



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Dziecko - tekst - język : książka w terapii opóźnionego rozwoju mowy

Author: Iwona Gralewicz-Wolny

Citation style: Gralewicz-Wolny Iwona. (2010). Dziecko - tekst - język : książka w terapii opóźnionego rozwoju mowy. W: B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), "Dziecko, język, tekst" (S. 65-73). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Iwona Gralewicz-Wolny

Dziecko — tekst — język Książka w terapii opóźnionego rozwoju mowy

Mikołajowi

Pozytywny wpływ literatury na rozwój dziecka jest dziś prawdą, której nikt nie ośmieliłby się zakwestionować. Truizm o książce, która „bawiąc, uczy i ucząc, bawi”, pozostaje niepodważalny. Podobnie, jak trudno jest nie zgodzić się ze stwierdzeniem, iż czytamy naszym dzieciom książki nie tylko dlatego, że my, dorośli, uważamy to za słuszne i potrzebne, ale także dlatego, że dzieci się tego od nas domagają. Choć — jak pisze Joanna Papuzińska, uznana autorka książek dla dzieci — „człowiek nie rodzi się czytelnikiem”, lecz „staje się nim dopiero na skutek wrastania w konkretną kulturę”¹, to niewątpliwie nosi on w sobie zadatkę, by nim zostać. Już kilkumiesięczne niemowlę, w oczywisty sposób nieświadome idei tekstu, pożąda książki jako przedmiotu (jednego z wielu). Otrzymuje go zazwyczaj w formie zabawki — interaktywnej, wielokolorowej, o różnorodnej fakturze, wydającej rozmaite dźwięki. Niestety, a zarazem na szczęście, najmłodszy, zaledwie roczny „czytelnik” z zaciekawieniem podąża w stronę naszych domowych księgozbiorów, aby z lubością wsłuchiwać się w dźwięk targanej okładki lub z pietyzmem dokonywać mechanicznego oddzielania ilustracji od tekstu. Ta swoista „radość czytania” polegająca na obcowaniu z książką-rzeczą w naturalny sposób prowadzi do obcowania z książką-tekstem, najpierw za pośrednictwem opiekunów, a następnie samodzielnie, na prawach suwerennego czytelnika. Książka — to oczywiste — poszerza wiedzę o świecie, rozwija wyobraźnię, kształtuje umiejętność zachowania się w różnych sytuacjach, wyrabia po-

¹ J. PAPUZIŃSKA: *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa 1988, s. 10.

czucie humoru, pobudza ciekawość *etc.*, ale — jako że wszystkie te procesy dokonują się za pośrednictwem języka — przede wszystkim kształtuje kompetencję językową. Z reguły staramy się dobrać lekturę do poziomu umiejętności językowych dziecka. Jeśli wybór jest trafny, tekst jest dla dziecka zrozumiały, a przy tym zawiera w niewielkiej ilości, ograniczonej możliwościami percepcyjnymi małego słuchacza, nieznanne mu słowa i sformułowania, które zostają — błyskawicznie zazwyczaj — przyswojone i włączone do słownika dziecka. Bywa jednak inaczej.

