

PORADNIK JĘZYKOWY



INDEKS 369616
ISSN 0551-5343
NAKŁAD 500 egz.

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA 2015



(724)

PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901
PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO
ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

5

Zarząd Główny
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa
Wydział Polonistyki – Uniwersytet Warszawski
<http://www.tkj.uw.edu.pl>

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA 2015

KOLEGIUM REDAKCYJNE

prof. dr hab. Stanisław Dubisz (redaktor naczelny), dr hab. Jolanta Chojak,
dr hab. Wanda Decyk-Zięba (zastępca redaktora naczelnego),
dr Ewelina Kwapien, dr hab. Radosław Pawelec,
prof. dr hab. Elżbieta Sękowska

RADA REDAKCYJNA

prof. dr hab. Stanisław Dubisz (przewodniczący, Warszawa),
doc. dr Mirosław Dawlewicz (Wilno – Litwa), prof. dr hab. Andrzej Markowski
(Warszawa), prof. dr hab. Alicja Nagórko (Berlin – Niemcy),
prof. dr Marta Pančikova (Bratysława – Słowacja),
prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta (Warszawa),
prof. dr hab. Danuta Rytel-Schwarz (Lipsk – Niemcy),
prof. dr hab. Teresa Skubalanka (Lublin), prof. dr Olga Šapkina
(Moskwa – Rosja), prof. dr hab. Hélène Włodarczyk (Paryż – Francja)

Sekretarz Redakcji

dr Marta Piasecka

Redaktor naukowy zeszytu

prof. dr hab. Stanisław Dubisz

Recenzent

dr hab. Marzena Stępień

Redaktor językowy

Urszula Dubisz

Tłumacz

Monika Czarnecka

Korektor

Halina Maczunder

Adres redakcji

00-189 Warszawa, ul. Inflancka 15/198

<http://www.wuw.pl>; e-mail: poradnikjezykowy@uw.edu.pl

Dział Handlowy DW ELIPSA: tel. (48) 22 635 03 01, e-mail: sklep@elipsa.pl

Księgarnia internetowa: <http://www.elipsa.pl>

Czasopismo zarejestrowane w European Reference Index for the Humanities (ERIH)

Czasopismo dofinansowane ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
Decyzja nr 667/P-DUN/2015

Zeszyt opublikowany w wersji pierwotnej

© Copyright by Towarzystwo Kultury Języka and Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2015

PL ISSN 0551-5343

Ark. wyd. 7,8. Ark. druk. 7,75. Papier offsetowy 80 g/m²

W ZESZYCIE

– Związek między językową normą rozwojową w ontogenezie a językową normą poprawnościową jest problemem często dyskutowanym. Racjonalne podstawy ma pogląd, że oceny poziomu rozwoju komunikacyjnojęzykowego dziecka powinno się dokonywać przede wszystkim na podstawie porównania z uzusem językowym jego najbliższego społecznego otoczenia.

– Opanowywanie mowy i języka u dzieci z zaburzeniami rozwojowymi uwarunkowanymi mózgowo jest uzależnione od wielu czynników. Zawsze jest to proces, w którym widoczne jest jednocześnie, wzajemne oddziaływanie mechanizmu dezintegracji oraz prawidłowego rozwoju mowy.

– Dzieci niewidome natrafiają na szczególne trudności w poszczególnych etapach rozwoju komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Brak wzroku lub jego upośledzenie zmienia zasadniczo współdziałanie zmysłów, w związku z czym mowa kształtuje się w innym systemie powiązań niż u dzieci widzących.

– Niezwykłość dziecięcych wypowiedzi polega na pomieszaniu tego, co wynika z niedosłyszania, z tym, co dziecko zna od podstaw, na sądzie, że słuchacz nie wie o wybranej przez dziecko strategii, wreszcie na nieznaności znaczeń słów używanych w danym kontekście.

– Procesy tworzenia wypowiedzi słownych znajdują uwarunkowania psychologiczne i neuropsychologiczne. Funkcje poznawcze, emocjonalne i motoryczne decydują o regulacji różnych aspektów procesów tworzenia i realizacji wypowiedzi.

– Logopedia wieku podeszłego (gerontologopedia) ma coraz większe znaczenie w związku ze starzeniem się społeczeństwa i zwiększającym się zakresem zaburzeń mowy oraz języka, wynikających z zespołów otępiennych i chorób (np. Alzheimera czy Picka).

– Utrudnienia w wymowie głosek polskich u cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego (drugiego) mogą być warunkowane zarówno czynnikami związanymi z wcześniej przyswojonym językiem, jak i z czynnikami biologicznymi.

Rozwój mowy dziecka – językowa norma rozwojowa – językowa norma poprawnościowa – ontogeneza – uszkodzenia / dysfunkcje ośrodkowego układu nerwowego – alalia – dysfunkcja wzroku a zaburzenia mowy – ludyczność wypowiedzi dziecięcych – tworzenie i realizacja wypowiedzi – gerontologopedia – funkcje językowe a choroby otępienne – trudności artykulacyjne cudzoziemców.

Red.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

<i>Józef Porayski-Pomsta</i> : Językowa norma rozwojowa w ontogenezie wobec normy poprawnościowej języka polskiego	7
<i>Marlena Kurowska</i> : Rokowania dotyczące rozwoju mowy i języka u dzieci z zaburzeniami uwarunkowanymi uszkodzeniami i/lub dysfunkcjami ośrodkowego układu nerwowego	18
<i>Stanisław Milewski, Katarzyna Kaczorowska-Bray</i> : Logopedyczne aspekty przyswajania języka przez dzieci niewidome	31
<i>Barbara Boniecka</i> : Problematyka ludyczności w tekstach dziecięcych	45
<i>Olga Jauer-Niworowska</i> : Interdyscyplinarna analiza procesów tworzenia i realizacji wypowiedzi w modelu strukturalno-funkcjonalnym	52
<i>Ewa Wolańska</i> : Zaburzenia funkcji językowych w chorobach i zespołach otępiennych. Rola i cele logopedii wieku podeszłego	67
<i>Danuta Pluta-Wojciechowska</i> : Wymowa polska „jakby ktoś gryzł szkło”, czyli o trudnościach w artykulacji głosek języka polskiego u obcokrajowców	83

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

<i>Katarzyna Kłosińska</i> : Rodzic jako znak naszych czasów	95
--	----

GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

<i>Kamila Wincewicz</i> : <i>Grammatica Polono-Italica</i> Adama Styli	102
--	-----

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

<i>Józef Porayski-Pomsta</i> : Działalność Towarzystwa Kultury Języka w 2014 roku	108
---	-----

RECENZJE

<i>Przemysław Wiatrowski</i> : Anna Piotrowicz, <i>Słownictwo pism Stefana Żeromskiego</i> , tom 16: <i>Życie towarzyskie</i> , Poznań 2014	114
---	-----

SŁOWA I SŁÓWKA

<i>S.D.</i> : <i>Cyber-</i>	119
-----------------------------------	-----

CONTENTS

PAPERS AND DISSERTATIONS

<i>Józef Porayski-Pomsta</i> : Language development standard in ontogenesis against the correctness standard of the Polish language	7
<i>Marlena Kurowska</i> : Prognosis of speech and language development in children with disorders conditioned on damage and/or dysfunctions of the central nervous system	18
<i>Stanisław Milewski, Katarzyna Kaczorowska-Bray</i> : Logopaedic aspects of language acquisition by blind children	31
<i>Barbara Boniecka</i> : The issues of ludicity in children's texts	45
<i>Olga Jauer-Niworowska</i> : Interdisciplinary analysis of utterance formation and realisation processes in the structural functionalist model	52
<i>Ewa Wolańska</i> : Disorders of linguistic functions in dementia-related diseases and conditions. The role and goals of logopaedics of the elderly	67
<i>Danuta Pluta-Wojciechowska</i> : Difficulties in articulating Polish sounds by foreigners	83

EXPLANATIONS OF WORDS AND EXPRESSIONS

<i>Katarzyna Kłosińska</i> : <i>Rodzic</i> (a parent) as a sign of the times	95
--	----

POLISH GRAMMAR

<i>Kamila Wincewicz</i> : <i>Grammatica Polono-Italica</i> by Adam Styla	102
--	-----

REPORTS, COMMENTS, POLEMICS

<i>Józef Porayski-Pomsta</i> : Activities of the Society for Language Culture in 2014	108
---	-----

REVIEWS

<i>Przemysław Wiatrowski</i> : <i>Anna Piotrowicz, Słownictwo pism Stefana Żeromskiego</i> (Vocabulary of the works by Stefan Żeromski), volume 16: <i>Życie towarzyskie</i> (Social Life), Poznań 2014	114
---	-----

WORDS AND EXPRESSIONS

<i>S.D.</i> : <i>Cyber-</i>	119
-----------------------------------	-----

Józef Porayski-Pomsta
(Warszawa)

JĘZYKOWA NORMA ROZWOJOWA W ONTOGENEZIE WOBEC NORMY POPRAWNOŚCIOWEJ JĘZYKA POLSKIEGO

1. WPROWADZENIE

W literaturze przedmiotu w związku z rozważaniami na temat językowej normy rozwojowej w ontogenezie zwraca się uwagę, że przy jej ustalaniu należy odwoływać się do normy językowej [por. Dołęga 2003, 15].¹ Potrzebę tę uzasadnia się na wiele sposobów, jednak wspólny mianownik owych uzasadnień stanowią – jak się wydaje – te argumenty, które odnoszą się do społecznego, *ergo* komunikacyjnego, charakteru języka. Wydawałoby się, że nie ma nic prostszego. Opisanie, jak dziecko przybliża się w swoim sposobie mówienia do mowy dorosłych, opisanie przez normę językową,² mogłoby stanowić znakomity miernik tego, jaki poziom rozwoju językowego osiągnęło. Na tej podstawie można by wyskalować te osiągnięcia, a następnie porównywać rozwój poszczególnych dzieci z wyznaczoną w ten sposób skalą rozwojową.

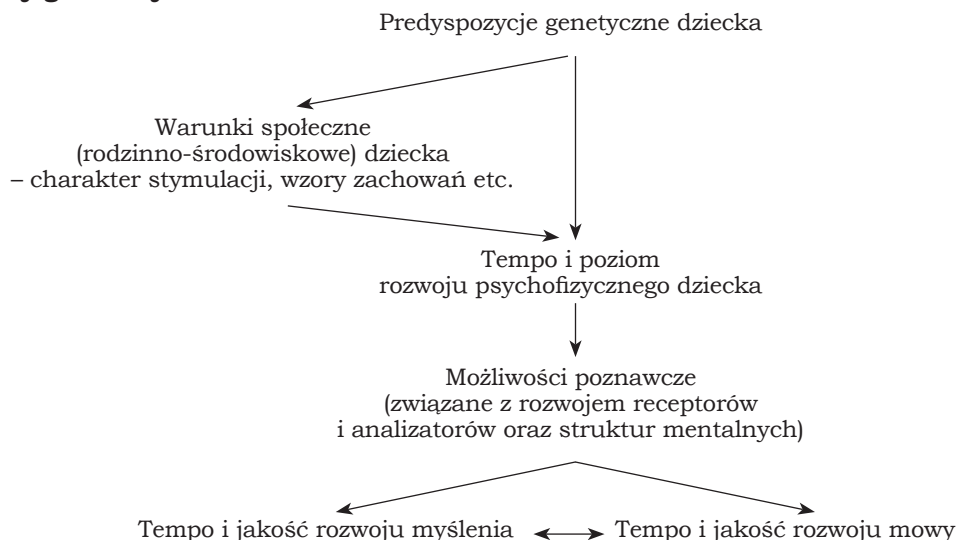
Taki obraz językowej normy rozwojowej w ontogenezie znajdujemy w wielu językoznawczych i pedagogicznych opracowaniach polskich autorów, których zdaje się interesować przede wszystkim to, czy i w jakim stopniu mowa dziecka różni się od mowy dorosłych oraz jak w miarę ogólnego rozwoju dziecka przybliża się ona do mowy dorosłych, najlepiej w po-

¹ Zasadniczo nie znajdujemy w tych postulatach bliżej zdefiniowanego pojęcia normy językowej, nie bardzo więc wiadomo, czy chodzi o tzw. normę skodyfikowaną, czy zwyczajową. Zwracam na to uwagę i rozwijam w dalszej części tekstu. Trzeba jednak w tym miejscu przypomnieć, że niezależnie od tego, z jakąkolwiek normą językową będziemy porównywali osiągnięcia językowe dziecka: 1) norma językowa odnosi się do języka ogólnego (dawniej nazywanego literackim), 2) sama norma się zmienia w kolejnych pokoleniach [por. Markowski 2012, 21]. Uwaga ta jest o tyle istotna, że badacz mowy dziecka jest zobowiązany do uwzględnienia tych ograniczeń.

² Zakładam, że norma językowa opisuje właśnie zachowania mowne dorosłych użytkowników języka, tzn. głównie zasady i sposoby używania języka w określonych funkcjach. Zdaje sobie sprawę, że jest to założenie „idealistyczne”, gdyż nie uwzględnia wielu ważnych właściwości języka, takich jak np. wewnętrznojęzykowych komplikacji w obrębie samego systemu, który nigdy nie jest tworem homogenicznym, i zewnętrznojęzykowych uwarunkowań użycia języka.

staci opisanej przez normę językową, a więc w postaci przybliżonej do idealnej.³ Zapomina się zresztą niekiedy o tym, że każde dziecko rozwija się – również językowo – indywidualnie, a proces przyswajania / uczenia się języka nie polega tylko i wyłącznie na swoistym treningu językowym, jak ujmują to behawioryści [por. np. Greene 1977], ani też nie jest swoistym rodzajem aktywacji języka, w który dziecko jest genetycznie wyposażone, poprzez kontakt z dorosłymi, jak niekiedy, upraszczając założenia generatywizmu, tłumaczy się krótki czas potrzebny dziecku do przyswojenia języka [por. np. Chomsky 1986], ale jest procesem zdecydowanie bardziej skomplikowanym, w którym znaczną rolę odgrywają zarówno poziom rozwoju ogólnego dziecka, zależny głównie od czynników genetycznych, charakter i jakość kontaktów społecznych, jak i – będąca niejako konsekwencją działania tych dwóch czynników jednocześnie – aktywność własna dziecka. Te zależności przedstawiłem niegdyś [Porayski-Pomsta 1991] w postaci modelu:

Rys. 1. Biologiczne i społeczne uwarunkowania procesu przyswajania języka i jego rozwoju



³ Por. np. bardzo interesującą skądinąd pracę Haliny Mystkowskiej *Właściwości mowy dziecka sześćo-siedmioletniego* [1970], opracowaną z perspektywy edukacyjnej, w której znajdujemy takie właśnie zestawienie oceny sprawności mownej dzieci z normą językową, odnoszącą się jednak do odmiany pisanej, a nie mówionej polszczyzny. Autorka ma tego świadomość – pisze o tym na s. 8–9 – mimo to jednak postawiona diagnoza wypada raczej niekorzystnie.

W niniejszym artykule, nawiązując do tamtych rozważań, chciałbym zwrócić przede wszystkim uwagę na złożoność relacji pomiędzy językową normą rozwojową w ontogenezie a normą językową ustalaną dla języka ogólnego.

2. CZYM JEST NORMA ROZWOJOWA I W JAKI SPOSÓB JEST USTALANA NA GRUNCIE NAUK PSYCHOLOGICZNYCH?

W języku ogólnym *rozwój* oznacza 'proces przeobrażeń, zmian, przechodzenia do stanów lub form bardziej złożonych lub pod pewnym względem doskonalszych' [USJP, 3, 1074].

Na gruncie psychologii pojęcie rozwoju wiąże się z cechami zmian, które stanowią podstawę nazwania tych procesów zmianami rozwojowymi. Jest ich – jak wylicza Anna Brzezińska [2000, 232] – sześć:

(1) nie może to być zmiana nagła, jednorazowa i krótkotrwała, ale musi to być zmiana względnie długotrwała; (2) nie może to być zmiana pojedyncza, ale pewien ich ciąg; (3) nie jest to ciąg stale powtarzającego się cyklu, ale ciąg o charakterze jednokierunkowym, kiedy co najmniej jeden parametr danego obiektu zmienia się monotonicznie (tzn. stale rośnie albo stale maleje); (4) zmiana dotyczy obiektu ujmowanego jako wewnętrznie zróżnicowana struktura, a więc jakościowych przeobrażeń poszczególnych elementów, niektórych relacji między nimi lub całego ich układu; (5) zmiany układu są względnie nieodwracalne; (6) przyczyny zmian tkwią w samym układzie – wywołwane przez czynniki wewnętrzne, czyli są to zmiany spontaniczne.

Inaczej – i tu rozumienie ogólne znaczenia wyrazu *rozwój* i znaczenie naukowe zbliżają się do siebie – rozwój polega na tym, że obserwowane zmiany mają charakter stały, stopniowy, jednokierunkowy, nieodwracalny oraz prowadzą do większej złożoności i integracji wewnętrznej.

Helen Bee [1994] wyróżnia trzy rodzaje zmian [na podstawie: Brzezińska 2000, 231–232]:

(1) *Zmiany uniwersalne*: występują powszechnie, tj. odnoszą się do każdego człowieka i są powiązane z wiekiem, inaczej: są uwarunkowane procesem biologicznym dojrzewania organizmu i tzw. uniwersalnymi doświadczeniami społecznymi; tu wymienia się dwa procesy: *dojrzewanie biologiczne*, czyli – jak to określił Arnold Gesell [1925] – „genetycznie zaprogramowane sekwencje zmian organizmu”, tzw. zegar biologiczny; *dojrzewanie społeczne* – zmiany o charakterze społeczno-kulturowym, tzw. zegar społeczny.

Tak jak zegar biologiczny wyznacza kolejność doświadczeń płynących z naszego ciała, tak zegar społeczny określa kolejność doświadczeń kulturowych, uniwersalnych dla ludzi w danym wieku [Brzezińska 2000, 231];

(2) *Zmiany ogólne*: charakteryzują osoby należące do określonej wspólnoty, grupy, są wynikiem uczestnictwa w podobnych sytuacjach, w efekcie podobnych doświadczeń.

Każda kultura, każda grupa społeczna, a także każda rodzina czy grupa rówieśnicza ma własne standardy określające sposób zachowania swych członków. (...) standardy te różnie oddziałują na osoby w różnym wieku – na dzieci, młodzież i dorosłych. Rozpatrując zmiany rozwojowe, trzeba zatem uwzględnić to, że każde pokolenie, żyjąc w tej samej kulturze, w tym samym czasie historycznym, w tym samym środowisku fizycznym, jednocześnie żyje w innym środowisku psychologicznym i że to także determinuje jego zachowania i wpływa na jego rozwój [Brzezińska 2000, 231];

- (3) **Zmiany indywidualne** – wywołane czynnikami unikatowymi, oddziałującymi wyłącznie na jednostkę; wynikają one z niepowtarzalności indywidualnych doświadczeń.

We współczesnych naukach psychologicznych, a na tej podstawie także w pracach poświęconych rozwojowi mowy i języka dziecka, przyjmuje się najczęściej pogląd, że mowa dziecka rozwija się stadialnie.

Zwolennicy stadialności rozwoju, którzy przyjmują za podstawę różnorodne teorie endogenne: organizmiczne, psychoanalityczne, konstruktywistyczne czy strukturalistyczne, traktują stadia rozwoju jako *realne fakty psychologiczne*: stała jest, mimo względności granic chronologicznych, kolejność stadiów; w obrębie zaś poszczególnych stadiów wyraźne są dwie fazy: 1) tworzenia się nowych właściwości psychicznych i jakościowo nowych form aktywności jednostki, 2) stabilizowania się i sprawnego funkcjonowania nowych struktur. Maria Przetacznik-Gierowska w skrypcie z psychologii rozwojowej pt. *Świat dziecka. Aktywność – Poznanie – Środowisko* stwierdza, że współczesna wiedza psychologiczna dostarcza więcej argumentów dla tezy o stadialności rozwoju osobniczego, jednakże zauważa, że z jednej strony przyjęcie stadialnej koncepcji rozwoju nie implikuje w sposób konieczny negowania ciągłości zjawisk rozwojowych:

Każda nowa faza – pisze uczona – wyrasta w pewnym sensie z poprzedniej, nawet jeśli cechują ją istotne zmiany jakościowe, stanowiące o specyficznej, jedynej w swoim rodzaju organizacji życia psychicznego w danym okresie życia,

z drugiej zaś strony:

(...) obserwacja zjawisk rozwojowych może prowadzić czasem do pojawienia się wątpliwości, czy rozwój psychiczny jest rzeczywiście ciągły. Zauważa się wszak w wielu dziedzinach aktywności psychicznej człowieka – dzieci i dorosłych – okresy jakby *zastoju* [podkr. autorki], a nawet załamania czy też powrotu do mniej dojrzałych form zachowania. Kiedy indziej jednostka dokonuje jakby gwałtownego skoku naprzód, pojawiają się nagle i raczej nieoczekiwane postępy, sukcesy, osiągnięcie jakiejś sprawności niepoprzedzone starannym ćwiczeniem i wysiłkiem. Czy zatem rozwój nie odbywa się skokami – stawia pytania autorka – czy nie wiąże się z okresami zastoju lub kryzysami, które nieuchronnie poprzedzają przejście do nowego stadium?

I dalej, pokazując niejednoznaczność wyników obserwacji i zalecając pewnego rodzaju ostrożność w interpretacji faktów, pisze:

Kryzysy różnego rodzaju mają (...) często podłoże zewnętrzne, a ich przyczyna może tkwić na przykład w różnorodnych błędach wychowawczych, jakie popełniają rodzice lub nauczyciele. Ponadto, zależnie od sposobów rejestrowania, opisu i prób wyjaśnienia zjawisk rozwojowych, kwalifikacja i ocena zachodzących przemian będzie odmienna. Tak więc to, co wydaje się absolutnie nowe, znajdzie niejednokrotnie swe

źródła w uprzednich doświadczeniach jednostki, w zdarzeniach życiowych czy w oddziaływaniach pedagogicznych, jakim podlegała [Przetacznik-Gierowska 1993, 9].⁴

Uświadomienie, czym jest rozwój, jaki jest jego charakter oraz jakiego rodzaju czynniki determinują zmiany rozwojowe, jeśli założymy, że rozwój mowy w ontogenezie – jakkolwiek ma charakter szczególny – jest rezultatem rozwoju ogólnego jednostki i jako taki podlega ogólnym prawom rozwoju osobniczego, jest bardzo istotne, ponieważ pozwala zrozumieć samo podłoże dokonujących się zmian w sposobie komunikowania się jednostki z otoczeniem społecznym oraz poszukiwać przyczyn zaburzeń w tej sferze życia jednostki.

3. WARUNKI PRZYSWAJANIA KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ I KOMUNIKACYJNEJ

Warunki te zostały opisane w sposób pełny w przytoczonym wyżej stanowisku Helen Bee. Warto je jednak uszczegółowić i przenieść na grunt interesującego nas problemu.

Zastosowane w tytule tej części artykułu terminy: *kompetencja językowa* i *kompetencja komunikacyjna* zostały w literaturze przedmiotu zdefiniowane jako rodzaj wiedzy operatywnej, która pozwala danej osobie używać języka w sposób odpowiedni do sytuacji mówienia.⁵ Inaczej mówiąc, wiedza ta przejawia się w praktyce językowej w postaci określonych umiejętności [por. Chomsky 1986; Hymes 1980]. Aby sprawę wyjaśnić w sposób w miarę pełny: wiedza ta, w miarę jak jej przybywa (w wyniku rozwoju), pozwala osobie na coraz większe różnicowanie własnych zachowań komunikacyjnojęzykowych.⁶ Ze względu na bliski związek tego rodzaju wiedzy z praktyką poziom kompetencji zależy w znacznym stopniu od takich parametrów praktyki, jak:

- c z ę s t o ś ć: liczba kontaktów jest podstawą kształtowania się kompetencji językowej i komunikacyjnej (brak kontaktów lub ich znaczne

⁴ Znakomity przykład tego rodzaju zjawiska znajdujemy w monografii Marii Zarębiny, która pisząc o rozwoju morfologii czasownika, zwraca uwagę, że im więcej czasowników zna H., tym więcej pojawia się wyrównań analogicznych, co sprawia, że w 3. r.ż. opisywana dziewczynka gorzej posługuje się formami fleksyjnymi czasownika niż w 2. r.ż. Autorka tłumaczy to zjawisko odczuwaniem przez dziecko struktury morfologicznej wyrazu i samodzielnością tworzenia nowych form [Zarębina 1965, 55].

