



Kalina Zajączkowska

## SPECYFIKA AUTYSTYCZNEJ ŚCIEŻKI POZNAWCZEJ W KONTEKŚCIE JEJ WPŁYWU NA STRATEGIE ROZWIJANIA KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH

### Streszczenie

Deficyt kompetencji komunikacyjnych, na różnym poziomie i wyrażający się wielorakimi symptomami, stanowi o istocie trudności osób ze spektrum autyzmu. Chociaż etiologia tego zaburzenia rozwoju o.u.n. wciąż pozostaje nieznana, to specyfikę autystycznej ścieżki poznawczej tłumaczy się kilkoma hipotezami, koncepcjami psychologicznymi – deficytem Teorii Umysłu, Funkcji Wykonawczych, słabą centralną koherencją oraz zaburzeniami integracji sensorycznej. W poniższym artykule autorka próbuje określić, jak specyfika percepcji osób z ASD wpływa na przyjmowanie przez nie przekazów od osób „neurotypowych” i – w związku z tym – jakie to niesie implikacje praktyczne dla strategii tworzonych przez terapeutę mowy i komunikacji.

**Słowa kluczowe:** autyzm, komunikacja, AAC, słaba centralna koherencja, zaburzenia SI

### The influence of the specific perception in ASD to the strategies of developing communication competence

#### Summary

The deficiency of communication skills, expressed by many symptoms in different levels, is just the essence creating most of autistic everyday-life difficulties. Although the etiology of ASD is still not discovered, the specific perception in autism is being explained by some psychological hypothesis as the deficit of the Theory of Mind, Executive Functions, the weakness of central coherence and sensory disorders. The article is dedicated to the influence of specific autistic perception on the reception of „neurotypical” statement and what is the implication for the strategy of speech therapist.

**Keywords:** autism, communication, AAC, weak central coherence theory, sensory integration disorders

## Wpływ specyfiki zaburzeń w ASD na kształt programu terapii komunikacji

Specyfika spektrum zaburzeń autystycznych (ASD), którego cechą dystynktywną jest połączenie deficytu kompetencji społecznej i komunikacyjnej z występowaniem sztywnych wzorców zachowania, ma oczywiście określony wpływ na metodykę wszelkich oddziaływań rewalidacyjnych. Z uwagi na to, że główny problem dotyczy obszaru porozumiewania się, szczególnie miejsce pośród nich znajdują właśnie techniki AAC. Zakres i skuteczność strategii terapeutycznych przy wykorzystaniu zarówno Komunikacji Alternatywnej, jak i Wspomagającej ograniczać jednak mogą charakterystyczne dla autyzmu procesy myślowe i percepcyjne. Ich wyjątkowość i odmienność od tzw. „neurotypowego” postrzegania i ujmowania zjawisk powoduje bowiem duże trudności przy projektowaniu adekwatnych, efektywnych i zrozumiałych narzędzi.

Tym niemniej, szczególnie graficzne systemy komunikacji zastępczej są niezwykle użyteczne dla osób „myślących obrazami”<sup>1</sup>, preferujących wizualny odbiór i przetwarzanie danych z otoczenia. Zilustrowane konkretnym przedstawieniem desygnatu, „zatrzymane w kadrze”, a więc łatwiejsze do dłuższego przetwarzania, zamknięte systemy znaków graficznych wydają się jakby stworzone dla osób z ASD. Rzeczywiście przekaznik w całości staje się dla nich przekazem (McLuhan 2004). Biorąc pod uwagę ich świetną percepcję wzrokową i upodobanie do zamykania rzeczywistości w gotowych sztancach według uchwytnych wzorców, systemy te mogą być świetną pomocą nie tylko w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych, ale i w ogóle w pojmowaniu otaczającej ich rzeczywistości. Jak słusznie zauważa Bogusława Beata Kaczmarek:

Skuteczność komunikacji AAC dla osób z ASD wiąże się niewątpliwie z jej łatwiejszym, niż w przypadku mowy, charakterem (...), w porównaniu do mowy znaki dostarczają bardziej ikonicznych form reprezentacji; wiele znaków przypomina swoje odniesienia. (...) Posługiwanie się symbolami graficznymi wymaga opanowania kilku prostych ruchów motorycznych (...) znaki AAC są mniej przemijające niż słowa. Nauka słów wymaga pamięci słownej i rozumienia abstrakcyjnego, nauka znaków – pamięci obrazowej i rozumienia konkretnego (silnych atutów osób z ASD) (2015: 13–14).

<sup>1</sup> Zob. „rewolucyjne” świadectwa wizualnego myślenia i widzenia świata z perspektywy osoby autystycznej przedstawione w książkach i wykładach wysoko funkcjonującej Temple Grandin oraz w fabularyzowanym filmie pt. *Temple* (por. też T. Grandin, *Myślenie obrazami*, Warszawa 2006).

Wizualizacja i strukturyzacja są podstawowymi strategiami zalecanymi dla osób z autyzmem (TEACH)<sup>2</sup>.

Gdy we wczesnych latach osiemdziesiątych badania naukowe wykazały, że umiejętności wizualno-przestrzenne są mocną stroną stylu uczenia się większości osób z ASD, zwrócono również uwagę na potencjalne korzyści wizualno-przestrzennych symboli graficznych ze względu na ich nieprzemijający charakter. (...) Badania prowadzone od wielu lat wskazują, że osoby z ASD preferują wysoce zorganizowane środowiska (...), wewnątrznie spójne, co sprzyja szybszemu procesowi uczenia się oraz rzadszemu występowaniu tzw. zachowań problemowych. Poszukiwanie przyczyn tego zjawiska doprowadziło naukowców do zrozumienia, że ważną cechą tych środowisk jest przewidywalność – wiele osób z ASD wydaje się preferować miejsca i działania, w których jest możliwość dokładnego przewidywania przyszłych wydarzeń (...), wprowadzenie odpowiedniego wsparcia wizualnego AAC może pomóc osobom z ASD lepiej przygotowywać się na zmieniające się procedury i działania (Kaczmarek 2015: 149, 154).

Zatem „oswojenie świata” poprzez graficzne systemy AAC może ułatwić im życie w awersyjnym, „neurotypowym” świecie dzięki możliwości ekspresji części potrzeb dotąd wyrażanych przez trudne zachowania: „AAC umożliwia dostęp do funkcjonalnego systemu komunikacji, dzięki któremu osoba z ASD może kontrolować swoje otoczenie i nie musi uciekać się do innych zachowań, tzw. trudnych, mogą one być wyeliminowane zanim staną się standardową formą reakcji” (Kaczmarek 2015: 14).

