

*Tomasz Róg*

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Piła*

---

**ROZWIJANIE KOMPETENCJI  
KOMUNIKACYJNEJ  
U UCZNIA Z ZESPOŁEM  
ASPERGERA**

**Developing communicative competence in a learner  
with Asperger's Syndrome**

The paper reports the findings of a study that the author conducted in order to investigate the possibility of developing communicative competence in a learner with Asperger's Syndrome. Information about the disorder is followed by enquiry into the notion of the theory of mind which is said to determine the ability to communicate effectively. Since patients with Asperger's Syndrome do not demonstrate theory of mind, it is believed they are unable to develop communicative competence. However, the literature in the field points to the therapeutic aspects of foreign language teaching and therefore the author explored the possibility of improving communicative skills in the case of a 13-year-old boy diagnosed with Asperger's Syndrome.

Poniższy artykuł stanowi sprawozdanie z badania, które miało na celu zweryfikowanie możliwości rozwijania kompetencji komunikacyjnej u ucznia dotkniętego zespołem Aspergera (ZA). W pierwszej części autor prezentuje podstawowe informacje dotyczące choroby i przedstawia ich związek z teorią umysłu. Brak teorii umysłu u osób dotkniętych ZA często kojarzony jest z niemożliwością rozwijania u takich osób kompetencji komunikacyjnej. Jednak jak pokazuje literatura, nauka języka może mieć walory terapeutyczne, stąd w dalszej części artykułu przedstawiono wyniki pracy autora z uczniem chorym na ZA. Artykuł kończy się wnioskami wyciągniętymi w wyniku badania.

## 1. Zespół Aspergera – obraz kliniczny

Hans Asperger był wiedeńskim pediatrą, który w połowie lat 40tych XX wieku spotkał w swojej praktyce przypadki dzieci, które miały podobne do siebie zaburzenia. W swojej znaczącej pracy „Autistic Psychopathy in Childhood” opisał przypadek chłopca o imieniu Fritz. Zauważył, że dojrzałość emocjonalna pacjentów takich jak Fritz następowała relatywnie późno w stosunku do dzieci zdrowych. Jednocześnie ich umiejętności społeczne były dość nietypowe, jak na ich wiek (Atwood 2007: 13).

Zespół Aspergera uznawany jest za łagodniejszą formę autyzmu, w której zaburzone są relacje interpersonalne, tj. umiejętności komunikacyjne i socjalizacyjne. Osoby dotknięte ZA pomimo przeciętnego lub wysokiego poziomu inteligencji nie są w stanie nawiązać zdrowych relacji z otoczeniem. Objawia się to nieumiejętnością zawierania przyjaźni, odbywania swobodnych rozmów czy rozumienia norm społecznych. Pomimo głęboko przeżywanych emocji sprawiają wrażenie obojętnych lub niezdolnych do okazywania uczuć. Wydają się również pozbawione zainteresowań, mimo że często posiadają ukryte talenty. Symptomatyczne są również zaburzenia mowy i problemy z komunikacją zarówno werbalną, jak i niewerbalną. Z jednej strony, słownictwo, którego używają, jest wyszukane i nadzwyczaj zaawansowane, z drugiej strony mają problemy z poprawnością składniową zdań oraz z intonacją. Asperger zauważył również, że osoby te bywają egocentryczne i obsesyjnie wręcz skupione na swoich zainteresowaniach. Z tego powodu bardzo często nie potrafią skupić się w szkole i uważane są przez swoich rówieśników za dziwaków (Allman 2009: 6).

