utrzymywanie tej pozycji przez dłuższy czas; zastosowanie twierdzenia (*tak*, *ta*, *a*, *OK*) jako odpowiedzi zamykającej kontakt;

- zmiana tematu (w akcie komunikacji)¹⁰, np.: wykorzystanie gestu wskazywania palcem; połączenie gestu wskazywania palcem z gestem fonicznym (np. *a*, *e*, *tu/u/hu*, *to/ho*, *ty/hy*); kilkakrotnie odwrócenie wzroku na inny przedmiot i oczekiwanie na reakcję odbiorcy; odwrócenie głowy odbiorcy (ujęcie w dłoń, dotknięcie dłonią policzka) w pożądanym kierunku;

2) strategie osiągnięć

a) przed rozpoczęciem przekazu:

- zmanifestowanie potrzeby komunikacji i skupienie uwagi partnera, np.: towarzyszenie (bycie z); przyjęcie pozycji frontальной (naprzeciwko); wpatrywanie się; dotyk; wykorzystanie niezleksykalizowanych gestów fonicznych (np. *m*, *hm*, *e*) połączone z dotykiem lub *bez*;

b) w interakcji:

- potwierdzanie dialogicznego, aktywnego słuchania (wyczekiwanie na przyjęcie roli nadawcy), np.: utrzymanie kontaktu wzrokowego z uśmiechem lub *bez*; potakiwanie głową; przechylenie głowy przy utrzymywaniu kontaktu wzrokowego; potwierdzanie lub zaprzeczanie słowne (np. *tak/ta/a/no* lub *nie/ne/e*) albo niezleksykalizowane (np. *mhm*, *mm*); przestępowanie z nogi na nogę; kiwanie się na boki w zniecierpliwieniu;
- manifestowanie potrzeby pomocy: a) prośba wyrażona *explicite* (z kontaktem wzrokowym lub *bez*), np. unie-

¹⁰ Wiąże się to często z unikaniem treści niemożliwych do przekazania w sposób niewerbalny (np. pojęć abstrakcyjnych).

sienie brwi; ściągnięcie brwi; wpatrywanie się; pochylenie głowy w stronę partnera; jedno- lub kilkukrotne dotknięcie partnera; wskazanie na partnera z uniesieniem brwi i zamilknięciem lub z gestem fonicznym (np. *yh*, *hm*, *ylm*); wskazanie partnera i zwerbalizowana prośba (np. *Ty*, *No*, *Tu*); b) prośba wyrażona *implicite* (bez kontaktu wzrokowego), np. westchnięcie; grymas; uderzenie dłońmi o uda; zaciśnięcie pięści; zastygnięcie ze wstrzymanym powietrzem; tupnięcie nogą; interiekcja *yh! ej!*;

- uproszczenia: a) pragmatyczne, np. zwrot *ty* do każdego partnera, bez względu na rolę społeczną czy wiek; odpowiadanie OK na każdy komunikat partnera (twierdzenie, pytanie); b) fonologiczne, np. *e* zamiast „nie”;
- uogólnienia (częściowa realizacja zamierzonego celu), przyjęcie hiperonimu w parafrazie słownej partnera komunikacyjnego¹¹, np.: potwierdzenie (skinienie głową, *tak/ta/ha/a*) mimo niezadowolenia z odpowiedzi (znacząca mimika); gesty foniczne przed potwierdzeniem zaakceptowania niepełnej odpowiedzi lub parafrazy partnera: kilkukrotne młaśnięcie, wstrzymanie powietrza, dłuższa pauza niewypełniona lub wypełniona (np. *mm*, *hm*);
- parafrazowanie interkodowe¹² – powtórzenie komunikatu słownego partnera z wykorzystaniem innego kodu / innych kodów: a) omówienie, np. *Ryba pływa w akwarium* – gest wskazywania palcem, a następnie złożenie

¹¹ Między innymi ograniczenie treści w stosunku do pierwotnych zamierzeń przy niemożności przekazania wszystkich informacji, zaakceptowanie kategorii nadrzędnych lub podrzędnych podawanych przez współ rozmówcę.