W powszechnie wyrażanej opinii logopedów zaburzenia rozwoju mowy dotyczą coraz większej liczby dzieci. Logopedyczne badania przesiewowe we wszystkich przedszkolach pozostają wciąż w sferze marzeń, choć rosnąca w ostatnich latach popularność logopedii jako przedmiotu studiów pozwala mieć nadzieję, że w mroki niepamięci odejdą „domowe” diagnozy „chłopców, którzy późno zaczynają mówić”, oraz dowcipy o małym Jasiu, który — mimo zaawansowanego wieku — pierwsze, na dodatek niecenzuralne, słowo wypowiedział dopiero wtedy, gdy nie podano mu do obiadu kompotu. Same zaburzenia rozwoju mowy kojarzone są powszechnie z trudnościami artykulacyjnymi w rodzaju nieprawidłowej wymowy spółgłoski *r*, seplenieniem czy jąkaniem. Oczywiście, w terapii tego typu dysfunkcji tekst literacki może być bardzo istotną pomocą. Prawdziwie „magiczna” funkcja literatury objawia się jednak wtedy, gdy mamy do czynienia z problemem logopedycznym odmiennego rodzaju, a mianowicie w sytuacji, gdy rozwój mowy zostaje poważnie opóźniony, a samo dziecko, mimo ukończonego czwartego roku życia, w potocznym rozumieniu, nie mówi. Sytuacja taka może być spowodowana różnymi czynnikami, poczynając od okołoporodowych mikrouszkodzeń mózgu, przez zaburzenia ze spektrum autyzmu, do syndromu SLI (skrót ang. terminu *Specific Language Impairment*)², którym identyfikuje się tzw. dzieci, które nie nauczyły się mówić. Od ustalenia przyczyny — co zresztą często bywa bardzo trudne, czy wręcz niemożliwe — istotniejsze jest opracowanie programu terapii, która pobudzi rozwój mowy, umożliwiając dziecku prawidłowe funkcjonowanie w środowisku rówieśników. To ostatnie gra zresztą kluczową rolę, stając się głównym stymulatorem rozwoju mowy niejako przez wymuszenie aktywności językowej innej niż ta, jakiej dziecko doświadcza w — językowo zazwyczaj przyjaznej — przestrzeni domowej.

² Pierwszą publikacją książkową w języku polskim poświęconą temu problemowi jest praca: L.B. LEONARD: *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego. O dzieciach, które nie potrafią mówić*. Przeł. M. HERNIK. Gdańsk 2006. Tam obszerna bibliografia obcojęzyczna. Jako wprowadzenie do tematu zaburzeń rozwoju mowy zob. np. artykuł: J. JUSZCZAK-GUCA: *Dlaczego dziecko nie mówi? O opóźnionym rozwoju mowy*. „Bliżej przedszkola” 2009, nr 4.

Rodzice dzieci z opóźnionym rozwojem mowy powinni mieć świadomość, jak wielką pomocą w rozwiązywaniu problemu „zawiazanego” języka może być książka. Tym bardziej, że dzieci słabo mówiące z reguły — jeśli przyjmiemy istnienie czegoś takiego, jak norma rozwojowa — wykazują zainteresowanie książką-przedmiotem na wczesnym etapie rozwoju. Bariery, przed którą się zatrzymują, staje się dopiero rozumienie tekstu. W przypadku dziecka słabo mówiącego w procesie deszyfracji znaczeń więcej jest luk niż elementów wiadomych. Często luki te dotyczą sensów w naszym przekonaniu podstawowych, tak że dorośli nie orientują się, iż młody słuchacz po prostu nie wie, o co w tekście chodzi. Odbiera go jako beładny strumień pustych dźwięków, które w jego wypadku nie przekładają się na znaczenia. W konsekwencji dochodzi do znudzenia lekturą i jej zaniechania. Dziecko nie jest w stanie skoncentrować się na słuchanym tekście, nie pojmuje go, a z powodu deficytu mowy nie potrafi ani zapytać o słowa, których nie rozumie, ani odpowiedzieć na zadawane przez czytającego pytania, dotyczące słuchanej historii. Nie jest także w tej sytuacji pomocą metoda wizualizacji plastycznej, nie może bowiem powstać adekwatny rysunek do niezrozumiałego tekstu. Pracę taką — chaotyczną i niezwiązaną z utworem — można potraktować jedynie jako smutny dowód zaburzenia rozwoju mowy, które uniemożliwiają dziecku percepcję tekstu literackiego.