Kontakty z ludźmi są wyjątkowo trudne dla osób dotkniętych ZA. Wolą one samotność, gdyż trudno im nawiązywać poprawne relacje z otoczeniem. Mają problemy z rozumieniem mimiki twarzy i języka ciała, co prowadzi nie tylko do nieporozumień, ale również do nieumiejętności współodczuwania z drugim człowiekiem. Gesty wyrażające zdudzenie, gniew czy radość są przez nich interpretowane jako obojętne. Emmons i Anderson (2007: 83) podają następujące objawy ZA:

1. wyraźne upośledzenie w zakresie zachowań niewerbalnych, np. patrzenia w oczy, mimiki, języka ciała, gestów i innych sposobów komunikacji,
2. niezdolność do wypracowania relacji z rówieśnikami, odpowiednich dla osiągniętego poziomu rozwoju,
3. brak potrzeby spontanicznego dzielenia się radością, zainteresowaniami i osiągnięciami z innymi ludźmi (np. niepokazywanie rodzicom przedmiotów, które ciekawią dziecko),
4. brak odwzajemnienia uczuć,
5. nadzwyczaj silne zainteresowanie jednym lub kilkoma stereotypowymi tematami,

6. nienaruszalne przywiązanie do konkretnych, нефunkcjonalnych rutynowych zachowań i rytuałów,
7. powtarzające się maniereczne zachowania i tiki,
8. silne zainteresowanie pojedynczymi elementami przedmiotów.

## 2. Teoria umysłu i jej związek z kompetencją komunikacyjną

Blisko związane z ZA jest pojęcie teorii umysłu wprowadzone w 1978r. przez Davida Premacka i George Woodruffa, którzy w artykule „Czy szympanś ma teorię umysłu?” rozważali możliwość rozumienia przez te zwierzęta ludzkich zachowań. Według autorów teoria umysłu oznacza umiejętność rozpoznawania i rozumienia myśli, przekonań i intencji innych ludzi, która pozwala na ich logiczną interpretację i przewidywanie, co te osoby mają zamiar zrobić. Sam termin „teoria” użyty jest z powodu niemożności obserwacji stanów umysłu (Premack i Woodruff 1978: 515). Ida Kurcz (2005: 13) definiuje teorię umysłu jako „zdolność do rozumienia tego, co dzieje się w umyśle własnym i cudzym, a więc do rozumienia intencji własnych i intencji innych ludzi, do przyjmowania perspektywy drugiej osoby, a co za tym idzie – także do oszukiwania i manipulowania innymi?”. Teoria umysłu rozwija się stopniowo, wraz z wiekiem.

W 1985r. ukazał się artykuł „Czy autystyczne dziecko ma teorię umysłu?” autorstwa Baron-Cohen, Leslie i Firth. Autorzy wysunęli w nim hipotezę, że dzieci i dorośli cierpiący na autyzm lub ZA nie posiadają teorii umysłu, ponieważ nie są oni w stanie przewidywać zachowań innych ludzi i rozpoznawać ich stanów umysłu (1985: 44). Teoria umysłu objawia się wszak umiejętnością podtrzymywania konwersacji, przyjmowania perspektywy innych osób i rozumienia niewerbalnych zachowań, a umiejętności te są u osób z ZA zaburzone. Co za tym idzie, zaburzona może być również umiejętność komunikacji. W 1995r. Baron-Cohen po raz pierwszy użył terminu „ślepoty umysłu” (ang. *mind-blindness*) na określenie osób dotkniętych autyzmem. Termin ten oznacza niemożność odgadnięcia, co zachodzi w umyśle drugiej osoby. Ślepoty umysłu przeciwstawiona jest w jego pracy czytaniu umysłu (ang. *mind-reading*), które jest synonimiczne z teorią umysłu. Kurcz (2005: 32) zwraca uwagę, że badacze zajmujący się rozwojem kompetencji komunikacyjnej, mimo że nie powołują się bezpośrednio na teorię umysłu, często nieintencjonalnie zakładają jej istnienie. Wiąże się ona ze sposobem komunikowania przez nadawcę, który bierze pod uwagę rozumienie i reagowanie na wiadomość przez odbiorcę. Przeprowadzone przez autora badanie ma na celu ustalić, czy u osoby z ZA można rozwinąć kompetencję komunikacyjną.

