

MIROSŁAW MICHALIK

Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków
Zakład Neurolingwistyki Instytutu Filologii Polskiej

Kompetencja kulturowa jako przedmiot zainteresowania współczesnej logopedii – na przykładzie teorii logopedycznego wiersza pajdialnego*

Cultural competence as a subject of interest in modern speech therapy –
on the example of children poetry usage in speech therapy*

STRESZCZENIE

W artykule dokonano charakterystyki kompetencji kulturowej z perspektywy lingwistyki stosowanej, przede wszystkim logopedii. Konkretyzując poziom rozważań, za kluczowe pojęcie wybrano logopedyczny wiersz pajdialny. Ten typ tekstu, będący specyficznym elementem przestrzeni kulturowej rozumianej i interpretowanej dzięki kompetencji kulturowej (poznawczej), może być nowym narzędziem rozszerzającym spektrum logopedycznych strategii diagnostycznych. Ponadto logopedyczny wiersz pajdialny stanowi łącznik między dwiema procedurami terapeutycznego postępowania logopedycznego – budowaniem trzech rodzajów kompetencji: językowej, komunikacyjnej oraz kulturowej a usprawnianiem realizacji ciągów fonicznych (usprawnieniem czynności mowy)

Słowa kluczowe: kompetencja kulturowa, logopedyczny wiersz pajdialny

SUMMARY

The article describes cultural competence from the perspective of applied linguistics, primarily that of speech therapy. To narrow down the scope of discussion, poetry for children in speech the-

* Artykuł stanowi rozwinięcie opracowanych przeze mnie partii dwuatorskiej monografii pt. *Logopedyczny wiersz pajdialny*, napisanej wspólnie z prof. Marią Ostasz, a wydanej w 2016 r. przez Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

* The article represents the author's attempt to develop his parts of the monograph *Poetry for Children in Speech Therapy*, co-authored by Maria Stasz and published in 2016 by Wydawnictwo Naukowe of Pedagogical University of Cracow.

rapy has been chosen as the main subject of study. This kind of writing, which constitutes a part of cultural sphere that is usually understood and interpreted through cultural (cognitive) competence, may become a new tool for broadening the range of diagnostic strategies in speech therapy. Moreover, poems which revolve around child's point of view are often seen as a link between two speech therapy procedures: building of the competences (linguistic, communicative, and cultural) and improvement of the speech process (realization of phonemes).

Key words: cultural competence, poetry for children in speech therapy

WPROWADZENIE

Kulturę, za Januszem Anusiewiczem, rozumieć można jako „[...] zbiór określonych kategorii wyróżnionych [...] w rzeczywistości przedmiotowej oraz jednocześnie jako zbiór zachowań i postaw społecznych połączonych z uznawaniem określonych systemów wartości, wartościowań, norm i ocen, które owe zachowania wyznaczają, określają i regulują, tudzież nimi sterują” (Anusiewicz 1995, 3). Jednocześnie, nadając jej status logopedycznej kategorii badawczej oraz rozumiejąc logopedię jako naukę „[...] o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowań językowych” (Grabias 2012, 57), uznaję, iż – cytując Bronisława Malinowskiego – „teoria kultury musi opierać się na danych biologicznych” (1958, 29). Dodatkowo przyjmuję, iż kultura wchodzi w ścisłe i nierozzerwalne relacje z językiem i mową. Dwa, skorelowane ze sobą pojęcia rozumiem za Stanisławem Grabiasem następująco: mowa to „zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając świat i przekazując jego interpretację innym uczestnikom życia społecznego” (2012a, 15). Same zaś zależności między językiem a kulturą mogą być ujęte za Janem Ożdżyńskim w formie następujących powiązań: 1. Język jest faktem kulturowym, czyli częścią kultury; 2. Język jest środkiem poznawania kultury i bytem umożliwiającym interpretację wzorców i faktów kulturowych; 3. Język jest bytem umożliwiającym konceptualizację, strukturyzację i kategoryzację świata, to forma myślenia; 4. Język jest czynnikiem formowania kultury, stanowiąc podstawę transmisji kulturowej (Ożdżyński 2002, 85).

1. Definiowanie kompetencji kulturowej

Przyjmuję, odwołując się do koncepcji wypracowanych przez lingwistykę edukacyjną, czyli „językoznaństwo ogólne zinterpretowane dla potrzeb lingwoedukacyjnych [będące zbiorem – M.M.] uporządkowanych teoretycznie i metodologicznie terminów »parametrów«, które są wykorzystywane w kształceniu języka” (Rittel 1994a: 7), że kompetencja kulturowa, obok językowej oraz komunikacyjnej jest składową kompetencji lingwistycznej. Innymi słowy, cytując Teodozję Rittel: „w kompetencji lingwistycznej można stwierdzić następujący porzą-

dek występowania jej wyznaczników: 1. kompetencja językowa, 2. kompetencja komunikacyjna i 3. kompetencja kulturowa, uzasadniony kolejnością nabywania języka” (1994a, 27).

Kompetencja kulturowa, zwana czasem wiedzą kulturową lub kompetencją interaktywną, to inaczej zdolność do uczestnictwa w kulturze, jego warunek *sine qua non* (Rittel 1994a, 27, 31). Wiązać należy ją z takimi pojęciami, jak: wiedza ogólna, nawyki, doświadczenie, reguły interpretacji kulturowej, trwałe dyspozycje do uczestnictwa w kulturze, interpretacja językowych i niejęzykowych zachowań symbolicznych (Rittel 1994a, 138). Ponadto jest ona przejawem osiągnięcia kompetencji językowej, czyli danej biologicznie, nieuświadomionej wiedzy idealnego mówcy-słuchacza, pozwalającej tworzyć i rozumieć zdania gramatycznie poprawne danego języka (Chomsky 1982, 14–16; Grabias 1994, 30), oraz kompetencji komunikacyjnej, rozumianej jako warunek wszelkich społecznych zachowań językowych i umiejętność użycia języka adekwatnie do intencji nadawcy komunikatu i odpowiednio do sytuacji oraz wiedzy o słuchaczu (Rittel 1994a, 30; Grabias 1994, 33). Bez nabycia na odpowiednim poziomie kompetencji językowej i komunikacyjnej niemożliwe jest przyswojenie kompetencji kulturowej.