Jednak tam, gdzie — jak się pozornie wydaje — kończą się możliwości literatury, dla dziecka z niedorozwojem mowy literatury zawsze zbyt trudnej i niezrozumiałej, tam tak naprawdę zaczyna się jej rola. W rzeczywistości jest ona przejściem, przez które dziecko to może się przedostać do tak trudno mu dotąd dostępnego świata językowej sprawności. Paradoksalnie, w tym celu konieczne staje się jednak przede wszystkim zaniechanie lektury. Na tym etapie książka nie może służyć czytaniu, lecz opowiadaniu, a klucz do terapeutycznego sukcesu leży nie w tekście, lecz w ilustracji mu towarzyszącej. Zatem, aby nastąpił progres, konieczny jest regres: musimy wrócić z dzieckiem w wieku przedszkolnym do niemowlęcego etapu pytań w rodzaju *Co to jest?*, *Gdzie jest pies?* i poleceń typu *Pokaż*, *Znajdź na obrazku*. Zgodnie z przyjętą w pedagogice zasadą stopniowania trudności zaczynamy od najprostszych, znanych dziecku elementów świata — w tym wypadku dosłownie — przedstawionego. Zaczynamy od próśb o wskazanie, angażując zmysł wzroku, szczególnie pamięć wzrokową, która u dzieci z zaburzeniami kodowania kanałem słuchowym jest zazwyczaj dobrze lub bardzo dobrze rozwinięta. Stopniowo zwiększamy liczbę próśb wymagających od dziecka użycia mowy. Sami — głośno, powoli i wyraźnie — nazywamy wskazywane przez nas i przez dziecko ilustracje. Powtarzamy i prosimy o powtórzenie, dbając o spokojną atmosferę spotkań z książką, które nie mogą się przeobrazić w natrętne odpytywanie z podręcznika.

Każde trafne wskazanie, uhonorowane oczywiście pochwałą, buduje w dziecku motywację do dalszej pracy – pracy z tekstem. Niepostrzeżenie książka przestaje być dla dziecka nudnym przedmiotem, w którego obecności należy siedzieć bez ruchu i nie przeszkadzać, dla rodzica zaś nie jest już ona symbolem porażki, stygmatem inności potomka wyrokiem losu obojętnego na uroki literatury. Ważne, że książka zaczyna „przemawiać” do dziecka, a dziecko – percypując ilustracje – zaczyna jej „słuchać”, po to aby wkrótce samemu przemówić. W tych pierwszych rozmowach z książką i o książce ważne jest umiejętne, stopniowe wprowadzanie nowych elementów znaczeniowych, rozbudowywanie słownika, tworzenie bazy leksemów, dzięki której dziecko słabo mówiące będzie mogło przejść do kolejnych etapów zarówno rozwoju mowy, jak i edukacji czytelniczej.

Kolejnym krokiem w – nazwijmy to – biblioterapii³ logopedycznej jest głosowa ilustracja dźwiękonaśladowcza tych elementów książkowego obrazka, które dziecko nauczyło się już rozpoznawać i nazywać. O znaczeniu brzmieniowej warstwy języka dla rozwoju dziecka i jego mowy przekonuje się każdy z rodziców, który instynktownie, bez podpowiedzi pedagogicznych poradników imituje warkot samolotu wiozącego ładunek bananowej kaszki do hangaru, którym jest buzia zachwyconej pociechy. Dla dziecka z opóźnionym rozwojem mowy dźwiękonaśladowcza płaszczyzna tekstu stanowi jednocześnie płaszczyznę porozumienia i z samym tekstem, i z osobą go czytającą. Dziecko słyszy w tekście to, co zna ze świata zewnętrznego: spadające krople deszczu, świergot ptaków, grającą trąbkę. Tekst literacki zostaje jakby „odczarowany”, młody czytelnik przekonuje się, że „coś” w nim jest i że on sam zdoła to „coś” odebrać. Co więcej, potrafi również taki tekst powtórzyć, naśladowując dźwięki, które utrwalił w języku utworu jego autor. I znów, dziecko to nie tylko bierny pseudosłuchacz, ale aktywny i pełnoprawny uczestnik aktu komunikacji językowej i literackiej.