## 3. Model kompetencji komunikacyjnej użyty w badaniu

Model kompetencji komunikacyjnej zaczerpnięty został od Marianne Celce-Murcia. Został on zaprezentowany w 2007 roku w książce „Intercultural

Language Use and Language Learning” autorstwa Evy Soler i Marii Jorda i składa się z sześciu elementów, tj. kompetencji socjokulturowej, interakcyjnej, lingwistycznej, dyskursu, strategicznej i ze znajomości zwrotów skonwencjonalizowanych. Przyjrzyjmy im się bliżej:

1. kompetencja socjokulturowa rozumiana jest jako umiejętność używania języka w sposób adekwatny do sytuacji społecznej i kulturowej, w jakiej znajduje się mówca, z uwzględnieniem subtelnych różnic pomiędzy różnymi grupami społecznymi lub jednostkami. Oznacza to zwrócenie uwagi, m.in. na wiek, płeć i pozycję społeczną osoby, z którą się komunikujemy, a w konsekwencji odpowiedni dobór stylu i rejestru językowego;
2. zwroty skonwencjonalizowane odnoszą się do utartych fraz, które przewijają się w życiu codziennym. Jak pokazują badania Pawleya i Sydera (1983), Nattingera i DeCarrico (1982) zwroty te używane są w życiu codziennym równie często, co wiedza językowa. W związku z tym, kompetencja komunikacyjna wymaga wiedzy odnośnie zwrotów idiomatycznych, kolokacji, przysłów i powiedzeń;
3. kompetencja interakcyjna oznacza umiejętność tworzenia aktów mowy, tj. umiejętność przeproszania, negocjowania, zapraszania, itp. Ponadto wymagana jest umiejętność nawiązywania konwersacji, podtrzymywania i zakończenia jej. Dodatkowym elementem tejże kompetencji jest wiedza dotycząca niewerbalnych aspektów komunikacji, czyli odpowiednich gestów, proksemiki, kontaktu wzrokowego itd;
4. kompetencja lingwistyczna (językowa), podobnie jak u Hymesa (1972) czy Canale i Swain (1980) oznacza wiedzę dotyczącą składni, słownictwa, fonologii i morfologii, która pozwala na kreatywność językową;
5. kompetencja dyskursu, która zajmuje centralne miejsce w tym modelu, spaja w/w cztery kompetencje w celu utworzenia spójnego komunikatu. Polega to na selekcji i aranżacji słów czy struktur, aby końcowym efektem była koherentna wypowiedź;
6. kompetencja strategiczna zaprezentowana jest w modelu Celce-Murcia jako okrąg otaczający model ze strzałkami oznaczającymi stałą interakcję pomiędzy poszczególnymi kompetencjami. Oparta jest na specyfikacjach strategii autorstwa Rebeki Oxford (1990), czyli na świadomych działaniach podejmowanych przez uczącego się w celu usprawnienia procesu uczenia.

Powyższy model posłużył w badaniu jako wskaźnik poziomu kompetencji komunikacyjnej badanego ucznia oraz jako wyznacznik zadań leżących przed uczniem i nauczycielem.

#### 4. Stan wyjściowy

Praca z uczniem została zaplanowana w sposób umożliwiający równomierne rozwijanie poszczególnych kompetencji w modelu. W celu zbadania stanu wyjściowego, jak i końcowego, autor badania postawił szereg pytań, mających pomóc w określeniu stopnia zaawansowania każdej z kompetencji. Diagnoza oparta została głównie na obserwacji wykonywanych przez ucznia zadań komunikacyjnych (negocjowanie, składanie zamówień, przeproszanie), z których autor sporządził transkrypt. Ocenie poddano również kompetencje ucznia obserwowane na lekcji w półrocznym okresie badania.

Badanym uczniem jest Dominik. Dominik ma 13 lat i jest uczniem pierwszej klasy gimnazjum. Języka angielskiego uczył się wcześniej przez 6 lat szkoły podstawowej. Kiedy rozpoczął naukę w gimnazjum, napisał test poziomujący, którego wynik (słusznie) sugerował niski poziom opanowania języka. Dominik jest jednakiem, jego rodzice nie wykazują większego zainteresowania postępami w nauce języka.