⁵ Składnikami sytuacji mówienia są m.in.: stopień oficjalności, temat rozmowy, uczestnicy i relacje między nimi, miejsce, por. Grabias 1997, 224 i n.

⁶ To, oczywiście, w znacznym stopniu zależy – jak wykazał to B. Bernstein [1980] – od modelu komunikacji w środowisku społecznym, w którym wzrasta dziecko. Najwyższą postacią tej komunikacji, a tym samym niejako celem, do którego należy dążyć, jest posługiwanie się kodem rozwiniętym, o którym *de facto* jest mowa w tych rozważaniach.

- ograniczenie powoduje zazwyczaj negatywne skutki w postaci opóźnienia rozwoju mowy lub regresu w kształtowaniu się kompetencji);
- **powtarzalność**: jest to drugi podstawowy czynnik służący utrwalaniu określonych kompetencji; jego występowanie sprawia, że wiele zachowań językowych i komunikacyjnych automatyzuje się, co jest zjawiskiem pożądanym w procesie uczenia się;
 - **różnorodność**: możliwość wchodzenia w różnorodne kontakty pozwala dziecku (a także osobie dorosłej) różnicować własne zachowania komunikacyjne i dzięki temu rozwijać własne kompetencje;
 - **jakosć**: wiąże się bardziej ze wspólnym działaniem najbliższego otoczenia z dzieckiem niż wypowiadaniem słów; to wspólne działanie prowadzi jednak do kształtowania się u dziecka określonego, właściwego dla danej społeczności, sposobu zachowań komunikacyjnych i językowych i w rezultacie do głębokości wymiany;⁷
 - **intensywność**: ten czynnik – podobnie jak cztery pozostałe – zależy od stopnia własnego zaangażowania danej osoby w interakcje, tj. wkładu własnego w nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktu;
 - **autentyczność**: oznacza jakość zaangażowania w interakcję, tj. stopień zainteresowania wymianą, która sprawia, że mówienie powiązane jest ze słuchaniem drugiej osoby i ustalaniem wspólnego pola zainteresowań;
 - **samodzielność**: wynika ze stopnia oraz poziomu przyswojenia kompetencji językowej i komunikacyjnej; im wyższy poziom kompetencji, tym większa samodzielność językowa i komunikacyjna danej osoby;
 - **innowacyjność**: czynniki takie jak różnorodność kontaktów językowych oraz intensywność, autentyczność i samodzielność sprzyjają innowacyjności, która jest jednocześnie przejawem wysokiego poziomu kompetencji językowej i komunikacyjnej.

Wymienione wyżej aspekty praktyki językowej stanowią układ powiązany: częstość, powtarzalność, różnorodność i jakość kontaktów stanowią podstawę kształtowania się tych elementów praktyki, które zostały tu nazwane intensywnością, autentycznością, samodzielnością i innowacyjnością. Cztery pierwsze składniki praktyki językowej, a dokładniej – ich niedostatek we wczesnym okresie życia, może być przyczyną różnego rodzaju zaburzeń w rozwoju kompetencji komunikacyjnojęzykowej małego dziecka.

⁷ Por. poglądy na ten temat L.S. Wygotskiego [2006] oraz J. Brunera [1980] i D. Wooda [2006]. Należy dodać, że jeżeli przyjmiemy perspektywę patrzenia na język jako na narzędzie działania – jak to zostało ujęte w teorii aktów mowy przez Johna Austina [1993] – to wszelkie użycie języka będziemy uznawać nie tylko za nadawanie-odbieranie komunikatu słownego, ale właśnie za działanie za pomocą specyficznego narzędzia, jakim jest język.

4. CZYM JEST JĘZYKOWA I KOMUNIKACYJNA NORMA ROZWOJOWA ORAZ ZASADY JEJ WYZNACZANIA?

Jeżeli przyjmuje się, że w rozwoju osobniczym występują określone etapy, stadia, fazy rozwoju i że są to realne fakty psycholingwistyczne, to konsekwencją tego jest konieczność ustalenia, jakie osiągnięcia językowe i komunikacyjne są wspólne dla większości dzieci w określonym okresie i w określonych warunkach życia. Zbiór tych faktów występujących w określonym czasie rozwoju osobniczego można uznać za składniki normy rozwojowej. Tak opisana norma rozwojowa ma charakter statystyczny, odwołuje się bowiem do częstości lub średniego natężenia pewnych właściwości językowych i komunikacyjnych dzieci w określonym wieku [por. Dołęga 2003, 16]. Nie wchodząc w szczegóły metod statystycznych, co nie jest konieczne w tych rozważaniach, można powiedzieć, że normę statystyczną ustala się na podstawie badań podłużnych, najczęściej zestawiając dane z wielu studiów przypadków, oraz badań poprzecznych na podstawie danych pozyskanych z dużych prób badawczych.

Oczywiście, ustalenie normy rozwojowej na podstawie tylko i wyłącznie danych statystycznych jest niewystarczające. Istotne jest, jaki rodzaj faktów zostanie uznany za ważny dla jej określenia. W tym wypadku interesują nas dwa ich zbiory związane z procesami: (1) rozwoju komunikacji w ogóle, (2) akwizycji (przyswajania) języka. Oba te procesy są od siebie zależne, ale każdy z nich charakteryzuje się innymi właściwościami. W każdym razie oba powinny „zmierzać” do umożliwienia dziecku pełnego uczestnictwa w komunikacji z osobami dorosłymi. W związku z tym rozwojowa norma komunikacyjnojęzykowa powinna odwoływać się do normy komunikacyjnojęzykowej ogólnej, opisanej jako zespół tych cech oraz właściwości zachowań językowych i komunikacyjnych, które zostały przyjęte przez określoną społeczność językową i są stosowane przez nią w komunikacji międzyludzkiej [por. Markowski 2012, 21].

Normę komunikacyjnojęzykową definiuje, wzorując się na współczesnych opracowaniach z zakresu kultury języka, na poziomie bardzo ogólnym, unikam też świadomie tego aspektu normy, który dotyczy poprawności językowej. Uważam, że w początkowym okresie życia, a okres ten obejmuje również cały okres przedszkolny i w zasadzie także wczesnoszkolny, dziecko przyswaja przede wszystkim te zasady i sposoby zachowania komunikacyjnego, które są rezultatem jego uczestniczenia w sytuacjach komunikacyjnych oraz obserwacji zachowania swojego otoczenia. Zachowania te – w miarę jak dziecko się rozwija – są w coraz większym stopniu podporządkowywane zwyczajowi wypracowanemu w najbliższym otoczeniu dziecka, który to zwyczaj stanowi dla dziecka normę. Potwierdzają to zarówno potoczne obserwacje, jak i badania o charakterze socjolingwistycznym [por. np. Bartmiński 2001; Częstka-Szymon, Synowiec 1991; Skudrzyk, Warchała 2005; Zgólkowa 1986;

Zgółkowa, Bułczyńska 1987]. Trzeba też pamiętać, że proces przyswajania języka – i są to właściwości rozwojowe – charakteryzują różne, stosowane przez dziecko, specyficzne procedury, które polegają m.in. na usuwaniu z systemu form odbiegających od ogólnego modelu, stosowaniu zasady analogii w urabianiu form językowych oraz tworzeniu indywidualnych neologizmów, co dodatkowo utrudnia odwoływanie się do normy językowej.

W związku z powyższym przy ustalaniu poziomu rozwoju komunikacji należy (powinno się) wziąć pod uwagę to, czy i w jakim stopniu stosowane przez dziecko środki werbalne i niewerbalne w określonej sytuacji komunikacyjnej są zbliżone do zasad komunikacyjnych przyjętych i stosowanych przez daną społeczność językową lub są z nimi zgodne oraz czy użyte środki są adekwatne do określonej sytuacji komunikacyjnej. Natomiast przy ustalaniu poziomu rozwoju języka należy wziąć pod uwagę poziom przyswojenia języka jako całości oraz poszczególnych jego podsystemów: (1) fonologicznego, (2) morfologicznego, (3) składniowego, (4) leksykalnego, (5) semantycznego. Stopień przyswojenia norm językowych w zakresie poprawności zależy w takim samym stopniu od najbliższego otoczenia dziecka jak stosowane przez dziecko zasady komunikacji. Inaczej mówiąc, to czy i w jakim stopniu dziecko stosuje się do norm w zakresie wymowy, odmiany wyrazów, budowy zdania zależy z jednej strony od poziomu jego rozwoju, z drugiej zaś od wzorów dostarczanych przez otoczenie (głównie najbliższe); dziecko, w którego otoczeniu mówi się gwarą lub jakąś odmianą mieszaną, nie będzie używało form języka właściwych dla polszczyzny ogólnej (literackiej).

Ponieważ język jest głównym środkiem komunikacji międzyludzkiej, to istotne jest, aby ustalić w opisie rozwoju normy komunikacyjnojęzykowej stopień przyswojenia przez dziecko normy językowej w zakresie: (a) budowy zdania i odmiany wyrazów (stopień i poziom przyswojenia zasad gramatyki), (b) artykulacji i fonacji (głównie w koartykulacji) oraz akcentu (na poziomie wyrazu i zdania). W tym wypadku normę rozwojową należy ustalać przede wszystkim poprzez porównanie z uzusem językowym najbliższego otoczenia dziecka, nie zaś z ogólną normą języka, którą dziecko – zdarza się – poznaje dopiero poza środowiskiem rodzinnym, w przedszkolu i szkole.⁸ Za takim widzeniem problemu przemawiają zarówno potoczne obserwacje, jak i postulaty językoznawców dotyczące ujmowania zachowania komunikacyjnego użytkowników języka w kontekście kulturowym. Z tego ostatniego wyprowadzany jest m.in. wniosek o prymarności odmiany potocznej języka wobec wszyst-

⁸ Z tego wynika, że badania nad zachowaniami komunikacyjnojęzykowymi dzieci powinny uwzględniać kontekst społeczny. Nie można ich odrywać od wspólnoty komunikacyjnojęzykowej dziecka. W polskiej literaturze przedmiotu postulaty tego rodzaju badań były zgłaszane przede wszystkim w ośrodku śląskim, por. np. Żydek-Bednarczuk [1994], Warchała, Skudrzyk [2010].

kich innych odmian [por. Boniecka 2010; Mystkowska 1970; Porayski-Pomsta 2007; Zgólkowa 1986; Zgólkowa, Bułczyńska 1987].

Reasumując, trzeba stwierdzić, że rozwojowa norma komunikacyjno-językowa powinna być opisywana na dwóch poziomach:

- 1) komunikacyjnym
 - a) społecznym (m.in. stopień i poziom przyswojenia norm grzecznościowych),
 - b) pragmatycznym (zwłaszcza w zakresie stosowania strategii komunikacyjnojęzykowych),
- 2) językowym
 - a) gramatycznym oraz leksykalno-semantycznym,
 - b) artykulacyjno-brzmieniowym.

Komunikacja (mówienie, porozumiewanie się) jest genetycznie prymarna wobec języka, jednakże w trakcie rozwoju język⁹ staje się coraz ważniejszy, w wyniku czego poziom komunikacji zależy od poziomu przyswojenia języka. Niemniej, opisując rozwój kompetencji komunikacyjnojęzykowych dziecka, należy pamiętać o tym, że norma poprawnościowa w zakresie użycia określonych form językowych jest podporządkowana ogólnej ramie komunikacyjnej.¹⁰

5. UWAGI KOŃCOWE

Problem ustalania poziomu językowej normy rozwojowej w ontogenezie w porównaniu z normą językową – skodyfikowaną lub uzualną – jest trudny nie tylko z powodów, o których była mowa wcześniej. Trzeba przypomnieć, że skodyfikowana norma polskiego języka ogólnego jest bardzo mocno rozchwiana w wyniku rozwarstwienia samej normy na wzorcową i użytkową, nastawienia w dyskursie publicznym na realizację głównie celów pragmatycznych, pojawienia się nowych mediów komunikacyjnych (i w związku z tym pojawienia się odmiany tzw. zapisanej) oraz stosunkowo słabych wyników edukacji szkolnej w tym zakresie. Coraz trudniej więc jest ustalać poziom rozwoju języka i komunikacji dziecka, odwołując się do normy językowej. Nie oznacza to jednak, że nie należy tego robić. Wydaje się, że pewnym rozwiązaniem tych trudności mogłoby być przyjęcie przez badaczy zajmujących się językową normą rozwojową zaproponowanego przez Stanisława Grabiasa modelowego po-

⁹ Język oznacza tu bardziej normy i zasady użycia języka w komunikacji interpersonalnej niż Saussure'owski system znaków. W tym wypadku bardziej chodzi o zakres i stopień znajomości przez użytkownika języka odmian i stylów języka oraz umiejętność ich wykorzystania ze względu na elementy układu komunikacyjnego, por. np. model S. Grabiasa: <kto – do kogo – po co – mówi> [Grabias 2001, 316–317].

¹⁰ Świadczy o tym m.in. to, jak jest definiowane pojęcie błędu językowego, por. np. Markowski 2012, 55.

działu kompetencji // sprawności użytkownika języka na sprawności: systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną [por. Grabias 2001, 316 i n.]; ustalenie osiągnięć dziecka w zakresie każdej z tych sprawności z osobna mogłoby dać odpowiedź, jaki jest poziom rozwoju dziecka w interesującym nas zakresie.

Artykuł nie rozstrzyga kwestii związku pomiędzy językową normą rozwojową w ontogenezie a normą językową. Ma charakter dyskusyjny i jest na tyle ogólny, że można znaleźć argumenty zarówno popierające przedstawiony w nim sąd, jak i go kwestionujący. Jedno wydaje się tu bezsporne w odniesieniu do małych dzieci, w okresie wczesnego dzieciństwa (lata 1–3) i średniego dzieciństwa (lata 3–7): rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka należy konfrontować nie tyle z normą językową, ile z uzusem językowym najbliższego otoczenia społecznego dziecka. Prace socjolingwistyczne [por. np. Bernstein 1980; Skudrzyk, Warchała 2005; Żydek-Bednarczuk 1991] oraz potoczne obserwacje zachowań językowokomunikacyjnych dzieci z różnych środowisk społecznych w sposób jednoznaczny potwierdzają potrzebę i konieczność odnoszenia tego rozwoju właśnie do uzusu językowego obowiązującego w środowisku dziecka, a nie do normy językowej.

Bibliografia

- J.L. Austin, 1993, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa.
- J. Bartmiński, 2001, *Styl potoczny* [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 115–134.
- B. Boniecka, 2010, *Dziecięce wyobrażenia świata. Zbiór studiów*, Lublin.
- J. Bruner, 1980, *Ontogeneza aktów mowy*, tłum. B. Mroziak [w:] G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, Warszawa, s. 483–513.
- A. Brzezińska, 2000, *Pojęcie zmiany rozwojowej* [w:] J. Strelau (red. nauk.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1.: *Podstawy psychologii*, Gdańsk, s. 229–238.
- N. Chomsky, 1986, *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*, New York, London.
- B. Czastka-Szymon, H. Synowiec, *Badania nad językiem uczniów śląskich* [w:] J. Porayski-Pomsta (red.), *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, Warszawa, s. 101–106.
- Z. Dołęga, 2003, *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Katowice.
- S. Dubisz (red.), 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego [USJP]*, Warszawa.
- S. Grabias, 2001, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- J. Greene, 1977, *Psycholingwistyka. Chomsky a psychologia*, Warszawa.
- D. Hymes, 1980, *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, tłum. K. Biskupski [w:] M. Głowiński (oprac.), *Język i społeczeństwo*, Warszawa, s. 46–54.

- H. Mystkowska, 1970, *Właściwości mowy dziecka sześćo-siedmioletniego*, Warszawa.
- J. Porayski-Pomsta, 1991, *Společné uwarunkowania zachowań językowych dzieci trzyletnich*, „Socjolingwistyka” XI, s.117–123.
- J. Porayski-Pomsta, 2007, *Potoczność w mowie dzieci* [w:] B. Boniecka, S. Grabias (red.), *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, Lublin, s. 155–164.
- M. Przetacznik-Gierowska, 1993, *Świat dziecka. Aktywność – Poznanie – Środowisko. Skrypt z psychologii rozwojowej*, Kraków.
- A. Skudrzyk, J. Warchała, 2005, *Czy dwie kompetencje? Tekst mówiony i pisany w szkole* [w:] J. Porayski-Pomsta (red.), „Studia Pragmalingwistyczne” 4: *Komunikacja i tekst w perspektywie rozwojowej i dydaktycznej*, s. 22–32.
- J. Warchała, A. Skudrzyk, 2010, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Katowice.
- D. Wood, 2006, *Jak dzieci uczą się i myślą*, tłum. R. Pawlik i A. Kwalcze-Pawlik, Kraków.
- L.S. Wygotski, 2006, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa.
- M. Zarębina, 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław–Kraków–Warszawa.
- H. Zgólkowa, 1986, *Czym język za młodu nasiąknie*, Poznań.
- H. Zgólkowa, K. Bułczyńska, 1987, *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne*, Poznań.
- U. Żydek-Bednarczuk, 1991, *Język mówiony dzieci w sytuacji rodzinnej i towarzyskiej* [w:] J. Porayski-Pomsta (red.), *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, Warszawa, s. 37–44.

***Language development standard in ontogenesis
against the correctness standard of the Polish language***

Summary

This paper discusses the relation between the language development standard in ontogenesis and the language standard taken into consideration when evaluating the child's language development level. The author provides a synthetic description of the language development standard in ontogenesis, presents general conditions for the child's language development and, on this basis, claims that the child's communication and language development level should be evaluated in the first place, in particular as regards young childhood (1–3 years of age) and middle childhood (3–7 years of age), based on a comparison with language use of the closest social environment of the child. Including the language standard as the basis for determining linguistic and communication competence of the child to the research carried out to date is based on tradition and arises from the fact that the research has usually been case studies, the research has covered children from educated families, and it has been silently assumed that the child acquires the cultural (standard) variant of language from the beginning, which is not true in numerous cases.

Trans. Monika Czarnecka

Marlena Kurowska
(Uniwersytet Warszawski)

ROKOWANIA DOTYCZĄCE ROZWOJU MOWY I JĘZYKA U DZIECI Z ZABURZENIAMI UWARUNKOWANYMI USZKODZENIAMI I/LUB DYSFUNKCJAMI OŚRODKOWEGO UKŁADU NERWOWEGO

We współczesnych eksperymentalnych badaniach logopedycznych prowadzonych u dzieci w celu rozpoznania różnych nieprawidłowości w rozwoju ich mowy i języka często wykorzystuje się narrację jako jedną z podstawowych prób diagnostycznych, która pozwala na wyodrębnienie charakterystycznych zachowań komunikacyjnych każdego dziecka¹ [Grabias, Kurkowski, Woźniak 2002; Emiluta-Roza 2013]. Dzieje się tak dlatego, że z jednej strony narracja stanowi naturalną wypowiedź, a z drugiej charakteryzuje się wyraźną strukturą kompozycyjną oraz użyciem odpowiednich środków językowych – leksykalnych i gramatycznych [Głowiński, Okopień-Sławińska, Sławiński 1975; Kulawik 1994]. Zatem zebrany w takiej próbie badawczej materiał ukazuje stopień opanowania przez badane dziecko słownika, form gramatycznych i dźwięków języka polskiego, stałość lub zmienność zachowań. Pozwala na ocenę realizacji charakterystycznych cech gatunkowych opowiadania, komunikatywności, spójności i długości wypowiedzi, a także funkcjonowania elementów prozodycznych mowy. Umożliwia poznanie „postawy werbalnej” dziecka, tzn. potrzeby werbalnego komunikowania się z innymi.²

Głównym celem artykułu jest ukazanie na podstawie zebranego materiału językowego zmian, które nastąpiły w poziomie rozwoju kompetencji językowej na przestrzeni wielu lat prowadzonego usprawniania i edukacji u dwojga dzieci z zaburzeniami w rozwoju mowy w postaci niedokształcenia mowy pochodzenia korowego.³ Dlatego dokonuję po-

¹ W „Poradniku Językowym” z 2009 roku w zeszycie 8. przedstawiłam artykuł na temat kształtowania się umiejętności tworzenia opisu i opowiadania u dzieci w wieku od 6 do 8 lat z dysfunkcjami ośrodkowego układu nerwowego (OUN).

² Przeprowadzone wówczas badania w grupie czternaściorga dzieci potwierdziły diagnostyczną wartość tej próby w wymienionych zakresach [Kurowska 2009].

³ Jest to nazwa jednostki zaburzonego rozwoju mowy przyjęta z projektu „Zestawienia form zaburzeń mowy” H. Mierzejewskiej i D. Emiluty-Roza [Mierzejewska, Emiluta-Roza 1998; Emiluta-Roza 2008]. Inne terminy używane w wielu publikacjach w celu określenia tego zaburzenia to: *alalia*, *niedokształcenie mowy o typie afazji* czy też – według *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku – afazja*.

równania poziomu rozwoju mowy i języka zarejestrowanego u tych dzieci na początku procesu terapeutycznego, a następnie na różnych jego etapach. Analizuję także charakterystyczne trudności w wykształcaniu się sprawności językowych ujawniające się w badanych okresach.

W prezentowanych przypadkach dwojga dzieci rejestrowano trudności w spontanicznym i naturalnym przyswajaniu mowy i języka od bardzo wczesnego momentu ich życia, tzn. od ukończenia przez dzieci pierwszego roku życia, pomimo prawidłowego słuchu fizycznego oraz prawidłowego poziomu procesów poznawczych i emocjonalno-społecznych. W toku badań specjalistycznych ustalono uwarunkowania tych zaburzeń rozwoju mowy i języka. Były to uszkodzenia i/lub dysfunkcje OUN. W procesie diagnozowania logopedycznego⁴ stwierdzono nieprawidłowe ukształtowanie językowych mechanizmów mózgowych, m.in. słuchu fonemowego i/lub kinestezji artykulacyjnej. W rezultacie obserwowano u dzieci pewne trudności w rozumieniu mowy i o wiele głębsze w zakresie budowania wypowiedzi.

W badaniu uczestniczyło dwoje dzieci:

1. MG. to chłopiec urodzony w 1991 roku.
2. PD. to dziewczynka urodzona w 2000 roku.

Niezwykle ważnym faktem, determinującym losy obojga badanych, jest rozpoczęcie działań diagnostyczno-terapeutycznych po ukończeniu przez nich 6 lat. Zajęcia logopedyczne początkowo były prowadzone w Poradni Logopedycznej Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Spotkania odbywały się systematycznie raz w tygodniu i w wypadku dziecka MG. prowadzone były przez mnie przez 3 lata, a w wypadku dziewczynki PD. – przez 4 lata.⁵ Nasze kolejne spotkania miały charakter już jedynie konsultacyjno-badawczy. Materiałem weryfikującym, kontrolnym, była m.in. czteroelementowa historyjka obrazkowa pt. *Ptaszek* i właśnie wyniki otrzymane przy zastosowaniu tej próby poddaje analizie w niniejszym artykule.

Historyjka obrazkowa *Ptaszek*. Ilustracje namalował Marian Misiewicz



⁴ Były to badania kompleksowe wykonane według procedury „Całościowego badania logopedycznego” D. Emiluty-Roza [2002, 2013], obejmujące rozumienie i wypowiedzianie, analizę badań specjalistycznych: medycznych i psychologicznego.

⁵ Równolegle z dziećmi pracowali również inni specjaliści, m.in. rehabilitanci, pedagodzy, psychologowie, terapeuci SI, logopedzi w innych placówkach.

W zadaniu tym można wyróżnić dwie części:

- A. Samodzielne ułożenie kolejności historyjki obrazkowej. Rezultat działania odzwierciedla poziom rozumienia przez dziecko treści przedstawionych na ilustracjach zdarzeń, ich chronologii i relacji przyczynowo-skutkowych. Ułożenie historyjki nieznanej, widzianej przez dziecko po raz pierwszy, miało wartość diagnostyczną. W kolejnych etapach dziecko też układało historię, ale ze względu na wiek dziecka i wcześniejsze zapoznanie się z tą historią zachowanie dziecka było porównywane z pierwszym badaniem w sposób tylko kontrolny.
- B. Samodzielne opowiedzenie treści zdarzeń na podstawie ułożonych obrazków w odpowiedzi na pytanie *Co tutaj się dzieje?*

BADANIE PIERWSZE (I)

MG. 1998 r., w.ż. = 6;11

Ułożenie historii

Chłopiec ułożył obrazki w prawidłowej kolejności: 1 2 3 4.