W tym miejscu dochodzimy do fundamentalnego znaczenia poezji w terapii dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy. Śmiem twierdzić, że nie powstał dotąd wiersz, który wywiązywałby się z tego zadania lepiej niż *Lokomotywa* Juliana Tuwima. Choć określenie to – jakże niestudnie – rzadko bywa używane w odniesieniu do literatury dla dzieci i młodzieży, nie waham się nazwać go arcydzielnym. Tekst, który w odczuciu dzisiejszych dziecięcych czytelników powstał wieki temu⁴, cieszy się wśród nich

³ Podstawowe informacje na temat metody leczenia książką zawiera artykuł: T. LUBIŃSKA: *Biblioterapia – nowa szansa książki*. <http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=1002>. (Data dostępu: 22.10.2009). Tam również bibliografia.

⁴ *Lokomotywa* powstała w roku 1936. Była ona – wespół z *Rzepką* i *Ptasim radiem* – jedną z pierwszych pozycji, jakie ukazały się w serii *Kanon Książek dla Dzieci i Młodzieży*. Zob. J. TUWIM: *Lokomotywa i inne wesole wierszyki*. Poznań 2003.

nieśląbną popularnością, mimo że samą lokomotywę oglądają już tylko na stronach Wikipedii. O popularności tej decydują zapewne te same cechy tekstu, które czynią go tak bardzo przydatnym dzieciom słabo mówiącym i ich rodzicom. Wiersz uwodzi zgodnością formy i treści, warstwa językowa wizualizuje przedmiot opisu, a sam tekst „rozpędza się” niczym prawdziwy pociąg. Wspierane ilustracjami Jana Marcina Szancera wyliczenie zawartości poszczególnych wagonów budzi ciekawość dziecka (którą zresztą podsycy podmiot tekstu, mówiąc: *Sam nie wiem, co się w nich jeszcze mieści*), rodzicowi zaś pozwala, z wykorzystaniem palców, „przemycić” naukę liczenia do dziesięciu. *Lokomotywa* jest przy tym tekstem, którego wręcz nie można przeczytać pasywnie. Nie pozwala na to zniewalające amfibrachiczne metrum w drugiej części utworu, z kataleksą w wersach z oksytonicznym spadkiem budującym energię rymu męskiego, a przede wszystkim „przyspieszający” rytm wiersza zgodny z obowiązującą w polszczyźnie zasadą akcentacji przedostatniej sylaby wyrazu, dzięki czemu wiersz jest odbierany jako naturalny i swobodny, paradoksalnie „nieliteracki”, mimo że — jak powiedziano — stanowi literacki majstersztyk.

Wartość poezji jako narzędzia stymulującego rozwój mowy wiąże się jednak nie tylko z jej warstwą brzmieniową, ale także z samym rozmiarem tekstu, który ograniczony do kilkudziesięciu, czasem nawet kilkunastu wersów jest realizowany w czasie zgodnym z dziecięcymi możliwościami koncentracji uwagi. Co więcej, jeśli wybierzemy wiersz „niedługi, niekrótki, lecz w sam raz”, otwierają się przed nami także możliwości jego teatralnej miniinscenizacji, początkowo samodzielnie, następnie wspólnie z dzieckiem. Przekład tekstu na język min i gestów ożywia akt lektury, sprawiając, że dziecko „czyta” całym ciałem, doskonale się przy tym bawiąc. Konieczne jest tylko zerwanie ze stereotypem utrwalonym na przedwojennych ilustracjach ukazujących dorosłego, który odczytuje książkę *ex cathedra*, siedząc na podwyższeniu, a u jego stóp tkwi w pokorze wobec niego i tekstu zasłuchana gromadka dzieci. W kręgu takim dla dziecka o obniżonej kompetencji językowej z pewnością miejsca nie ma.