Zalety wprowadzania strategii AAC dla osób z autyzmem są więc bezsporne. Niemniej jednak pamiętać wypada o ograniczeniach, które wynikają niejako „z definicji” z odmienności światów – autystycznego i „neurotypowego”. Zatem to my, ludzie spoza spektrum, powinniśmy przybliżyć im nasz „zwykły” przekaz. Nawet z pozoru jednoznaczne znaki, jeśli nie są ikoniczne, są mocno osadzone semantycznie w tradycji, która jest przecież społecznie sankcjonowana. Znaczenie symboli, zgodnie z koncepcjami antropologii kulturowej (Godlewski, Kolankiewicz, Mencwel i in. 1993), jest mocno nacechowane konwencjonalnym ujęciem. Dlatego to nasza wypowiedź powinna być w czytelny sposób wspomagana, aby rzeczywiście obie strony aktu komunikacji mogły się ze sobą porozumieć. Jak mówi *guru* wszystkich autystów i ich terapeutów, Temple Grandin: „W swoim życiu dostrzegam wielką wartość i znaczenie, dla-

<sup>2</sup> Skuteczne i najnowsze propozycje terapeutyczne na bieżąco przedstawia i aktualizuje na szkoleniach Fundacja Synapsis (por. M. Wroniszewski, Warszawa 2009).

tego nie pragnę być wyleczona z bycia sobą. Jeśli chcesz mi pomóc, nie staraj się dopasować mnie do swojego świata. Potraktuj mnie z należytą godnością, porozmawiajmy na moich warunkach. Zrozum, że jesteś dla siebie wzajemnie jednakowo obcy... Staraj się pracować nad nawiązaniem ze mną nici porozumienia” (za: Grandin, Panek 2016: 5).

Trudności, o których wspomniałam wyżej, wynikają z istoty autystycznych zaburzeń, a są tłumaczone przez kilka głównych koncepcji psychologicznych, ujmujących specyfikę tej odmiennej ścieżki poznawczej. W niniejszym artykule przyglądać się będę dwóm z nich. Są to teoria słabej centralnej koherencji oraz teoria zaburzeń modulacji i integracji sensorycznej.

## Słaba centralna koherencja a syntetyczne ujmowanie zjawisk w komunikatach osób „neurotypowych”

Słaba centralna koherencja jest specyficznym stylem postrzegania, różnym od konwencjonalnego oglądu rzeczywistości, polega bowiem na hiperanalizycznej wizji świata poprzez szczegóły. „Słaba centralna koherencja leży u podstaw wszystkich zaburzeń komunikacji i interakcji społecznych (...), osoby autystyczne mają problemy z zespalaniem większego obrazu, widzą tylko drzewa, a nie las” (Grandin, Panek 2015: 163). Dobrze „działająca” centralna koherencja polega na dążeniu osób prawidłowo rozwijających się do łączenia informacji w znaczące całości – kosztem szczegółów, których nie dostrzegamy lub które pomijamy jako mało istotne dla ogólnego sensu. Warunkuje to zdolność spojrzenia na zjawiska z szerszej perspektywy. Centralną koherencję można określić też jako siłę, która dąży do spójnego ujmowania wielu bodźców i dokonywania uogólnień uwzględniających kontekst. Spójna całość znaczeniowa oznaczać ma syntetyczną interpretację obrazu, odbiór wielu bitów z dokonywaniem wyboru tych najistotniejszych. Wiąże się z umiejętnością integrowania nowych informacji, selekcjonowania z tła tego, co ważne, a więc nadawania znaczenia całości. Słaba centralna koherencja oznacza, że osoba z takim stylem poznawczym nie bierze pod uwagę uwarunkowań sytuacyjnych i nie dąży do uchwycenia znaczenia określonych wrażeń (nie ma takiej umiejętności); uwagę poświęca szczegółom, nie dostrzegając całości. Dodatkowo ten rodzaj postrzegania komplikuje autystyczna tendencja do utrzymywania stałości: wydarzenie lub wypowiedziane zdanie bywa traktowane jak niekompletna całość, jeżeli nie będzie się składać z tych samych elementów, z których złożone było

podczas pierwszej z nimi konfrontacji. Jako styl poznawczy będzie się odnosić do różnych modalności zmysłowych. Fragmentaryczne postrzeganie świata, skupienie się na szczegółach widać w wielu preferowanych przez autystów aktywnościach, jak np. układanie puzzli, fascynacja drobkami piasku itp.

To hiperanalityczne postrzeganie rzeczywistości nie jest właściwe wyłącznie osobom z ponadprzeciętnym ilorazem IQ, ale ich autobiograficzne świadectwa bardzo dobrze tłumaczą mechanizm tego zjawiska. Temple Grandin na wykładzie w TED nazywa swój umysł wyszukiwarką internetową, która do podanego „hasła” generuje setki oglądanych obiektów: „Wielu ludzi, czytając lub słysząc o «wieżycze», widzi kościół w sensie ogólnym, generycznym, a nie konkretne kościoły i wieżyczki. Ścieżki ich myślenia prowadzą od pojęcia ogólnego do konkretnych przykładów... W przeciwieństwie do większości ludzi u mnie myśli prowadzą od konkretnych obrazów, wziętych jakby z zapisów wideo, do uogólnień i pojęć. Na przykład, moje pojęcie psa jest nieodłącznie związane z każdym poznanym przeze mnie kiedyś psem”<sup>3</sup>. W doskonałej autoanalizie *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów* (2016) pisze z kolei o konkretach jako jedynych bytach realnych, w opozycji do „nieistniejących” pojęć: „Jakie ogrodzenie? Po co ma stać? Ogrodzenie dla bydła? Ogrodzenie stojące wzdłuż autostrady? Płot okalający czyjś dom? (...) Z pali? Z desek? Z kutego żelaza? (...) Wszystko pojawiało się w moim umyśle w formie obrazów. Nie ma czegoś takiego jak ogrodzenie” (za: Grandin, Panek 2016: 218).

Słaba centralna koherencja nie tylko więc obniża funkcję automatycznego kojarzenia szczegółów w całość, zdolność do dokonywania syntezy, ale i znosi ergonomiczną skłonność do hierarchizowania obiektów według ich ważności. „Do określenia tej cechy funkcjonowania kognitywnego używa się również terminu niezależności od pola, rozumianego jako brak podatności na wpływ kontekstu (ignorowanie go), który – co istotne przejawia się zarówno w obszarze percepcji wzrokowej, jak i w perspektywie społecznej” (Gołaska 2011: 7).

Dodatkowo obserwacja dzieci rozwijających się prawidłowo pokazuje, że nadawania znaczeń, czy raczej właśnie wyboru cech istotnych, uczymy się także kulturowo. Jak pokazują mi moi autystyczni pacjenci, wiele nazw, symboli wcale nie jest „danych obiektywnie”, a wynika z wyuczenia – w domu, przedszkolu, szkole. Jeden z moich uczniów, oglądając ilustrację przedstawiającą nogę ze strzałką skierowaną na kolano, na pytanie: „co to jest?” prawidłowo odpowiedział: „strzałka”. Z jego perspektywy intencja nauczyciela była nieczytelna, nie

<sup>3</sup> Zob. także komentarze Temple Grandin nt. pojęcia „but” w: T. Grandin, *Światu potrzeba umysłów różnego rodzaju*, <https://www.youtube.com/watch?v=j55P-eX0t6w> (dostęp: 11.02.2018).

miał automatycznego rozumienia symbolu strzałki, nabytego w toku nauki. Przykłady abstrahowania nieistotnego – z perspektywy „neurotypowych” – szczegółu i nadawania im znaczenia definicji całości obrazu można tu mnożyć. Piotr na pytanie: „co robi pani?” do obrazka przedstawiającego kobietę nad talerzem z zupą z uniesioną łyżką i otwartymi ustami odpowiedział logicznie (choć niezgodnie z intencją autora): „dmucha”. Z kolei Mateusz dostrzegł na zafoliowanym zdjęciu jedzącego chłopca to, co umknęło mojej uwadze: mokre plamy na policzkach (pomoc wielorazowego użytku) – chłopiec płacze. Emma, opowiadając scenki z historyjki obrazkowej o chłopcu, który przewrócił się na rowerze, ni stąd, ni zowąd stwierdziła, że chłopca boli gardło. Rzeczywiście narysowany nieszczęśnik ma nie tylko zdarte kolana, ale i krzycząc – pokazuje dobitnie czerwony języczek. „Impregnowane” na konwencjonalne ujęcia tematów, osoby z autyzmem często skupiają się na tych elementach przedstawienia, które uznają za najważniejsze, czasem na zasadzie swoich prywatnych asocjacji. Być może to dlatego właśnie widząc obrazek lasu, najpierw dostrzegają w nim najistotniejsze dla siebie szczegóły, np. leżące na ziemi igliwie, a nie obraz ogólny zbiorowiska drzew.