Samodzielna wypowiedź dziecka MG.

[(*co tutaj się dzieje?*) ... (*co tutaj się stało?* wskazanie pierwszego obrazka) **...paka** | **je ke** + **G** (gest – dziecko wskazuje palcem małego ptaszka) (*a co wydarzyło się na tym obrazku?*) ... **G** (gest – wskazuje palcem małego ptaszka) (*i co dalej się stało?*) **mu e** | | (*kto to jest?*) **ńe em** | | (*czy to jest chłopiec?*) **ne** | | (*czy to jest dziewczynka?*) **ńe-ka** | (*a ten ptaszek jest duży czy mały?*) **mauy e kokośa** | **kokśa** | (*kto to jest ten duży ptak?*) ... (*to mama czy tata małego ptaszka?*) **ma** | | (*mama?*) **mama** | | (*co zrobiła dziewczynka?*) **m'i** | | (*co zrobiła z małym ptaszkiem?*) ... (*wzięła na ręce*) **e-xa** | | (*i położyła do gniazda*) ... (*gdzie położyła?*) ... (*do gniazda*)]^{6,7}

PD. 2006 r., w.ż. = 6;01

Ułożenie historii

Dziewczynka ułożyła obrazki w nieprawidłowej kolejności: 4 2 3 1.

Samodzielna wypowiedź dziecka PD.

[(*co tutaj się dzieje?*) ... (*co tutaj się stało?* wskazanie pierwszego obrazka) **i paca tata papa+G** (gest – wskazuje palcem obrazek) | | **i ta ta ta i ta**

⁶ W nawiasach zastosowano zapis ortograficzny wypowiedzi formułowanych przez osobę badającą lub opisujących reakcje pozajęzykowe badanego.

⁷ Wypowiedzi dziecka przedstawione są w formie uproszczonego zapisu fonetycznego słowiańskiego. Znak ... oznacza brak reakcji dziecka przy jednoczesnym namyślaniu się, zastanawianiu.

+ **G** (gest – wskazuje palcem kolejny obrazek) | | **i ta ta na +G** (gest – wskazuje palcem następny obrazek) | | **i ta +G** (gest – wskazuje palcem ostatni obrazek)]

Analiza rozumienia historyjki obrazkowej

Chłopiec MG. ułożył obrazki w prawidłowej kolejności: 1 2 3 4, a więc na tej podstawie można wnioskować o prawidłowym zrozumieniu przez niego treści zdarzeń i łączących je relacji przyczynowo-skutkowych.

Dziewczynka PD. ułożyła obrazki w nieprawidłowej kolejności: 4 2 3 1 i nie potrafiła samodzielnie skorygować swojego błędu, co może świadczyć o braku rozumienia przedstawionych zdarzeń i relacji logicznych pomiędzy nimi. Takie zachowanie może być również sygnałem niedostatecznej ilości doświadczeń poznawczych i edukacyjnych dziecka. Wraz z ich wzrostem powinno prawidłowo ukształtować się postrzeganie chronologii zdarzeń i wzajemnych między nimi relacji, sam sposób porządkowania i analizowania materiału obrazkowego. Natomiast utrzymująca się trudność w tym zakresie może dowodzić także pewnych nieprawidłowości w zakresie funkcjonowania poznawczego. Stąd wynika konieczność stosowania tego rodzaju zadań w procesie usprawniania, obserwowania, interpretowania zachowań dziecka i weryfikowania ich w badaniach psychologicznych.⁸

Analiza wypowiedzi I

Pytanie *Co tutaj się dzieje?*, którego celem było wywołanie wypowiedzi związanej z całą przedstawioną historią, jest dla obojga dzieci zbyt ogólne. Dzieci mają wyraźną trudność w zorganizowaniu odpowiedzi na tak sformułowane pytanie. Nie potrafią zbudować wypowiedzi obejmującej syntetycznie treść całej historii. Konieczne staje się ograniczenie „zakresu wypowiedzi” do pojedynczych, kolejnych obrazków. Dzieci nie potrafią zbudować wypowiedzi w formie opowiadania, ale podejmują próby komunikowania się z osobą badającą, próby przekazania informacji na temat oglądanych ilustracji.

U MG. zachowania komunikacyjne pojawiają się tylko w odpowiedzi na dodatkowe – szczegółowe pytania. Natomiast u dziewczynki PD. można zauważyć pewną łatwość w tworzeniu wymówień. Wyraźna jest w nich intonacja i akcent, co nadaje tym wymówieniom strukturę wyrazów. Ale nie można ich utożsamić z żadnymi wyrazami języka polskiego. U obojga dzieci ujawnia się znaczna trudność w budowaniu nawet jedno- i dwusylabowych wyrazów. Brak u nich najprostszych środków leksykalnych i gramatycznych do wyrażenia treści historyjki. U chłopca MG. można zidentyfikować dwa wyrazy: *mama* i *mały*. Inne wymówienia przy-

⁸ Na tym etapie badań nie stwierdzono u dziewczynki odchylen w rozwoju poznawczym.

pominają niekiedy strukturą wyrazy: *kokośa*, *kokśa*, ale nie można domyślić się ich znaczenia, nawet w kontekście przedstawionych ilustracji. U dziewczynki PD. powstała wypowiedź w postaci ciągów sylab.

Dzieci próbują kompensować trudności za pomocą gestu wskazującego. Taką funkcję pełnią również prawidłowo ukształtowane elementy prozodyczne mowy w postaci intonacji i akcentu. Wydaje się, że dzieci są świadome swych ograniczeń i trudności w posługiwaniu się językiem. Wyraźniej to widać u chłopca MG., który prezentuje dość duży dystans i formułuje komunikaty jedynie w odpowiedzi na pytania szczegółowe. Czasem, chcąc uniknąć trudności, odpowiada na nie zniekształconym zwrotem „nie wiem” *ńe em*. Natomiast dziewczynka dość swobodnie realizuje wymówienia, które jednak nie tworzą żadnych znaczących wyrazów.

Przyczyną tego wyraźnego u obojga dzieci niedostatku w posługiwaniu się językiem jest niewielka liczba prawidłowo ukształtowanych i utrwalonych brzmieniowo i artykulacyjnie wzorców dźwięków.

BADANIE DRUGIE (II)

MG. 2001 r., w.ż. = 10;07

Ułożenie obrazków: 1 2 3 4.

Samodzielna wypowiedź dziecka MG.

[(co tutaj się dzieje?) (gest – wskazanie palcem przestrzeni pomiędzy gniazdem a pisklęciem) | | (co dalej?) **vy tu + G** (gest – wskazanie palcem miejsca upadku pisklęcia) | | **pak ma^u y tu + G** (gest – wskazanie palcem miejsca pisklęcia na trawie) | | **pak ma^u y tu + G** (gest – wskazanie palcem gniazda, do którego dziewczynka wkłada pisklę)]

PD. 2010 r., w.ż. = 10;05

Ułożenie obrazków: 1 2 3 4.

Samodzielna wypowiedź dziecka PD.

[(co tutaj się dzieje?) **som mamuśa** | **som źevo** | **som klava** | | **bez luźi** | | **jest tu źecko** | | **maŕe źecko ńe v'ie latać** | | **iże źefynka** | **źevo i baćiŕa paka źecka** | | **i źevo i na tu kopelka maŕa iuś** | | **no i iu vysoko jes na domu**]

Analiza rozumienia historyjki obrazkowej

Chłopiec MG. i dziewczynka PD. ułożyli obrazki w prawidłowej kolejności: 1 2 3 4. Zachowanie dziewczynki zmieniło się w stosunku do zarejestrowanego w pierwszym badaniu. Dzieci są już starsze, mają również więcej doświadczeń poznawczych i społecznych. Oboje prawidłowo rozumieją treść zdarzeń i łączące je zależności przyczynowo-skutkowe.

Analiza wypowiedzi

Wypowiedzi powstają w odpowiedzi na pytanie *Co tutaj się dzieje?* Chłopiec MG. realizuje ją, stosując bardzo ograniczone środki werbalne i gestowe. W jego wypowiedzi można wyróżnić dwukrotne użycie takiego samego równoważnika zdania: *pak ma^u y tu*. Kolejną strukturę [vy tu + G] można zinterpretować jako fragment wyrazu *wypadł*. Zaimek wskazujący *tu* dopełniony jest gestem wskazującym pisklę i to, co z nim się dzieje na poszczególnych ilustracjach. Struktura ta: [tu + G] zastępuje nazwę czynności: odzwierciedla zmiany stanu ptaszka. To zachowanie werbalno-gestowe kompensuje brak adekwatnych w tej sytuacji nazw czynności, stanów – czasowników, które nie są znane dziecku lub też nie mogą być w danej sytuacji zaktualizowane. Różnica pomiędzy powstałymi wypowiedziami w badaniu pierwszym i drugim jest bardzo nieznaczna. Dynamika zmian u chłopca jest niewielka, ale zaczyna się wykształcać struktura jedno- i dwusylabowego wyrazu.

U dziewczynki PD. na tym etapie rozwoju wypowiedź ma charakter już językowy i widać w niej wyraźny postęp w opanowywaniu umiejętności językowych. Pomimo to wypowiedź ta jest wciąż dość chaotyczna i nie tworzy komunikatywnej całości. Treść zrozumiała jest tylko w kontekście oglądanej historyjki. Uzupełnia ją domyślność słuchacza. W tym ogólnym niedostatku widać pierwsze objawy powoli wykształcającej się spójności, która jest osiągana poprzez powtórzenia nazw wykonawców czynności: *jest tu żeczko, ma^ue żeczko nie v'ie latać*. Dynamika zdarzeń wyrażona jest poprzez zestawienie obok siebie pojedynczych wyrazów lub krótkich prostych zdań, których układ pozwala na domyślanie się przebiegu zdarzeń i ich zmiany: *że żefynka, żevo i baćiu^a paka żeczka*. Odzwierciedla się w tym układzie kolejność poszczególnych elementów przedstawionych na obrazkach, łańcuch i kierunek spostrzeżeń dokonywanych przez dziecko. W badaniu drugim dziewczynka buduje przede wszystkim równoważniki zdań – *bez luži* i zdania proste – *jest tu żeczko*. Niekiedy następuje powiązanie równoważników i zdań, głównie za pomocą spójnika *i*: *żevo i baćiu^a paka żeczka*. Szyk zdania jest często nieprawidłowy *jest tu żeczko; że żefynka; baćiu^a paka żeczka*. Dziewczynka używa bardzo prostego słownictwa, dobrze już utrwalonego. Jego zróżnicowanie jest niewielkie. Często powtarzają się te same rzeczowniki i czasowniki. Są to wyrazy o szerokim zakresie znaczenia, tj. *mama, dziecko, dom, drzewo, jest*. Przez to nieprecyzyjnie oddają przedstawioną treść zdarzeń historyjki. W zasadzie tylko zdania: *nie v'ie latać; baćiu^a paka żeczka* przekazują informację o pisklęciu, które wypadło z gniazda. Forma *nie v'ie latać* jest kontaminacją form *nie wie* i *nie umie latać*, która powstała być może w wyniku użycia formy częściej słyszonej, stosowanej przez najbliższe otoczenie dziecka. U obojga dzieci struktura równoważników, zdania prostego wydłuża się i rozbudowuje: Pojawiają się dopełnienia *baćiu^a paka* (PD.), przydawki *pak ma^u y* (MG.); *ma^ue żeczko* (PD.),

okolicznik miejsca *vysoko įes na domu* (PD.). Związki syntaktyczne między wyrazami często są zakłócone. Obok form niepoprawnych, w których brak zgody między formą podmiotu a formą orzeczenia: *som mamuša*, *som ževo*, *som klava* (PD.), można zauważyć właściwe *įest tu žecko*, *įže įefynka* (PD.). W wyrażeniach przyimkowych brak przyimka lub jest on nieprawidłowy, a rzeczownik występuje często w nieprawidłowej formie *na domu* (PD.). Ale jednocześnie można spotkać formę prawidłową *bez luži*. Pojawiają się błędy w formach odmiany rzeczowników *ževo* i *bačiūa paka žecka* B. lp. → D. lp. W tym przykładzie nieprawidłowego użycia formy przypadka możliwa jest również inna interpretacja zakładająca, że niewłaściwa końcówka *-a* (*paka žecka*) pojawiła się w wyniku persewerowania wcześniej zrealizowanej końcówki w wyrazie *paka*.

Struktura fonetyczno-fonologiczna wyrazów jest często zakłócona. Można zarejestrować substytucje, metatezy, kontaminacje: *klava*, *bačiūa paka* (PD.), redukcje części wyrazów: *wypadł?* → *vy tu* + G (MG.); *zobaczyła* → *bačiūa paka* (PD.), redukcje i upodobnienia grup spółgłoskowych: *ptak* → *pak* (MG.), *įest* → *įes* (PD.). Tym zmianom podlegają: samogłoski *q* → *om*, spółgłoski *č* → *ć*; grupy spółgłoskowe: *pt-* → *p-*, *-st* → *-s*, *tr-* → *kl-*, *dž-* → *ź-*.

U chłopca MG. wciąż widoczne jest znaczne ograniczenie umiejętności w zakresie językowego porozumienia. Natomiast u dziewczynki PD. nastąpił wyraźny rozwój kompetencji językowej, choć również i u niej ujawniają się duże trudności.

BADANIE TRZECIE (III)

MG. 2006 r., w.ż. = 14;09

Ułożenie obrazków: 1 2 3 4.

Samodzielna wypowiedź dziecka MG.

[[*co tutaj się dzieje?*] **p'i-tak pada | įeden | | p'i-tak įeden vyspada | | įefynka įže | i p'itak | | įefyna b'įeze p'itak tu + G** (gest – wskazanie gniazda) | | (*co zrobiła dziewczynka?*) ... (*wło-żyūa ptak*) | | (*kogo włożyła?*) **vuo-ży-ūa čaška** (pta-) **-ška** | | (*dokąd włożyła?*) ... (*do gniazda*) **įasta**]

PD. 2014 r., w.ż. = 14;05

Ułożenie obrazków: 1 2 3 4.

Samodzielna wypowiedź dziecka PD.

[[*co tutaj się dzieje?*] **davno | davno temu byūa ložina | | taška mama poč'sūa | lečiūa do žeči | | daj im na ob'iad | na įez eņe | i nage maųe žecko ptaka padaū | nagle įefč'inka poşūa do dževo | | poşūa maųego ptaška i pov' įežaua | co ty lob'is malutk'i | | dalej įefynka zablaua įego lence tačka | | i įego ma... | taška mama byūa dumna | |**

i byue vysok'ej ževo | i neb'iesk'e nebo a žefynka vuožyua vuoššyua do sfojego domu | | (*gdzie mieszkają te małe ptaszki?*) **ñezno** | (*gdzie mieszkają?*) **žezže** | | (*a jak nazywają się te małe ptaszki?*) **tat'iaška | tat'iaššk'i | maue čatašk'i** | | (*pi-*) **-šank'i** | | (*pisklą-*) **-tka**

Analiza rozumienia historyjki obrazkowej

Dzieci: MG. i PD. ułożyły obrazki w prawidłowej kolejności: 1 2 3 4.

Analiza wypowiedzi III

Wypowiedzi dzieci nie tworzą spójnej całości. Wciąż są dość chaotyczne. Nadal ich treść zrozumiała jest tylko w kontekście oglądanej historyjki. Brak jest wyraźnego przedstawienia przez dzieci relacji przyczynowo-skutkowych, co uniemożliwia zbudowanie komunikatywnego tekstu opowiadania. W wypowiedzi chłopca tworzą się już pewne powiązania pomiędzy fragmentami wypowiedzi i – podobnie jak w drugim badaniu u dziewczynki – dzieje się to przede wszystkim poprzez powtórzenia nazw wykonawców czynności: *p'i-tak pada*, *p'i-tak vyspada*; *žefynka iže*, *žefyna b'izeze* (MG.).

U dziewczynki pomimo znacznych ograniczeń pojawiają się już pewne cechy charakterystyczne dla gatunku opowiadania, tj. zwrot charakterystyczny dla początku bajek: *dawno, dawno temu*; elementy dialogu: *co ty lob'iš malutk'i*, następstwo czasowe wyrażone przysłówkiem *dalej*, użycie czasowników w formie czasu przeszłego: *padau*, *pošua*, *pošyua mauego ptaška i pov'iežaua*, czy też wprowadzenie pewnej dynamiki w przebiegu zdarzeń poprzez użycie przysłowka: *nage, nagle* (PD.). Są one dowodem wciąż kształtujących się kompetencji: językowej, komunikacyjnej i kulturowej. Wypowiedzi są coraz dłuższe. Zbudowane są z równoważników, zdań prostych i zdań złożonych współrzędnie – łącznych i przeciwstawnych z użyciem spójników *i*, *a*. Jednak nie zawsze przez to stają się jednocześnie bardziej komunikatywne. Niekiedy dzieje się odwrotnie, gdyż równoważniki zdań i zdania są nośnikami pojedynczych niezwiązanych ze sobą – w warstwie językowej – spostrzeżeń i myśli dziecka. Ujawnia się w nich wciąż brak lub niedostateczne ukształtowanie językowych środków i sprawności służących ich wyrażeniu: *i jęgo ma*, *taška mama byua dumna*, *i byue vysok'ej ževo*, *i neb'iesk'e nebo*, *a žefynka vuožyua vuoššyua do sfojego domu*.

Następuje powolne wzbogacanie, różnicowanie i precyzowanie słownika. Obok podstawowych rzeczowników: *mama*, *dziewczynka*, *drzewo*, występują czasowniki: *upada* → *pada*, *wypada* → *vyspada*, *iže* (MG.); *poszła*, *zabrała*, *powiedziała* (PD.), przymiotniki: *niebieskie*, *malutki*, *dumna* (PD.), przysłowki: *dalej*, *nagle* (PD), liczebnik: *jeden* (MG.). Ale u żadnego dziecka nie pojawiły się spontanicznie rzeczowniki, tj. *pisklę*, *gniazdo*, które w tym opowiadaniu byłyby najbardziej adekwatne.

W realizowanych formach nadal występuje wiele błędów w odmianie: rzeczowników, czasowników, zaimków: B. lp. → M. lp. *żefcinka v'izi šeb'ie pytak, żefyna b'ieze p'itak, (wło-)-żyua ptak* (MG.); *żefc'inka bačyua ptak*; D. lp. → M = B. lp. *żefc'inka pošyua do dževo* (PD.).

W wyrażeniach przyimkowych wciąż często brakuje przyimka lub stosowany jest nieprawidłowy, np. *(kogo włożyła?) vuo-ży-ua čaška (pta)-ška, (do czego włożyła?) (do gniazda) nasta* (MG.); *(gdzie mieszkają te małe ptaszki?) ŋezno (gdzie mieszkają?) żeżże; dajj im na ob'iad, na ijeże, zablaua jęgo lence tačka* (PD.). Ale niekiedy już pojawiają się użycia prawidłowe: *vuożyua vuoššyua do sfojęgo domu* (PD.).

Na podstawie analizy wypowiedzi można stwierdzić, że bardziej prawidłowo kształtuje się związek zgody między formą podmiotu a formą orzeczenia: *żefynka iže, żefyna b'ieze* (MG.); *żefc'inka bačyua, żefynka vuożyua* (PD.). W wypowiedzi chłopca nie występują formy czasu przeszłego, a u dziewczynki nazwy wszystkich czynności są już w formie przeszłej.

Porównanie trzech badań pokazuje, że wyraźnie w repertuarze zachowań komunikacyjnych dzieci maleje liczba środków pozajęzykowych (gest). Zmieniają się strategie kompensujące trudności – z pozawerbalnych na werbalne, np. jest nią podział wyrazu na sylaby *vuo-ży-ua* (MG.).

W powstających opowiadaniach z jednej strony można zaobserwować stopniowe precyzowanie wypowiedzi i realizacji dźwięków: *p'itak – ptak* (MG.); *żefynka – żefc'inka, ževo – dževo, paka – ptaška* (PD.). Jednocześnie można jednak rejestrować zachowania przeciwne, które prowadzą do zakłóceń struktury fonetyczno-fonologicznej wyrazów. Są to rozchwiania w zakresie realizacji dźwięków: substytucje,⁹ parafazy głoskowe, deformacje, metatezy, kontaminacje, redukcje sylab, np.: *(gdzie mieszkają te małe ptaszki?) ŋezno, (gdzie mieszkają?) żeżże, (a jak nazywają się te małe ptaszki?) tat'iaška | tat'iačšk'i, maue čatašk'i* (PD.), *wypada + spada → vyspada* (MG.); *lečiua, położyła → pošyua* (PD.). Podlegają im samogłoski, spółgłoski, grupy spółgłoskowe: *vuoššyua, počšyua, tat'iačšk'i*; gñ → fst- (*fstańto*), gñ → kñ- (*kñasta*); -fč- → -fč- (*żefc'ina*). Jak się wydaje, ten brak precyzji realizacji brzmieniowo-artykulacyjnej dźwięków może dotyczyć każdej cechy: miejsca artykulacji, stopnia zbliżenia narządów mowy, dźwięczności, ułożenia masy języka, np. *vuożyua, vuoššyua; położyła → pošyua* (PD.). U chłopca MG. realizacja dźwięku [pʲ]-przedłużona o element wokaliczny [i] tworzy sylabę *p'i-*, co w konsekwencji utrudnia realizację nagłosowej grupy spółgłoskowej [pt-] i być może dlatego powstaje zniekształcona forma *p'i-tak*.

Powyższe przykłady ukazują, że jednocześnie, wraz z nabywaniem sprawności językowej, wzrasta podatność powstających struktur na rozchwianie. W ten sposób manifestuje się zmienność zachowań językowych

⁹ Substytucje rozwojowe, które pojawiają się u badanych dzieci o wiele później i utrzymują się o wiele dłużej niż u dzieci o prawidłowym rozwoju mowy i języka.

u tych dzieci, która stanowi charakterystyczny objaw zaburzeń językowych uwarunkowanych uszkodzeniami i/lub dysfunkcjami mózgu. Do innych charakterystycznych mózgowych objawów należą trudności w aktualizowaniu właściwej nazwy, formy wyrazu oraz parafazje wyrazowe, np.: (a jak nazywają się te małe ptaszki?) (pi-) -šank'i, (pisklą-)¹⁰ -tka (PD.).

W wypadku chłopca MG., starszego od dziewczynki, został zebrany materiał w następnych okresach jego rozwoju.

BADANIE IV

2010 r., w.ż. = 19;02

[[*co tutaj się dzieje?*] **xm pytak'i spada jedno** || **e ... żefćinka v'iži šeb'je pytak ...** || **żefćina noši te ...** | **eice** || **i p'itak** || **... żefćina vyješe na p'itak f k'ijasno ... iuš'i**]

BADANIE V

2014 r., w.ż. = 23;03

[[*co tutaj się dzieje?*] **p'tak upada na žem'je** | **żefć'inka bačyua ptak na žem'i** || **a žefć'inka podneš ptakuf na meššu** || **tem byč** || **m'ieše zav'iešiua k'ňasto k'ňasto** || (*skąd wypadł ptak?*) **na šeňi** || (*skąd wypadł?*) **na žem'i** || (*to jest – wskazanie na rysunku gniazda?*) **fstaňto** (*gniazdo*) || (*to skąd wypadł ptak?*) **fk'ňasto** | (*z gnia-*) **g'ňazdę** (*z gniazda*) || (*a dokąd dziewczynka włożyła ptaszka?*) **odyuš na k'ňasta** || (*jak nazywamy takie małe ptaki?*) **ptaku** || (*pi-*) - **iaňi** || (*pi-skłę-*) - **ta**]

Sama treść wypowiedzi – czwartej i piątej – jest bardzo zbliżona do tej, która powstała w wieku 14 lat. Należy zauważyć, że opowiadanie sformułowane w wieku 19 lat jest wywołane jednym ogólnym pytaniem *Co tutaj się dzieje?* W następnej, zbudowanej w wieku 23 lat, wiele doprecyzowań form gramatycznych rzeczowników powstaje poprzez odpowiedź na dodatkowe pytania osoby badającej, które tworzą kontekst dla ich wywołania. Pytania z określonymi zaimkami pytajnymi *skąd?* *dokąd?* stanowią pomoc w aktualizowaniu właściwej formy wyrazów – (*to skąd wypadł ptak?*) *fk'ňasto*, (*z gnia-*) *g'ňazdę* (*z gniazda*), (*a dokąd dziewczynka włożyła ptaszka?*) *odyuš na k'ňasta*. Podobnie działa podpowiedź części wyrazu. Ale jednocześnie te dodatkowe „dopełniające” pytania odsłaniają trudności chłopca w pełnym dokładnym rozumieniu treści językowych. Przykład: (*skąd wypadł ptak?*) *na šeňi*, (*skąd wypadł?*) *na žem'i* – ukazuje nieprawidłowe rozumienie czasownika, jego przedrostka *wypadł* i kierunku wykonywanego ruchu zawartego w pytaniu *skąd?*

¹⁰ Jest to wypowiedź osoby badającej zapisana ortograficznie, samo wypowiedzenie brzmiało natomiast: (*pisklon-*) [przyp. M.K.]