Polecana przez specjalistów metoda przekładu intersemiotycznego w edukacji czytelniczej dzieci słabo mówiących jest warta szczególnej uwagi. Wspomnianą porażkę samodzielnej ilustracji do niezrozumianego tekstu należy potraktować jako wskazówkę terapeutyczną. Obrazek do wspólnie przeczytanego utworu wykonajmy wspólnie, oczywiście w uproszczeniu, tak aby dziecko nie poczuło się tym, które nie umie. Tak jak w przypadku lektury ilustracji i naśladownictwa dźwięków wiersza, prosimy o współudział: *Ja namaluję kółko, ty pokoloruj je na żółto, wspólnie narysujemy słońce.*

Gdy książka przestanie być wrogiem, a dziecko przekona się, że jest w niej coś, czemu warto poświęcić uwagę, przychodzi pora nie na lekturę kilkustronicowych opowiadań czy baśni, lecz na naukę czytania. Dłuższe, bardziej skomplikowane teksty, o wielowątkowej fabule i z gromadą bohaterów wciąż są dla naszego adepta języka i literatury zbyt trudne. Dlatego kontynuujemy wspólną lekturę bardzo prostych, przystępnych utworów, a jednocześnie wprowadzamy dziecko w świat liter. Skoro umiejętności językowe nie zostały w pełni wykształcone przez „osłuchiwanie się” z otoczeniem (bo przecież dziecko uczy się mówić, słuchając innych), znów konieczne jest uruchomienie drogi wzrokowej, którą – w myśl zalecaniej przez logopedów terapii „od obrazka do słowa” – będziemy poszerzać umiejętności językowe dziecka. Jeśli nie zostały one prawidłowo wykształcone za pomocą głosek, spróbujemy wykorzystać litery.

Dla znawców tematu nauka czytania pięciolatków, czy nawet trzylatków nie nosi już znamion kopernikańskiego przewrotu, choć z całą pewnością nie sprzyja jej temperatura toczącej się obecnie dyskusji na temat wieku szkolnej inicjacji. Pozostaje mieć nadzieję, że usunięcie z podstawy programowej wychowania przedszkolnego w oddziałach dzieci sześciolletnich obowiązku propedeutyki czytania i pisania, w połączeniu z obawami rodziców nieprzekonanych do posyłania swoich sześciolatków do szkół, nie zadziała w konsekwencji na szkodę głównych zainteresowanych, choć nieświadomych zamieszania, przyszłych czytelników.

Warto zatem, a w przypadku dziecka z niedorozwojem mowy wręcz trzeba, przeciwstawić się zjawisku odraczania nauki czytania i pisania. Nieocenioną pomocą jest w tej pracy, przygotowana przez Jagodę Cieszyńską, seria Kocham Czytać, której przyświeca hasło: „Trzy lata mam... i czytam sam!”⁵. Zeszyt pierwszy tej serii służy do nauki samogłosek, drugi zawiera wyrażenia dźwiękonaśladowcze, odwołując się do wspomnianej naturalnej skłonności dziecka do imitacji dźwięków otaczającego świata, kolejne zeszyty prezentują po dwie spółgłoski w połączeniach z poznanymi przez dziecko na początku nauki samogłoskami. W omawianym przypadku za główną zaletę metody Cieszyńskiej uważam to, iż jest ona adresowana do dzieci bez względu na poziom ich kompetencji językowej. Pracując zgodnie z zawartymi we wstępie do każdego zeszytu wskazówkami, dziecko szybko osiąga cel, ku któremu zmierzały nasze starania. Tym osiągniętym celem jest samodzielne przeczytanie książki! Nieważne, że jest to kilkustronicowa broszurka z samymi samogłoskami. Jej przeczytanie stanowi osiągnięcie, które nie tylko podnosi samoocenę