W interpretacji metodologicznej, teoriopoznawczej, ale służącej docelowo lingwistycznie i logopedycznie zorientowanym analizom tekstów literackich (tu: logopedycznego wiersza pajdialnego), kompetencję kulturową, silnie łączącą się z semantyką jako nauką o znaczeniu, wiąże się z procesem poznania, obyczajami, wiedzą o świecie¹. W jej ramach wskaźniki kultury obejmują właściwości kognitywne (edukacja, nauka), normatywne (mit, religia, polityka), instrumentalne (praktyka, ekonomia) i ekspresywne (literatura i sztuka). Reasumując, kompetencja kulturowa ściśle łączy się wartościami poznawczymi, estetycznymi, etycznymi i transcendentnymi (por. Rittel 1994, 135).

Nieco inaczej kompetencję kulturową definiuje logopedia. W opracowaniach prekursorskich określano ją mianem wiedzy na temat zjawisk rzeczywistości powstałej przy udziale języka. Jednocześnie podkreślano, iż bez jej zasobów komunikacja jest niemożliwa, a prymarną dla niej jest kompetencja językowa (Grabias 2001, 37). Ponadto, co stanowi *novum* w stosunku do ustaleń innych dyscyplin w ramach lingwistyki stosowanej, akcentowano fakt obligatoryjności występowania określonych sprawności biologicznych, bez których przyswojenie kompetencji kulturowej od grupy społecznej nie jest możliwe (Grabias 2001, 38). Do sprawności biologicznych determinujących proces komunikacji, uzależniony także od stopnia przyswojenia kompetencji kulturowej, zalicza się: słuch fizyczny, słuch fonemowy, słuch muzyczny, mobilny mózg, wydolną pamięć, właściwie

¹ Najbliższe koncepcji opracowania jest ujmowanie nauki o znaczeniu dokonane przez Zbysława Muszyńskiego, który stwierdził: „Semantyka jako nauka o znaczeniu słów [...] jest dyscypliną badającą subiektywne stany mentalne, indywidualne reprezentacje świata faktycznego” (Muszyński 1996: 30).

funkcjonujący obwodowy układ nerwowy, działające bez zarzutu układy kostne i mięśniowe (Grabias 2001, 38). Antycypując dalsze ustalenia, należy zwrócić uwagę, że bez tych sprawności odbiór tekstów kultury, np. poezji dziecięcej, jest utrudniony lub niemożliwy. Z drugiej strony, podkreślając terapeutyczny aspekt niektórych z nich, np. logopedycznego wiersza pajdialnego, stają się one środkiem do zniwelowania skutków ich niedoksztalcenia.

Rozwój teorii i metodologii logopedii przyniósł semantyczne zrównanie terminu *kompetencja kulturowa* z terminem *kompetencja poznawcza*. Od roku 2012 są one traktowane synonimicznie (Grabias 2012a, 52). Natomiast opracowania jeszcze nowsze kompetencję poznawczą łączą raczej z procesem diagnozy logopedycznej, zaś termin *kompetencja kulturowa* jest wpisywany w układ procedur prognostyczno-terapeutycznych (Grabias 2012, 58, 60)². Warto dodać, iż ocena kompetencji poznawczej w dyskursie zaburzonym musi immanentnie zawierać odniesienia do stanów obserwowanych u osób pozostających w biologicznej i umysłowej normie, czyli takich, które są w stanie opanować kompetencję lingwistyczną na poziomie przybliżonym lub docelowym (Rittel 1994a, 33–34; Śniatkowski 2014, 35–36).

2. Teoria logopedycznego wiersza pajdialnego

Logopedyczny wiersz pajdialny wywodzi się wprost z teorii wiersza pajdialnego. Za Marią Ostasz, jej współtwórczynią, przyjmuję, iż wiersz pajdialny to utwór liryczny, w którym świat przedstawiony inspiruje naśladowanie zjawisk i ról (*mimicry*), a magiczna moc słowa (*alea*) skłania, zniewala do repetycji (*ilinx*) i współzawodnictwa (*agon*) w ich odgrywaniu lub wypełnianiu, czyli jego percepcja ma charakter zabawy i spontanicznej edukacji (Ostasz 2008, 16–17, 32–36; por. także Ostasz, Michalik 2016). Rozwijając tę definicję, można przyjąć, iż

logopedyczny wiersz pajdialny to utwór liryczny, w którym świat przedstawiony inspiruje naśladowanie zjawisk i ról (*mimicry*), a magiczna moc słowa (*alea*) skłania, zniewala do repetycji (*ilinx*) i współzawodnictwa (*agon*) w ich odgrywaniu lub wypełnianiu, czyli jego percepcja ma charakter zabawy i spontanicznej edukacji, a możliwość aplikacyjnego wykorzystania obejmuje diagnostyczne i prognostyczne procedury postępowania logopedycznego. Innymi słowy, w warstwie formalnej lub/i treściowej może wspomagać proces diagnozowania czynności poznawczych człowieka (sprawności leksykalnej, semantycznej i narracyjnej), przekazu wiedzy i realizacji intencji (czynności mówienia, sprawności dialogowej i językowej sprawności społecznej), programowania terapii logopedycznej i jej prowadze-