Dośkonale wyłapała przykłady zamiennego dla autyzmu odbioru bodźców Anna Rybka: „Osoba o słabej koherencji centralnej rozpozna odkurzacz spośród tuzina innych hałasów, zauważy stratę jednego z kilkunastu jednakowych zbieranych kolorowych baloników, będzie potrafiła określić, czy usłyszany dźwięk pochodzi z wystrzelonego korka z butelki lub naśladować dźwięki obcego języka w sposób niemożliwy dla nierodzimego użytkownika. Te niezwykle zdolności percepcyjne mogą się wydawać nieprzystosowawcze, zwłaszcza gdy prowadzą do poczucia stresu u danej osoby w przypadku najmniejszej zmiany w otoczeniu” (2009: 25–26). Przy częstej nadselektywności bodźca autyści nie są w stanie „wyhamować” napływających bitów, „nagrywają” lub „skanują” wszystko jak leci. Koncentrując się na nieistotnych drobiazgach, przy dużym deficycie uwagi, z trudnością wychwytyją globalny sens. Zaburzenie koherencji prowadzi do niezdolności semantycznego odniesienia do kontekstu sytuacyjnego. Zdaniem Markiewicz i innych badaczy: „Ta specyficzna niesprawność nadawania znaczenia sytuacji tłumaczy (...) również brak zdolności wykorzystywania przez osoby autystyczne informacji werbalnych, ponieważ ich rozumienie wiąże się z umiejętnością rozpoznawania symbolicznego, abstrakcyjnego znaczenia słów (...). Umiejętność interpretowania i rozumienia wieloznaczności oraz nadawania właściwego znaczenia ze względu na kontekst sytuacyjny jest efektem prawidłowego działania systemu centralnych połączeń i idącej za tym umiejętności uogólniania” (2004, 9–20).

Konsekwencje tego „zbieractwa detali” przy uporczywym trzymaniu się stałości obrazu z wszystkimi szczegółami będą się uwidaczniały także u osób niemówiących, a posługujących się systemami graficznymi. „Bardzo istotny jest również kontekst, w jakim pokazywana jest reprezentacja graficzna słowa. Przedmiot na białym tle i ten sam przedmiot prezentowany w konkretnym otoczeniu to dla wielu użytkowników AAC cierpiących na autyzm dwa różne przedmioty, a co ważniejsze – mają one dla nich różne znaczenia. Są też dzieci, które w różnych sytuacjach będą wymagały odmiennych systemów znaków graficznych, mogą też zwracać uwagę na tło grafiki, nie na główną figurę. W swoim opracowaniu dotyczącym technologii wspomagających w autyzmie S. Stokes (2001) opisuje historię obrazującą ten problem. Nauczyciel przygotował dziecku z autyzmem zdjęcia terapeutów z nowej szkoły, aby wesprzeć ucznia w nauce nazwisk. Patrząc na jedno ze zdjęć, dziecko mówiło „Meksyk”. Po uważnym obejrzeniu zdjęcia nauczyciel wprowadzający zauważył prawie niewidoczny róg mapy Meksyku – mimo że wizerunek graficzny terapeuty zajmował większą część zdjęcia, dziecko wybrało minimalnie widoczny szczegół i na jego podstawie etykietowało fotografię” (Łuszczak 2015: 295).

W tym momencie pojawia się pytanie zasadnicze: czy zawsze hiperanalityczne przetwarzanie informacji, bodźców jest właściwe osobom z autyzmem, czy może dzieje się to na poziomie wyższych funkcji korowych i nadawania im znaczeń, tj. interpretacji? Przecież w obserwacji klinicznej widzimy bardzo często dzieci, które właśnie „syntetycznie” odbierają i zapamiętują – najczęściej obrazy (jakby skanowali np. zapis całego wyrazu – jak moi uczniowie kopiujący moje nieszczęsne niedociągnięcia dysgrafika z tablicy) lub dźwięki (jak Krzysztof, który ulubione piosenki „cytuje” z wersji koncertowej z zawołaniami wokalisty do publiczności). Być może to właśnie rodzaj modalności decyduje o trybie przetwarzania danych i tu „podejrzane” będą bodźce wzrokowe (skoro myślą całymi obrazami) i audytywne (skoro informacje słuchowe zapisują jak magnetofon). Wiele dzieci z ASD ma w dzieciństwie badany słuch i okazuje się, że fizjologiczny jest w normie: słyszą, ale nie potrafią słuchać. Chodzi więc nie tylko o dźwięki odbierane przez uszy, ale o ich magazynowanie i nadawanie znaczeń – tryb przetwarzania danych językowych i werbalną uwagę słuchową.

Teoria centralnej koherencji tłumaczy nadselektywny odbiór np. danych słuchowych z tła, niemożność oderwania się od szczegółu akustycznej strony percepcji: osoby z autyzmem często nie są w stanie wyizolować przekazu słownego w hałaśliwym otoczeniu, nie potrafią zignorować rozpraszających odgłosów z otoczenia. Tak pisze o tym słynna HFA<sup>4</sup>: „Gdy dwie osoby mówią na raz,

<sup>4</sup> *High Functioning Autism* – wysokofunkcjonująca osoba z autyzmem.

jest mi trudno wyłączyć jeden głos i słuchać drugiego. Moje uszy są jak mikrofony zbierające z jednakowym natężeniem wszystkie dźwięki. Uszy większości ludzi działają jak mikrofony wybitnie kierunkowe, które wychwytyują jedynie dźwięk wydawany przez osoby, w które są wycelowane. W hałaśliwym miejscu nie rozumiem ludzkiej mowy, bo nie jestem zdolna wyłączyć dźwięków w tle” (Grandin 2006: 81). Zawsze, kiedy staram się wyobrazić sobie, jak autyści odbierają świat dźwięków ludzkiej mowy, przypominają mi się fragmenty (sceny na plaży i w pociągu) z filmu *Dzień Świra*. Słuchowa obronność sensoryczna jest bardzo częsta wśród ludzi z autyzmem: „Kiedy dookoła mnie dużo ludzi rozmawia naraz w takim miejscu, jak na przykład pub, czuję, że mnie to przytłacza i zaczynam się oddalać, nie potrafię z tego nic zrozumieć” (Grandin, Panek 2015: 117). Hiper- lub hiporeaktywność słuchowa w kontekście odbiorczych problemów komunikacyjnych dodatkowo komplikuje porozumienie.