⁵ Za wskazanie wspomnianej serii oraz za wiele bezcennych wskazówek przydatnych w pracy z dzieckiem o opóźnionym rozwoju mowy składam serdeczne podziękowania Pani dr Katarzynie Węsierskiej z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

dziecka, ale przede wszystkim stwarza możliwość dwutorowego (słucham, czytam), a więc intensywniejszego stymulowania rozwoju mowy. Oczywiście, należy mieć świadomość, że wbrew naszym oczekiwaniom postępy w mówieniu i czytaniu nie nastąpią lawinowo, materia języka mówionego i pisanego długo będzie stawiać opór, jednak opisywane metody pracy z dzieckiem o opóźnionym rozwoju mowy zdecydowanie pomagają opór ten złagodzić.

Stopniowo nabywana umiejętność czytania — podobnie jak w przypadku dziecka sprawnie mówiącego — musi być utrwalana i doskonalona. Utwory należy dobrać, uwzględniając nie tylko możliwości językowe młodego czytelnika, ale także pamiętając o jego zainteresowaniach. Poziom literacki nie jest w tym wypadku najistotniejszy. Lektury naszej młodości czy publikacje laureatów nagrody Polskiej Sekcji IBBY mogą — ale nie muszą — wzbudzić zainteresowanie adepta czytelnictwa, z którym pracujemy. Rozważmy, czy nie przymknąć oka na kiczowatość ilustracji oraz kulejącą fabułę opisaną koślawym językiem i pozwolić dziecku — przynajmniej na początku — czytać książeczki z bohaterami znanymi z ekranów kina i telewizji. Stopniowo podsuwajmy wysmakowane językowo i plastycznie publikacje wydawnictw „Muchomor”, „Zakamarki” czy „Dwie Siostry”, które od kilku lat z sukcesem działają na polskim rynku książki dla dzieci. Nie obruszajmy się, że komiks to nie literatura — jest on naszym największym sprzymierzeńcem, stanowiącym „jedność ikono-lingwistyczną”⁶, harmonijne połączenie tekstu z podpowiadającym jego znaczenie obrazem.

Jak widać, wszystkie przedstawione działania wymagają zaangażowania opiekuna, który — także w trosce o własne samopoczucie — powinien uważać, by nie przeistoczyć się w belfra nieustannie poprawiającego błędnie użyte czy odmienione wyrazy. To sytuacja równie niebezpieczna, jak zaniechanie pomocy, w przekonaniu że nie warto „takiemu” dziecku czytać, skoro i tak nie umie mówić, może z czasem samo się nauczyć. Powszechne przeświadczenie, że dziecko uczy się mówić samoistnie, niestety nie zawsze się sprawdza. Można się w tym miejscu posłużyć prostą analogią: większość dzieci wymaga — dosłownie rozumianej — nauki czytania i pisania, którą my, dorośli, chętnie wspieramy: kupując edukacyjne książeczki i gry, cierpliwie odczytując gazetowe tytuły i sklepowe szyldy, po wielokroć układając w prawidłowy sposób w dziecięcej rączce wciąż źle trzymane pióro. Podobnej pomocy wymagają dzieci, które — znów dosłownie — uczą się mówić. Ich trud jest porównywalny z wysiłkiem, jaki pierwszoklasista, na dodatek dyslektyk, wkłada w naukę ortografii. Dzieci

⁶ Określenie Bernarda Toussainta przywołuję za pracą Jerzego SZYŁAKA: *Komiks*. Kraków 2000.

słabo mówiące walczą niemal o każdą końcówkę, fleksja i składnia są ich największymi wrogami, język bowiem nie stanowi dla nich systemu czy struktury, przynajmniej do czasu osiągnięcia świadomości jego gramatyki. Ta ostatnia jest dla nich zresztą (znów paradoksalnie) swoistego rodzaju wybawieniem. Wprowadzane na pierwszym etapie edukacji szkolnej gramatyczne kategorie części mowy wreszcie porządkują żywioł języka, dlatego są chętnie przyswajane i praktycznie bezbłędnie rozpoznawane. Z moich obserwacji wynika, że z podobnym, w porównaniu z polszczyzną, entuzjastycznym przyjęciem przez dziecko z niedorozwojem mowy spotyka się nauka języka angielskiego, który jako język niefleksyjny uwalnia mówiącego od dylematów typu: *pies – psa – psu – psem – psie*, oferując kojącą formę *dog*.