Z racji wykazywanych zaburzeń na tle autystycznym, deficyty w kompetencji socjokulturowej Dominika są najbardziej dostrzegalne podczas pierwszych kontaktów z chłopcem. W większości przypadków nie dostosowuje on rejestru językowego do sytuacji. Jego wypowiedzi są niedostosowane do wieku, płci i statusu społecznego rozmówcy. W rozmowach z rówieśnikami posługuje się on często wyszukany słownictwem, używa przysłów, cytuje książki historyczne, co nie brzmi naturalnie, biorąc pod uwagę jego wiek. Z kolei w rozmowach z dorosłymi zdarza mu się, choć rzadko, zwrócić po imieniu, użyć niecenzuralnego słownictwa lub być nietaktownym.

Dominik, choć zna zwroty grzecznościowe w języku angielskim, posługuje się przeważnie dwoma, tj. „good morning” i „please”, choć tego ostatniego często używa niewłaściwie. Z przeprowadzonych z nim rozmów wynika, że niewiele wie o kulturze krajów anglojęzycznych, choć z racji swojej pasji, posiada mnóstwo informacji nt. historii Anglii w okresie drugiej wojny światowej.

Dominik w stopniu dostatecznym posługuje się intencjami wypowiedzi, takimi jak zapraszanie, prośenie czy przeproszanie. Ma świadomość, że należy przeproszać za niewłaściwe zachowanie, co czyni po niemalże każdej lekcji. Trudności nastęrczają mu niestety te same zachowania w języku angielskim. Mimo wielu ćwiczeń, kiedy odgrywa scenki, jego wypowiedzi ograniczają się do podstawowych zwrotów, strzępów zdań, z których można wywnioskować intencję nadawcy, jednak brak im poprawności składniowej.

Kolejnym problemem mieszczącym się w domenie kompetencji interakcyjnej jest umiejętność prowadzenia rozmowy. Dominik nie posługuje się zwrotami służącymi zawiązywaniu konwersacji, prowadzi raczej monologi niż rozmowy, nie utrzymuje kontaktu wzrokowego z rozmówcą, a kiedy zaczyna mówić na interesujący go temat, nie sposób mu przerwać. Ponadto ma problemy z przekazem niewerbalnym, rzadko gestykuje i zwykle opowiadając o czymś trzyma ręce założone z tyłu.

Stopień zaawansowania języka angielskiego jest u Dominika dość niski. Chłopiec nie używa wyszukanych struktur gramatycznych, jego słownictwo jest ubogie. Z drugiej strony zdarza mu się nieoczekiwanie wyrwać z jakąś skomplikowaną frazą lub wyszukany słowo. Zazwyczaj zwroty te związane są z wojskowością lub historią, czasem są to wyrażenia zaczerpnięte z filmów anglojęzycznych. Warto w tym miejscu dodać, że Dominik nierzadko cytuje obszernie fragmenty książek historycznych lub lektur, które wyjątkowo mu się spodobały. Jeśli chodzi o wymowę języka angielskiego, Dominik nie odbiega poziomem od reszty klasy, choć w jego wypadku dodatkowym obciążeniem są wady wymowy, głównie jąkanie. Często nie sposób zrozumieć, co chce przekazać, ponieważ mówi za szybko, dotyczy to również języka ojczystego.