## Wpływ zaburzeń modulacji i integracji sensorycznej przy odbiorze bodźców słuchowych na rozumienie mowy

Zaburzenia modulacji i integracji sensorycznej mogą dotyczyć wszystkich kanałów zmysłowych, ale dla naszych rozważań najważniejsza jest percepcja dźwięków, głównie mowy. Nadreaktywność na audytywne bodźce nie jest właściwa wyłącznie osobom z autyzmem, ale w tej populacji występuje w szczególnie dużym nasileniu. Jeden z bardziej widocznych, częsty i charakterystyczny dla autystów objaw zaburzeń integracji sensorycznej to zatykanie uszu lub wydawanie własnych dźwięków, które mają zagłuszyć odgłosy z otoczenia. Ale nie tyle lub nie tylko odbiór, lecz niezdolność do powiązania docierających bodźców z odpowiednimi, zgromadzonymi w pamięci informacjami i brak adekwatnej reakcji jest symptomatyczny dla tego schorzenia (Okrzasa 2007). Wszechstronnej analizy tej problematyki dokonał C.H. Delacato w klasycznej już dziś pozycji *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko* (1995). Niektórzy badacze (np. Markiewicz 2004) uważają nawet, że sposób postrzegania świata, a raczej styl gromadzenia, organizacji i internalizowania doznań zmysłowych może być wskazówką umożliwiającą wyróżnienie autyzmu z innych globalnych zaburzeń rozwoju, a przynajmniej jedną z cech wyróżniających. Zaburzenia integracji sensorycznej, jako immanentne dla autyzmu, zostały włączone do DSM-V. W najnowszej wersji tej klasyfikacji zostały one wpisane *expressis verbis* jako jeden z 4 obszarów objawów diagnostycznych, którego występowanie jest ko-



nieczne do rozpoznania tej jednostki nozologicznej (spektrum zaburzeń autystycznych). „Ta złożoność i niespójność obrazu zaburzeń spostrzegania na etapie przetwarzania i wykorzystywania informacji stanowi (...) specyficzną cechę procesu percepcji w autyzmie dziecięcym” (Cięćkiewicz, Markiewicz 2004: 54). Często używa się tu metafory „rozproszone zmysły” na autystyczne postrzeganie świata w kawałkach. Będą to często intermodalne problemy z przetwarzaniem danych zmysłowych (np. słyszenie i słuchanie, problemy z jednoczesnym słuchaniem i patrzeniem na rozmówcę, kłopoty z uwagą słuchową i wyodrębnieniem znaczących elementów z sensorycznego szumu, rozregulowanie kanałów zmysłowych, tj. intensyfikacja jednych, a pomijanie innych bodźców) – nieprawidłowości odbioru, przetwarzania, modulacji i integracji bodźców zmysłowych. Niemożność poradzenia sobie z awersyjnymi sygnałami słuchowymi często prowadzi do przeciążenia zbyt pobudzonego o.u.n. Istotnym uzupełnieniem jest w tym kontekście tłumaczenie mechanizmu powstawania zaburzeń zachowania u osób z zaburzeniami SI: „Wiąże się to z trudnością ujmowania relacji między przedmiotami, z trudnością w tworzeniu seryjnego porządku (...). Gdy u osób z zaburzeniami spostrzegania przekroczone zostają granice zdolności pojmowania, wówczas, w odróżnieniu od osób upośledzonych umysłowo, zdają sobie one sprawę ze swych niepowodzeń, a efektem tego może być głęboka frustracja, przejawiająca się gorączkową, chaotyczną aktywnością, napięciem przechodzącym w panikę, krzyk i agresję” (Markiewicz 2004: 22). Fabularyzowany quasi-kryminał *Dziwny przypadek psa nocną porą* zawiera doskonały opis mechanizmu przeciążenia o.u.n:

Nie podobało mi się, że tylu ich jest tak blisko i że panuje tu taki hałas, ponieważ w mózgu miałem za dużo informacji i trudno mi było myśleć, kiedy tak krzyczało mi w głowie. Dlatego przycisnąłem ręce do uszu i cicho jęczałem. (...) Będąc pierwszy raz gdzieś, (...) widzę wszystko, jestem w sytuacji komputera, któremu skutek wykonywania zbyt wielu czynności na raz blokuje się procesor i nie starcza miejsca na myślenie o innych rzeczach. Gdy znajdę się w nowym miejscu, w którym przebywa dużo ludzi, jest mi jeszcze trudniej, ponieważ ludzie w przeciwieństwie do krów, kwiatów czy trawy mogą się odezwać lub zachować niespodziewanie, więc trzeba zauważać wszystko dookoła, a także uwzględniać to, co może się zdarzyć. Czasem, kiedy jestem w nowym miejscu (...) zawieszam się jak komputer. Po to, żebym zapamiętał, co robię i dokąd zmierzam, muszę zamknąć oczy, zatkać uszy i jęczeć, co jest odpowiednikiem naciśnięcia klawiszy Ctr+Alt+Del (Haddon 2010: 23).

Zatem bombardowanie tysiącami kakofonicznych dla nich bitów często już na starcie powoduje zakłócenia odbioru. Chodzi nie tylko o natężenie, ale i o deformację, dźwięki z tła. Trudno np. wysiedzieć na stołówce, sali gimnastycznej, w kościele lub innych pomieszczeniach, gdzie jest duży pogłos. Istotną barierę przy nabywaniu kompetencji komunikacyjnych stanowi zatem nie tylko ekspresja (jej brak), ale i odbiór informacji, przyjmowanie przekazów. Jakżeż bowiem mam się porozumieć z drugą osobą, jeśli najpierw nie rozumiem, co ona do mnie mówi? Słynny amerykański psychiatra Oliver Sacks, recenzując książkę i opisując postać Temple Grandin, doskonale wychwytał, że nie tylko ponadprzeciętna inteligencja, ale to właśnie językowa sprawność była „narzędziem niemal czarodziejskiej mocy, która pozwoliła jej w pewnym stopniu nad sobą zapanować, nawiązać jakiś kontakt z innymi ludźmi, wejść w relację ze światem” (Grandin 2006: 13). Sama Temple z kolei, analizując powody ograniczeń rozumienia i posługiwania się mową, twierdzi, że:

jedną z przyczyn zaburzeń w rozwoju posługiwania się językiem i myślenia może być zniekształcenie przychodzących bodźców dźwiękowych w krytycznym okresie wczesnego dzieciństwa (...). Ja zdołałam nauczyć się mówić, ponieważ rozumiałam mowę, ale osoby autystyczne nisko funkcjonujące niekiedy nie mówią wcale, gdyż ich mózgi nie odróżniają dźwięków mowy. Wiele z nich jest upośledzonych umysłowo, ale niektóre mogą mieć niemal zdrowy mózg uwieczony w pułapce niesprawnych zmysłów. Jeśli komuś udaje się uciec z więzienia ciężkiego autyzmu, to zapewne dzięki temu, że dociera do niego wystarczająca liczba niezniszczalnych informacji (za: Grandin 2006: 55, 58–59).