¹² Słowna interpretacja polisemiotycznego komunikatu może mieć na celu m.in.: a) poświadczanie zrozumienia przekazu, b) zespolenie poszczególnych składników przekazu, c) konceptualizowanie treści (modalizacja, waloryzowanie logiczne i emocjonalne) (Ożdżyński, 1988: 115–133). Kod językowy mówiącego partnera odgrywa wówczas rolę semantycznego weryfikatora dla innych subkodów.

dłoni, odtworzenie ruchów falistych z uzupełnieniem przekazu gestem fonicznym *u-u-u* [pływa]; b) przybliżenie, np. *Umyłem ręce* – wyciągnięcie dłoni w kierunku nosa partnera (powąchaj); *Idziemy na plac zabaw* – marsz w miejscu;

- przełączenie kodów – w sytuacji emocjonalnej niekontrolowane używanie dominującego sposobu przekazu (np. niewerbalnego: gestykulacja, mimika lub z uproszczeniami fonologicznymi: *Ho he ha ha* [To jest mama]), niezależnie od stopnia zrozumienia komunikatu przez partnera komunikacyjnego.

Wnioski

Na pierwszych etapach budowania relacji dialogicznej (por. Kaźmierczak, 2016: 9–17) spotkania, bycia obok oraz inicjowania relacji najczęściej u dzieci minimalnie werbalnych dominują strategie unikania, jednak notuje się też dużą spostrzegawczość dotyczącą działań partnerów komunikacyjnych. Już 2,5-letnie czy 3-letnie dzieci minimalnie werbalne prezentują zachowania konieczne do szybkiej adaptacji w środowisku, zdolność do transformacji działań, wytarzania nowych strategii, wdrażania zmian w komunikowaniu oraz monitorowania skuteczności dotychczas stosowanych strategii, głównie opartych na zachowaniach niewerbalnych.

Obserwacja dynamiki zmian sposobu komunikowania się w sytuacjach naturalnych lub symulowanych pozwala wnioskować, że dzieci minimalnie werbalne podobnie jak inne przedszkolaki stopniowo i po uzyskaniu poczucia bezpieczeństwa dążą do kontaktu, budowania relacji, wykazują troskę o efektywność przekazu (Kaźmierczak, 2020: 88–107). W przestrzeni edukacyjnej dzieci podejmują próby wyrażania treści myślowych i poszukują możliwie skutecznego sposobu porozumiewania się, z wykorzystaniem wszelkich dostępnych sobie kodów i wielu płaszczyzn, na których odbywa się komunikowanie. Warunkiem *sine qua non* podjęcia ryzyka komuni-

kacyjnego jest poczucie bezpieczeństwa i podmiotowości w różnych zdarzeniach komunikacyjnych, także zachowanie przestrzeni wolności (do milczenia, do dystansu, do zmiany strategii lub kodu itd.).

Analiza strategii komunikacyjnych prowadzi do wniosku, że zdarzenia komunikacyjne służące porozumieniu obligują dziecko do wykorzystywania wszelkich znanych sobie i dostępnych kodów oraz płaszczyzn, na których odbywa się komunikowanie (kinetycznej, proksemicznej, prarajęzykowej, zachowaniowej itd.). Infrakomunikacyjny system daje możliwość uwzględnienia w analizie komunikowania się wszelkich sygnałów mających właściwości znakowe, odbieranych przez różne zmysły odbiorcy, a po części też nadawcy, czyli przechodzących nie tylko kanałem audioakustycznym, ale również kinestetyczno-wizualnym, odorogenno-olfaktycznym czy dotykowym¹³. Skutecznie stosowane przez dzieci minimalnie werbalne strategie ułatwiają interakcje personalne oraz społeczne, ale też rozjaśniają przekaz i umożliwiają jego dekodowanie odbiorcy.

Po nawiązaniu relacji, z czasem dzieci minimalnie werbalne starają się używać też ograniczonego kodu językowego – najpierw jako uzupełnienia działań niejęzykowych. Duży wysiłek intelektualny, emocjonalny, ale też fizyczny notuje się w zakresie kodowania i przekazywania informacji, somatycznego manifestowania (dys)komfortu w interakcji oraz działań reaktywnych na odbierane komunikaty słowne. Komunikowanie niejęzykowe jest znacznie bardziej złożone i niedoskonałe, przekaz informacji następuje wieloma kanałami, komunikaty są niejednoznaczne i mało precyzyjne, spontaniczne, a czasami wewnątrznie sprzeczne czy niespecyficzne. Ze względu na nadmiar czynności niejęzykowych (tworzących indywidualny system, który sam w sobie jest kodem) i znaczący niedobór struktur językowych na właściwe odczytanie intencji nadawcy naprowadza kontekst, silnie powiązany z prezentowanymi zachowaniami w interakcji.