U chłopca dopiero w wypowiedzi sformułowanej w wieku 23 lat można zauważyć pewne cechy dostrzegane już u dziewczynki PD. w badaniu trzecim – w wieku 14 lat. Wydłuża się struktura zdania: *pftak upada na žem'ie*. Pojawiają się nazwy czynności w formie czasu przeszłego: *žefč'inka bačyua ptak na žem'i, m'ieše zav'iešiua kš'našto*.

Związki syntaktyczne między wyrazami realizowane są nadal nieprawidłowo: *bačyua ptak, oduuš na kš'našto*. Są to często niewłaściwe formy końcówek, ale nie pochodzą one zupełnie spoza systemu (*to jest – wskazanie na rysunku gniazda*) *fstaŋto* 'gniazdo', (*to skąd wypadł ptak?*) *fkš'našto*, (*z gnia-*) *gš'naždę* (*z gniazda*), (*a do czego dziewczynka włożyła ptaszka?*) *oduuš na kš'našto*. Przeciwnie, są charakterystyczne dla naszego języka, ale ich prawidłowa „dystrybucja” nie jest w pełni ukształtowana, utrwalona. Struktura wyrazów, dźwięków jest zniekształcona. Paradoksalnie ich liczba rośnie wraz z rozwojem kompetencji językowej: na miejsce (?)¹¹ → *na meštšu*, tam → *tem byč*, niesie → *m'ieše*, gniazdo → *kš'našto*, *kš'našto*, na ziemię / ziemi → *na šeŋi*, *na žem'i*. I u chłopca ujawnia się możliwość zaburzenia w realizacji każdej cechy brzmieniowo-artykulacyjnej dźwięku: *a* → *e*; *ŋ*- → *m'*-; *ž*- → *š*-, *ž*-, *gš*- → *fst*- (*fstaŋto*), *gš*- → *kš*- (*kš'našto*); *-fč*- → *-fč*- (*žefč'ina*). Występują parafazy wyrazowe: (*Jak nazywamy takie małe ptaki?*) *ptaku* | | (*pi*-) - *iaŋi* | | (*pi*-sklē-)¹² -*ta*.

Pomimo tych trudności u pacjenta nawet w tym wieku widoczny jest postęp w zakresie umiejętności językowych. Wydaje się więc uzasadnione przyznanie prawa dzieciom i młodzieży, a nawet już osobom dorosłym, do korzystania z długoletniej opieki logopedycznej w wypadku głębokich zaburzeń rozwojowych wynikających z uszkodzenia i/lub dysfunkcji mózgu.

PODSUMOWANIE

1. Rozwój sprawności językowej u dzieci z uszkodzeniami i/lub dysfunkcjami mózgu ma charakter indywidualny i zależy od wielu czynników. Można jednak wyróżnić w nim pewne charakterystyczne etapy – ze specyficznymi objawami – osiągnane przez dzieci w różnym wieku.
2. Rozwój mowy i języka to wypadkowa – rozwoju prawidłowego, patologicznych uwarunkowań i mechanizmów kompensacji.
3. Istnieje znaczna dysproporcja pomiędzy wiekiem dziecka a poziomem kształtowanej sprawności językowej.
4. Dynamika zmian jest bardzo zróżnicowana i zauważalna jest na przestrzeni długiego czasu, niekiedy kilku lat.
5. Pomimo znacznych trudności dzieci preferują komunikację językową. Występują u nich trudności w rozumieniu mowy i w wypowiedaniu –

¹¹ Trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, czy chodzi właśnie o tę formę.

¹² Zrealizowane wypowiedzenie: (*pi*-sklē-).

- w czasie rozwoju i procesu usprawniania zmienia się stopień i zakres nasilenia tych objawów – od podstawowych do bardziej subtelnych.
6. Ujawnianie się językowych mechanizmów zaburzenia następuje na tle rozwijającego się, kształtującego się języka. Utrwalenie struktur i ich automatyzacja następuje przy stałej ich podatności na rozchwianie, co w rezultacie objawia się zmiennością i niestabilnością zachowań.
 7. W czasie edukacji i usprawniania wyraźny jest postęp w rozwoju słownictwa, najtrudniejsze i najwolniejsze natomiast jest tempo opanowywania gramatyki języka polskiego, budowania komunikatywnych spójnych wypowiedzi.
 8. Fonetyczno-fonologiczna struktura wyrazów jest zakłócona. Występują zachowania systemowe obok niesystemowych m.in. parafazji: głoskowych, wyrazowych, perseweracji.
 9. Wraz z rozwojem zachowań językowych maleje liczba zachowań kompensacyjnych – gestowych, dźwiękonaśladowczych.
 10. Dzieci mówią mało i niechętnie, rzadko spontanicznie pierwsze inicjują rozmowę, raczej odpowiadają na zadane im pytania.
 11. Dłuższa wypowiedź narracyjna jest rezultatem interakcji zachodzącej pomiędzy dzieckiem a osobą badającą. Dodatkowe pytania tworzą kontekst powstania wypowiedzi. Prowadzą do uzupełniania i precyzowania przekazywanych przez dziecko informacji [Panasiuk 2007].
- W wypadku stwierdzonych zaburzeń o charakterze korowym rokowania dotyczące rozwoju mowy i języka uzależnione są od wielu czynników, m.in. od rodzaju uszkodzenia i/lub dysfunkcji, od plastyczności mózgu, rozwoju ogólnego dziecka, czasu zdiagnozowania zaburzeń, intensywności i systematyczności prowadzonej terapii oraz od środowiska wychowawczego i jego zaangażowania w prowadzoną terapię. Zawsze jednak jest to proces, w którym widoczne jest jednoczesne, wzajemne oddziaływanie prawidłowego rozwoju mowy i mechanizmu dezintegracji.

Bibliografia

- B. Bokus, 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce.
- T. Dobrzyńska, 2001, *Tekst [w:] J. Bartmiński (red.), Współczesny język polski*, Lublin, s. 293–314.
- D. Emiluta-Roza, 2002, *Projekt „Badania Mowy” Ireny Styczek jako pierwowzór Logopedycznego postępowania diagnostycznego*, „Szkoła Specjalna” nr 3, s. 142–154.
- D. Emiluta-Roza, 2008, *Modyfikacja zestawienia form zaburzeń mowy H. Mierzejewskiej i D. Emiluty-Roza [w:] J. Porayski-Pomsta (red.), Diagnoza i terapia w logopedii*, Warszawa, s. 25–26.
- D. Emiluta-Roza, 2013, *Całościowe badanie logopedyczne z materiałem obrazkowym*, Warszawa.
- M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, 1975, *Zarys teorii literatury*, Warszawa.

- S. Grabias, Z.M. Kurkowski, T. Woźniak, 2002, *Logopedyczny test przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym*, Lublin.
- M. Kielar-Turska, 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków.
- M. Krauz, J. Litwin, 1996, *Deliminanty początku opisu* [w:] T. Dobrzyńska (red.), *Tekst i jego odmiany. Zbiór studiów*, Warszawa, s. 31–39.
- A. Kulawik, 1994, *Poetyka*, Kraków.
- M. Kurowska, 2009, *Umiejętność tworzenia opisu i opowiadania przez dzieci z dysfunkcjami ośrodkowego układu nerwowego*, „Poradnik Językowy” z. 8, s. 68–82.
- M. Kurowska, 2012, *Niedokształcenie mowy pochodzenia korowego w świetle materiału badawczego*, „Poradnik Językowy” z. 10, s. 60–76.
- H. Mierzejewska, D. Emiluta-Roza, 1998, *Propozycja modyfikacji projektu „Badania mowy” Ireny Styczek*, „Logopedia” 25, s. 49–63.
- J. Panasiuk, 2007, *Interakcja a afazja* [w:] T. Woźniak, A. Domagała (red.), *Język. Interakcja. Zaburzenia mowy. Metodologia badań*, Lublin, s. 91–103.
- J. Porayski-Pomsta, 1994, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Warszawa.
- E. Wolańska, 2003, *Kompozycja i spójność wypowiedzi językowej* [w:] E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, Warszawa, s. 119–148.

***Prognosis of speech and language development
in children with disorders conditioned on damage
and/or dysfunctions of the central nervous system***

Summary

This paper presents the level of speech and language acquisition by two children with brain-related developmental disorders. Such children, despite proper physical hearing as well as cognitive and emotional and social development, have difficulties acquiring speech and language spontaneously and naturally from the beginning of their development. These are children with alalia type disorders, with speech underdevelopment of cortical origin (with aphasic type speech underdevelopment). I make a comparison of the speech and language development level recorded in the case of such children at the beginning of the process of therapy and later at its various stages. My intention is to present changes in the tested children's linguistic competence development based on the collected linguistic material.

In the case where disorders of cortical origin have been found, the prognosis of speech and language development depends on various factors. It is always a process where the mutual influence of the disintegration mechanism and proper speech development is visible.

Trans. Monika Czarnecka

Stanisław Milewski, Katarzyna Kaczorowska-Bray
(Uniwersytet Gdański)

LOGOPEDYCZNE ASPEKTY PRZYSWAJANIA JĘZYKA PRZEZ DZIECI NIEWIDOME¹

*Nie ma może dziedziny, gdzieby wyraźniej, zdawałoby się,
jeden krok tylko nie dzielił kłutwy od błogostawieństwa niebios.*

[Maria Grzegorzewska 1926, s. 3]

Brak wzroku jest powszechnie uważany za najbardziej dotkliwą niepełnosprawność, której może doświadczać człowiek, utratę wzroku zaś traktowano jako jedno z największych nieszczęść [Tronina 1997, 26]. Stan, w którym ludzkie funkcjonowanie pozbawione zostało tego podstawowego dla nas zmysłu, budził od zawsze zainteresowanie jako forma egzystowania zasadniczo odmienna od tej, którą określa się jako normalną.

Dla terapeutów szczególnie istotne jest wydzielenie wśród osób z uszkodzeniem narządu wzroku dwóch grup: osób niewidomych i niedowidzących od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa (nie pamiętają one, iż kiedykolwiek widziały) oraz osób, które całkowicie lub w znacznym stopniu utraciły wzrok powyżej 5. r.ż. (zakłada się, że mają zachowane wrażenia wzrokowe i prawidłowe wyobrażenia świata zewnętrznego). Jak pisze Renate Walthes [2007, 12], „(...) specyficzne potrzeby dzieci niewidzących od urodzenia są (...) zupełnie inne niż potrzeby dzieci, które straciły wzrok w pierwszych latach życia”. Im wcześniej doszło do utraty wzroku, tym większe ryzyko wystąpienia ograniczeń w sferze poznawczej, aktywności ruchowej i samodzielności w działaniu, co może powo-

¹ Przez dysfunkcję narządu wzroku (uszkodzenie narządu wzroku) rozumie się wadę jego struktury anatomicznej i czynności w stosunku do stanu normalnego. Uszkodzenie to może występować w różnym stopniu i zakresie, a nawet dotyczyć wszystkich czynności narządu wzroku. W najgorszej sytuacji może spowodować zupełną ślepotę [Kuczyńska-Kwapisz 2004, 88–89]. Andrew M. Coleman [2009, 730] podaje, że całkowita ślepota jest rzadka. Znacznie częściej (u 90% osób zarejestrowanych jako niewidome w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych) notuje się ślepotę częściową. Ślepota ma najczęściej charakter nabyty, jedynie w 1% przypadków jest ona wrodzona. W artykule stosowane jest określenie *dzieci niewidome* jako najbardziej według autorów precyzyjne [por. Smith 2008].

dować w tych dziedzinach opóźnienia, zubożenia, odchylenia od normy, jak również niejednokrotnie kształtować postawy bierności i swoistego autyzmu [Bendych, Janik 1981, 5]. Jedną z najistotniejszych kwestii jest również stwierdzenie, czy przyczyna uszkodzenia narządu wzroku powoduje także inne skutki i na ile zaburza proces nabywania umiejętności komunikacyjnych dziecka, kształtując patologiczną bazę rozwoju mowy, czy też brak lub zaburzenia wzroku są patologią o charakterze wybiórczym.

Jak stwierdza Miguel Pérez-Pereira [2006, 357], badania nad rozwojem mowy dzieci niewidomych są istotne z dwóch powodów. Przede wszystkim poznanie tej problematyki pozwala na skuteczniejsze wspomaganie rozwoju dzieci ze wskazanej grupy. Jednakże drugi powód jest przynajmniej równie istotny: otóż prześledzenie rozwoju możliwości komunikacyjnych tych dzieci i poznanie ewentualnych trudności pozwoliłoby na określenie roli wzroku w rozwoju mowy i na swoiste „przetestowanie” teorii nabywania umiejętności językowych.

Analizując literaturę poświęconą funkcjonowaniu osób z uszkodzeniem narządu wzroku, można zauważyć stosunkowo niewielką liczbę publikacji językoznawczych i logopedycznych poświęconych temu zagadnieniu. Brakuje całościowych bądź choćby częściowych opisów specyfiki rozwoju mowy dzieci, u których uszkodzenie to zaistniało w okresie prelingwalnym. Nie znaczy to, aby roli zmysłu wzroku nie dostrzegano. Jednak najczęściej postrzeganie to miało charakter cząstkowy i dotyczyło osób najgłębiej doświadczonych przez los bądź stanowiło opis jedynie pewnych, najczęściej notowanych w tej grupie zjawisk. Szczególną uwagę poświęcono osobom z uszkodzeniami narządu wzroku i słuchu.² E. Wolnicz-Pawłowska w pracy *Logopedia. Bibliografia do 2006 roku* [2007], w której odnotowuje 1658 publikacji, w indeksie rzeczowym wyodrębnia hasło *Mowa osób niewidomych i słabo widzących* [tamże, s. 184]. Problematyce tej autorka opracowania przypisała łącznie 6 publikacji, z których dwie mają charakter logopedyczny.³ Można więc dostrzec, że o ile

² W roku 1904 ukazała się autobiograficzna *Historija mego życia (autobiografia głuchoniemej i ociemniałej)* Heleny Keller, w 1963 r. zaś *Obserwacje nad rozwojem głuchociemnej Krystyny Hryszkiewicz prowadzone przez s. Emmanuèle Jezierską z Lasek*, które zostały zredagowane i poprzedzone wstępem przez Marię Grzegorzewską. Nie były to jednak opracowania językoznawcze. Leon Kaczmarek, Zdzisław Dobrzański oraz Józef Kania w *Polskiej bibliografii logopedycznej* [1965], w której omówiono 1021 prac z zakresu logopedii, w rozdziale XI zatytułowanym *Porozumiewanie się głuchociemniatych* wskazują jedynie na dwie pozycje bibliograficzne, zawierające omówienie funkcjonowania tej grupy, także w aspekcie komunikacji. Są to prace N. Krakowskiej *Rozwój słuchu u głuchych i głuchociemnych drogą zmysłu wibracyjnego* [1927] oraz R. Przezwańskiego *Zjawiska dotykowe i wibracyjne. Wybrane problemy badawcze* [1959].

³ Są to prace: *Terapia logopedyczna dziecka niewidomego i słabo widzącego* J. Szeli-Kędzi [Krakowska Szkoła Niewidomych, Kraków 1998, s. 36] oraz *Opieka*

w naszym kraju wiele publikacji poświęcono tematowi wpływu uszkodzenia słuchu na rozwój mowy, o tyle brakuje prac badawczych poświęconych rozwojowi mowy u osób z uszkodzeniem narządu wzroku.⁴

Tymczasem w światowej literaturze przedmiotu nabywanie mowy i wiedza językowa dzieci niewidomych były i są często poruszane, choć kontrowersyjnym tematem badawczym [Pérez-Pereira 2006]. Wydawać by się mogło, że stwierdzenie, iż rozwój mowy musi przebiegać u dziecka niewidomego od urodzenia w sposób specyficzny, jest oczywiste. Jednakże, co może dziwić, pełnej zgodności w tej kwestii w literaturze przedmiotu nie ma. Kontrowersje te uwidacznia zestawienie dwóch skrajnych poglądów. Pierwszy z nich głosi, że uszkodzenie narządu wzroku nie powoduje znaczących zaburzeń w rozwoju mowy. Wynikać może on ponieważ z przekonania, którego wyrazicielem jest chociażby Gerhart Lindner [1976]. W jego *Podstawach audiologii pedagogicznej* znaleźć można następujące stwierdzenie:

Dla normalnego człowieka droga odbierania mowy, której punktem wyjścia jest proces wytwarzania dźwięków mowy i która prowadzi do zrozumienia sygnału językowego za pośrednictwem analizatora optycznego, nie ma większego znaczenia. Zwykle wystarcza droga prowadząca przez analizator akustyczny [tamże, s. 115].

Tadeusz Majewski stwierdza wręcz, że:

ślepotą dziecka nie stanowi istotnej przeszkody w prawidłowym rozwoju i opanowaniu mowy. Dotyczy to zarówno aspektu fonetycznego, jak też lingwistycznego [Majewski 2002, 171].

W lapidarny sposób pogląd ten prezentuje Miguel Perez-Pereira [2006], twierdząc, że wrodzone uszkodzenie narządu wzroku wpływa na rozwój dziecka w rozmaity sposób, jednakże rozwój językowy jest jedną z płaszczyzn, której dotyczy w najmniejszym stopniu. Wniosek ten wydają się potwierdzać liczne badania.

Odmienne stanowisko zajmują badacze, którzy w deficycie wzroku upatrują źródła nie tylko opóźnień, ale wręcz zaburzeń rozwoju mowy i języka. Antoni Pruszevicz [1992a, 222], charakteryzując fizjologiczny rozwój mowy i języka, do czynników warunkujących zgodny z normą rozwój głosu i mowy zalicza prawidłową czynność analizatora słuchowego

logopedyczna nad dzieckiem z wadą wzroku i słuchu A. Lipińskiej [„Rewalidacja” 1998, nr 2, s. 63–73].

⁴ W ostatnim czasie wydaje się, że sytuacja ulega zmianie. Do prac niezwykle interesujących należy zaliczyć opracowania autorstwa N. Mikołajczak-Maty, która zajmuje się z punktu widzenia językoznawcy problematyką słownictwa dzieci z uszkodzeniem narządu wzroku [zob. *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego. Relacje semantyczne w leksykonie widzących i niewidomych użytkowników języka*, 2008]. Pracą, w której nabywanie języka przez dzieci niewidome stanowi temat główny, jest książka Katarzyny Jaworskiej-Biskup *Language acquisition in the blind child* [2011]. Zagadnieniem tym zajmuje się także K. Kaczorowska-Bray w opracowaniu *Specyfika rozwoju mowy i języka dzieci niewidomych* [2014].

i wzrokowego. Analizując więc przyczyny i rodzaje opóźnionego rozwoju mowy, wyróżnia opóźniony rozwój mowy na skutek uszkodzenia narządu słuchu i wzroku. Stwierdza, że na przykład w zespołach zwyrodnienia siatkówki i zaburzeń wzroku w 40% wypadków występują zaburzenia mowy typu jąkania się i mowy bezładnej. Zwraca też uwagę na ogromnie istotną kwestię i potencjalną przyczynę opóźnień, a mianowicie podleganie dzieci niewidzących znacznym stresom psychicznym i socjalnym, wynikającym z niepełnosprawności, co wpływa w zasadniczy sposób na przebieg rozwoju mowy [Pruszevicz 1992b, 235–236]. Na swoisty rozwój mowy u dzieci niewidomych zwracają uwagę liczni badacze rosyjscy. Z ich badań wynika, że u dzieci z głębokimi wadami wzroku zaburzenia mowy występują znacznie częściej niż u dzieci widzących. Mogą się one przejawiać m.in. jako opóźniony rozwój mowy, zaburzenia leksykalno-semantyczne, „werbalizm” (pojawianie się stosunkowo dużej liczby słów, które nie są związane z określonymi obrazami przedmiotów) i echolalie [zob. np. Łukaszowa 2009; Wołkowa 1983, 1991, 1999; Sołncewa, Lonina 2005].

W zależności od wieku niewidomego dziecka rozwój jego mowy może prezentować swoiste, charakterystyczne cechy.

OKRES PRELINGWALNY

Jak podaje Anne E. Mills [1993], prawie wszystkie źródła, które zajmują się rozwojem mowy dzieci z uszkodzeniem narządu wzroku, stwierdzają, że okres prelingwalny przebiega w tej grupie w zasadzie bez większych różnic. I tak Virginia E. Bishop [1998] wskazuje, że u dzieci tej grupy notuje się normalny początek głużenia i gaworzenia, a wczesne wokalizacje mają taki sam przebieg jak u dzieci widzących. W czwartym kwartale pierwszego roku życia zaczyna się kształtować słuch fonemacyjny, który umożliwi naśladowcze odtwarzanie dźwięków mowy i wyrazów [Bendych, Janik 1981, 13].

Jednakże niektórzy badacze wskazują na pewne różnice w przebiegu tego stadium u dzieci z uszkodzeniem narządu wzroku w porównaniu z widzącymi rówieśnikami. David H. Warren [2009] dostrzega, że u niemowląt i ich opiekunów rozwijają się różnorodne sposoby nawiązywania i podtrzymywania komunikacji – od wokalizacji do dotyku. Wiele z tych form komunikacji jest niedostępnych dzieciom z uszkodzeniem narządu wzroku. Jako różnicę w przebiegu etapu prelingwalnego traktowano także częstość notowanych wokalizacji oraz odmienności w umiejscowieniu tychże wokalizacji w czasie interakcji z otoczeniem. Dziecko niewidome przywiązuje większą niż widzący rówieśnik wagę do dźwięków dopływających z otoczenia i na nich stara się skupić uwagę. Rozdziela więc w czasie procesy słuchania i wokalizowania, chcąc niejako uniknąć nakładania się dźwięków produkowanych przez siebie i dobiegających z otoczenia [Rowland 1983, 1984, za: Mills 1993].

Mimo wskazywania niewielkich różnic notowanych w okresie prelingwalnym, w literaturze przedmiotu dominuje przekonanie, że wokalizacje dzieci z uszkodzeniem narządu wzroku w okresie niemowlęcym nie są zasadniczo różne od wokalizacji dzieci widzących. Mimo to należy mieć na uwadze, że jest to już czas, w którym rozpocząć się powinna właściwa stymulacja rozwoju mowy dziecka, dopasowana do specyficznych potrzeb rozwojowych. Konsekwencją jej braku mogą być opóźnienia bądź nawet niedoksztalcenia mowy [zob. np.: Bateman 1981; Majewski 1983; Rakowska 2003; Konarska 2007].

PRODUKCJA DŹWIĘKÓW MOWY

W literaturze przedmiotu sygnalizuje się, że u dzieci z uszkodzeniem narządu wzroku mogą wystąpić późniejsze początki mówienia. Wielu tyflopsychologów i tyflopedagogów rosyjskojęzycznych odnotowuje opóźnienia w tym początkowym okresie rozwoju mowy [Sołncewa, Lonina 2005], co bywa spowodowane niewystarczająco aktywnym współdziałaniem dziecka niewidomego z otoczeniem i ograniczoną stymulacją. Jednakże dane dotyczące ewentualnego opóźnienia i pojawienia się pierwszych słów nie są jednoznaczne. David H. Warren [2009], dokonując przeglądu prac poruszających ten temat, zauważa duże rozbieżności w uzyskanych danych. Michael Brambring [2000] pierwsze słowa służące nazwaniu rzeczywistych obiektów zanotował u dziecka niewidomego w wieku 16 miesięcy [za: Jaworska-Biskup 2011, 65]. Podobnie Barbara Landau [1983; za: Jaworska-Biskup 2011, 65] oraz Linda McCormick i Richard L. Schiefelbusch [1984] wskazują na przynajmniej 4-miesięczne opóźnienie w tym zakresie. Gunilla Preisler [1990; za: Mills 1993] stwierdza, że dzieci niewidome zaczynają mówić dopiero w wieku osiemnastu miesięcy, a zdarzają się także opóźnienia nawet kilkuletnie. Niezależnie od tego, jakie opóźnienia w tej mierze zanotowano, zazwyczaj tłumaczy się je niemożnością obserwacji otoczenia i naśladowania. Są one więc konsekwencją niemożliwości skojarzenia dźwięków słyszanych z otoczenia ze wzrokowymi obrazami ruchów i układami narządów artykulacyjnych. Powoduje to brak wzorców ruchowych do naśladowania i ograniczenia we wzrokowej stymulacji do mówienia.