Za każdym razem, kiedy moi niewerbalni uczniowie przejawiają zachowania świadczące o niezrozumieniu mojego przekazu, staram się wyobrazić sobie, jak czułabym się, gdyby ktoś wyekspediował mnie bez żadnego wsparcia np. do Chin. Chciałabym pamiętać jako *memento* słowa przekazywane w czasie studiów podyplomowych z AAC: problem niemówienia to nie tylko „ułomność” tych, którzy nie są w stanie „produkować” mowy. To problem tych szczęściarzy, którzy mogą mówić, ale powinni w ten sposób zwracać się do partnerów komunikacyjnych, aby treść była rozumiana. „Autyzm jawi się w tym ujęciu jako trudność w nawiązywaniu komunikacji (przez osobę autystyczną), ale i odczytaniu przez otoczenie informacji, jakie są wysyłane przez osoby z autyzmem” (Błęszyński 2010: 103). Stosowanie przekazu wspomaganego winno być „imperatywem terapeutycznym”. Świadomie wypowiedzieć bowiem możemy tylko to, czego znaczenie wcześniej zdekodowaliśmy. Nie bę-

dzie budowania złożonych wypowiedzi nawet na najdoskonalszym narzędziu AAC, jeśli nie rozumie się języka – mogą pojawiać się pojedyncze elementy (znaki graficzne, manualne), ale nie systemowo ułożona struktura. Doskonale charakteryzuje to Tadeusz Gałkowski:

Ogólną regułą, według której przebiega rozwój mowy normalnego dziecka, jest wyprzedzanie zdolności ekspresji mowy przez jej recepcję, czyli rozumienie. Aby dziecko samo zaczęło się posługiwać opanowanymi na drodze licznych powtórzeń zestawem nazw i określeń, wpraw musi dobrze znać ich treść, (...) ta wrodzona podatność na tworzenie się pojęć słownych bywa zakłócona u dzieci autystycznych (...). Cały szereg wypowiedzianych przez nie słów bywa tworzonych w taki sposób, że można sądzić, iż nie rozumieją ich znaczenia. Odnosi się to zwłaszcza do takich części mowy jak przyimki i przysłówki oraz formy gramatyczne. Przeważają w ich wypowiedziach te formy, które same słyszą, a więc polecenia i nakazy oraz przestrogi wypowiedziane w drugiej osobie liczby pojedynczej, mimo że z sytuacji wynika, że chcą poinformować o swych własnych potrzebach lub pragnieniach (...). Wiele badań prowadzonych nad mową dzieci autystycznych stwierdziło dość specyficzne zaburzenia w zdolności kodowania i odkodowywania symboli słownych, podobne do zjawisk, jakie występują w afazji, niekiedy w epilepsji, u osób upośledzonych umysłowo, w następstwie przebytych chorób zapalnych mózgu (1980: 54).

Przypomnieć w tym miejscu należy, że dokonywana przed projektowaniem strategii AAC *Funkcjonalna diagnoza umiejętności komunikowania się* (Smyczek 2013) oprócz badania potencjału wytwórczego potencjalnego użytkownika AAC zawiera bardzo ważną analizę jego zdolności odbiorczych. Podobnie jak stawianie diagnozy SI dziecka autystycznego odbywa się głównie na podstawie obserwacji klinicznej i wywiadu. Osoby z autyzmem bardzo często manifestują zaburzenia słuchu fonemowego, chociaż odbiór niewerbalnych dźwięków z otoczenia może być nawet ponadprzeciętny. „W autyzmie dystrybucja bodźców słuchowych przebiega nieprawidłowo. Bodziec słuchowy – mowa – nie wędruje do tego fragmentu kory mózgowej, który jest odpowiedzialny za słuch fonematyczny, za rozkodowywanie fonemów, czyli składowych dźwięków mowy, tylko do drugiej półkuli, gdzie są ośrodki słuchowe odpowiedzialne za analizę dźwięków z otoczenia. Tym się tłumaczy echolalie – dziecko potrafi odtworzyć zdanie powiedziane przez kogoś jak muzykę, bez zrozumienia znaczenia. Intensywnie pracuje półkula niejęzykowa i obszary odpowiedzialne za analizę odtwarzania dźwięków z otoczenia. Jest to błędne koło: bodźce nie stymulują rozwoju właściwego obszaru mózgu będącego u noworodka w początkowej

formie, a brak stymulacji powoduje niedorozwinięcie się tej struktury. Rozumienie mowy pojawia się więc za późno w stosunku do możliwości wytrenowania mowy czynnej. Żeby powstała mowa czynna, musi działać ośrodek, który planuje wypowiedzi werbalne. Wypowiedzenia echolaliczne zaś są traktowane jako całość” (Wroniszewski 2010: 2). Podkreślić zatem należy, że niezrozumienie mowy stanowi meritum kłopotów odbiorczych osób z autyzmem, jest zaburzeniem o neurofizjologicznej proveniencji.

Słuch fonemowy (fonematyczny) jest elementarną zdolnością, która umożliwia wykrywanie i odbiór informacji sensorycznej, czyli brzmienia jednostkowych dźwięków mowy. Problemy z wyróżnianiem niektórych głosek w wypowiedzi miała nawet tak wysoko funkcjonująca osoba, jak Temple Grandin: „Chociaż nie byłam głucha, miałam problemy ze słyszeniem spółgłosek, takich jak na przykład «k» w słowie «kubek». Kiedy dorośli mówili szybko, słyszałam tylko samogłoski i myślałam, że mają swój własny, odmienny język. (...) Jeden z problemów z treściami językowymi to niezdolność do słyszenia spółgłosek bezdźwięcznych. Kiedy byłam dzieckiem, miałam problemy z ich rozróżnianiem. Dla mnie brzmiały tak samo, bo to spółgłoski wymawiane szybko. Musiałam się domyślać, która jest która, zgadując, jakie słowo ma sens w konkretnym kontekście” (za: Grandin 2006: 12, 125). Słuch fonemowy również „jest jednym z elementów czynności rozumienia mowy. (...) Stopień zaburzenia słuchu fonematycznego u dorosłych i dzieci może mieć różne nasilenie, od łagodnego do bardzo głębokiego” (Szelaż, Szymaszek 2006: 7–8).

Co oczywiste, poziom zakłóceń wpływa na zakres odbioru. Alina Smyczek (2013) słusznie uważa, że nie wystarczy stwierdzić, czy dziecko rozumie przekaz kierowany do niego. Autorka rozróżnia i wypukla różnice między pełnym rozumieniem wypowiedzi, a tylko sytuacyjnym, zwraca uwagę na pojmowanie mowy wspomaganej znakami i niewspomaganej – to wszystko bowiem warunkuje rodzaj (modalność) mającego być tworzonym przekazu oraz jego poziom trudności i złożoności: Czy dziecko rozumie pojedyncze słowa? Jakie? Czy rozumie dwuelementowe wypowiedzi (rzeczownik + czasownik, przymiotnik + rzeczownik)? Czy rozumie wypowiedzi złożone (polecenia, oznajmienia, pytania)? Czy rozumie słowa pytające co?, gdzie?, kto? itd.? Czy rozumie słowa w liczbie pojedynczej i mnogiej? Czy rozumie odpowiednio czasowniki w czasie przeszłym, teraźniejszym i przyszłym? Czy rozumie nazwy kolorów, kształtów, pojęcia matematyczne, czasowe, przestrzenne? Czy rozumie tekst czytany? (Smyczek 2013).