Dominik rzadko przejawia wiedzę dotyczącą zwrotów sformalizowanych. Mimo niemalże codziennego ćwiczenia, nie nauczył się, jak odpowiadać na pytanie „How are you?” uparcie powtarzając swoją formułkę „It’s good”. Trudności Dominika polegają, jak zaznaczono w opinii Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Pile, na dosłownym rozumieniu zdań zarówno tych wypowiedzianych do niego samego, jak i przez niego do innych. Pomimo, że zdaje sobie sprawę z zasad prowadzenia rozmowy, dobrego zachowania, stosowności bądź nie wypowiedzi, ma jednak trudności ze stosowaniem tych zasad w życiu. Nie zna, a zatem nie stosuje strategii kompensacyjnych. Dominik słabo rozumie mimikę twarzy, gestów, ton głosu, pauzę albo język ciała – zdarza się, że w ogóle nie zwraca na nie uwagi. Psycholog stwierdził u Dominika upośledzenie wzajemnych interakcji społecznych (skrajny egocentryzm).

## 5. Badanie diagnostyczne

Na początku badania, autor przeprowadził z uczniem pięć rozmów sterowanych, które zostały nagrane i sporządzono z nich transkrypt. W pierwszym zadaniu uczeń miał odpowiedzieć na pytania dotyczące drogi w mieście, w drugim zarezerwować pokój w hotelu, następnie odegrać scenę zakupów, negocjować cenę w sklepie i zamówić obiad w restauracji. Pozwolilo to na ocenę stanu wyjściowego kompetencji komunikacyjnej Dominika, który później porównano ze stanem po przeprowadzeniu serii lekcji.

Jak wynika z zapisu nagrań, uczeń miał poważne problemy z podtrzymaniem rozmowy, mimo że prowadzona ona była na bardzo podstawowym poziomie językowym przy użyciu nieskomplikowanych zwrotów.

Nauczyciel: *How many apples would you like?*

Uczeń: ... .. *please ...*

N: *One or two or ...?*

U: ...*yes apple...*

Charakterystyczne w jego wypowiedziach są długie pauzy, w czasie których zastanawia się, jakiego słowa użyć. Dodatkową trudnością jest dla niego jąkanie. Dominik generalnie nie używa zwrotów grzecznościowych, odpowiada jedynie na powitania. Nie koncentruje się na przebiegu rozmowy i błądzi myślami. Kiedy miał zamówić obiad w restauracji, zaczął od pozycji pierwszej („one”), następnie drugiej („two”) a potem zaczął już po kolei wymieniać liczebniki („three, four, five” itd.). Jak wspomniano, skupia się bardzo na własnych zainteresowaniach. Poproszony o zakup owoców, po długim namyśle poprosił o myśliwce F-16.

## 6. Metody pracy z uczniem

Autor badania przeprowadził serię lekcji ukierunkowanych na rozwijanie poszczególnych kompetencji w zaprezentowanym powyżej modelu. Rolą autora-nauczyciela było, zgodnie z komunikacyjną strategią nauczania, stworzenie uczniowi „odpowiedniego kontekstu i klimatu”, w którym uczeń byłby „stymulowany i motywowany do interakcji w języku docelowym” (Siek-Piskozub i Wach, 2006: 71). W tym celu wykorzystano różne techniki pracy z uczniem, przedstawione w poniższej tabeli.

Kompetencja	Techniki pracy
socjokulturowa	uzyskiwanie wypowiedzi od ucznia (eliciting), odgrywanie ról, rozwijanie umiejętności (słuchanie, czytanie, pisanie) w kontekście kultury brytyjskiej, pogadanka nt. kultury brytyjskiej, uczenie oportunistyczne
interakcyjna	układanie dialogu w odpowiedniej kolejności, uzupełnianie luk zwrotami formalnymi lub nieformalnymi, dopasowywanie zdania do intencji wypowiedzi, uzyskiwanie odpowiedzi od ucznia, odgrywanie ról
lingwistyczna	kontekstualizacja gramatyki, podnoszenie świadomości gramatycznej, nauczanie indukcyjne, uczenie oportunistyczne, odnajdywanie błędów w zdaniach, dopasowywanie słów do obrazków, podawanie synonimów, antonimów, uzupełnianie brakujących liter, układanie słów z rozsypanki liter, dopasowywanie słów do definicji, odrzucanie słów niepasujących do kontekstu, powtarzanie wymowy za lektorem
zwroty skonwencjonalizowane	uzyskiwanie odpowiedzi od ucznia, dopasowywanie zwrotów do kontekstu, zwracanie uwagi na podobieństwa i różnice między polskimi zwrotami, wylawianie idiomów, powiedzeń, utartych zwrotów z kontekstu, odgrywanie ról, łączenie rozsypanych słów w poprawne wyrażenia
dyskursu	zwrócenie uwagi na markery dyskursu, pisanie krótkich tekstów użytkowych z naciskiem na ich spójność, ćwiczenie zwrotów (cohesive devices) używanych do argumentowania, wyliczania, układania w kolejności, porównywania, kontrastowania, etc. (techniki podobne jak w uczeniu słownictwa)
strategiczna	uzyskiwanie odpowiedzi od ucznia, pokazywanie przykładów, pogadanka nt. strategii komunikacyjnych, symulacje, odgrywanie ról