Specyficzne cechy prezentuje także dalszy rozwój zasobu słownikowego tej grupy. Dorothy Burlingham [1967; za: Jaworska-Biskup 2011] dostrzegła, że charakterystyczna dla typowego rozwoju języka eksplozja nazywania, która zazwyczaj ma miejsce między 16. a 18. miesiącem, u dzieci z uszkodzeniem narządu wzroku nie jest obserwowana. Zdarza się wręcz, że prezentują one znaczny regres w nabywaniu nowych słów, który jednakże nie wiąże się z utratą wyrazów przyswojonych sobie przez dziecko. Według autorki wiele z obserwowanych u tych dzieci trudności w nabywaniu języka ma źródło w najbliższym otoczeniu, które nie zapewnia właściwej stymulacji tego procesu.

Badacze podkreślają jednak, że trudności obserwowane w tej grupie mają charakter czasowy i przy odpowiedniej pomocy i wsparciu dzieci mogą szybko nadrobić opóźnienia. Barbara Landau i Lila R. Gleitman [1985, 22] stwierdzają wręcz, że jeśli uszkodzenie wzroku jest jedyną ich niepełnosprawnością, to w trzeciej urodziny językowo nie różnią się od widzących rówieśników. W związku z tym, oceniając rozwój tej grupy dzieci według głównych kamieni milowych, stwierdza się, że tylko nieznaczne z wyłączną niepełnosprawnością wzrokową spełniają kryteria zaburzeń językowych [Griffer, Ramachandra 2012].

Ogromnie interesującym zagadnieniem jest nabywanie przez dzieci z uszkodzeniem narządu wzroku umiejętności artykułowania głosek. Co prawda, Irena Styczek w pierwszym polskim podręczniku logopedii zauważyła, iż: „Największe znaczenie w procesie przyswajania mowy ma słuch” [1979, 209], jednak podkreślała także, że aby mowa kształtowała się prawidłowo, dziecko powinno nie tylko wielokrotnie usłyszeć nowy wyraz, ale i wielokrotnie *zobaczyć* jego wymowę i sam desygnat, który wyraz oznacza [tamże, s. 436]. Możliwość obserwacji ruchów narządów artykulacyjnych jest uważana za główny czynnik decydujący o szybkim rozwoju mowy. Dziecko, które szybciej wykształciło umiejętność skupiania wzroku na twarzy matki, wcześniej opanuje mowę [Gałkowski 2003, 49]. „Naśladować rodziców, dziecko jak gdyby uczy się ruchów warg” [Gierasimowa, Kuzniecowa 2007, 30]. Stanisław Milewski [2004, 41] podkreśla, że w mowie kierowanej do dziecka wiele wyrazów ma charakter dźwiękonaśladowczy, głoski, które wchodzą w ich skład, należą najczęściej do łatwych artykulacyjnie. Jednym ze wskazań kierowanych do rodziców małego dziecka jest zalecenie jak najczęstszego przebywania w pozycji „twarzą w twarz”. „Niemowlęta są po prostu tak skonstruowane, by widzieć wyraźniej ludzi, którzy je kochają, niż cokolwiek innego” [Gopnik, Meltzoff, Kuhl 2004, 45].

Badanie artykulacji i jej rozwoju u dzieci niewidomych i niedowidzących dałoby możliwość oceny, czy i w jakim stopniu niepełnosprawność w obrębie tego narządu zmysłów utrudnia przyswojenie prawidłowej realizacji dźwięków mowy. Pozwoliłoby także na jednoznaczne stwierdzenie, które z głosek są najtrudniejsze do opanowania drogą słuchową, bez „wsparcia” w postaci percepcji wzrokowej.⁵

⁵ Pewien wgląd w to zagadnienie dają badania longitudinalne trojga niewidomych niemieckojęzycznych dzieci w wieku 1.–2. rok życia [za: Mills 1993, 681]. Wykazały one wpływ uszkodzenia narządu wzroku na kształtowanie subkodu fonetycznego. W analizie uwzględniono produkcję spółgłosek podzielonych ze względu na „wizualność” artykulacji. Dzięki analizie zebranych danych stwierdzono, że dzieci niewidome robiły więcej błędów w artykulacji spółgłosek o widocznym ułożeniu narządów artykulacyjnych (41%) niż dzieci widzące (21%). Te wnioski potwierdziły także późniejsze badania [Dodd 1983; Mulford 1989; za: Mills 1993].

Jak podkreśla Anne E. Mills [1993], notowane we wczesnym dzieciństwie problemy w kształtowaniu umiejętności artykulacyjnych nie muszą rzutować na artykulację w okresie późniejszym, choć niektóre badania wskazują na większą częstość występowania problemów artykulacyjnych u dzieci z uszkodzeniem narządu wzroku.⁶

SŁOWNICTWO

Według Zofii Sękowskiej [1981, 53] „w końcu pierwszego roku życia normalne niewidome dziecko – jeżeli jego otoczenie zajmowało się nim – zaczyna pierwsze próby mowy” [por. Grzegorzewska 1964, 188–189; Bateman 1977, 317; Majewski 1983, 115–118; Rakowska 2003, 96–103; Konarska 2007, 31]. Jednakże z chwilą, gdy słowa zaczynają mieć znaczenie, dziecko z uszkodzeniem wzroku znajduje się w niekorzystnej sytuacji, ponieważ nie może zobaczyć obiektu, aby skojarzyć go z nazwą lub cechą. Czas między 1. a 3. rokiem życia, kiedy dzieci uczą się nazw tego, co je otacza, jest okresem, w którym językowa interwencja ma niezwykle znaczenie dla dzieci niewidomych [Bishop 1991; 1998].

Większość badań, oceniających przebieg kształtowania wczesnego zasobu słownikowego przez dzieci z uszkodzeniem wzroku, wskazuje na normalne nabywanie pierwszych 50 słów. Niektórzy badacze, na przykład Anne Dunlea [1989, 17], zauważają, że możliwe opóźnienia w tym okresie są niewielkie i zazwyczaj szybko wyrównywane. Rozszerzanie słownictwa w obrębie różnych kategorii semantycznych jest także zbliżone do notowanego u widzących rówieśników [Mills 1993]. Pierwsze słowa służą nazwaniu osób z najbliższego otoczenia czy przedmiotów służących zaspokojeniu potrzeb. Są wśród nich również wyrazy nazywające czynności, modyfikatory i wyrazy „społeczne”, np. *proszę* [Mikołajczak-Matyja 2008, 171].

W rozwoju zasobu słownikowego dziecka z uszkodzeniem wzroku dostrzeżono jednakże istotne różnice w porównaniu z widzącym rówieśnikiem. W wypadku tych dzieci mogą występować pewne specyficzne zjawiska w rozwoju mowy bądź specyficzne strategie w nabywaniu tej umiejętności [Dunlea 1989, 16]. I tak Nawoja Mikołajczak-Matyja [2008, 172] za cechę różnicującą obie grupy uznaje brak tworzenia własnych

⁶ Potwierdzenie tych słów znaleźć można u Antoniego Pruszewicza, który pisze, że „(...) u niewidomych od urodzenia, którzy nie widzą ruchów artykulacyjnych oraz gestów i mimiki, mowa rozwija się później i trudniej, u ok. 40–50% spośród nich spotyka się jej zaburzenia, nawet w okresie rozpoczynania szkoły” [1992a, 222]. Badania L.S. Wołkowej [1983] także poświadczają większą częstość występowania w tej grupie dzieci problemów z wymową głosek. Na takie trudności zwracają również uwagę L.I. Sołncewa i W.A. Lonina [2005]. Wyniki nielicznych badań prowadzonych przez logopedów nie są optymistyczne [Miner 1963; za: Warren 2009, 239; Jan i wsp. 1977; za: Warren 2009, 239].

form i wyrazów używanych przejściowo, co jest charakterystyczne dla typowego rozwoju mowy. Niewielkie różnice ujawniły się również między innymi w kręgach tematycznych nabywanych słów [Mills 1993]. Wynikające one najprawdopodobniej z odmiennych doświadczeń dzieci niewidomych. Również przymiotniki lub przysłówki mogą być przez nie dodawane do zasobu słownikowego wolniej [Bishop 1991]. Wiele spośród wcześniej rozwijających się pojęć jest ściśle związanych z doświadczeniami wzrokowymi. Stąd u dzieci niewidzących może się wolniej rozwijać rozumienie takich słów, jak: *brudny, czysty, otwarty, zamknięty, do, na zewnątrz, do góry, na dół*. Opóźnienie to jest konsekwencją ograniczeń w doświadczeniach sensorycznych. Pojęcia i wyrazy, których nauka opiera się na innych źródłach informacji, np. *słodki, gorący, zimny* czy *duży*, są przyswajane łatwiej [Griffer, Ramachandra 2012, 422].

Specyficzną cechą nabywania słownictwa przez dzieci niewidome są także większe trudności w ustaleniu zakresu znaczeniowego wyrazu. Już Zofia Sękowska [1981, 77] podkreślała, że „luki w zmysłowym doświadczeniu niewidomego dziecka znacznie utrudniają procesy uogólniania i systematyzacji przedmiotów”. U tej grupy dzieci silniejsza jest niż u dzieci widzących tendencja do ograniczenia kontekstu i funkcji słów, rzadziej zaś notowane jest zjawisko nadmiernego rozszerzenia semantycznego (nadmiernej generalizacji, *over-extension*). Użycie wyrazu w znaczeniu szerszym niż znaczenie słownikowe pojawia się u wszystkich dzieci, jednak w wypadku dzieci widzących dotyczy ono znaczącej części zasobu słownikowego. Trevor A. Harley [2014, 132] podaje, że *over-extension* dotyczy aż 1/3 pierwszych 75 słów. U dzieci z uszkodzeniem narządu wzroku zjawisko to występuje natomiast znacznie rzadziej. Nadmierne generalizowanie częściej przy tym pojawia się w tej grupie w odniesieniu do przedmiotów poznawanych dotykiem bądź słuchem niż wzrokiem. Do właściwości specyficznych rozwoju językowego tej grupy dzieci zazwyczaj zalicza się także nadmierny werbalizm⁷ oraz echolalie⁸. Deficyt wzroku może powodować także zjawisko rozmijania się znaczenia z desygnatem. W literaturze rosyjskiej pisze się o zaburzeniach leksykalno-semantycznej strony języka dzieci niewidomych, częstym występowaniu u nich zjawiska „formalizmu” w użyciu leksyki, kiedy pojawia

⁷ Termin ten wprowadził T.D. Cutsforth [1932] na opisanie użycia języka bez posiadania konceptualnej bazy, „pustego znaczeniowo”. Przez werbalizm rozumie się „(...) używanie pewnych słów we właściwym kontekście zdaniowym, ale bez rozumienia znaczenia tych słów” [Konarska 2007, 29].

⁸ Echolalia (gr. *echo* ‘dźwięk’ i *lalia* ‘mowa’), czyli patologiczne powtarzanie usłyszanych słów lub fragmentów mowy „jak papuga” [Colman 2009, 157]. Notowane w tej grupie echolalie kierowały uwagę badaczy na dzieci z autyzmem. Jednakże, jak stwierdzają Miguel Pérez-Pereira i Gina Conti-Ramsden [2005, 21], choć dzieci z uszkodzeniem wzroku i dzieci z autyzmem mogą prezentować podobne zachowania językowe, nie znaczy to, że zachowania te mają tę samą funkcję [por. Dunlea 1989, 17–18; Griffer, Ramachandra 2012, 422].

się stosunkowo dużo słów, niemających konkretnej treści [Sołncewa, Lolina 2005].

Zofia Sękowska [1981, 76] stwierdza: „Słowa wyrażające treści wzrokowe niewidomy rozumie w sobie tylko znany sposób, jakościowo różny od wyobrażeń ludzi widzących”. Dostrzegła ten problem już Maria Grzegorzewska [1955, 227, za: Sękowska 1974, 210], zaznaczając, że słownik dzieci niewidomych wydaje się często bogaty, ale treść poszczególnych słów może być nieadekwatna w stosunku do rzeczywistości. Anne Dunlea zauważa jednak, że to, iż znaczenie określonego wyrazu jest dla dziecka niewidzącego inne niż słownikowe, nie oznacza, że jest ten wyraz znaczenia pozbawiony [1989, 15].

Dokonując przeglądu literatury dotyczącej rozwoju zasobu słownиковego dzieci z uszkodzeniem narządu wzroku, należy podkreślić, że wyniki badań są niejednoznaczne. Wśród kontrowersyjnych zagadnień znajduje się chociażby kwestia liczebności zasobu słownиковego.⁹

MORFOLOGIA

Jak stwierdza Miguel Pérez-Pereira [2006], z wyjątkiem zaimków osobowych i dzierżawczych, rozwój języka dzieci niewidomych w zakresie morfologii nie jest opóźniony, choć można mówić o jego swoistym przebiegu. Wyniki badań [Dunlea i Andersen 1992, za: Pérez-Pereira 2006] wykazały, że jego cechą specyficzną jest mniejsza częstość stosowania liczby mnogiej i czasowników w 3. osobie oraz mniejsza liczba notowanych przyimków, np. *na*, *w*, w stosunku do widzących rówieśników. Pojawiają się one także później w ich rozwoju. Badacze wiążą to z trudnościami poznawczymi, wynikającymi z deficytu wzroku. Za specyficzną cechę rozwoju morfologicznej strony języka dzieci niewidzących być może należałoby uznać również tendencję do używania form regularnych w miejsce prawidłowych form nieregularnych, ale to samo zjawisko notowane jest i w grupie widzących. Obie grupy są więc tak samo kreatywne w tworzeniu reguł językowych.

⁹ I tak dla porównania z analizy danych, zgromadzonych przez Zofię Sękowską [1974, 196–206] w czasie badań sprawdzających i porównujących zasób słów w grupie dzieci z defektem wzroku oraz grupie ich widzących rówieśników, wynika, iż dzieci niewidome mają bogatszy zasób słów niż badani z grupy kontrolnej. Badania L.S. Wołkowej [1983] dały natomiast wynik odwrotny – badaczka stwierdziła, że znaczna liczba dzieci niewidomych i słabowidzących dysponuje ubogim słownictwem w stosunku do widzących rówieśników.

ROZWÓJ SYNTAKTYCZNY

Mona R. Griffer i Vijayachandra Ramachandra [2012] stwierdzają, iż rozwój syntaktyczny dzieci niewidomych różni się nieco od widzących rówieśników, wykazują one bowiem początkowo niewielkie opóźnienia w rozpoczęciu tworzenia kombinacji wyrazów. Od 3. roku życia średnia długość ich wypowiedzi (MLU – *mean length of utterance*) zazwyczaj jest już porównywalna z wartością osiąganą w tym względzie przez rówieśników o typowym rozwoju i nie wskazuje na opóźnienia [por. Pérez-Pereira 2006], choć u niektórych dzieci różnice mogą być dostrzegalne jeszcze w 5. roku życia [Mikołajczak-Matyja 2008, 176]. Analiza nabywania poszczególnych typów zdań także nie wskazuje na nieprawidłowości, a ich kolejność pojawiania się jest podobna do notowanej u dzieci widzących. Pierwsze zdania złożone współrzędnie i podrzędnie pojawiają się u nich w wieku 2,6 lat lub nieco później. W wieku 3,6 lat wypowiadają już dużą różnorodność typów zdań złożonych, choć częstość ich użycia nie jest jeszcze znaczna. Około czwartego roku życia w ich mowie notowane są już wszystkie typy zdań złożonych [Pérez-Pereira 2006, 359].

PRAGMATYKA

Mimo iż na ogół przeważa pogląd wyrażony przez Barbarę D. Bate-
man [1981, 314], że: „Niewidomi jako grupa nie przejawiają tego typu zaburzeń funkcji językowych, które mogłyby wpływać wyraźnie na proces ich uspołeczniania”, to i w wypadku rozwoju kompetencji i sprawności pragmatycznej można wskazać pewną swoistość zarówno drogi rozwoju, jak i osiągniętych możliwości. Deficyt ten ma bowiem pewne nieuchronne konsekwencje dla sposobu rozwijania umiejętności językowych [Griffin, Ramachandra 2012, 422]. Maria Pąchalska i Bruce Duncan MacQueen [2008], zajmując się zaburzeniami pragmatycznymi, wskazują na ich główne objawy. Wśród nich sytuują kilka, które notowane są w grupie osób z deficytem wzroku. Są to: inicjowanie, utrzymywanie i kończenie rozmowy w sposób społecznie nieakceptowany, brak dostosowania się do przebiegu rozmowy (przerywanie, wtrącanie nieuzasadnionych komentarzy), trudności w wyrażaniu emocji tonem głosu i używanie tonu, który wydaje się sprzeczny z treścią wypowiedzi, wyraz twarzy niezgodny z treścią wypowiedzi, brak gestykulacji w ogóle lub używanie gestów nie stosownych oraz trudności z oceną przestrzeni komunikacyjnej.

Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz [2004, 90], charakteryzując wpływ braku wzroku na sytuację życiową osób niewidomych i niedowidzących, zauważa, że w czasie interakcji nie tylko osoba z uszkodzeniem narządu wzroku może odczuwać trudności. Badaczka zwraca uwagę na problemy doświadczane również przez rozmówcę, który, nie znając dogłębnie problematyki funkcjonowania osób z tego typu niepełnosprawnością, może

czuć się niezręcznie i poprzez swoje zachowania komunikacyjne pogłębiać dyskomfort osoby niewidomej, np. nie udzielając jej odpowiednich informacji. To poczucie dyskomfortu może wynikać z faktu, że ekspresja twarzy u osób z uszkodzeniem narządu wzroku niezależnie od wieku jest powściągliwa, mniej wyrazista, uśmiech mniej częsty, podobnie tak jak skinienie głową [Mills 1993; Gahbler 2000; za: Majewski 2002]. Rozmówca otrzymuje więc mniej sygnałów zwrotnych w rozmowie bądź są to sygnały niejednoznaczne, trudne do interpretacji. Nie stosują one też zazwyczaj pewnych konwencjonalnych gestów, np. wskazywania ręką przedmiotów, o których rozmawiają lub które chcą otrzymać. Wynika to z braku orientacji w otoczeniu i lęku przed uderzeniem się [Preisler 1997; za: Majewski 2002, 179]. Zanotowano natomiast w tej grupie pozy i gesty nieadekwatne do sytuacji oraz nieodpowiadające stanowi danej osoby oraz problemy we właściwym usytuowaniu się wobec rozmówcy w przestrzeni. Charakterystyczne są także problemy w dostosowaniu siły głosu do odległości od słuchającego oraz tendencja do wypowiadania się głosem zbyt donośnym [Griffer, Ramachandra 2012].

W dużej mierze problemy z pragmatyką wynikają z ograniczenia w korzystaniu z kodów parajęzykowego i pozajęzykowego.¹⁰ O istotności komunikacji niewerbalnej nie trzeba nikogo przekonywać, a trudności wynikające z ograniczonego do niej dostępu zauważa większość badaczy [m.in. Majewski 1983; Kuczyńska-Kupisz 2004; Kaczorowska-Bray 2014]. Deborah D. Smith [2008] brak możliwości odczytywania komunikatów niewerbalnych zalicza do najpoważniejszych problemów tej grupy osób.

ZAKOŃCZENIE

Omawiając rozwój mowy dzieci z uszkodzonym narządem wzroku, można dostrzec, że często wykorzystywanym przez badaczy zwrotem jest twierdzenie „badania są wysoce niejednoznaczne”. Trudno byłoby chyba znaleźć drugą grupę dzieci, w wypadku której opis rozwoju podstawowej umiejętności, a więc zdolności posługiwania się mową, byłby w stopniu choć porównywalnym tak pełen sprzeczności. Wydaje się, że w sporze o przebieg procesu nabywania mowy u dzieci niewidzących najwłaściwsze byłoby przyjęcie stanowiska pośredniego. Mowa u dzieci widzących oraz u dzieci z zaburzeniami wzroku może bowiem kształtować się zasadniczo tak samo, jednak brak wzroku lub jego głębokie upośledzenie zmienia współdziałanie zmysłów, w związku z czym następuje reorganizacja komunikacji i kształtowanie się mowy znajduje się w nieco innym systemie powiązań niż u widzących [Sołncewa, Lonina 2005]. Jednakże

¹⁰ W komunikacji słownej według Bożydara Kaczmarka [2005] powinno się wyróżnić trzy podstawowe kody porozumiewania się. Są to: kod językowy, parajęzykowy i pozajęzykowy.

opis specyficznych strategii i zjawisk w rozwoju mowy i języka dzieci niewidomych jest ciągle jednym z pasjonujących i nierozwiązanych problemów badawczych.

Bibliografia

- B.D. Bateman, 1981, *Dzieci niewidome i niedowidzące* [w:] G.N. Haring, R.L. Schiefelbusch (red.), *Metody pedagogiki specjalnej*, Warszawa, s. 307–357.
- E. Bendych, M. Janik, 1981, *Nauczanie początkowe dzieci niewidomych*, Warszawa.
- V.E. Bishop, 1991, *Preschool Children with Visual Impairments*. Unpublished Manual available from author. <http://www.tsbvi.edu/curriculum-a-publications/1051-infants-and-toddlers-with-visual-impairments-by-virginia-bishop> [dostęp: 15.11.2014].
- V.E. Bishop, 1998, *Infants and Toddlers with Visual Impairments*. Unpublished Manual available from author. <http://www.tsbvi.edu/curriculum-a-publications/1051-infants-and-toddlers-with-visual-impairments-by-virginia-bishop> [dostęp: 15.11.2014].
- A.M. Dolman, 2009, *Słownik psychologii*, Warszawa.
- A. Dunlea, 1989, *Vision and emergence of meaning. Blind and sighted children's early language*, Cambridge.
- T. Gałkowski, 2003, *Jak zrozumieć swoje dziecko*, Warszawa.
- A.S. Gierasimowa, W.G. Kuzniecowa, 2007, *Przewodnik po wczesnym rozwoju dziecka. Wybrane aspekty rozwoju dziecka od narodzin do roku*, Warszawa.
- A. Gopnik, A.N. Meltzoff, P.K. Kuhl, 2004, *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, Poznań.
- M.R. Griffer, V. Ramachandra, 2012, *Language and Children with Visual Impairment* [w:] V.A. Reed (red.), *An Introduction to Children with Language Disorders*, wyd. IV, Pearson, s. 420–423.
- M. Grzegorzewska, 1926, *Psychologia niewidomych*, Warszawa.
- M. Grzegorzewska, 1963, *Obserwacje nad rozwojem głuchociemnej Krystyny Hryszkiewicz prowadzone przez s. Emmanuelę Jezierską z Lasek*, Warszawa.
- M. Grzegorzewska, 1964, *Wybór pism*, Warszawa.
- T.A. Harley, 2014, *The Psychology of the Language. From data to theory*, wyd. IV, New York.
- K. Jaworska-Biskup, 2011, *Language acquisition in the blind child*, Lublin.
- B.L.J. Kaczmarek, 2005, *Misterne gry w komunikację*, Lublin.
- L. Kaczmarek, Z. Dobrzański, J. Kania, 1965, *Polska bibliografia logopedyczna*, Lublin.
- K. Kaczorowska-Bray, 2014, *Specyfika rozwoju mowy i języka dzieci niewidomych* [w:] A. Hamerlińska-Latecka, M. Karwowska (red.), *Interdyscyplinarność w logopedii*, Gliwice, s. 57–84.
- H. Keller, 1904, *Historyja mego życia (autobiografia głuchoniemej i ociemniałej)*, Warszawa.
- J. Konarska, 2007, *Komunikacja interpersonalna osób z niesprawnością wzroku i narządu ruchu* [w:] J. Baran, A. Mikrut (red.), *Umiejętności komunikacyjne osób z niepełnosprawnością. Teoria, diagnoza, wspomaganie*, Kraków, s. 21–40.