W miarę powiększania się zasobów językowych dziecka towarzyszący mu dorosły powinien modyfikować swą rolę. Wsparcie, jakiego udziela w opanowywaniu zasad komunikacji językowej, będzie teraz potrzebne „na odcinku” poetyki tekstu. Dla dziecka słabo mówiącego edukacja polonistyczna może się okazać swoistą drogą przez mękę – tym bardziej, że toczy ono przecież walkę z czasem, idąc do szkoły w chwili, w której zaczęło w miarę sprawnie posługiwać się mową. Układanie pytań do tekstu, streszczanie go, pisanie planu opowiadania – to zadania, przez które dziecko trzeba przeprowadzić nie tylko w trosce o dobre oceny. Stawką jest z takim trudem nawiązana więź z książką, która w sytuacji braku pomocy może zostać poważnie osłabiona lub, co gorsza, bezpowrotnie zerwana. Pocieszenie niech stanowi fakt, że oto jesteśmy już w innym punkcie niż wówczas, gdy uczyliśmy dziecko mówić. Dołączając do rodziców, którzy martwią się, że ich dzieci nie chcą czytać, dołączamy tym samym do większości, choć jeszcze do niedawna reprezentowaliśmy mniejszość. „Przyzwyczajeni” do pracy z dzieckiem i tekstem w trosce o język, mamy jednak szansę (i to większą!) bezpiecznie pokonać zakręt, jakim jest moment przeistoczenia się dotychczasowego słuchacza w samodzielny, zaangażowanego czytelnika. Ale to już zupełnie inna historia⁷.

⁷ Tematowi dziecięcej niechęci do czytania oraz metodom jej pokonywania poświęcona jest znakomita książka D. PENNACA: *Jak powieść*. Przeł. K. BIENKOWSKA. Warszawa 2007.

Iwona Gralewicz-Wolny

Child — language — text
A book in the therapy of retardation in the speech development

S u m m a r y

The article concerns the possibilities of using books as a stimulators for speech development with children speaking poorly. The author discusses different stages of book therapy, starting with working with pictures from a book as a special ground on which the first contact with the text is established. This makes the children ready to understand the text, which is obviously more difficult hence their retardation in speech development. The next stage is reading the book and focusing on its sound layer, which builds a relation between those elements of the real world that are well known for the children and the world created in the book. The last stage is teaching the children how to read which enables their independent and individual contact with literature. This contact will surely improve the children's language competence and also will influence children's self-esteem that is so important as far as retardation in development is concerned, even those relating the ability of efficient language usage.

Ивона Гралевич-Вольны

Ребенок — текст — язык
Книга в терапии замедленного развития речи

Р е з ю м е

Статья посвящена возможностям использования художественного текста как стимулятора развития речи у слабоговорящих детей. Автор рассматривает поочередные этапы логопедической библиотерапии, начиная с работы с книжной иллюстрацией как уровнем первых контактов с текстом, подготавливающим к его пониманию, затрудненному по причине замедленного развития речи. Далее следует чтение, концентрирующееся на звуковом слое текста, строящем отношения между известными ребенку элементами действительности и представленного мира литературного текста. Заканчивается процесс ранним обучением чтению, которое дает ребенку возможность самостоятельного контакта с литературой, поднимающей (активным способом) как его языковую компетенцию, так и самооценку, столь важную в случае дефицита развития, в том числе такого, который касается умения исправного владения языком.