Badanie trwało przez cały semestr szkolny, tj. od stycznia do czerwca 2010 r. w gimnazjum, do którego uczęszcza Dominik. W tym czasie uczeń miał pięć 45-minutowych lekcji języka angielskiego w tygodniu, które odbywały się w dwunastoosobowej grupie, a zatem działania nauczyciela nie były ukierunkowane li tylko na tego ucznia. Działania wymienione w tabeli podejmowane były na każdych zajęciach, a zatem rozwijanie kompetencji komunikacyjnej przebiegało bardzo intensywnie. Ponadto, jak przyznała matka chłopca, Dominik brał w tym czasie korepetycje z języka angielskiego. Dominik był obecny na wszystkich lekcjach.



## 7. Stan końcowy

Przeprowadzone badanie nie przyniosło znacznej poprawy w stopniu opanowania języka przez ucznia. Po ponownym zarejestrowaniu wykonywanych przez Dominika zadań komunikacyjnych okazało się, że faktycznie rozmowa przebiegała płynniej, niż na początku roku szkolnego, ale bogactwo językowe i zastosowane struktury gramatyczne nie były bardziej wyszukane, niż te wcześniejsze. Dominik nadal nie używa zwrotów służących podtrzymaniu rozmowy, jakgdyby jego rozmówca był nieobecny. Pomimo intensywnych ćwiczeń nie reaguje na pytanie „How are you”? lub odpowiada w niewłaściwy sposób (np. „It’s good”).

Na uwagę zasługuje fakt, że Dominik w dalszym ciągu nie nauczył się sposobów interakcji ze społeczeństwem. Nadal koncentruje się bardzo na sobie, słabo odczytuje zachowania niewerbalne, jak i werbalne (np. gniew, żart czy ironia). Wynika stąd, że rozwój kompetencji komunikacyjnej u Dominika jest zaburzony. Mimo, że chłopiec rozbudował swój zasób słownictwa, wiedzę dotyczącą kultury anglojęzycznej, poznał strategie komunikacyjne, itd., nie pozwoliło to na przezwyciężenie problemów związanych z ZA. Zapytany o to, w jaki sposób np. zachować się w sklepie, potrafi opisać przebieg rozmowy, ale w praktyce nie korzysta z tej wiedzy i nie reaguje na to, co jego rozmówca ma do powiedzenia.

## 8. Wnioski

Celem artykułu było opisanie doświadczeń autora w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej u ucznia z ZA. Ze specyfiki przedmiotu wynika, że na lekcji języka obcego poruszane są różne tematy, w różny sposób stymulowany jest rozwój ucznia, omawia się strategie uczenia się, zapamiętywania, dyskutuje o otaczającym świecie i zachęca ucznia do refleksji. W związku z tym, można wnioskować, że edukacja językowa może przynieść korzyści rehabilitacyjne u uczniów z zaburzeniami. Literatura dydaktyczna opisuje takie przypadki (np. Karpińska-Szaj 2006). W powyższym badaniu, mimo wielostronnego rozwijania umiejętności komunikacyjnych, zaburzenia związane z ZA okazały się u ucznia zbyt trudne do przezwyciężenia, przynajmniej w okresie, w którym prowadzono badania.