- N. Krakowska, 1927, *Rozwój słuchu u głuchych i głuchociemnych drogą zmysłu wibracyjnego*, „Nauczyciel Głuchych i Ociemniałych”.
- J. Kuczyńska-Kwapisz, 2004, *Pedagogika osób słabo widzących i niewidomych* [w:] D.M. Piekut-Brodzka, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych*, Warszawa, s. 87–213.
- B. Landau, L.R. Gleitman, 1985, *Language and Experience. Evidence from the Blind Child*, Cambridge.
- G. Lindner, 1976, *Podstawy audiologii pedagogicznej*, Warszawa.
- A. Lipińska, 1998, *Opieka logopedyczna nad dzieckiem z wadą wzroku i słuchu*, „Rewalidacja” nr 2, s. 63–73.
- L.W. Łukaszowa, 2009, *Osobiennosti logopediceskoj raboty s dietmi s naruszeniem zrenija* [Logopedics work with children breach view], „Specjalnoje Obrazowanie” nr 4, s. 41–48.
- T. Majewski, 1983, *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, Warszawa.
- T. Majewski, 2002, *Tyflopsychologia rozwojowa: psychologia dzieci niewidomych i słabo widzących*, Warszawa.
- L. McCormick, R.L. Schiefelbusch, 1984, *Early Language Intervention*, Columbus, Toronto, London, Sydney.
- N. Mikołajczak-Matyja, 2008, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego. Relacje semantyczne w leksykonie widzących i niewidomych użytkowników języka*, Poznań.
- S. Milewski, 2004, *Mowa dorosłych kierowana do niemowląt. Studium fonostatystyczno-fonataktyczne*, Gdańsk.
- A.E. Mills, 1993, *Language Acquisition and Development with Sensory Impairment: Blind Children* [w:] G. Blanken i wsp. (red.), *Linguistic Disorders and Pathologies: An International Handbook*, Berlin, New York, s. 679–687.
- M. Pąchalska, B.D. MacQueen, 2008, *Mózg i pragmatyka* [w:] Ł. Romańska, A.R. Borkowska (red.), *Podstawy neuropsychologii klinicznej*, Lublin, s. 195–231.
- M. Pérez-Pereira, 2006, *Language Development in Blind Children* [w:] K. Brown (red.), *Encyclopedia of Language & Linguistics*, wyd. II, t. 6, Oxford, s. 357–361.
- M. Pérez-Pereira, G. Conti-Ramsden, 2005, *Do Blind Children Show Autistic Features?* [w:] L. Pring (red.), *Autism and blindness: Current findings and reflections*, London, s. 99–127.
- A. Pruszewicz, 1992a, *Fizjologiczny rozwój mowy* [w:] A. Pruszewicz (red.), *Foniatria kliniczna*, Warszawa, s. 222–225.
- A. Pruszewicz, 1992b, *Opóźniony rozwój mowy* [w:] A. Pruszewicz (red.), *Foniatria kliniczna*, Warszawa, s. 233–241.
- R. Przezwański, 1959, *Zjawiska dotykowe i wibracyjne. Wybrane problemy badawcze*, Warszawa.
- A. Rakowska, 2003, *Język, komunikacja, niepełnosprawność. Wybrane zagadnienia*, Kraków.
- Z. Sękowska, 1974, *Kształcenie dzieci niewidomych*, Warszawa.
- Z. Sękowska, 1981, *Tyflopedagogika*, Warszawa.
- D.D. Smith, 2008, *Pedagogika specjalna*, Warszawa.
- L.I. Solncewa, W.A. Lonina, 2005, *Riecz i obszczenije pri naruszeniach zrenija* [w:] W.I. Łubowski (red.), *Spiecjalnaja psichologija*, Moskwa, s. 338–344.
- I. Styczek, 1979, *Logopedia*, Warszawa.
- J. Szela-Kędzia, 1998, *Terapia logopedyczna dziecka niewidomego i słabo widzącego*, Kraków.

- A. Tronina, 1997, *Panie abym przejrzał!*, Lublin.
- R. Walther, 2007, *Tyflopedagogika*, Gdańsk.
- D.H. Warren, 2009, *Blindness and children. An individual differences approach*, Cambridge.
- E. Wolnicz-Pawłowska, 2007, *Logopedia. Bibliografia do 2006 roku*, Warszawa.
- L.S. Wołkowa, 1983, *Korrekcja naruszeń ustnej речи u dzieci s głębokimi naruszeniami zrenija*, Awtoref. dysertacji na soiskaniye ucz. step. doktora pedagogicznych nauk: 13.00.03, Moskwa.
- L.S. Wołkowa, 1991, *Wyjawlenije i korekcja naruszeń ustnej речи u sliemych i słabowidziaszczich dzieci*, Leningrad.
- L.S. Wołkowa, 1999, *Osobiennosti logopedической работы pri naruszeniach zrenija* [w:] L.S. Wołkowa, S.N. Szachowskaja (red.), *Łogopedija*, Moskwa, s. 498–505.

Logopaedic aspects of language acquisition by blind children

Summary

This paper discusses the difficulties encountered by blind children at individual developmental stages of their verbal and non-verbal communication. Attention is drawn to large differences in the descriptions found in the literature concerning speech development and potential problems in this area recorded among children.

Adj. Monika Czarnecka

Barbara Boniecka

(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin)

PROBLEMATYKA LUDYCZNOŚCI W TEKSTACH DZIECIĘCYCH

Kto umie się śmiać, jest panem tego świata.

[Verba volant]

Interpretacji poddaję teksty, które powstały jako humorystyczne zupełnie nieświadomie, tak jak badane przez S. Grabiasa w tym aspekcie wypowiedzi studenckie [1968] czy zupełnie przypadkowe teksty polityków analizowane przez K. Warchał [2008], a mimo to stanowiące swoistą grę językową [Buttler 1968; Kępa-Figura 2004]. Pod uwagę biorę teksty wypowiedziane, a później zapisane. Ich twórcami są małe dzieci. Wypowiedzi dziecięce uważane przez dorosłych za komiczne poza radością dają odbiorcy także satysfakcję poznawczą [Tokarz 1991]. I właśnie dlatego będę w nich szukać wyznaczników owej ludyczności, chcę ujawnić właśnie te śmieszne odrębności językowe małego dziecka w stosunku do języka dorosłego. Gra językowa to przecież, w rozumieniu L. Wittgensteina [2000], zarówno system językowy, jak i każde jego zastosowanie. Źródłem komizmu są modyfikacje znaków językowych w obrębie samego kodu językowego, a także ich użycie w danym kontekście i sytuacji. Chcę równocześnie pokazać, że te odmienności świadczą o biologicznym i społecznym statusie języka małych użytkowników [Skubalanka 2010].

Oto dwa przykłady żartów telefonicznych, które przysły do głowy Kamiłowi (chłopiec sam wykreślił numer i zainicjował rozmowę), dialogów, których intencja rozbawienia nie mogłaby być zrealizowana bez użycia specyficznego narzędzia przekazu – aparatu telefonicznego. Telefon pozbawia nadawcę wzmocnienia wypowiedzi gestami i mimiką, odbiorca musi polegać jedynie na tym, co usłyszy. Nadawca nie może sobie pozwolić na takie żartowanie z rozmówcą, jakie byłoby możliwe w rozmowie „twarzą w twarz”.

K: Cześć, to ja.

M: Jaki ja? [niepewnie]

K: Kubuś. [z poczuciem oczywistości w głosie]

M: Jaki Kubuś? [wyraźnie zdezorientowany]

K: No, Kubuś Puchatek! [radośnie] [Kamil 4;5, Maciej 6;3]

Maciek, rozmówca Kamila, w tym momencie odłożył słuchawkę, sądząc zapewne, że to dziwaczna pomyłka – Kubuś Puchatek to przecież bohater książki dla dzieci, toteż nie sposób pomyśleć, żeby uczestniczył w dialogu telefonicznym na żywo. Ale już w drugiej bardzo podobnej rozmowie Kamil od razu został rozpoznany przez swą rozmówczynię ciotkę Lidzię, która, zawsze skłonna do żartów, podchwyciła grę.

K: Cześć!

L: Cześć! Kto mówi?

K: Lew.

L: Lew? A skąd?

K: Z lasu.

L: Ale, to pewnie jesteś strasznie dziki?!

K: Coś ty, ciociu, nie poznałaś mnie? To ja, Kamilek! [Kamil 4;6]

Jak widać, gdy tylko ciotka przejęła inicjatywę, chłopak roztropnie ujawnił swoją tożsamość, unikając dalszych pytań dotyczących lwa, gdyby mogłyby wykazać jego niewiedzę w tym zakresie. Kamil odegrał zaplanowany żart doskonale, przede wszystkim pokazał, że zwierzę może mówić po ludzku przez telefon. Oba żarty wyzyskują tu **sytuacje fantastyczne**.

A teraz inny przykład pośrednio wyrażanego humoru, tzn. humoru wynikającego z **tła sytuacyjnego**, niewymagającego uciekania w sferę wyobraźni.

K: Tatusiu, kupić ci coś?

T: Nie, nic mi nie trzeba.

K: **Szkoooda**. [Kamil 4;6]

Proste na ogół pytanie ma w rzeczywistości głębszy sens. Często w trakcie odwiedzin w gabinecie (lekarskim) taty Kamil dostaje drobne pieniądze na samodzielne zakupy w pobliskim sklepie (najczęściej są to chipsy lub guma do żucia). Czasem też i tacie kupuje coś do jedzenia, gdy ten o to poprosi, co zwykle czyni słowami: *Idź do sklepu i kup mi sok pomarańczowy, a za resztę możesz sobie coś kupić*. W omawianym wypadku Kamil nie chciał zabiegać o pieniądze dla siebie bezpośrednio, licząc na to, że przy okazji zakupów dla ojca sam też skorzysta. Niestety, chociaż intencje jego zostały właściwie odczytane, to nie wywołały pożądanego rezultatu. Owo *Szkoooda* oczywiście może śmieszyć przede wszystkim dorosłego obserwatora zdarzenia, bo to on najsprawniej wychwytuje strategię zastosowaną przez chłopca.

Nie sposób czasem przewidzieć, co dla dziecka może być wielkim przeżyciem i co jest przez swą **hiperboliczność** odbierane jako żart. Oto dialog, który miał miejsce po powrocie Kamila z kościoła.

K: Mamo, **zapłaciłem mu, zapłaciłem!** [głośno i radośnie]

B: Komu zapłaciłeś?

K: Księdzu!

B: Jak to zapłaciłeś księdzu?

K: No bo tak chodził i mówił „**Bóg zapłać**”, no to mu zapłaciłem! [Kamil 4;5]

Dosłowne rozumienie przez dziecko słowa *zapłacić* spowodowało tu pewien dysonans z pojmowaniem przenośnym, mianowicie w Kościele praktykuje się dawną, tradycyjną formę podziękowania, gdy w języku ogólnym *zapłacić* oznacza 'dać pieniądze lub rzeczy jako należność (za pracę, towar, usługę)' komuś i w jakiś sposób [Zgółkowa 2004, 313]. Chłopiec skojarzył sobie zapewne usługę kościelną w postaci mszy ze zwykłym towarem, za który się płaci na przykład w sklepie.

Bywają jednak takie sytuacje, w których niezaplanowany humor wynika z **nieznajomości** pewnych **słów** nazywających nowy dla dziecka przedmiot; ten przedmiot tylko kojarzy się malcowi z innym na zasadzie wspólnoty pewnego elementu.

K: Mamo, jak się nazywa to, gdzieżeśmy byli?

B: To znaczy gdzie?

K: No tam, gdzie są **autobusy na szelkach**.

B: Aaa, Lublin.

K: Fajnie tam było [z rozmarzeniem]... wieżowce, tyle sklepów. Chciałbym tam jeszcze pojechać.

B: No to jeszcze się kiedyś wybierzemy.

K: A pojedziemy sobie tym... tym **autobusem na szelkach**?

B: To się nazywa **trolejbus**.

K: **Trolejbusem**? Pliiis. [ang. *please*]

B: No dobra, pojedziemy.

K: Dziękuję. Jesteś kochaną mamusią, wiesz? [Kamil 4;1]

Podobieństwo pary odbieraków prądu na dachu pojazdu do szelek (również dwuczęściowych) męskich podtrzymujących spodnie jest nadzwyczaj wyraźne. Zgodność tym bardziej jaskrawa w opisywanej sytuacji, że zestawia się ów pojazd, przedmiot niemałych przecież gabarytów i obsługujący pokazałą liczbę pasażerów, z tak przecież prozaicznym i małym jak szelki, wcale nie tak koniecznym w użyciu pewnych osób.

Czasem nadawanie wyrazom obcym polskich form gramatycznych sprzyja dowcipowi. Osobie nieorientowanej w pochodzeniu i znaczeniu słowa wydaje się całkowicie niezrozumiałe owo *milkiej*.

Mamusiu, bądź taka dobra dla mnie i zrób mi kanapkę z **milkiejem**. [z kremem czekoladowym „Milky Way”] [Kamil 4;3]

Zresztą już samo używanie wyrazów obcych, w gruncie rzeczy anglicyzmów, wywołuje w odbiorcy nadspodziewaną radość. Szczególnie w prośbach skierowanych do starszych, prośbach o rzeczy raczej niewskazane, dzieci upodobały sobie słowo *please*, przy tym często podają je w postaci zreduplikowanej.

Babciu, a zrobisz mi dzisiaj frytki? **Pliiis**... [ze złożonymi jak do modlitwy rękami] [Kamil 4;5]

Pójdziemy do Mateusza? **Plis plis plis**... [Kamil 4;6]

Także zła segmentacja wyrazu w tekście czyniona przez dzieci może wywołać śmiech. Posłużę się przykładem pochodzącym z pracy E. Manasterskiej-Wiącek [2010]:

M: To kamera Panasonic. [= firmy Panasonic]

L: To **pan Sonik** sobie kupił? [Michał 4;5]

Niemal do łez może doprowadzić dziecięcą nieumiejętność odróżniania dwóch podobnych brzmieniowo słów, tzw. **paronomazji**.¹

Co to są **rezerwaty**? [mowa o prezerwatywach w telewizji] [Katarzyna 6;3]

Wiadomo, że dzieci (szczególnie w wieku przedszkolnym) mają skłonność do wypowiadania się za pośrednictwem różnych obscenów, radozowania się z użycia słów w pewnym stopniu niecenzuralnych, że śmieją się tak samo z własnych „osiągnięć” w tej mierze, jak i czyichś. Można powiedzieć, że przede wszystkim zainteresowanie **słownictwem skatologicznym** to znak ich wieku [Simonides 1976; Cieślukowski 1967]. Zadowolenie z poczynionych niżej przez Kamila obserwacji jest nadzwyczaj wyraźne.

K: Babciu, ja już dwa razy w życiu widziałem kro... kro...

I: Krowę?

K: Krowie **gównu**! [radośnie]

I: Mileczku, każde zwierzę...

K: Robi **gówno**! I krooowa, i pieees, i nawet człowiek, prawda?

I: Prawda. [Kamil 4;5]

Nie tylko niecenzuralne słowa w tekście mogą przynieść efekt komiczny. **Elipsa** pewnych słów dialogu, słów nie tyle obscenicznych, ile widzianych jako tabu, a za takie czasem uznaje się mówienie o seksie, wywołuje w otoczeniu zażenowane uśmiechy (przykład podaje za E. Manasterską-Wiącek 2010).

[dziecko podchodzi do ojca w czasie spotkania towarzyskiego i pyta]

S: Tatusiu, jak się robi syna, na brzuszku czy na boczku?

O: Co? [z zakłopotaniem]

S: No jak się robi syna, na brzuszku czy na boczku, bo zapomniałem!

O: Stefanek, co ty mówisz?

¹ Takich czysto niezamierzonych językowych żartów jest w języku dzieci mnóstwo. Mam tu na uwadze zanotowane przez E. Manasterską-Wiącek paronomazje spowodowane pomyleniem m.in. jednej głoski w wyrazie z całkowicie podobnym brzmieniowo do innych, z substytucjami głosek, ich redukcją, meta-tezą, elipsą, także zamianą afiksów itp.: *kabarety* – *gabare(y)ty*, *linijka* – *lilijka*, *Jabłonka* – *Japonka*, *smog* – *cmok*, *szew* – *szewc*, *kondorze* – *kantorze*, *amortyzowany* – *aromatyzowany*, a także wielorakie neologizmy oraz neosemantyzmy i kontaminacje w rodzaju *zakraplacz* w znaczeniu ‘kropidło’, *skrzepa* [*krzepa* + *skrzep*].

S: No tato, przecież mi pokazywałeś, tylko zapomniałem!

O: Stefanek, co ci pokazywałem?

S: W imię Ojca – na główce, a Syna – na brzuszku. Czy na boczku? [Stefan 3;5] [robienie znaku krzyża]

Z problemami **fleksyjnymi** wiąże się żart w dialogu matki z synem. Rzecz dotyczy bajki rysunkowej.

P: Dziwne jest w tej twojej bajce, że to krowa i nazywa się **Otis**. Jak to facet, to byłby byk, a ma wymiona.

M: Bo to krowa. Gadająca.

P: No ale **Otis**, czyli powinien być byk. A byk gada?

M: A krowa?

P: Ta, tak! [Paweł 8;10]

W polskim systemie fleksyjnym jest zasada, że, z pewnymi wyjątkami, formy rzeczowników męskich kończą się na spółgłoskę, żeńskie natomiast, również z pewnymi wyjątkami, na samogłoskę. Krowa oznacza zwierzę płci żeńskiej i właśnie do niej dobrana powinna być forma imienia. Dziecko zauważa nieścisłość pod tym względem. I to właśnie jego i jego rozmówczynię śmieszy.

A teraz wypowiedź śmiesząca otoczenie, bo mimo że świadcząca o dziecięcym postrzeganiu **związków morfologicznych** (przykłady pochodzą ze zbiorów T. Skubalanki [2010]), to jednak równocześnie o nieumiejętności wiązania określonych tematów słowotwórczych z formantami. W wypadku płci żeńskiej uprawniona byłaby kompozycja *kobieta piekarz*, nie zaś derywat sufiksalny *pieczarka*, tym bardziej, że byłby on nazwą grzyba i wyrazem podstawowym (nie zaś pochodnym).

Zobacz, mama, jak ładnie gotuję – ja jestem **kucharka**. [po chwili]

Zobacz, jak **upiekłam** ciasto – ja jestem **pieczarka**. [Natalia 3;0]

Z kolei w tekście:

Ślicznie wyglądasz, jak księżniczka. [matka do córki]

Ja będę **modelką**, bo się dużo **modłę**.

ta sama dziewczynka utworzyła derywat, wykorzystując związki **homonimiczne** między wyrazami, a omijając semantyczne.

Na **związkach semantycznych**, konkretnie na **metaforze**, zasadza się humor dialogu ojca z synem.

[Ojciec trzyma na ręku synka i pokazuje mu nów księżyc]

O: Patrz, Piotrusiu, jaki rogalik!

P: To nie **lodalit**, to **tsięzić**! [Piotr 2;5]

Porównanie księżycy w nowiu do rogalika jest obce tak małemu informatorowi jak Piotruś. Chłopczyk wybiera tu nazwę *rogalik* jako **prototypową** dla przedmiotu będącego pieczywem i rezerwuje nazwę *księżyc* dla

obiekty astralnego. „Dzieci – jak piszą uczeni – początkowo przypisują nazwy jedynie (...) do najbardziej typowych odniesień” [Dąbrowska, Kudliński 2005, 114]. W tym przykładzie właśnie tak się stało.

Spotyka się pogląd, według którego można wyróżnić dzieci „analityczne” i „holistyczne” [Dąbrowska, Kudliński 2005, 118]. Dzieci **analityczne** zaczynają od pojedynczych wyrazów, które następnie łączą z sobą, dzieci holistyczne natomiast operują pewnymi całościami, które później dzielą na wyrazy i morfemy. Dziecko w cytowanej niżej wypowiedzi naśladuje dwa wyrazy podawane przez matkę i następnie je syntetyzuje, co wywołuje uzasadniony śmiech.

F: A gdzie jest dziadzia?

S: Chyba na cmentarzu.

F: Chyba na pentaziu. [powtarza]

S: Cmen-ta-rzu. Ce jak cytryna.

F: Chyba na **pentaziu cytlyna** [Franek 2;5] [przykład ze zbioru T. Skubalanki].

Zmierzając do konkluzji: za główny wyznacznik komizmu [Propp 1977; Dziemidok 1967] uważa się odmiennosc, odejście od normy, sprzeczność, kontrast, zburzenie porządku i hierarchii itp. W prezentowanych przykładach niezwykłość dziecięcych wypowiedzi polega na pomieszczeniu tego, co wynika z niedosłyszania, z tym, co dziecko zna od podstaw, na swoistej „chytrości” i sądzeniu, że inny (słuchacz / odbiorca po prostu) nie wie o wybranej przez dziecko strategii, wreszcie na nieznaności znaczeń przedstawianych słów.

Należy zwrócić uwagę, że z punktu widzenia niektórych badaczy dzieci popełniają tu błędy. Uznają jednak, że z racji nieświadomości tworzenia i bycia w okresie nabywania języka i jego doskonalenia dzieciom nie można zarzucić nieprawidłowości, one nie znają jeszcze wszystkich nieregularności systemowych i komunikacyjnych. Ich wypowiedzi po prostu bawią słuchacza, choć dziecko nie wie, dlaczego.

Śmiech nie grzech – tak każdy powie.

Trzeba śmiać się w szkole, w domu.

Śmiech to radość, śmiech to zdrowie.

Nie zaszkodzi śmiech nikomu.

W. Szwed, *Śmiech nie grzech*, Białystok 2000

Bibliografia

- D. Buttler, 1968, *Polski dowcip językowy*, Warszawa.
 J. Cieślowski, 1967, *Wielka zabawa*, Wrocław.
 E. Dąbrowska, W. Kudliński, 2005, *Procesy dziecięcej akwizycji języka w ujęciu kognitywnym* [w:] H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski (red.), *Kognitywistyka I. Problemy i perspektywy*, Lublin, s. 113–129.
 B. Dziemidok, 1967, *O komizmie*, Warszawa.

- S. Grabias, 1968, *Z zagadnień komizmu w gwarze studenckiej*, „Językoznawca” nr 18–19, Lublin, s. 110–123.
- D. Kępa-Figura, 2004, *Gry językowe w komunikacji radiowej* [w:] R. Dybalska, D. Kępa-Figura, P. Nowak, *Przemoc w języku mediów? Analiza semantyczna i pragmatyczna audycji radiowych*, Lublin, s. 75–107.
- E. Manasterska-Wiącek, 2010, *Myślę, więc rozśmieszam, czyli o komizmie w myśleniu dziecka*, „Annales UMCS” sectio FF, Vol. XXVIII, z. 1, s. 29–44.
- W.J. Propp, 1977, *Problem śmiechu i komizmu*, „Przegląd Humanistyczny” 3, s. 41–56.
- D. Simonides, 1976, *Współczesny folklor słowny dzieci i nastolatków*, Warszawa.
- T. Skubalanka, 2010, *Dziecko i dorosły. Dwa językowe punkty widzenia*, „Annales UMCS” sectio FF, vol. XXVIII, z. 1, s. 17–28.
- A. Tokarz, 1991, *Poczucie humoru a aktywność twórcza człowieka*, „Psychologia Wychowawcza” 4, s. 299–311.
- K. Warchał, 2008, *Niezamierzony efekt komiczny jako błąd komunikacyjny* [w:] M. Kita (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice.
- L. Wittgenstein, 2000, *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, Warszawa.
- H. Zgółkowa (red.), 2004, *Praktyczny słownik języka polskiego*, t. 48, Poznań.

The issues of ludicity in children's texts

Summary

In the presented examples, the extraordinariness of children's utterances consists in confusion of what results from poor reception with what the child knows thoroughly, in certain “cunningness” and a conviction that another person (the listener/receiver) does not know about the strategy chosen by the child, and finally in unfamiliarity with meanings of the presented words in the context used by the child.

It should be noted that, from the viewpoint of some researchers, children make mistakes here. I believe, however, that due to the fact that children create language unconsciously and that they are at the stage of language acquisition and improvement, children cannot be accused of irregularities, since they do not yet know all systemic and communicative irregularities. Their utterances simply amuse listeners although children do not know why.