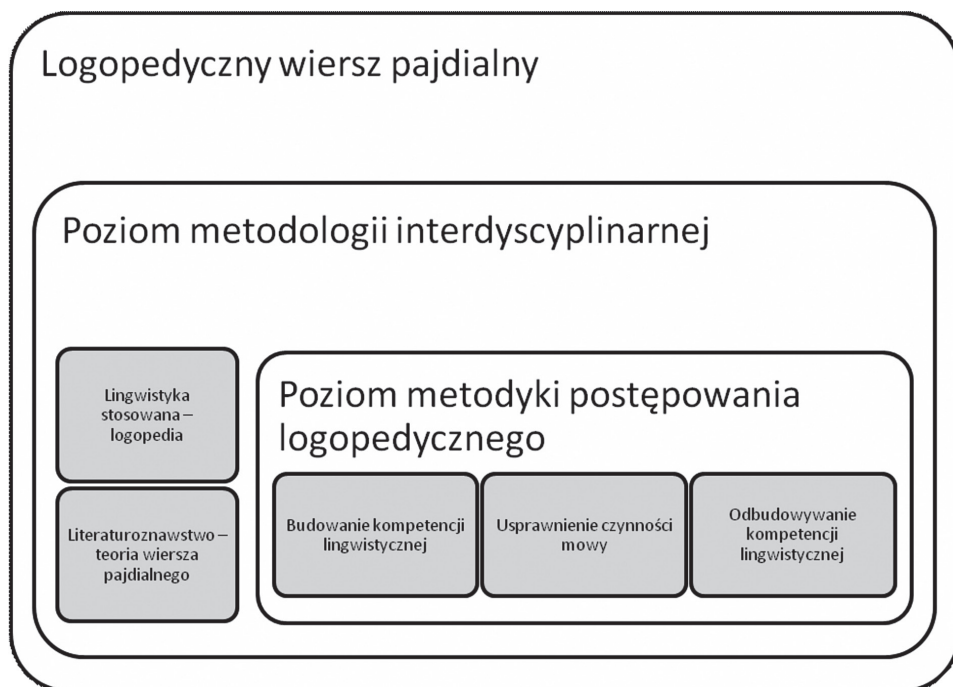
² Por. np. stanowisko Grabiasa: „Pozostając w [...] perspektywie wyznaczonej relacją wypowiedzi mówiącego do jego możliwości biologicznych, badacz może: oceniać kompetencję poznawczą (stan wiedzy o świecie i o sobie – jej zasób, strukturę, możliwości operowania segmentami wiedzy), sprawność w korzystaniu z [tej – M.M.] kompetencji w procesie budowania wypowiedzi [...]; oceniać biologiczne przyczyny warunkujące stan ocenianej kompetencji [poznawczej – M.M.] [...]” (2012: 58).

nia w zakresie budowania kompetencji lingwistycznej, usprawniania realizacji różnych poziomów systemu komunikacyjnego oraz – ewentualnie – odbudowywania kompetencji lingwistycznej” (por. Ostasz, Michalik 2016).

Takie założenie teoretyczne otwiera możliwość podwójnego i zhierarchizowanego oglądu zarysowanej powyżej przestrzeni badawczej. Po pierwsze logopedyczny wiersz pajdialny stanowi łącznik między dwiema procedurami terapeutycznego postępowania logopedycznego – budowaniem trzech rodzajów kompetencji: językowej, komunikacyjnej oraz kulturowej a usprawnianiem realizacji ciągów fonicznych (usprawnieniem czynności mowy) (Grabias 2001, 39–40; 2012, 60). Jego wykorzystanie służyć ma metodyce postępowania logopedycznego, szczególnie programowaniu terapii logopedycznej i jej wdrażaniu. Z perspektywy teorii nauki takie ujęcie przedmiotu badań służy celom praktycznym: opanowaniu świata zewnętrznego i przekształceniu siebie (por. Grucza 1983, 42–43; Michalik 2015, 24). Po drugie logopedyczny wiersz pajdialny staje się pewną kategorią badawczą (ontologiczną, epistemiczną) z pogranicza dyscyplin naukowych. Jego interdyscyplinarne postrzeganie pozwala mu przyjąć status wspólnego mianownika dla lingwistyki (tu: logopedii jako lingwistyki stosowanej) oraz literaturoznawstwa (tu: teorii wiersza pajdialnego), czyniąc jednocześnie z niego pewną szeroką, teoretyczną, badawczą kategorię metodologiczną, metadyscyplinarną i metalogopedyczną. Teoria nauki nakazuje postrzegać wtedy tak ujęty przedmiot badań w kategoriach poznawczych i transferencyjnych (służących przekazywaniu wiedzy) (Grucza 1983, 42; Michalik 2015, 33). Dwa poziomy interpretacji logopedycznego wiersza pajdialnego (metodologiczny i metodyczny) ilustruje rycina 1.

3. Kompetencja kulturowa i logopedyczny wiersz pajdialny w procedurach postępowania terapeutycznego

Z samej „logopedycznej” definicji mowy wynika (por. Grabias 2012a: 15), jak ważnym i nośnym aplikacyjnie pojęciem jest kompetencja kulturowa (poznawcza). Jej wykształcenie zapewnia człowiekowi możliwość poznawania świata i dokonywania jego interpretacji, a w konsekwencji – przekazywania tych interpretacji innym. Definiowanie mowy na gruncie logopedii, zawierające odwołania do wiedzy o świecie, odsyła do trzech komplementarnych w stosunku do siebie rodzajów zachowań: czynności poznawczych człowieka, językowych czynności komunikacyjnych, czynności socjalizujących i grupotwórczych (por. Grabias 2012a, 16–17). Jestem przekonany, iż logopedyczny wiersz pajdialny jako tekst kultury, realizujący się w mowie i dzięki niej istniejący, pełniąc jednocześnie funkcję poznawczą, akumulacyjną i terapeutyczną, może zajmować określone miejsce w procedurach postępowania terapeutycznego: diagnozowania



Rycina 1. Dwa poziomy interpretacji kategorii wiersza logopedycznego – metodologiczny (teoretyczny) i metodyczny (praktyczny)

Źródło: opracowanie własne. Por. także Ostasz, Michalik 2016.

logopedycznego, programowania terapii, prowadzenia terapii. Pierwsza z nich obejmuje całokształt zabiegów diagnostycznych, druga i trzecia – całokształt działań prognostycznych (por. Grabias 2012, 59–60).