Z mojej praktyki klinicznej, nieopartej badaniami, ale poświadczonej zapisami we wstępnych diagnozach logopedycznych uczniów, wynika, że ich

zdecydowana większość ma znaczne ograniczenia mowy biernej: szczególnie w wypowiedziach złożonych, podawanych wyłącznie drogą ustną i zawierających słownictwo „oderwane od konkretności”. Chodzi mi tu o podkreślenie, że nie są to tylko wyrażenia abstrakcyjne, ale wszelkie niesprecyzowane formy opisujące relacje czasowe (niedługo, zaraz, dalej, za chwilę), przestrzenne (niemal wszystkie wyrażenia przyimkowe) oraz struktury, których kształt jest względny i zależy od stosunków między obiektami (szczególnie zaimki, stopień wyższy i najwyższy przymiotników). Odwracanie zaimków jest podawane jako „klasyczny” przykład specyfiki mowy autystów (Błęszyński 1998; Markiewicz 2004). Nie chodzi tu tylko o echolaliczne powtarzanie form drugiej osoby, lecz także o nazywanie samego siebie imieniem (skoro tak zwraca się do mnie otoczenie) i nieumiejętność pojmowania istoty zmienności przy prostej nauce naprzemienności (np. moje dzieci często przypadkowo wybierają formę „teraz ty/teraz ja” w grach towarzyskich, nieco pomagają im w połapaniu się, o kogo teraz chodzi, wspomaganie gestem wskazującym – takim jak na znaku w pomocy komunikacyjnej). Przy badaniu rozumienia mowy (np. testami Afa-skala A. Paluch, E. Drewniak-Wołosz, L. Mikosz lub kwestionariuszem *Całościowe badanie logopedyczne z materiałem obrazkowym* D. Emiluty-Rozyi itp.) bardzo często okazuje się, że o ile na poziomie nominalizacji dzieci z autyzmem radzą sobie znakomicie, o tyle przy rozpoznawaniu mniej namacalnych zjawisk pojawiają się problemy. Dla niektórych osób, ćwiczonych „od zawsze” w odpoznanianiu i nazywaniu desygnatów na zdjęciach, foliowane obrazki stają się wręcz „fetyszami”, a obsesyjne ich przeglądanie jedną z niewielu dostępnych zabaw. Problemy z mową bierną pojawiają się przy nazywaniu czynności (chyba że używane są precyzyjnie wykonane pomoce i jednoznaczny przekaz), jeszcze więcej przy opisywaniu cech przedmiotów lub aktywności, a „piętą Achilleową” są najczęściej określenia relacji między obiektami, czasu i przestrzeni (zaimki, wyrażenia przyimkowe, przysłówki). Najwięcej trudności przysparza zawsze przetwarzanie słuchowe długiego tekstu, przy czym – co charakterystyczne – znacznie więcej jeśli jest tylko przeczytany, pozbawiony ilustracji. Za to świetnie wypadają przy analizowaniu obrazków, co jest znaczącą różnicą – na korzyść – w porównaniu do osób wyłącznie z niepełnosprawnością intelektualną i oligofazją.

Zatem opanowanie języka jest potrzebne na każdym poziomie – nie tylko leksykalnym, lecz także fleksyjnym i składniowym, aby mogło to prowadzić do budowania wypowiedzi wieloelementowych, zgodnych z regułami systemowymi. Świadomość zasad łączenia elementów jest niezbędna, żeby powstał przekaz – mówiony lub złożony ze znaków graficznych, według matrycy syn-

taktycznej (klucza Fitzgerald i kodu kolorów) (Przebinda 2011). Rafał Kawa niezwykle celnie identyfikuje całą „konstelację” problemów, jakie trzeba rozwiązać w lingwistycznej edukacji dzieci autystycznych:

Jednak bez umiejętności percepcyjnych, bez zdolności koncentracji uwagi, umiejętności zaangażowanych nie tylko w odczytywanie stanów umysłowych, jak: różnicowanie bodźców (dźwięków, obrazów), umiejętność tworzenia pojęć, ich przechowywania i wydobywania z pamięci, niemożliwe byłoby nabywanie nowego słownictwa. (...) Komunikacja językowa nie opiera się wyłącznie na strukturach semantycznych, niezbędna jest także wiedza syntaktyczna i morfologiczna. (...) Głównym sposobem na stosowanie gramatycznie poprawnych zwrotów jest imitacja i kombinacja wcześniej poznanych wzorców. (...) Nawet gdyby osoby z autyzmem były w stanie nabyć ogromny zasób słownictwa, trudno byłoby im wyciągnąć na ich podstawie wnioski dotyczące reguł gramatycznych. (...) Skoro trudno jest imitować zwroty, nie ma możliwości ich używania w celach komunikacyjnych. Nie ma także możliwości trenowania umiejętności językowych. (...) Bez wiedzy na temat tego, jak połączyć nabyte słowa w całość, niełatwo jest dzieciom sformułować właściwy komunikat (2005: 82–86).

W tym miejscu warto podkreślić znaczenie echolalii jako sposobu rozwijania mowy i języka osób autystycznych. Zapamiętywanie kalek językowych może spełniać dodatkową rolę w budowaniu systemu językowego dziecka z autyzmem. U echolalizujących osób z ASD często pojawiają się pozornie identyczne repetycje, z zachowaniem formy fleksyjnej, ale zmianą intonacji (mowa echolaliczna). Jacek Błeszyński udowodnił, że nawet bezpośrednie powtarzanie słów w niezmienionej postaci gramatycznej może stanowić przejaw intencji komunikowania, a przesunięcia znaczeniowe dokonują się w warstwie suprasegmentalnej (1998). Ale poza wypełnianiem intencji komunikacyjnej echolalie stanowią też element ćwiczenia języka, tj. próbowania konstruowania wypowiedzi z poszczególnych elementów. Echolalia rozwojowa, jako okres w fizjologicznym rozwoju mowy, jest także powtarzaniem słów postarszych w specyficznym kontekście. „Taki sposób nauki języka znany jest jako «gestalt». Dziecko uczy się małych składników dźwięków przez przyporządkowywanie im specyficznego znaczenia. (...) Wiele dzieci zaczyna w ten sposób uczyć się języka. U wielu dzieci zachodzi szybka zmiana modelu «gestalt» na analityczny. Dzieci zaczynają analizować sposób, w jaki jest używany wyraz w różnym kontekście” (Gałkowski, Wardyn 2001: 154). Zatem dzieci „neurotypowe” początkowo także przez naśladowanie nabywają umiejętności wypowiedzienia, formu-

lowania zdań i poszerzają swój słownik, ale u nich echolalia stopniowo zanika i dalej kreatywnie posługują się słowem. „Dzieci autystyczne mają skłonność do traktowania wypowiedzi jako stałych, nie podlegających przekształceniom całości. Nazywa się to percepcja Gestalt. Podstawową jednostką ich języka jest zdanie. Zwykle, nieautystyczne dzieci postrzegają w sposób «analityczny». Podstawowymi jednostkami znaczeń są dla nich słowa. (...) Używając słowa jako bazy, możemy bez końca generować, być nieskończenie kreatywnymi. Ale pojedyncze słowa nie dają podstaw dla echolalii, jest to domena zdań (Gestalt). Ta właśnie cecha sprawia, że echolaliczny język nie jest twórczy i w sposób niewystarczający bazuje na przyporządkowaniu znaczeń” (De Clercq 2006: 99, 107). Idąc tym tropem, warto wierzyć, że całościowa percepcja mowy daje jednak podstawy do tworzenia reprezentacji wypowiedzi, swoistych „matryc” zdania. Echolaliczność poza ograniczeniami staje się w tym kontekście szansą wyczenia się struktur języka. Wierzę, że zapamiętywane całościowo schematy myślo-słowo-zdaniowe w mowie biernej moich niemówiących uczniów, pozwolą im także generować wzorce bardziej rozbudowanych gramatycznie wypowiedzi.