Trans. Monika Czarnecka

Olga Jauer-Niworowska
(Uniwersytet Warszawski)

INTERDYSCYPLINARNA ANALIZA PROCESÓW TWORZENIA I REALIZACJI WYPOWIEDZI W MODELU STRUKTURALNO-FUNKCJONALNYM

Do powstania niniejszego tekstu skłoniła autorkę lektura opracowań na temat psycholingwistycznych modeli produkcji mowy [G.S. Dell, F. Change, Z.M. Griffin 1999; W. Levelt 1998; za: A. Borowiec 2009] oraz analiz dotyczących szerszych, interakcyjnych ujęć procesu werbalnego porozumiewania się w aspekcie psychologicznym, neuropsychologicznym i lingwistycznym [I. Kurcz 2005; R. Langacker 2009; S. Grabias, M. Kurkowski 2013; B. Kaczmarek, M. Pąchalska 2014].¹ Tematem opracowania są psychologiczne i neuropsychologiczne uwarunkowania procesu opracowywania i realizacji wypowiedzi. Autorka skupia się głównie na analizie zachowań językowych dorosłych użytkowników języka. Analiza ta może wnieść informacje istotne dla teoretyków i praktyków z różnych dyscyplin zajmujących się zagadnieniami komunikacji werbalnej i jej zaburzeń. Tekst niniejszy z konieczności jedynie sygnalizuje wybrane problemy i nie pretenduje do miana całościowego opracowania.

Za podstawę rozważań autorka przyjmuje podejście oparte na koncepcji dynamicznych ogniw układu funkcjonalnego mowy A.R. Łurii wraz z uzupełnieniami poczynionymi przez J. Browna i późniejszych badaczy funkcji mowy z kręgu różnych dyscyplin naukowych [I. Kurcz 2005; R. Langacker 2009; B. Kaczmarek, M. Pąchalska 2014]. Autorka ujmuje realizację wypowiedzi słownej jako kompleksowe i celowe zachowanie zorientowane na osiągnięcie celu, którym jest przekazanie odbiorcy treści zawartych w opracowywanym przekazie językowym. Zakłada, że zachowanie to powinno być rozpatrywane z uwzględnieniem psychologicznych prawideł odnoszących się do regulacji wszelkich zachowań celowych. Zgodnie z najnowszymi ujęciami neuropsychologicznymi autorka podkreśla konieczność współpracy korowych i podkorowych struktur mózgowych w regulacji funkcji mowy.² Udział tak różnorodnych struk-

¹ W artykule nie rozwinięto zagadnień związanych z kulturowymi uwarunkowaniami regulującymi proces interakcji, skupiając się na ujęciach psychologicznym i psycholingwistycznym.

² W skrótowym ujęciu w procesach realizacji mowy uczestniczą struktury korowe – tak zwany przedni ruchowy obszar mowy (tylno-dolny obszar kory

tur mózgu w sterowaniu procesem interakcji werbalnej jest zrozumiały w kontekście złożoności opisywanego procesu.

W skonstruowanym przez siebie modelu G. Dell [1999] proponuje ujmowanie procesu tworzenia wypowiedzi jako procesu równoległego przetwarzania informacji, W. Levelt zaś [1998] rozważa model stadialny. G. Dell zakłada, że słowa powiązane są w słowniku umysłowym w rodzaj sieci, dobór słownictwa zaś wiąże się z początkową aktywacją wielu potencjalnych węzłów tejże sieci, a następnie eliminacją ogniw komunikacyjnie nieprzydatnych w konkretnym kontekście językowym. G. Dell porusza w swoim modelu istotny aspekt organizacji słownika umysłowego, jakim jest jego sieciowe powiązanie, oparte na skojarzeniach znaczeniowych i/lub brzmieniowych, pomija natomiast aspekt gramatycznej organizacji wypowiedzi, przechodząc bezpośrednio od poziomu treściowego do poziomu fonologiczno-fonetycznego. Z kolei W. Levelt podkreśla następcość poszczególnych etapów opracowywania wypowiedzi z uwzględnieniem procesów strukturalizacji gramatycznej. Autorzy ci traktują proponowane modele jako alternatywne sposoby przedstawienia procesu opracowywania wypowiedzi.

Zdaniem autorki zarówno przetwarzanie stadialne, jak i równoległe można rozpatrywać jako współlistniejące aspekty procesu opracowywania wypowiedzi językowej. W niniejszym tekście autorka nawiązuje do stadialnego modelu opracowywania wypowiedzi W. Levelta [1989], uzupełniając go o problematykę wzajemnego wpływu procesów emocjonalnych i motorycznych na realizację wypowiedzi, a także na wcześniejsze etapy jej językowego opracowania.³ Stanowi to nawiązanie do wspomnianego wcześniej modelu przetwarzania równoległego G. Della [1999].

Zatem w proponowanym przez siebie opisie autorka stara się godzić wcześniej opisywane stanowiska.⁴ Proponowane przez nią ujęcie nawią-

przedruchowej płata czołowego związany z regulacją ruchów werbalnych) oraz tylny czuciowy obszar mowy (obejmujący struktury płata skroniowego, ciemieniowego i częściowo potylicznego, związane z funkcjami syntezy i analizy słuchowej materiału werbalnego, procesami pamięci słownej, czuciem ułożenia narządów mowy). U większości osób praworęcznych ośrodki mowy zlokalizowane są w lewej półkuli mózgu. Półkula mózgowa prawa współdziała z lewą w odbiorze informacji werbalnych. Oprócz struktur korowych mózgu w procesy nadawania i odbioru mowy zaangażowane są mózdzek oraz struktury podkorowe obejmujące wzgórze i jądra podstawy mózgu [E. Szeląg 2006].

³ O emocjonalnych uwarunkowaniach przebiegu interakcji pisali już M. Pa-chalska i B. Kaczmarek [„Acta Neuropsychologica” 2014] w kontekście reakcji emocjonalnych na przekazy werbalne i sygnały niewerbalne formułowane świadomie i/lub nieświadomie przez uczestników interakcji. Autorka przyjmuje założenia tego podejścia i rozszerza je o powiązania emocjonalno-motoryczne.

⁴ W opisywanym kontekście bezdyskusyjne wydaje się podporządkowanie gramatycznej struktury wypowiedzi jej aspektowi treściowemu. Temu służy, zaczerpnięte z modelu W. Levelta, wyodrębnienie etapów / aspektów opracowywania wypowiedzi. Ukazanie etapów składowych procesu tworzenia wypowiedzi

zuje do przyjętego w psychologii poznawczej schematu Millera, Gallantera i Pribrama [1960, wyd. pol. 1980] TOTE (*Test-Operation-Test-Efect*). Jego autorzy podkreślają istotny udział funkcji kontrolnych w regulacji zachowań. Zdaniem autorki podejście takie ma uzasadnienie również w odniesieniu do zachowań językowych. Procesualne podejście do analizy zachowań językowych wiąże się z rozpatrywaniem zaangażowanych w nie funkcji psychicznych jako oddziałujących w sposób systemowy, czyli wzajemnie ze sobą powiązany i ukierunkowany na cel, którym jest komunikacja między uczestnikami interakcji werbalnej.

ANALIZA STRUKTURALNO-FUNKCJONALNA PROCESU TWORZENIA I REALIZACJI WYPOWIEDZI SŁOWNYCH

Opierając się na modelu W. Levelta i podejściu Millera, Gallantera i Pribrama [1960], autorka wyróżniła następujące etapy / aspekty opracowywania i realizacji wypowiedzi w kontekście interakcji werbalnej:

- 1) decyzja o wejściu w interakcję lub o jej unikaniu;
- 2) wstępne treściowe opracowanie wypowiedzi, związane z aktywacją semantycznych sieci skojarzeniowych – dobór leksemów;
- 3) kontrola poprawności doboru leksemów;
- 4) ewentualne zmiany w planie treściowym wypowiedzi pod wpływem dostrzeżenia jego nieadekwatności komunikacyjnej;
- 5) gramatyczne opracowanie wypowiedzi (transformacja leksemów w konkretne formy wyrazowe, strukturyzacja składniowa i morfologiczna wypowiedzi);
- 6) kontrola poprawności transformacji głębokich struktur językowych w struktury powierzchniowe;
- 7) ewentualne zmiany w planie transformacji pod wpływem informacji zewnętrznych i/lub uprzednio wprowadzonych zmian w planie treściowym;
- 8) realizacja wypowiedzi – wykonanie motoryczne sekwencji układów oddechowo-fonacyjno-artykulacyjnych, związane z sekwencyjno-symultatywną aktywnością konkretnych grup mięśni aparatu mowy;
- 9) kontrola poprawności wykonania motorycznego;
- 10) ewentualna korekta sposobu realizacji wypowiedzi (w razie zauważenia własnych błędów i/lub w razie uzyskania informacji zewnętrznych o nieprawidłowościach w treści i/lub o zmniejszonej wyrazistości artykulacyjnej przekazu).

nie musi jednak, zdaniem autorki, oznaczać istnienia ścisłych granic między poszczególnymi etapami. Płynność granic podkreślona jest zastosowaniem wyrazu *etapy* naprzemiennie z wyrazem *aspekty*. W takim właśnie rozumieniu proponowany przez autorkę schemat jest próbą pogodzenia stanowisk G. Della i W. Levelta.

Podkreślenie istotnej roli funkcji kontrolnych w regulacji procesu realizacji wypowiedzi (w kontekście interakcji komunikacyjnej) ilustruje z jednej strony złożoność opisywanego procesu, z drugiej zaś akcentuje możliwość elastycznych zmian w sposobie realizacji wypowiedzi, dokonywanych stosownie do wymogów kontekstowo-sytuacyjnych.

DECYZJA O WEJŚCIU W INTERAKCJĘ LUB O JEJ UNIKANIU – JEJ PSYCHOLOGICZNE I NEUROPSYCHOLOGICZNE UWARUNKOWANIA

Pierwotnym biologicznie warunkiem, koniecznym do nawiązania dowolnej interakcji z otoczeniem, jest pozostawanie w stanie czuwania, związane z aktywacją struktur głębokich mózgowia. Nie jest to jednak wystarczający warunek do podjęcia kontaktu słownego.

W podjęciu decyzji o zainicjowaniu kontaktu werbalnego podstawową rolę wydaje się odgrywać ocena sytuacji komunikacyjnej przez potencjalnych uczestników interakcji. Na sposób tej oceny wpływają zwykle stany emocjonalno-poznawcze o różnym stopniu złożoności, dotyczące (różnie ujmowanego na różnych etapach rozwoju) bilansu zysków i strat związanych z daną sytuacją komunikacyjną. Jeśli w ocenie jednostki zyski przeważają nad stratami, jednostka bądź sama inicjuje działanie mające na celu nawiązanie interakcji, bądź wchodzi w interakcję zaproponowaną przez współrozmówcę. Poniżej autorka scharakteryzuje pokrótce wspomniany proces wartościowania sytuacji komunikacyjnej.

Proces wartościowania zmienia się w zależności od zmiany osobistej sytuacji osoby dokonującej wartościowania. W tym kontekście niezwykle istotny wydaje się wiek i poziom rozwoju potencjalnych interlokutorów. W wypadku małego dziecka dążącego do kontaktu z matką taki zysk stanowi zaspokojenie przez matkę podstawowych potrzeb psychicznych i biologicznych dziecka. W takiej sytuacji decydującą funkcję mogą pełnić doświadczenia w zakresie odprężenia i redukcji napięcia związanego z zaspokojeniem potrzeb biologicznych i poczuciem bezpieczeństwa związanym z obecnością matki. Małe dzieci podejmują interakcję, kierując się zwykle oceną głównie własnych korzyści z perspektywy egocentrycznej. W miarę rozwoju zmieniają się cele, które uczestnicy procesu porozumiewania się wiążą z konkretną sytuacją komunikacyjną. Wzrasta również rola refleksji w procesie podejmowania decyzji o wejściu w konkretną interakcję werbalną bądź o jej unikaniu. Procesy wartościowania, związane z pojawieniem się pozytywnego bądź negatywnego nastawienia do konkretnej wymiany komunikacyjnej, znajdują uwarunkowania w osobistym doświadczeniu jednostki, jej sposobie postrzegania świata, przemyśleniach, wyobrażeniach o sobie i innych. Nastawienie emocjonalne do udziału w konkretnej sytuacji komunikacyjnej wiąże się zwykle z emocjonalnie nacechowaną refleksją proaktywną dotyczącą prawdopo-

dobieństwa osiągnięcia konkretnego celu związanego z podjętą interakcją. Celem tym może być osobista lub pozaosobista korzyść wynikająca z wejścia w dany kontakt werbalny.⁵ Wejście w konkretną interakcję wiąże się z aktualizacją, uwewnętrznionych kulturowo i językowo uwarunkowanych, wzorców reakcji komunikacyjnej. Podstawę powstania i realizacji opisywanych schematów poznawczych stanowią procesy emocjonalne oraz poznawcze (percepcji, pamięci, myślenia).

Zatem, już w fazie decyzji o podjęciu bądź unikaniu konkretnej interakcji werbalnej, uwidacznia się wzajemne przenikanie się i warunkowanie różnych procesów psychicznych. Od strony neurobiologicznej w inicjowaniu interakcji werbalnej uczestniczą zarówno struktury podkorowe, związane z regulacją poziomu napięcia kory i emocjami pierwotnymi, jak i obszary korowe, odpowiedzialne za regulację złożonych czynności psychicznych.

Uwaga jako proces niespecyficzny, odpowiedzialny za selekcję dochodzących bodźców, chroni jednostkę przed przeciążeniem nadmiarem informacji. Procesy uwagi wiążą się z procesami świadomego przetwarzania napływających informacji. Bodźce, na których skupiamy uwagę, są wzmacniane, co umożliwia ich świadome przetwarzanie, bodźce zaś znajdujące się na peryferiach pola uwagi lub poza nią są słabiej uświadamiane lub pozostają niedostępne dla naszej świadomości. Sprawne funkcjonowanie procesów uwagi celowej umożliwia świadomą realizację intencji nadawcy i świadomy, aktywny udział w interakcji werbalnej – pośredniczy zatem również w procesie opracowywania wypowiedzi na wszystkich jego etapach.⁶

WSTĘPNE TREŚCIOWE OPRACOWANIE WYPOWIEDZI, ZWIĄZANE Z AKTYWACJĄ SEMANTYCZNYCH SIECI SKOJARZENIOWYCH – DOBÓR LEKSEMÓW

Do wejścia w dalszą interakcję werbalną konieczne jest zaistnienie – wspólnego dla uczestników interakcji – pola uwagi. Dobór konkretnych sygnałów niewerbalnych, poprzedzających kontakt werbalny, zależy od szeroko pojętego kontekstu sytuacyjnego (inne sygnały świadczące o zainteresowaniu kontaktem werbalnym stosuje się w sytuacji interakcji

⁵ Przykładem korzyści osobistej jest sytuacja, gdy podjęta rozmowa w sprawie pracy skutkuje otrzymaniem zatrudnienia, o korzyści pozaosobistej można zaś mówić w sytuacji, gdy podmiot kończy sukcesem negocjacje o otrzymanie środków na cele społecznie istotne.

⁶ Za sprawny przebieg procesów uwagi celowej odpowiadają struktury płatów ciemieniowego (tzw. górny płacik ciemieniowy) oraz czołowego (pole 6. wg Brodmanna). Uwaga automatyczna (związana z reakcją na nowe bodźce pojawiające się w polu uwagi) angażuje płat ciemieniowy, nie powoduje natomiast aktywacji płatów czołowych [A. Grabowska, P. Jaśkowski, J. Seniów 2011, 602].

z osobami o równej pozycji społecznej, inne w kontakcie pracownik–przełożony, jeszcze inne w kontaktach męsko-damskich). Jeśli kontakt werbalny ma wykroczyć poza rytualne zwroty o funkcji fatycznej, mówca opracowuje wewnętrznie treść planowanej wypowiedzi.

Procesy doboru leksemów i strukturalizacji gramatycznej wiążą się z funkcjami pamięci semantycznej (odnoszącej się do treści przekazu) i pamięci proceduralnej, nieświadomej (dotyczącej reguł strukturyzacji gramatycznej i ich zastosowania). Sam dobór leksemu traktować można jako przejaw myślenia werbalnego w jego aspekcie decyzyjnym. Istotny wpływ na przebieg opisywanego procesu mogą wywrzeć czynniki rozpraszające. Bodziec nowy i/lub silny (na przykład nagły hałas) powoduje odruchową dekoncentrację i przerywa na chwilę opisywany powyżej proces decyzyjny. Jeśli bodziec rozpraszający nie zostanie uznany za znaczący, to po chwilowym rozproszeniu proces przeszukiwania zasobów leksykalnych w sieci semantycznej zostaje podjęty ponownie.

Przeszukując zasoby pamięci semantycznej, mówca podejmuje decyzję o wyborze różnorodnych elementów symbolizacji językowej. Elementy te różnią się stopniem złożoności poznawczej i kompozycyjnej. Mówca, konstruując wypowiedź, może dokonywać wyboru odrębnych leksemów i/lub złożań symbolicznych, zależnie od wymogów sytuacji komunikacyjnej. Adekwatne i jednocześnie sytuacyjnie zmienne zastosowanie złożonych symboli językowych wymaga ich zrozumienia. Zrozumienie zaś opiera się na zdolności rozumowania abstrakcyjnego, pozwalającego integrować treści składowych elementów wypowiedzi w semantycznie spójne całości, niebędące prostą sumą treści elementów składowych.⁷

Sprawny przebieg procesów doboru leksemów wiąże się z aktywnością procesów pamięci w różnych jej wymiarach. W sytuacji prowadzenia dialogu procesy pamięci semantycznej zazębiają się z procesami pamięci roboczej (związanej z utrzymaniem w pamięci treści przekazu współrozmówcy w sytuacji dialogu oraz całościowej treści planowanego przekazu) i procesem uwagi.⁸ Na szybkość przebiegu procesu decyzyjnego związanego z wyborem leksemów wpływa liczba oraz złożoność powiązań

⁷ Nawet przy niepełnym rozumieniu możliwe jest poprawne użycie zwrotów zautomatyzowanych, lecz wypowiedź oparta na zastosowaniu gotowych schematów nie będzie możliwa do modyfikacji uwzględniającej wymogi sytuacyjne. Tego typu sztywność realizacyjną przejawiają na przykład chorzy z zaburzeniami procesów rozumowania abstrakcyjnego, wynikającymi z zaburzeń neurogennych o różnej etiologii.

⁸ Opisywane procesy pamięciowe wiążą się zarówno z procesami pamięci jawnej (świadomej), jak i ukrytej (nieświadomej). W momencie prowadzenia dialogu jesteśmy w stanie powtórzyć i adekwatnie zareagować na przekaz interlokutora, jest on zatem dostępny naszej świadomości i przechowywany w pamięci roboczej, przez odpowiedni czas warunkujący adekwatną reakcję. Jednocześnie sam dobór leksemów, związany z procesem decyzyjnym bazującym na skojarzeniowej pamięci semantycznej, odbywa się bez udziału świadomości.

skojarzeniowych, w których pozostaje dane słowo w słowniku umysłowym. Liczba tych skojarzeń pozostaje również w związku z emocjonalnym nacechowaniem wyrazu. Istotna jest w tym aspekcie umiejętność eliminacji powiązań nieistotnych dla planowanej treści poprzez wygaszanie pojawiających się nieadekwatnych dla tej treści skojarzeń werbalnych (związanych z wstępną aktywacją nadmiernej liczby elementów słowosieci).

Wpływ emocji na dobór leksemów jest znaczący.⁹ Istotną rolę w opisywanym procesie wydaje się pełnić siła doświadczanych emocji, niezależnie od ich znaku. Możliwość tworzenia spójnej treściowo i gramatycznie wypowiedzi może zostać zaburzona w podobnym stopniu zarówno w stanie skrajnej euforii, jak w stanie paniki. Dezorganizujący wpływ nasilonych emocji na dobór leksykalny wynika z doświadczanego stanu pobudzenia, który powoduje zaburzenie ciągłości procesów poznawczych zaangażowanych w procesy leksykalnej strukturalizacji wypowiedzi.

Umiarkowanie silne emocje mogą wywierać zarówno korzystny, jak i negatywny wpływ na procesy konceptualizacji językowej. Rodzaj tego wpływu zależy od stopnia powiązania doświadczanych emocji z treścią opracowywanej wypowiedzi. Jeśli doświadczane emocje są powiązane lub zbieżne z treścią planowanego przekazu, mamy do czynienia z sytuacją, w której podmiot konstruuje wypowiedź ekspresywną. W takiej sytuacji emocje wspierają procesy doboru leksykalnego, ułatwiając ogniskowanie uwagi na leksemach treściowo powiązanych z doświadczaną emocją. Przeżywanie emocji niezwiązanych z treścią konstruowanej wypowiedzi skutkuje spowolnieniem i/lub trudnościami w procesie doboru leksykalnego, regulacyjny wpływ emocji polega bowiem na ogniskowaniu uwagi na bodźcach związanych z doświadczanym zaangażowaniem emocjonalnym, co może utrudniać zogniskowanie uwagi na planowanej treści przekazu, jeśli nie wiąże się ona z doświadczanymi uczuciami. Wpływ ten jest, oczywiście, tym większy, im silniejsze są przeżywane emocje.

Istotną rolę wydaje się pełnić także znak przeżywanych emocji (emocje pozytywne *versus* negatywne). W wypadku treści silnie negatywnych i zagrożających dochodzić może do uaktywnienia mechanizmów obronnych, utrudniających ich przypomnienie. Proces ten ma także uzasadnienie

⁹ Emocje wiążą się z procesami wartościowania oraz regulacją zachowań w wymiarze dążenie – unikanie. Jednostka skupia uwagę na bodźcach emocjonalnie znaczących i dąży do tych bodźców, które budzą emocje pozytywne, unika zaś bodźców budzących emocje negatywne. Źródłem emocji mogą być czynniki zewnątrzpochodne i refleksje jednostki. Procesy emocjonalne łączą się z przeżywaniem stanu pobudzenia, które jest rejestrowane także w postaci określonych reakcji fizjologicznych (na przykład wzrost tętna, przyspieszenie rytmu oddechu). Za procesy neurobiologicznej regulacji emocji odpowiada złożony zespół struktur podkorowych (ciała sutkowate, hipokamp, jądra wzgórza, ciało migdałowe, jądra śródmózgowia, kora czołowa) [Le Doux 2000; Zagrodzka 2006].

neurobiologiczne, związane z niszczącym wpływem stresu na struktury hipokampu, sterujące funkcjami pamięci. Zarówno pod wpływem doświadczanych emocji, jak i myślowej interpretacji zachowań odbiorcy, mówca może dokonać modyfikacji planowanego tekstu już na etapie jego wstępnej konceptualizacji.¹⁰

Reasumując, dobór leksemów wiąże się z prawidłowym przebiegiem procesów emocjonalnych oraz procesów uwagi, pamięci i myślenia. Eliminacja redundantnych wzorców symbolizacji prowadzi do stopniowej redukcji liczby leksemów spełniających wymogi treściowej konceptualizacji wypowiedzi, aż do dokonania finalnego wyboru.

TRANSFORMACJA LEKSEMU W WYRAZ TEKSTOWY

Zadaniem mówcy na tym etapie tworzenia wypowiedzi jest rozwiązanie problemu decyzyjnego dotyczącego wyboru adekwatnej reguły transformacyjnej, która umożliwiłaby utworzenie przekazu spójnego treściowo i poprawnego gramatycznie. Procesy transformacji leksemów w wyrazy tekstowe, podobnie jak wcześniejszy etap opracowywania wypowiedzi, związane są z wieloaspektową aktywnością psychiczną. Proces ten wymaga zaangażowania pamięci semantycznej, gdyż struktura wypowiedzi podporządkowana jest nadrzędnemu celowi, którym jest przekaz określonych treści. Dobór adekwatnych wyrazów tekstowych wymaga sprawności abstrakcyjnego myślenia zarówno w odniesieniu do kategoryzacji niewerbalnych, jak i uwewnętrznionej wiedzy o regułach łączenia elementów języka w struktury wyższego rzędu.