3.1. Procedury diagnostyczne

Potencjał poznawczy i praktyczny wiążący się z treściami wnoszonymi przez pojęcie kompetencji kulturowej (poznawczej) w proces logopedycznego diagnozowania wynika przede wszystkim z obszarów zachowań językowych, które powinny być opisywane. Pierwszy z nich stanowią czynności poznawcze człowieka, drugi – dokonywany przez niego przekaz wiedzy i realizacja intencji. W zakresie deskrypcji czynności poznawczych człowieka ocenie podlegają aspekty: 1. leksykalny, 2. semantyczny, 3. narracyjny, z kolei w zakresie deskrypcji czynności przekazu wiedzy i intencji oceniane być powinny: 1. intencje i ich realizacje, 2. czynność mówienia, 3. sprawność dialogowa, 4. językowa sprawność społeczna.

Zarysowany plan deskrypcji czynności poznawczych człowieka oraz czynności przekazu wiedzy i intencji to najważniejszy element procesu logopedycznego

diagnozowania. Poprzedza on stadium logopedycznej interpretacji zachowań językowych człowieka oraz typów zaburzeń mowy. Logopedyczny wiersz pajdialny jako element przestrzeni kulturowej rozumianej i interpretowanej dzięki kompetencji kulturowej (poznawczej) może stanowić swoiste i nowe narzędzie rozszerzające spektrum logopedycznych strategii diagnostycznych. Wykaz wierszy logopedycznych przypisanych poszczególnym składowym procesom diagnozy logopedycznej zamieszczono w tabeli nr 1.

Tabela 1. Wykaz logopedycznych wierszy pajdialnych przypisanych poszczególnym składowym procesom diagnozy logopedycznej

PROCEDURY DIAGNOSTYCZNE	Czynności poznawcze człowieka	Sfery	Logopedyczne wiersze pajdialne*
		Sprawność leksykalna	J. Tuwim, <i>Ptasie radio</i> ; <i>O panu Tralalińskim</i> , <i>Mróz</i> ; M. Konopnicka, <i>Bocian</i> ; U. Butkiewicz, <i>Gąska ze Śląska</i> , <i>Żaneta i Żorzeta</i> , J. Brzechwa, <i>Nie pieprz</i> , <i>Pietrze...</i> ; J. Sztudynger, <i>Entliczki-pentliczki</i> ; M. Polaski, <i>Nurek z Narwi</i> , M. Strzałkowska, <i>Dziamdzia</i> , <i>Glamdzia</i> , <i>Andzia i Ciamciaramdzia</i> , <i>Przyjaciele</i> ; A. Frączek, <i>Duszek</i> , <i>Groźny groch</i> , <i>Cierpliwy Cyryl</i> , <i>Król Pasztecik Trzeci</i> ; <i>Zupki ze szprotek</i> , <i>Smok</i> , <i>Kąpiel</i> ; K. Grabowska-Bednarz, <i>Muchy Duchy</i> ; U. Butkiewicz, <i>Mówka sówki do mrówki</i> , <i>Przepiórka o przepięknych piórkach</i> , <i>Hiena Helena i higiena</i> ; U. Kozłowska, <i>Romantyczna kura</i> , <i>Klasówki</i> , D. Wawilow, <i>Alfabet</i> ; Ł. Dębski, <i>Smok i smog</i>
		Sprawność semantyczna	M. Konopnicka, <i>Bocian</i> ; J. Tuwim, <i>Ptasie radio</i> ; <i>O panu Tralalińskim</i> ; M. Strzałkowska, <i>Chrząszcz</i> , <i>Dziamdzia</i> , <i>Glamdzia</i> , <i>Andzia i Ciamciaramdzia</i> ; U. Kozłowska, <i>Chrząszcz</i> , <i>Klasówki</i> ; J. Brzechwa, <i>Nie pieprz</i> , <i>Pietrze...</i> , <i>Sroka</i> ; M. Brykczyński, <i>Na co liczę</i> ; T. Śliwiak, <i>Zakochana żaba</i> ; M. Polaski, <i>Nurek z Narwi</i> , <i>Karp i płotka</i> ; A. Frączek, <i>Duszek</i> , <i>Groźny groch</i> , <i>Cierpliwy Cyryl</i> , <i>Król Pasztecik Trzeci</i> ; <i>Zupki ze szprotek</i> , <i>Smok</i> , <i>Kąpiel</i> ; K. Grabowska-Bednarz, <i>Muchy Duchy</i> L. J. Kern, <i>Żuczek</i> ; D. Wawilow, <i>Alfabet</i> ; Ł. Dębski, <i>Smok i smog</i>
		Sprawność narracyjna	J. Tuwim, <i>Ptasie radio</i> ; <i>Lokomotywa</i> ; J. Brzechwa, <i>Nie pieprz</i> , <i>Pietrze...</i> ; T. Śliwiak, <i>Koncert na leśnej polanie</i> , <i>Chory dzięcioł</i> ; M. Strzałkowska, <i>Rycerz</i> , <i>Roch i jego groch</i> , <i>Waciuś Stokrotka czyli przypadki przodka</i> ; M. Polaski, <i>Wiewiórka na wierzbie</i> ; U. Kozłowska, <i>Romantyczna kura</i> ; K. Grabowska-Bednarz, <i>Czarna magia</i> ; U. Butkiewicz, <i>Pchły</i>
Intencje i ich realizacje	M. Strzałkowska, <i>Mowa polska</i> , <i>Reguły dla gaduły</i> , <i>Chrząszcz</i> , <i>Przyjaciele</i> , <i>Waciuś Stokrotka czyli przypadki przodka</i> ; U. Kozłowska, <i>Chrząszcz</i> ; J. Brzechwa, <i>Sroka</i> ; M. Brykczyński, <i>Na co liczę</i> ; T. Śliwiak, <i>Tata rak</i> ; L. J. Kern, <i>Żuczek</i> ; A. Frączek, <i>Zupki ze szprotek</i> , <i>Muszka i myszka</i> , <i>Smok</i> ; U. Butkiewicz, <i>Mówka sówki do mrówki</i> ; J. Tuwim, <i>Abecadło z pieca spadło</i> ; Ł. Dębski, <i>Duże Be</i> , <i>Gęsie rozmowy o mięsie</i> , <i>Smok i smog</i> , <i>Żdźbło i źrebię</i> ,		