Osoby, których mowa opiera się w dużej mierze na posługiwaniu się tymi gotowymi kalkami, także są potencjalnymi użytkownikami komunikacji wspomagającej, ponieważ repetycje nie zastąpią funkcjonalnej komunikacji. Echolalie zapamiętywane są w skostniałej, niezmiennej formie, a więc nie zawsze udaje się je wykorzystać adekwatnie do kontekstu. Grandin i Panek tak opisują echolalizujące dzieci: „Są to dzieciaki, które potrafią słowo w słowo powtarzać reklamy telewizyjne. Ich mowie nie można nic zarzucić, ale nie mają pojęcia, co znaczą wymawiane przez nie słowa. W wielu wypadkach nie rozumieją nawet, że słowa w ogóle niosą znaczenie. Uważają, że chodzi o ton głosu” (Grandin, Panek 2016: 126). Krzysztof przy całej swojej nadwrażliwości na dźwięki ma dużą przyjemność ze słuchania różnorodnych dźwięków, w tym także z autostymulacji, manipulowania barwą i natężeniem głosu. Nie przeszkadzają mu własne produkcje wokalne – „nadwrażliwość dotyczy tylko pewnych dźwięków, o indywidualnie określonej wysokości” (Grandin 2006: 99). Bawi się także, powtarzając siebie i całe dialogi z odpowiednią intonacją oraz pojedyncze, fascynująco „bajkowe” nazwy, np: „Jak to nie ma anchois!”. Podobne „przygody słownikowe” zdarzały się Temple Grandin: „Kiedy miałam sześć lat, nauczyłam się słowa «prokurator». Nie miałam najmniejszego pojęcia, co ono oznacza, ale podobało mi się jego brzmienie, więc używałam go jako wykrzyknika za każdym razem, kiedy mój latawiec lądował na ziemi. Musiałam wprawić w osłupienie ładnych parę osób, które słyszały, jak wołam «prokurator!» do pikującego w dół latawca” (Grandin 2006: 31).

Wydaje mi się, że w takim zastosowaniu echolalia staje się „wewnętrzną próbą mowy” (Gałkowski, Wardyn 2002: 150), wprawką do efektywnego wypowiedzania się. „Dzieci mające trudności ze słyszeniem szczegółów często powtarzają z pamięci reklamy telewizyjne i zwiastuny filmów. Nazywa się to echolalia. (...) Reklamy telewizyjne wchodzą do głowy jako pierwsze, bo za każdym razem słowa są wypowiedzane dokładnie tym samym tonem i taką samą wymową. Osoby, u których w dzieciństwie występowała echolalia, wspominają, że gdy recytowały treść reklamy, nie miały pojęcia, że słowa mają jakąś treść. Uważały, że ton głosu jest przekazem. Musiały dopiero nauczyć się, że słowa coś znaczą” (Grandin 2006: 94). Ta identyczność tonu pomaga, jak mi się wydaje, zapamiętywać moim niemówiącym autystom niektóre słowa – dzięki zawsze identycznemu głosowi generatora mowy w „Mówiku”. Słuszne jest zatem chyba stwierdzenie, że często wzorzec opanowania mowy przez dzieci z autyzmem polega na przyjmowaniu i zapamiętywaniu w sposób gestaltowski całościowych kalek, rozbudowanych echolalii odroczonej. Ciekawą hipotezę przedstawia też Grandin: „Dzieci z echolalią (...) znajdują się przypuszczalnie pośrodku kontinuum przetwarzania doznań sensorycznych. Rozpoznawalna mowa dociera do nich w wystarczającym stopniu, by były zdolne powtarzać słowa. (...) Dziecko powtarza cudze wypowiedzi, aby sprawdzić, czy dobrze usłyszało, (...) również zdrowe dzieci mówią do siebie po to, by lepiej panować nad swoimi zachowaniami i opanowywać nowe umiejętności. Ponieważ przyczyną autyzmu są zaburzenia dojrzewania mózgu, być może echolalia i mówienie do siebie, obserwowane u starszych dzieci autystycznych, są właśnie efektem niedojrzałości wzorców mowy” (2006: 60).

## Stołość obrazu jako sposób na rozumienie tego świata

Wzorzec powinien być fundamentem do generowania nowych struktur, jednak autystyczna predylekcja do stołości powoduje, że czasem stają się skostniałym schematem, ponieważ deficyty wyższych funkcji korowych, tzw. Funkcji Wykonawczych, ograniczają osobom ze spektrum zdolność do generalizacji. „Pojęcie funkcji wykonawczych odnosi się do wyższych rangą samoregulujących procesów poznawczych. (...) Zaburzenia funkcji wykonawczych (...) najczęściej przyjmują postać niezdolności do przełączania się między zadaniami, do planowania z wyprzedzeniem, do metodycznego przeszukiwania, niezdolności do generowania nowych pomysłów i inicjowania działań. (...) Niemożność zaakceptowania zmian, tak charakterystyczna dla zaburzeń autystycznych, może



wynikać właśnie z braku owych umiejętności planowania, aktywnego sterowania zachowaniami oraz wykorzystywania pamięci operacyjnej” (Gołaska 2011: 7). Zatem to tym właśnie deficytem funkcji wykonawczych najczęściej tłumaczy się autystyczne ograniczone, powtarzalne wzorce zachowania, zainteresowań, aktywności czy mowy. Manifestują się one przecież nadmiernym przywiązaniem do zachowań rutynowych, zrytualizowanymi wzorcami zachowań werbalnych i niewerbalnych. Sztywność w operowaniu językiem dotyczy także poziomu leksykalnego i frazeologicznego. Progres blokuje niewspółmierna zdolność do generalizowania, przejścia od mimetycznego odtworzenia pierwowzoru do zastosowania go w adekwatnym kontekście. Tadeusz Gałkowski słusznie zwraca uwagę: „Duże trudności sprawia tym dzieciom opanowanie znaczenia rozmaitych symboli, choć nieraz z zaskakującą dokładnością potrafią rozpoznawać i odtwarzać usłyszane czy podpatrzone wzorce słowne. Na przeszkodzie do opanowania symboli słownych stoją trudności w myśleniu abstrakcyjnym, w oderwaniu od konkretnych przedmiotów i zjawisk, które dziecko spostrzega” (Gałkowski 1980: 57).