¹³ Por. model komunikacyjny Raya L. Birdwhistella infrakomunikacyjną organizacją poszczególnych kanałów (wielokanałowość komunikowania) (Birdwhistell, 1970).

Stopniowe przejście z poziomu subkompetencji i kompetencji przejściowej na wyższy poziom wymaga wcześniej podjętych działań terapeutycznych i pedagogicznych, motywowania do częstszego wykorzystywania strategii osiągnięć (w sposób nieświadomy, nie w pełni uświadamiany, świadomy), wreszcie do budowania pomostów między kompetencją komunikacyjną oraz językową i kulturową. Bez terapii i pomocy, odpowiedniej stymulacji lewej półkuli mózgu do funkcji językowych wykorzystywane strategie mogą prowadzić do fosylizacji, czyli hamować komunikację i rozwój kompetencji lingwistycznej (Selinker, 1972: 209–241), ponieważ są to narzędzia kompensujące braki językowe, ale jednocześnie zapewniające efektywne komunikowanie (Ellis, 1985).

Bibliografia

- Antas J., Majewska M. (2006). *W poszukiwaniu jednostki mowy*, w: *Kognitywizm i komunikatywizm – dwa bieguny współczesnego językoznawstwa*, red. W. Chłopicki, Kraków: Tertium, s. 41–57.
- Birdwhistell R.L. (1970). *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Brocki M. (2000). *Język ciała w ujęciu antropologicznym*, Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Canale M., Swain M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics”, nr 1, s. 1–47.
- Dłużewska-Owczarek H., Kaźmierczak M. (2020). *Language Activity of a 3-year-old Child in Interaction with Adults. A Case Study*, „Logopaedica Lodziensia”, nr 4, s. 11–28.
- Ellis R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Grabias S. (2014). *Teoria zaburzeń mowy*, w: *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 15–71.
- Grzegorzczak R. (2007). *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa: PWN.
- Habrajska G. (2012). *Wybrane zagadnienia wprowadzające do nauki o komunikowaniu*, Łódź: Primum Verbum.
- Janowska I. (2015). *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*, „LingVaria”, nr 2 (20), s. 41–54.
- Jarmolowicz E. (2005). *Niewerbalne elementy aktów mowy*, „Investigationes Linguisticae”, nr 12, s. 89–96.

- Kaźmierczak M. (2016). *Dialogiczna relacja logopedy i pacjenta*, w: *Problemy badawcze i diagnostyczne w logopedii*, red. I. Jaros, R. Gliwa, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 9–17.
- Kaźmierczak M. (2018a). *Rola gestów fonicznych w wychowaniu komunikacyjnym dzieci przedszkolnych*, w: *Teoria i praktyka logopedyczna. Wybrane zagadnienia*, red. E. Gacka, M. Kaźmierczak, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 131–140.
- Kaźmierczak M. (2018b). *Types and Functions of Phonic Gestures Applied in Speech Therapy*, „*Logopedia*”, nr 47 (1), s. 277–287.
- Kaźmierczak M. (2020). *What is communication? Investigations with kindergarten children*, „*Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*”, nr 30, s. 88–107.
- Kmita J. (1973). *Wykłady z logiki i metodologii nauk dla studentów wydziałów humanistycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mazur R., Klimarczyk M., Rudy J., Nyka W. (2006). *Wielopiętrowość zaburzeń mowy w praktyce lekarskiej*, „*Psychiatria*”, nr 3 (3), s. 112–117.
- Michalik M. (2018). *Lingwistyczno-logopedyczne podstawy komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Ujęcie metodologiczne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Ożdżyński J. (1988). *Kontekst kulturowy w opisie leksykologicznym (w poszukiwaniu wspólnego kodu)*, „*Przegląd Humanistyczny*”, nr 7, s. 115–133.
- Porayski-Pomsta J. (2015). *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*, Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Rittel T. (1994). *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Selinker L. (1972). *Interlanguage*, „*International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*”, nr 10, s. 209–241.
- Żurek A., Molik-Kubak G. (2013). *Strategie komunikacyjne dzieci uczących się języka angielskiego jako obcego. Od teorii do praktyki badawczej*, w: *Sapientia Ars Vivendi. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, red. A. Burzyńska-Kamieniecka, A. Libura, Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut” – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, s. 501–515.