ciąg dalszy tabeli 1

Przekaz wiedzy i realizacja intencji	Intencje i ich realizacje	M. Strzałkowska, <i>Mowa polska, Reguły dla gaduły, Chrząszcz, Przyjaciele, Wacusi Stokrotka czyli przypadki przodka</i> ; U. Kozłowska, <i>Chrząszcz</i> ; J. Brzechwa, <i>Sroka</i> ; M. Brykczyński, <i>Na co liczę</i> ; T. Śliwiak, <i>Tata rak</i> ; L. J. Kern, <i>Żuczek</i> ; A. Frączek, <i>Zupki ze szprotek, Muszka i myszka, Smok</i> ; U. Butkiewicz, <i>Mówka sówki do mrówki</i> ; J. Tuwim, <i>Abecadło z pieca spadło</i> ; Ł. Dębski, <i>Duże Be, Gęsie rozmowy o mięsie, Smok i smog, Żdźbło i żrebię</i> ,
	Czynność mówienia	M. Strzałkowska, <i>Mowa polska, Reguły dla gaduły, Chrząszcz, Żaba</i> ; Rycerz, <i>Roch i jego groch, Działdzia, Glamdzia, Andzia i Ciamciamdzia, Przyjaciele, Wacusi Stokrotka czyli przypadki przodka</i> ; Ł. Dębski, <i>Kłopoty z A, Gęsie rozmowy o mięsie, Smok i smog, Żdźbło i żrebię</i> ; M. Konopnicka, <i>Bocian</i> ; J. Tuwim, <i>O panu Tralalińskim, Lokomotywa, Mróz</i> ; U. Kozłowska, <i>Chrząszcz, Romantyczna kura, Mucha łakomczucha</i> ; U. Butkiewicz, <i>Gąska ze Śląska, Gołębie na dębie, Kto kontent, Przepiórka o przepięknych piórkach, Stróż tchórz, Hiena Helena i higiena, Żaneta i Żorzeta</i> ; J. Brzechwa, <i>Nie pieprz, Pietrze...</i> , <i>Chrząszcz</i> ; J. Sztudynger, <i>Entliczki-pentliczki</i> ; T. Śliwiak, <i>Tata rak, Koncert na leśnej polanie, Chory dzięcioł, Zakochana żaba</i> ; M. Polaski, <i>Szybki Leszek, Liść na ściółce, Szyszka w koszyku, Wiewiórka na wierzbie, Nurek z Narwi, Karp i płotka</i> ; A. Frączek, <i>Duszek, Groźny groch, Cierpliwy Cyryl, Król Pasztecik Trzeci, Arbuzy, Lemurzyca Leokadia, Muszka i myszka</i> ; K. Grabowska-Bednarz, <i>Muchy Duchy, Czarna magia</i> ; D. Wawilów, <i>Wiatr, Czarny las</i> ; L. J. Kern, <i>Żuczek</i>
	Sprawność dialogowa	L. J. Kern, <i>Wiersz, w którym syczy przez cały czas</i> ; J. Brzechwa, <i>Chrząszcz, Nie pieprz, Pietrze...</i> ; U. Kozłowska, <i>Chrząszcz</i> ; M. Strzałkowska, <i>Chrząszcz</i> ; T. Śliwiak, <i>Koncert na leśnej polanie, Chory dzięcioł, Zakochana żaba</i> ; T. Polaski, <i>Szyszka w koszyku</i> ; U. Butkiewicz, <i>Pchły</i>
	Językowa sprawność społeczna	L. J. Kern, <i>Wiersz, w którym syczy przez cały czas</i> ; J. Tuwim, <i>Ptasie radio</i> ; M. Strzałkowska, <i>Chrząszcz</i> ; U. Kozłowska, <i>Chrząszcz</i> ; J. Brzechwa, <i>Nie pieprz, Pietrze...</i> , <i>Sroka</i> ; M. Brykczyński, <i>Na co liczę</i> ; T. Śliwiak, <i>Koncert na leśnej polanie, Chory dzięcioł, Zakochana żaba</i> ; D. Wawilów, <i>Wiatr, Czarny las, Alfabet</i> ; Ł. Dębski, <i>Żdźbło i żrebię</i>

* Indeks utworów bajdjalnych został zaproponowany przez Marię Ostasz (por. Ostasz, Michalik 2016). Ich przyporządkowanie do poszczególnych sfer procesu diagnozy logopedycznej jest mojego autorstwa

Źródło: opracowanie własne. Por. także Ostasz, Michalik 2016.