Autystyczna predylekcja do postrzegania szczegółów widzianego obrazu, w połączeniu z dążeniem do utrzymywania stałości zarejestrowanego „kadru”, powoduje, że percepcja świata osób nim dotkniętych bardzo często składa się z ciągów stałych, prywatnych skojarzeń. Wytworzone schematy poznawcze trudno jest im zmienić. Potencjalnym odbiorcom czasem niezwykle trudno odszyfrować sens wypowiedzi osoby z ASD. W kontekście dylematów terapii AAC jest to o tyle znaczące, że ta autystyczna skłonność często wpływa na zakres rozumienia i bierne przyswojenie leksyki, także u osób, które tego werbalnie nie są w stanie wyrazić. Przy budowaniu słownika symboli koniecznie trzeba więc uwzględnić także ten aspekt i koniecznie rozpoznać (za pomocą wywiadu z osobami z otoczenia) zakres znaczeniowo-skojarzeniowy słownika biernego przyszłego użytkownika AAC. Dlatego niezwykle cenne wydają mi się propozycje rozwiązań dotyczące diagnozy proponowane przez A. Smyczek (2013). Przy podejmowaniu i planowaniu kierunków interwencji AAC zawsze trzeba uwzględnić „pryzmat autysty” i pamiętać, że on zawsze, jak inżynier Mamoń, „lubi tylko te piosenki, które już słyszał”. Musimy zadać sobie trud, żeby zrozumieć idiosynkratyczny świat prywatnych asocjacji osób z ASD. „Ludzie z autyzmem tworzą stałe i niezmiennie skojarzenia i często przypisują im znaczenie absolutne. Częściej zdarza się, że zapamiętane przez nich znaczenie odpowiada raczej ich prywatnemu sposobowi rozumienia zjawiska, niż jego rzeczywistemu sensowi. (...) Często nadają bardzo wyraźne, precyzyjne i zupełnie dla nas nieprzewidywalne znaczenie swoim ciągom skojarzeniowym.

(...) Ten łańcuch detali zostaje zastosowany w sposób świadomy, ponieważ osoby autystyczne nie znają innego sposobu zrozumienia świata, który je otacza” (De Clercq 2008: 376–377). Porażający jest opis percepcji rzeczywistości z perspektywy osoby z autyzmem:

Nie rozumiałam, dlaczego moja starsza siostra zaczęła nagle znikać w ciągu dnia. Kerstin zawsze była obok, a teraz jej nie było. Ponieważ moje doznania wzrokowe były jasne i wyraźne, wszystko, co się wydarzyło, rozpatrywałam w kontekście tego, co zobaczyłam (...) jakby mój wzrok był namacalnym narzędziem. Desperacko starałam się zrozumieć, a to z kolei prowadziło mnie do tworzenia różnych teorii. Jeżeli duży pokój wyglądał w jakiś określony sposób, słońce przeświecało przez zasłony, popielniczka stała na stole, a obok leżała złożona gazeta, i jeżeli wtedy Kerstin wracała ze szkoły, uważałam, że jeżeli chcę, żeby wróciła także następnego dnia, to wszystko musiało wyglądać tak samo. I tak się rzeczywiście działo... Otaczający mnie ludzie często obalali moje teorie. Właśnie w tej chwili, gdy wydawało mi się, że zaczynam rozumieć zależności rządzące otaczającym mnie światem, ktoś przesuwał gazetę i nie wiedziałam już, co mam myśleć. Czy teraz Kerstin nie wróci już do domu? (...) Nie, moja siostra nie wróci, dopóki wszystko nie znajdzie się znowu na swoim miejscu. Gazeta musiała wrócić na swoje miejsce. (...) Nie było w tym nic z myślenia magicznego. Przeciwnie, wszystko to było absolutnie racjonalne. (...) W takich sytuacjach, kiedy moje teorie były sabotowane przez niespodziewany dla mnie obrót spraw, musiałam natychmiast rozpocząć poszukiwania nowych wyjaśnień. Przecież musi być jakiś sposób na zrozumienie tego świata (De Clercq 2008: 93–94).

## Bibliografia

- Błęszyński J.J. 1998, *Mowa i język dzieci z autyzmem. Wybrane zagadnienia*, Słupsk.
- De Clercq H. 2009, *Autyzm od wewnątrz – przewodnik*, Warszawa.
- Delacato C.H. 1995, *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*, Warszawa.
- Drewniak-Wołosz E., Mikosza L., Paluch A. 2005, *Afa-skala. Jak badać mowę dziecka afatycznego?*, Kraków.
- Emiluta-Rozya D. 2014, *Całościowe badanie logopedyczne z materiałem obrazkowym*, Warszawa.
- Firth U. 2004, *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, Warszawa.
- Gałkowski T. 1980, *Usprawnianie dziecka autystycznego w rodzinie*, Warszawa.
- Gałkowski T., Wardyn M. 2002, *Echolalia u dzieci z autyzmem i jej rozwojowe uwarunkowania*, „Audiofonologia”, 21, s. 147–177.

- Gołaska P. 2011, *Zaburzenia ze spektrum autyzmu – przegląd teorii*, „Remedium”, 10, s. 29–34.
- Grandin T. 2006, *Myślenie obrazami oraz inne relacje z życia z autyzmem*, Warszawa.
- Grandin T. Panek R., 2016, *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*, Kraków.
- Haddon M. 2010, *Dziwny przypadek psa nocną porą*, Warszawa.
- Kaczmarek B.B. 2015, *Obraz narzędziem komunikacji – znaki i strategie wizualne w usprawnianiu społecznego zrozumienia i komunikacji osób z ASD*, [w:] *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, red. B.B. Kaczmarek, A. Wojciechowska, Kraków, s. 143–199.
- Kawa R. 2005, *Rozwijanie umiejętności niezbędnych w nabywaniu mowy*, [w:] *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*, red. D. Danielewicz, E. Pisula, Kraków, s. 79–96.
- Łuszczak K. 2015, *Technologia wspomagająca jako wsparcie komunikacji alternatywnej osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, [w:] *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, red. B.B. Kaczmarek, A. Wojciechowska, Kraków, s. 291–303.
- Markiewicz K. 2004, *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*, Lublin.
- Okrzasa M. 2007, *Wokół terapii małego dziecka autystycznego*, „Integracja sensoryczna. Biuletyn Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów Integracji Sensorycznej”, 4, s. 2–4.
- Rybka A. 2009, *Zrozumieć tajemnice autyzmu. Z perspektywy poznawczych koncepcji psychologicznych*, [w:] *Kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi*, red. J. Kossewska, Kraków, s. 17–33.
- Smyczek A. 2013, *Funkcjonalna diagnoza umiejętności komunikowania się*, Kraków.
- Smyczek A. 2017, *Poziomy rozwój komunikacji*, Kraków.
- Wroniszewski M. 2010, *Wszystko, co chcecie wiedzieć o autyzmie*, „Neuropsychiatria”. Przedruk z *Medical Tribune*, 20, s. 11–16.
- Wroniszewski M. 2009, *Podstawowe zagadnienia terapii i edukacji dzieci z autyzmem*, materiały ze szkolenia, Fundacja Synapsis, Warszawa.

## Netografia

- Grandin T., *Światu potrzeba umysłów różnego rodzaju*, <https://www.youtube.com/watch?v=j-55P-eX0t6w> (dostęp: 11.02.2018).
- Zmiany w DSM-V, <https://autyzmwszkole.com/category/zaburzenia-ze-spektrum-autyzmu-po-zmianach-w-dsm-v/> (dostęp: 11.02.2018).
- Kalina Zajączkowska  
Szkoła Podstawowa Specjalna nr 177 w Warszawie  
Fundacja na Rzecz Rodzin Dzieci z Autyzmem i Innymi Dysfunkcjami – OKNO