Prowadzenie zajęć z uczniem z ZA jest wyzwaniem dla nauczyciela. Proces nauczania jest żmudny, a efekty rzadko zadowalające. Mimo wielkiego nakładu pracy ze strony nauczyciela, ucznia, a także i jego rodziców, niedobory w zachowaniu ucznia są trudne do naprawienia. Trudno bowiem mówić o nawiązaniu przyjaznych relacji z uczniem, który żyje poniekąd zamknięty we własnym świecie. Mimo że z pozoru łatwo zachęcić go do rozmowy, często rozmowa ta przemienia się w monolog na temat jego zainteresowań. Próby

przerwania tego monologu kończą się fiaskiem, ponieważ uczeń przestaje kontrolować swój słowotok.

Badanie potwierdziło, przede wszystkim, że brak teorii umysłu u osoby z ZA wyklucza umiejętność interakcji z drugą osobą. Nawet jeśli można poszerzać u ucznia zasób słownictwa, czy podnosić jego świadomość gramatyczną, nie oznacza to sukcesu komunikacyjnego. Jest to być może smutna konstatacja, ale wysiłek włożony w pracę z Dominikiem nie przyniósł oczekiwanych efektów. Głównym zadaniem nauczyciela pracującego z uczniem dotkniętym ZA, jest stworzenie mu warunków do wykorzystania swoich zainteresowań w uczeniu się języka. W przypadku Dominika świetnie sprawdziło się zadawanie mu prac pisemnych dotyczących jego zainteresowań, tj. drugiej wojny światowej. Chłopiec również z chęcią tłumaczył w domu wiersze wojenne polskich poetów na język angielski. Później uczył się ich na pamięć. Choć nie udało się nauczyć go zasad konwersacji, Dominik z pewnością poszerzył słownictwo związane z wojskowością. Takie rozwiązanie, tj. wykorzystywanie pasji ucznia, jest być może najlepszym sposobem pracy z uczniem z ZA, choć niestety nie gwarantuje, że uczeń kiedykolwiek będzie w stanie nawiązać zdrowe relacje interpersonalne.

## BIBLIOGRAFIA

- Allman, T. 2009. *Asperger's Syndrome*. Farmington Hills, MI: Lucent Books.
- Atwood, T. 2007. *The complete guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Baron-Cohen, S. 1995. *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. MIT Press/Bradford Books.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. i Firth, U. 1985. „Does the autistic child have a theory of mind?” *Cognition*, 21 (1985) 37-46.
- Canale, M. i Swain, M. 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Celce-Murcia, M. 2007. „Rethinking the role of communicative competence in language teaching”, w: Soler, E. A. i Jorda, M. P. S. (red.) *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht: Springer, 41-59.
- Emmons, P. G. i Anderson, L. M. 2007. *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej*. Warszawa: K. E. Liber.
- Hymes, D. 1972. „On communicative competence”, w: Pride, J. B. i Holmes, J. (red.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Karpińska-Szaj, K. 2006. „Integracyjna koncepcja nauki języka obcego na potrzeby uczniów z niedoborami języka pierwszego”, w: Krieger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska, U. (red.). *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 56-63.

- Kurcz, I. 2005. *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe Scholar.
- Nattinger, J. R. i DeCarrico, J. S. 1992. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Pawley, A. i Frances S. 1983. „Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency”, w: Richards, J. C. i Schmidt, R. W. (red.) *Language and communication*. London: Longman, 197-227.
- Premack, D. i Woodruff, G. 1978. „Does the chimpanzee have a theory of mind?” *Behavioral and Brain Sciences*, vol 1. 515-526.
- Rausch, J. L., Johnson, M. E. i Casanova, M. F. 2008. *Asperger's Disorder*. New York: Informa Healthcare Ltd.
- Siek, Piskozub, T. i Wach, A. 2006. *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.