3.2. Procedury prognostyczne

Wyniki procesu deskrypcji i interpretacji uzyskane podczas diagnozowania czynności poznawczych człowieka oraz przekazu wiedzy i realizacji intencji budują wiedzę potrzebną do określenia objawów i przyczyn zaburzeń, z kolei łagodzeniu ich skutków służy wiedza prognostyczna. Z punktu widzenia ca-

łokształtu działań terapeutycznych wyróżnia się trzy procedury prognostyczne, stanowiące jednocześnie szkielet logopedycznej klasyfikacji zaburzeń mowy: 1. budowanie kompetencji kulturowej (poznawczej), czyli wiedzy o świecie, językowej i komunikacyjnej w umysłach jednostek; to procedura obligatoryjna w takich zaburzeniach komunikacyjnych rozwojowych, jak: głuchota i niedosłuch, alalia i dyslalia, oligofazja, autyzm czy różne postacie epilepsji; 2. usprawnienie czynności mowy przy zdobytych kompetencjach mające niwelować skutki niepełnego wykorzystywania zdobytych kompetencji; wdraża się w przypadku: dysglosji, jąkania i gielkotu, dyzartrii; 3. odbudowywanie wszystkich typów kompetencji (czynności mowy i funkcjonowania umysłu) oraz stabilizowanie rozpadu kompetencji lingwistycznej; stosuje się ją wraz z usprawnieniem realizacji czynności mowy w: afazji, pragnozji, chorobach psychicznych, demencji (za: Grabias 2001, 40; 2012, 64–66).

W ramach logopedycznych procedur prognostycznych oraz teorii kompetencji kulturowej pajdialnemu wierszowi logopedycznemu istotną rolę należy przypisać w procesie budowania trzech rodzajów kompetencji, czyli procedury pierwszej, adekwatnej dla zaburzeń związanych z niewykształceniem u dzieci sprawności percepcyjnych. Ponadto pajdialny wiersz logopedyczny może odgrywać szczególną rolę w ramach procedury usprawniania czynności mowy³, a także odbudowywania kompetencji lingwistycznej zdeintegrowanej we wczesnych etapach rozwoju dziecka oraz stabilizowania jej rozpadu u dzieci⁴.

3.2.1. Budowanie kompetencji kulturowej w ramach kompetencji lingwistycznej

Budowanie kompetencji kulturowej powinno przebiegać dwutorowo. Z jednej strony poprzez rozwijanie wyższych czynności psychicznych, z drugiej – kompetencji językowej i komunikacyjnej. Pierwszym etapem budowania kompetencji kulturowej dziecka z niewykształconymi sprawnościami percepcyjnymi jest rytualizacja ustalonych konwencji. Rytuály te, początkowo niejzykowe, ale od razu związane z kolistą koncepcją czasu obrzędowo-przyrodniczego, opierają się na emocjach. Dalszy etap, czyli nazywanie pewnych rytualnych zabiegów, to załączek budowanego językowego obrazu świata i kultury. Zarówno interioryzację konwencji, jak i nazywanie rytualnych zabiegów można osiągnąć za sprawą treści wnoszonych przez pajdialny wiersz logopedyczny. Budując kompetencję kulturową, nie należy zapominać, jak istotne jest stymulowanie małego

³ Możliwości wykorzystania logopedycznego wiersza pajdialnego w dwóch ostatnich procedurach postępowania logopedycznego zostaną opisane w odrębnym artykule.

⁴ Zważywszy na uwarunkowania psychologiczne, nie należy polecać wdrażania wierszy dziecięcych w procesie terapii logopedycznej osób dorosłych, szczególnie dotkniętych procesami chorobowymi prowadzącymi do dezintegracji kompetencji lingwistycznej. Efektem takich działań mógłby być niezamierzony i skrajnie niepożądany efekt infantylizacji dojrzałego pacjenta.

dziecka podejrzanego o niedokształcenie sprawności percepcyjnych elementami rzeczywistości. Jeśli przyjmiemy, iż kultura „to sposoby konceptualizacji, kategoryzacji i doświadczania świata” (Anusiewicz 1995, 8), wówczas każdy kierowany przez dorosłego kontakt dziecka z rzeczywistością jest *de facto* konceptualizacją, kategoryzowaniem i doświadczaniem świata kultury. Istotnym komponentem kompetencji kulturowej są wartości. Spośród elementarnych, które dziecku może przekazać logopeda, są: wspólnie spędzony czas, ciepło, radość czy zabawa (por. Michalik 2010). Wiersz pajdialny profilowany logopedycznie może wymienione wartości propagować.

3.2.2. Motywacja metodologiczna

Zinterioryzowanie kompetencji lingwistycznej gwarantuje prawidłowy rozwój czynności poznawczych dziecka (w aspekcie leksykalnym, semantycznym i narracyjnym) oraz niezburzony przekaz jego wiedzy i intencji (w aspekcie uzewewnętrzniania intencji, czynności mówienia, sprawności dialogowej i społecznej). Kategoriami interakcyjnymi organizującymi dobór i wdrażanie strategii postępowania logopedycznego służących budowaniu i odbudowywaniu czynności poznawczych dziecka oraz przekazie jego wiedzy i intencji można uczynić wartości metodologiczne wnoszone przez takie pojęcia, jak tekst, metatekst i kontekst (por. Panasiuk 2012). Motywacja wyboru takiej orientacji metodologicznej służącej powiązaniu teorii i praktyki logopedycznego wiersza pajdialnego z konkretnymi działaniami logopedycznymi jest następująca:

1. Tekst, metatekst i kontekst to kategorie interakcyjne, a logopedia jest nauką o interakcyjnych uwarunkowaniach rozwoju i zaburzeń mowy (por. Michalik 2013).
2. Teoria tekstu, metatekstu i kontekstu została wykorzystana i zweryfikowana w interpretacji i programowaniu terapii takich zaburzeń, jak: afazja, pragnozja, dyzartria, zespół psychoorganiczny, otępienie (por. Panasiuk 2012a). Nie ma podstaw do dyskwalifikowania użyteczności tej teorii w opisie i terapii również innych zaburzeń mowy.
3. Logopedyczny wiersz pajdialny immanentnie i *ex definitione* zawiera w sobie aspekty interakcyjne.
4. Logopedyczny wiersz pajdialny jest tekstem, czyli werbalnym rezultatem aktu komunikacji.
5. Logopedyczny wiersz pajdialny może być inspiracją do: a) tworzenia przez odbiorcę tekstów, b) realizowania funkcji metajęzykowej poprzez odwoływanie się do wykładników wiedzy o inwentarzu znaków językowych oraz reguł łączenia ich w większe całości (metatekst), c) uaktywniania wiedzy odbiorcy dotyczącej uwarunkowań tekstowych – słownego

otoczenia wyrazów w tekście, oraz uwarunkowań pozatekstowych – wiedzy odbiorcy o kulturze, układach społecznych, sytuacji komunikacyjnej (por. Panasiuk 2012a, 334–336).

W procesie budowania kompetencji kulturowej jako składowej kompetencji lingwistycznej wiersz pajdialny wykorzystać można w celu wykształcenia u dziecka swoistej kompetencji tekstotwórczej przejawiającej się docelowo umiejętnością tworzenia tekstów: będących spójnym następstwem zdań stanowiących względnie zamkniętą całość, spójnych gramatycznie i semantycznie, komunikatywnych i tematycznych, intencjonalnych, akceptowalnych, informacyjnych, sytuacyjnych i spełniających warunek intertekstualności (por. Panasiuk 2012, 253, 254, 263–264).

Z kolei wykorzystywanie pojęcia metatekstu w procesie budowania kompetencji kulturowej przy pomocy wierszy pajdialnych może dawać następujące korzyści: ugruntowuje potrzebną i często frapującą dziecko wiedzę o inwentarzu znaków językowych oraz łączeniu ich w większe całości, umożliwia sprawowanie kontroli nad wyborem znaków językowych (funkcja metajęzykowa), pozwala lepiej kontrolować procesy służące budowaniu tekstów (funkcja metatekstowa) (por. Panasiuk 2012a, 335–336), służy rozwijaniu językowych zdolności analitycznych oraz syntetycznych, a w efekcie finalnym pogłębia poziom refleksji nad językiem, przyczyniając się do wzrostu sprawności językowej.

Ostatnie pojęcie – kontekst – można rozpatrywać z wykorzystaniem kategorii logopedycznego wiersza pajdialnego na dwa, ugruntowane w polskiej lingwistyce sposoby: po pierwsze w znaczeniu wiedzy nadawcy i odbiorcy dotyczącej uwarunkowań tekstowych, czyli słownego otoczenia wyrazów w tekście, po drugie, z perspektywy przyjętego oglądu relacji wiersz–kompetencja poznawcza, w znaczeniu uwarunkowań pozatekstowych, czyli wiedzy nadawcy i odbiorcy o kulturze, układach społecznych, sytuacji komunikacyjnej (por. Panasiuk 2012a, 449–451). W tym drugim ujęciu pojęcie kontekstu w procesie budowania kompetencji kulturowej przy pomocy wierszy pajdialnych może służyć: samemu rozwijaniu kompetencji poznawczej, interioryzacji zdolności do uwzględniania kontekstu sytuacyjnego oraz usprawnianiu procesu tworzenia i interpretowania aktów komunikacji (por. Panasiuk 2012a, 337). Wykaz wierszy logopedycznych przypisanych poszczególnym składowym logopedycznej procedury prognostycznej zamieszczono w tabeli nr 2.

PODSUMOWANIE

Logopedyczny wiersz pajdialny jako tekst jest elementem przestrzeni kulturowej. W przypadku zaburzeń komunikacji językowej będących wynikiem niewykształcenia sprawności percepcyjnych odbiór tekstów kultury jest utrudnio-

Tabela 2. Miejsce pajdialnego wiersza logopedycznego w zakresie programowania i wdrażania procedury budowania trzech rodzajów kompetencji

Diagno- styczne		Sfery	Pajdialne wiersze logopedyczne*
PROCEDURY PROGNOSTYCZNE	Programowanie terapii	Budowanie kompetencji językowej, komunikacyjnej, kulturowej (poznawczej)	L. J. Kern, <i>Wiersz, w którym syczy przez cały czas, Żuczek</i> ; Ł. Dębski, <i>Kłopoty z A, Duże Be, Gęsie rozmowy o mięsie, Smok i smog, Żdźbło i źrebię</i> ; M. Konopnicka, <i>Bocian</i> ; J. Tuwim, <i>Ptasie radio</i> ; <i>O panu Tralalińskim, Lokomotywa</i> ; <i>Abecadło z pieca spadło</i> ; J. Brzechwa, <i>Nie pieprz, Pietrze...</i> , <i>Sroka</i> ; M. Brykczyński, <i>Na co liczę</i> ; J. Sztaudynger, <i>Entliczki-pentliczki</i> ; T. Śliwiak, <i>Tata rak</i> ; M. Strzałkowska, <i>Dziamdzia, Glamdzia, Andzia i Ciamciaramdzia, Wacuś Stokrotka czyli przypadki przodka</i> ; A. Frączek, <i>Duszek, Groźny groch, Cierpliwy Cyryl, Król Pasztecik Trzeci, Zupki ze szprotek, Lemurzyca Leokadia, Muszka i myszka, Smok, Kąpiel</i> ; K. Grabowska-Bednarz, <i>Muchy Duchy, Czarna magia</i> ; U. Butkiewicz, <i>Gąska ze Śląska, Mówka sówki do mrówki, Przepiórka o przepięknych piórkach, Stróż tchórz, Hiena Helena i higiena, Żaneta i Żorzeta, Pchły</i> ; U. Kozłowska, <i>Romantyczna kura, Klasówki, Mucha łakomczucha</i> , D. Wawilow, <i>Alfabet</i>
	Prowadzenie terapii – wdrażanie strategii postępowania logopedycznego	Strategie służące budowaniu kompetencji językowej, komunikacyjnej, kulturowej (poznawczej)	L. J. Kern, <i>Wiersz, w którym syczy przez cały czas, Żuczek</i> ; Ł. Dębski, <i>Kłopoty z A, Duże Be, Gęsie rozmowy o mięsie, Smok i smog, Żdźbło i źrebię</i> ; M. Konopnicka, <i>Bocian</i> ; J. Tuwim, <i>Ptasie radio</i> ; <i>O panu Tralalińskim, Lokomotywa, Abecadło z pieca spadło</i> ; U. Butkiewicz, <i>Gąska ze Śląska, Hiena Helena i higiena, Żaneta i Żorzeta, Pchły, Mówka sówki do mrówki, Przepiórka o przepięknych piórkach, Stróż tchórz</i> ; J. Brzechwa, <i>Nie pieprz, Pietrze...</i> , <i>Sroka</i> ; M. Brykczyński, <i>Na co liczę</i> ; J. Sztaudynger, <i>Entliczki-pentliczki</i> ; T. Śliwiak, <i>Tata rak</i> ; M. Strzałkowska, <i>Dziamdzia, Glamdzia, Andzia i Ciamciaramdzia, Wacuś Stokrotka czyli przypadki przodka</i> ; A. Frączek, <i>Duszek, Groźny groch, Cierpliwy Cyryl, Król Pasztecik Trzeci, Zupki ze szprotek, Lemurzyca Leokadia, Muszka i myszka, Smok, Kąpiel</i> ; K. Grabowska-Bednarz, <i>Muchy Duchy, Czarna magia</i> ; U. Kozłowska, <i>Romantyczna kura, Klasówki, Mucha łakomczucha</i> , D. Wawilow, <i>Alfabet</i>

* Por. przypis nr 4.

Źródło: opracowanie własne. Por. także Ostasz, Michalik 2016.

ny lub niemożliwy. Jednocześnie, zwracając uwagę na aspekt terapeutyczny, logopedyczny wiersz pajdialny może być pomocny w budowaniu kompetencji kulturowej (poznawczej) stanowiącej składową kompetencji lingwistycznej. Mamy zatem do czynienia ze specyficznym sprzężeniem zwrotnym na linii: za-

burzone sprawności biologiczne – teksty kultury. Niedokształcenie sprawności biologicznych, ograniczające możliwości samoistnego przyswojenia kompetencji lingwistycznej z kompetencją kulturową jako składową, utrudnia docieranie do językowych, literackich tekstów kultury. Z kolei walory terapeutyczne logopedycznego wiersza pajdialnego służyć mogą zniwelowaniu skutków niedokształcenia sprawności biologicznych.

BIBLIOGRAFIA

- Anusiewicz J., 1995, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław.
- Chomsky N., 1982, *Zagadnienia teorii składni*, przeł. I. Jakubczak, Wrocław 1982.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.
- Grabias S., 2001, *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. tenże, Lublin, s. 11–43.
- Grabias S., 2012, *O ostrość refleksji naukowej. Przedmiot logopedii i procedury logopedycznego postępowania*, [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk, s. 56–69.
- Grabias S., 2012a, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin, s. 15–71.
- Grucza F., 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa 1983.
- Malinowski B., 1958, *Szkice z teorii kultury*, Warszawa.
- Michalik M., 2005, *Dwa aspekty lingwoedukacyjnej teorii i praktyki językoznawczej, czyli o anglosaskiej i polskiej lingwistyce edukacyjnej*, „Poradnik Językowy”, 2005, z. 6, s. 36–47.
- Michalik M., 2010, *Między językiem, myśleniem a rzeczywistością – budowanie kompetencji gramatyczno-leksykalnej dziecka podejrzanego o upośledzenie intelektualne. Studium przypadku*, „Nowa Logopedia”, t. 1, *Zagadnienia mowy i myślenia*, red. M. Michalik, A. Siudak, Kraków, s. 31–50.
- Michalik M., 2013, *Interakcyjna perspektywa opisu zaburzeń komunikacji (na przykładzie pacjentów z mózgowym porażeniem dziecięcym i oligofazją)*, [w:] *Język – Człowiek – Społeczeństwo*, red. T. Woźniak, J. Panasiuk, Lublin, s. 619–633.
- Michalik M., 2015, *Transdyscyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk, s. 32–46.
- Muszyński Z., 1996, *Świat za słowami. Ich natura i porządek*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkova, A. Pajdzińska, Lublin, s. 27–45.
- Ostasz M., 2008, *Od Konopnickiej do Kerna. Studium wiersza pajdialnego*, Kraków.
- Ostasz M., Michalik M., 2016, *Logopedyczny wiersz pajdialny*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Ożdżyński J., 2002, *Formy wypowiedzi w przestrzeni kulturowej*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 85–107.
- Panasiuk J., 2012, *Afaza a interakcja. TEKST – meTEKST – konTEKST*, Lublin.
- Panasiuk J., 2012a, *Różnicowanie zaburzeń mowy po uszkodzeniach mózgu. Aplikacje diagnostyczno-terapeutyczne*, „Nowa Logopedia”, t. 3: *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, red. M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek, Kraków, s. 313–344.

- Rittel T., 1994, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków.
- Rittel T., 1994a, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Śniatkowski S., 2014, *Usprawnianie komunikacji językowej w terapii logopedycznej i w ujęciu lingwistyki edukacyjnej*, [w:] *Synergia. Mowa – edukacja – terapia*, red. A. Hetman, M. Michalik, Jastrzębie-Zdrój-Kraków, s. 31–39.