W procesie nabywania języka dzieci opanowują umiejętności językowe w toku interakcji z otoczeniem. Podstawowe znaczenie mają umiejętności obserwacji, naśladowania i analizy zachowań językowych otoczenia pod kątem ich celowości i przydatności komunikacyjnej. Umiejętności te prowadzą do stopniowego wyabstrahowania reguł językowych z różnych kontekstów ich użycia. Samego procesu wyabstrahowania reguł transformacji struktur językowych nie da się utożsamiać z ich pełnym uświadomieniem. Umiejętności językowe nabywane w naturalnych kontekstach komunikacyjnych angażują głównie funkcje pamięci proceduralnej niejawnej oraz myślenia relacyjnego. Zazwyczaj wiedza na temat reguł gramatycznych w postaci ustrukturuwanej, opierającej się na

¹⁰ Przykładem może być sytuacja rozmowy towarzyskiej, podczas której mówca planuje zainteresować współrozmówców odbytą przez siebie podróżą. Dowiaduje się jednak wcześniej, że temat podróży nie interesuje współuczestników rozmowy, decyduje się zatem skierować rozmowę na temat obejrzanego przez wszystkich filmu.

procesach pamięci świadomej, deklaratywnej, zdobywana jest dopiero w procesie kształcenia językowego.^{11,12}

W wypadku dorosłych wykształconych użytkowników języka dochodzi zwykle do interferencji wiedzy zdobytej w procesie kształcenia z umiejętnościami nabytymi w naturalnych sytuacjach kontaktu werbalnego. Zatem sprawni dorośli użytkownicy języka w procesie strukturyzacji gramatycznej mają możliwość wykorzystania obu ścieżek dostępu mentalnego do zasobów językowych. U osób, które nie zdobyły formalnego wykształcenia, zwykle przeważają procesy oparte na pamięci nieświadomej, proceduralnej i na intuicji językowej mówiącego. Poziom i typ wykształcenia wpływają na sposób budowania wypowiedzi, nie zawsze są jednak bezwzględną determinantą poprawności gramatycznej.

W szerszej perspektywie celem mówcy jest utworzenie takiej konstrukcji logiczno-gramatycznej, która umożliwi jak najpełniejsze porozumienie rozmówców oparte na wspólnych uzgodnieniach semantycznych. Przy przyjęciu tego typu perspektywy rola procesów emocjonalnych, jako wpływających na regulację interakcji, staje się szczególnie istotna. W opisywanym kontekście znaczącą rolę pełnić mogą także emocje niezwiązane bezpośrednio z treścią budowanego przekazu, lecz z ogólnym poziomem i jakością pobudzenia emocjonalnego doświadczanego w sytuacji komunikacyjnej. Emocje tego typu rzutują pośrednio na sposób konstruowania wypowiedzi. Stan emocjonalny mówcy wpływa na interpretację zachowań komunikacyjnych współuczestników interakcji, kształtując tym samym reakcje werbalne, będące odpowiedzią na zinterpretowane zachowania. Przykładowo, osoba doświadczająca uczucia rozdrażnienia ma częściej tendencję do interpretowania neutralnych *de facto* przekazów współrozmówcy jako negatywnie nacechowanych i reagowania pośrednią lub bezpośrednią agresją słowną na domniemany atak niż osoba będąca w stanie odprężenia.

Wpływ tego rodzaju można zaobserwować zarówno w wypadku emocji odczuwanych w pełni świadomie, jak i nie do końca uświadamianych. Wpływ emocji nie do końca uświadamianych na sposób interpretacji komunikatów współrozmówcy może być nawet silniejszy niż emocji doświadczanych świadomie. Emocje nieuświadamiane, jako niepoddające

¹¹ Teoretycznie możliwa jest sytuacja, że dziecko nabywa wiedzę metajęzykową w czasie codziennych kontaktów z rodzicami, ale sytuacja tego rodzaju zachodzi jedynie wówczas, gdy rodzice mają wystarczającą kompetencję językową i potrafią przedstawić ją w sposób interesujący dla dziecka, co nie jest częste.

¹² W procesy związane z pamięcią semantyczną zaangażowane są struktury płata skroniowego – przyśrodkowe obszary skroniowe z hipokampem, a także struktury podkorowe – wzgórze, jądra podstawy mózgu. Pamięć proceduralna angażuje również jądra podstawy mózgu. Istotną rolę regulacyjną odgrywają też płaty czołowe, umożliwiające celowe nabywanie nowych informacji i mentalne manipulowanie zapamiętanymi bodźcami. Spodnia powierzchnia płatów czołowych pośredniczy w zapamiętywaniu bodźców nacechowanych emocjonalnie.

się kontroli mówcy, stają się bowiem częścią kontekstu komunikacyjnego, a nie świadomie sterowanej wymiany komunikacyjnej. Przejawiają się w tonie głosu, pauzach i mimice, częstokroć nawet wyraźniej niż emocje uświadamiane, których ekspresja podlega wolicjonalnej kontroli mówiącego.

Świadomie doznawane emocje mogą stanowić intencjonalną treść przekazów ekspresywnych. Wówczas znajdują odzwierciedlenie w użyciu nacechowanych modalnie wyrażen (na przykład wykrzyknień, zdrobnień czy partykuł pytajnych), mogą wreszcie wpływać na taki sposób tematyczno-rematycznej strukturyzacji wypowiedzi, by emocjonalnie istotne dla mówcy elementy przekazu stanowiły jądro komunikatu. Emocje mogą także znajdować wyraz w komunikatach pośrednich, które nie zawsze są dla odbiorcy łatwe do interpretacji i mogą prowadzić do obniżenia skuteczności komunikacji (przykład tego rodzaju niejasności komunikacyjnych, wynikających z użycia pośrednich komunikatów, ilustruje przypis).¹³

Kończąc rozważania nad rolą różnych funkcji psychicznych w strukturyzacji gramatycznej wypowiedzi, nie sposób pominąć znaczenia procesów kontrolno-wykonawczych. Do zastosowania reguł konwersacyjnych konieczna jest perspektywa decentracji, stanowiąca konieczny warunek możliwości dostosowywania formy wypowiedzi do potrzeb odbiorcy. Procesy te pozwalają elastycznie dostosowywać strukturę wypowiedzi do potrzeb współrozmówcy. Możliwość prowadzenia rozmowy zgodnie z regułami konwersacji w znacznym stopniu zależy od umiejętności wzmacniania reakcji pożądaných w danej sytuacji komunikacyjnej (na przykład jasnego wyrażania myśli) i wyhamowywania zachowań nieadekwatnych (na przykład tendencji do nadmiernych dygresji).

Stosowanie maksym konwersacyjnych P. Grice'a oraz zasad uprzejmości G. Leecha opiera się na osiągniętych w procesie rozwoju i socjalizacji umiejętnościach poznawczych i społecznych dotyczących abstrakcyjnej analizy sytuacji własnej i współrozmówcy oraz na refleksji emocjonalnej – stanowiących podstawę internalizacji norm kooperacji społecznej.

Reasumując, na sposób strukturalizacji wypowiedzi wpływa wiele funkcji psychicznych. Znaczące dla przebiegu procesu strukturyzacji przekazu są emocje rozmówców pełniące funkcje modulujące i ukierunkowujące procesy poznawcze uczestników interakcji. Wśród procesów

¹³ Pytanie zadane ironicznym tonem partnerowi przez partnerkę: „Znowu praca się przeciągnęła do późna?” zawiera presupozycję, że zwykle późno wraca on do domu. Użyta w zdaniu ironia pozwala przypuszczać, że partnerka odczuwa złość i nie wierzy w pobyt partnera w pracy. Z kolei partner może nie zrozumieć ukrytych w przekazie treści bądź świadomie je zignorować, traktując wypowiedź jako bezpośredni komunikat. W takiej sytuacji może odpowiedzieć: „Tak, jestem piekielnie zmęczony”.

poznawczych na strukturyzację językową przekazu istotny wpływ wywierają procesy percepcji, pamięci semantycznej i proceduralnej, myślenia oraz procesy kontrolno-wykonawcze.

REALIZACJA WYPOWIEDZI

Ostatnim etapem opisywanego procesu jest realizacja wypowiedzi. Rozwijając podejście funkcjonalne A.R. Łurii, autorka opisuje powyższy etap jako proces oparty na wykorzystaniu złożonych mózgowych wzorców słuchowo-ruchowych. Istotne w tym aspekcie jest także znaczenie wzorców kinematycznych, dotyczących doznań somestetycznych i wizualnych [Kaczmarek, Pachalska 2014]. Również autorka [Jauer-Niworowska 2012] podkreślała znaczenie powyższych wzorców w procesie programowania i skoordynowanej realizacji układów motorycznych w procesie nadawania mowy. Realizacja wzorców ruchowych mowy poprzedzona jest ich aktualizacją, co wiąże się z ponownym wykorzystaniem zasobów pamięci proceduralnej. Wzorce motoryczne aktualizowane podczas realizacji wypowiedzi mają różny poziom złożoności i różny poziom automatyzacji.¹⁴ Należy podkreślić, iż automatyzacja obejmuje nie tylko narządy aparatu artykulacyjnego, lecz również skoordynowane z nimi układy – oddechowy i fonacyjny. Realizacja pojedynczych dźwięków i sylab przy swobodnej wypowiedzi, realizowanej w naturalnym dla mówcy tempie, jest w pełni zautomatyzowana. W warunkach częstego użycia nawet realizacja bardziej złożonych elementów języka (wyrazów lub całych fraz) może się w znacznym stopniu zautomatyzować (przykładem takiej automatyzacji jest wymawianie swojego imienia). Procesy automatyzacji umożliwiają zmniejszenie udziału świadomości i uwagi celowej w regulacji procesu motorycznej realizacji wypowiedzi. Automatyzacja ruchów werbalnych umożliwia jednostce skupienie uwagi na treści przekazu, a nie na motoryce. To właśnie automatyzacja przyczyniła się do tradycyjnego, odrębnego ujmowania procesów motoryki werbalnej i językowego przetwarzania. Ujęcie takie traci jednak na aktualności w świetle najnowszych badań neuropsychologicznych i językowych [Pachalska, Bidzan 2008; Jodzio 2009; Michalik 2011].

Zdaniem autorki poziom automatyzacji motorycznej danego elementu języka rozpatrywać można jako kontinuum: od pełnej automatyzacji do w pełni świadomej realizacji danego elementu. Poziom automatyzacji wy-

¹⁴ Automatyzacja wiąże się z jednej strony z zyskiem związanym z brakiem obciążania zasobów uwagi, dzięki realizacji ruchów werbalnych bez udziału świadomości. Automatyzacja wykonania minimalizuje także wydatek energetyczny i zwiększa szybkość oraz precyzję ruchu. Z drugiej strony proces automatyzacji wiąże się z brakiem możliwości kontroli sposobu wykonywania ruchów. W wypadku takich ruchów kontrola następuje *post factum*.

konania motorycznego wypowiedzi może zatem zmieniać się zależnie od stopnia zaangażowania uwagi celowej w realizację motoryczną danych elementów językowych. Realizacja zautomatyzowana, oparta na utrwalonych wzorcach motorycznej pamięci werbalnej, jest częstsza. Wpływ zautomatyzowanych wzorców nasila się w momentach zadziałania czynników rozpraszających, zmęczenia, zaangażowania uwagi w inne czynności niezwiązane z mówieniem (na przykład, gdy osoba, rozmawiając, szuka czegoś na biurku) lub jednocześnie skupianie się na wcześniejszych etapach opracowania wypowiedzi (na przykład, gdy mówca podczas wypowiadania jednej frazy intensywnie myśli o tym, co ma jeszcze powiedzieć). **Jednocześnie jednak w sytuacji wymagającej szczególnie wyrazistej artykulacji elementy zwykle realizowane automatycznie mogą być wymawiane bardziej świadomie.** Starając się mówić wyraźnie, mówca może celowo skupiać uwagę na realizacji trudnych dla niego artykulacyjnie elementów wypowiedzi (zbitek spółgłoskowych wynikających z sąsiedztwa wewnątrzwyrazowego lub międzywyrazowego, elementów wygłosowych wyrazów), jednocześnie realizując automatycznie elementy motorycznie łatwiejsze.

Możliwość uwzględnienia wymogów sytuacyjnych dotyczących sposobu realizacji motorycznej oznacza obecność powiązań między funkcjami motorycznymi a emocjonalno-poznawczymi, co również potwierdzają badania neuropsychologiczne świadczące o zaangażowaniu tych samych struktur mózgowych zarówno w czynności opracowania językowego, jak i w samą motoryczną realizację wypowiedzi [Jodzio 2009; Seniów 2011].

Wzrost napięcia mięśniowego jest często odnotowywanym, zewnętrznym wskaźnikiem napięcia emocjonalnego. Napięcie emocjonalne rzuca również na poziom napięcia mięśni aparatu mowy. Wpływ emocji na pracę mięśni aparatu mowy uwidacznia się w funkcjonowaniu artykulatorów, w sposobie oddychania i w fonacji, a co za tym idzie w warstwach segmentalnej i suprasegmentalnej realizowanej wypowiedzi. W stanie emocjonalnego napięcia i pobudzenia następuje wtórnie zmiana tempa mowy.¹⁵ Wskutek zaburzeń napięcia mięśni o psychogennym charakterze może również dojść do dysfunkcji głosu. W takiej sytuacji, w odpowiedzi na stres, zaburzone zostają funkcje mięśni krtani i możliwość prawidłowej emisji głosu. Oprócz dysfunkcji obejmujących narząd głosu zaburzeniu ulec mogą również funkcje mięśni aparatu oddechowego i artykulacyjnego. Zatem w wyniku stresu wystąpić mogą również zaburzenia koordynacji, tempa i płynności ruchów artykulacyjnych i/lub zaburzenia koordynacji oddechu z fonacją. Zaburzenia te stanowią za-

¹⁵ Związek ten uwidacznia się szczególnie wyraźnie w stanach patologii psychiatrycznej, w których może wystąpić słowotok lub zatrzymanie mowy. Słowotok występuje często w stanie maniakalnym, jako skutek pobudzenia emocjonalnego i gonitwy myśli, a zatrzymanie mowy wskutek dysfunkcji mięśniowych jest wyraźne w stanach katatonii, która również wiąże się z zaburzeniami afektu.

zwyczaj skutek koincydencji wzmożonej psychicznej podatności na stres i oddziaływania różnorodnych czynników stresujących.

Nie zawsze jednak zmiany w motoryce stanowią następstwo zmian psychicznych, możliwa jest również odwrotna zależność. W stanach normatywnych można zaobserwować ją jedynie w czasie celowej realizacji zadań werbalnych szczególnie trudnych motorycznie (na przykład podczas szybkiej realizacji wprawek dykcyjnych).¹⁶ Jeśli werbalne zadanie motoryczne jest na tyle trudne, że angażuje znaczne zasoby celowej uwagi podmiotu, nie jest możliwa sprawna realizacja innych zadań, także językowych, angażujących tę uwagę (u osób zdrowych niemożliwe będzie szybkie i bezbłędne wypowiedzanie na głos realizacyjnie trudnych wprawek dykcyjnych i jednocześnie bezbłędne pisanie artykułu, u osób zaś z motorycznymi zaburzeniami mowy może nie być możliwe jednoczesne mówienie i percepcja przekazu słownego). Zatem pośrednio poziom trudności motorycznej zadania werbalnego / sprawności motorycznej mówcy wpływać może na możliwości przetwarzania informacji językowych i percepcji wypowiedzi. W związku z powyższym w regulacji funkcji motorycznych mowy istotne znaczenie mogą mieć techniki redukcji stresu.

Reasumując, należy stwierdzić, że w procesie przygotowywania i realizacji wypowiedzi istotny udział bierze wiele funkcji psychicznych. Procesy emocji, percepcji, pamięci i myślenia oraz funkcje motoryczne stanowią współdziałający system funkcjonalny, dynamicznie regulujący proces opracowywania wypowiedzi, by umożliwić realizację nadrzędnego celu interakcji, którym jest przekazanie odbiorcy zaplanowanych treści językowych. Granice między poszczególnymi etapami opracowywania wypowiedzi są umowne, a lokalizacja neurologiczna opisywanych procesów jest dynamiczna, co odzwierciedla zmienność realizacyjną, umożliwiającą elastyczne dostosowywanie opisywanego procesu do wymogów kontekstowo-komunikacyjnych. Ilustrację opisywanego dynamicznego wpływu funkcji psychicznych na proces opracowywania wypowiedzi stanowi poniższy schemat.

Autorka ma nadzieję, że powyższy tekst zainteresuje badaczy zajmujących się językiem i mową oraz procesami interakcji werbalnej.

¹⁶ W stanach patologii mowy (na przykład u osób z dyzartrią) częściej niż w normie można zaobserwować wtórny wpływ funkcji motorycznych na sposób treściowego opracowania wypowiedzi, choć nie jest to wpływ bezwzględny.

Rysunek 1. Współzależność funkcji poznawczych i emocjonalnych w procesie opracowywania wypowiedzi



Bibliografia

- A. Awdiejew, 1999, *Gramatyka komunikacyjna*, Warszawa–Kraków.
- B. Bokus, G.W. Shugar (red.), 2007, *Psychologia języka dziecka*, Gdańsk.
- A. Borowiec, 2009, *Lingwistyczne i motoryczne procesy tworzenia wypowiedzi*, „Poradnik Językowy” z. 8, s. 42–57.
- G.S. Dell, F. Change, Z.M. Griffin, 1999, *Connectionist models of language production: lexical access and grammatical encoding*, „Cognitive Review” 23, s. 517–542.
- A. Grabowska, P. Jaśkowski, J. Seniów, 2011, *Mózgowe mechanizmy funkcji psychicznych i ich zaburzeń* [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka*, t. 2., s. 602.
- S. Grabias, M. Kurkowski, 2013, *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin.
- O. Jauer-Niworowska, 2012, *Etapy opanowywania wzorców ruchowych mowy w modelu strukturalno-funkcjonalnym*, „Poradnik Językowy” z. 10, s. 18–32.
- K. Jodzio, 2009, *Neuropsychologia. Współczesne kierunki badań*, Warszawa.
- B. Kaczmarek, M. Pąchalska, 2014, *Leon Kaczmarek’s Theory of Speech and its Significance for Contemporary Neuropsychology*, „Acta Neuropsychologica” t. 12, nr 2, s. 127–142.
- I. Kurcz, 2005, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- L. Korzeniowski, S. Pużyński (red.), 1986, *Encyklopedyczny słownik psychiatrii*, Warszawa.
- R. Langacker, 2009, *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*, Kraków.
- J. Le Doux, 2000, *Mózg emocjonalny*, Poznań.
- M. Maruszewski, 1970, *Mowa a mózg*, Warszawa.
- M. Michalik, 2011, *Kompetencja składniowa w normie i w zaburzeniach. Ujęcie integrujące*, Kraków.

- G.A. Miller, E. Galanter, K.H. Pribram, 1960, *Plany i struktura zachowania*, wyd. pol. 1980, Warszawa.
- E. Szelać, 2006, *Mózgowe mechanizmy mowy* [w:] T. Górską, A. Grabowska, J. Zagrodzka (red.), *Mózg a zachowanie*, Warszawa, s. 489–524.
- J. Zagrodzka, 2006, *Neurofizjologiczne mechanizmy zachowania emocjonalnego* [w:] T. Górską, A. Grabowska, J. Zagrodzka (red.), *Mózg a zachowanie*, Warszawa, s. 396–417.

***Interdisciplinary analysis of utterance formation
and realisation processes in the structural functionalist model***

Summary

This paper touches upon the issues of psychological and neuropsychological considerations of the utterance formation process. Referring to classical studies and contemporary psycholinguistic and neuropsychological approaches, the author describes linguistic behaviours of adult language users. She explains the role of cognitive, emotional and motor functions in regulating various aspects of the utterance formation and realisation process.

Trans. Monika Czarnecka

Ewa Wolańska
(Uniwersytet Warszawski)

ZABURZENIA FUNKCJI JĘZYKOWYCH W CHOROBACH I ZESPOLACH OTEPIENNYCH. ROLA I CELE LOGOPEDII WIEKU PODESZŁEGO

DEFINICJA I KRYTERIA ROZPOZNAWANIA OTEPIENIA

Mimo iż od maja 2013 r. obowiązuje kolejna edycja klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, opatrzona symbolem DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*),¹ definicję opisującą w sposób najpełniejszy otępienie znajdujemy we wcześniejszej wersji tego dokumentu (DSM-IV)² oraz w *Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems)*.³

Według opisów zawartych w obu dokumentach otępienie (*dementia*) jest zespołem spowodowanym chorobą mózgu o charakterze przewlekłym lub postępującym. Kryteria rozpoznania otępienia uwzględniają zaburzenia co najmniej dwóch – oprócz zaburzeń pamięci – funkcji poznawczych. Zaburzeniom towarzyszy zwykle (lub je poprzedza) obniżenie kontroli nad emocjami i zachowaniem. Ważnym kryterium rozpoznania procesu otępiennego jest upośledzenie samodzielnego funkcjonowania w życiu codziennym oraz utrzymywanie się lub postępowanie objawów przez co najmniej sześć miesięcy. Choroba prowadzi do stopniowego wyłączenia się z aktywności społecznej.⁴

W otępieniu dochodzi do licznych zaburzeń wyższych funkcji koryowych, takich jak pamięć, myślenie, orientacja, rozumienie, liczenie, zdolność uczenia się, język i zdolność porównywania, oceniania i dokonywania racjonalnych wyborów, przy czym świadomość chorego jest zachowana.

¹ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*, Arlington 2013.

² *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV*, Arlington 1994.

³ *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta*, t. 1–3, [b.m.], 2008.

⁴ *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta*, t. 1, [b.m.], 2008, s. 208.

Kryteria diagnostyczne otępienia według DSM-IV przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Kryteria diagnostyczne otępienia [wg DSM-IV]⁵

A. Obecność wielostronnych zaburzeń funkcji poznawczych w postaci: 1. zaburzeń pamięci zarówno krótkoterminowej (brak możliwości zapamiętania nowych informacji), jak i długoterminowej (upośledzenie odtwarzania wiedzy posiadanej wcześniej); 2. przynajmniej dwóch z następujących zaburzeń poznawczych: a) afazja (zaburzenia mowy i języka), b) agnozja (niezdolność rozpoznawania przedmiotów mimo braku zaburzeń czucia, wzroku, słuchu itp.), c) apraksja (zaburzenie zdolności wykonywania precyzyjnych czynności ruchowych przy niewystępowaniu np. niedowładów czy porażań mięśni), d) zaburzenie funkcji wykonawczych (niezdolność planowania, organizacji, porządkowania czynności, zaburzenia myślenia abstrakcyjnego).
B. Zaburzenia wymienione w pkt A powodują znaczne upośledzenie funkcjonowania społecznego lub zawodowego, obniżając znacznie jego poziom w porównaniu z okresem wcześniejszym.
C. Opisane wyżej zaburzenia nie występują wyłącznie w stanie majaczenia.

W klasyfikacji DSM-5 termin *otępienie* został usunięty i zastąpiony przez *zaburzenie neuropoznawcze o znacznym i łagodnym nasileniu* (*major neurocognitive disorder, mild neurocognitive disorder*). Wspólną definiującą cechą charakteryzującą tę grupę zaburzeń jest pierwotny deficyt poznawczy upośledzający dotychczasowe funkcjonowanie chorego. Kategoria zaburzeń neuropoznawczych zastąpiła obecną w klasyfikacji DSM-IV kategorię „majaczenie, otępienie, zaburzenia amnestyczne i inne geriatryczne zaburzenia funkcji poznawczych”. Autorzy najnowszej klasyfikacji podkreślają jednak, że termin *otępienie* nie jest wykluczony z użycia w podtypach etiologicznych zaburzeń poznawczych.

Należy też zaznaczyć, iż trwają prace nad nową wersją Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych. Klasyfikacja ICD-11 powinna zostać wydana i praktycznie zastosowana w 2015 r. Najprawdopodobniej nie będzie zawierała jakościowych zmian w podejściu do standardów diagnozowania procesów otępiennych. Z pewnością pojawi się w niej kilka nowych postaci otępienia, np. otępienie w chorobie Creutzfeldta–Jakoba, w infekcji HIV itd.⁶

⁵ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR*, Arlington 2000 [cyt. za:] *Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*, red. J. Wciórka, Wrocław 2008.

⁶ J. Heitzman, B. Łoza, W. Kosmowski, *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych – koncepcyjne założenia ICD-11*, „Psychiatria Polska” 2011, nr 6, s. 942–949.

Deteriorację poznawczą towarzyszącą chorobom otępiennym należy odróżnić od tzw. normatywnego starzenia się. Zmiany psychologiczne towarzyszące „zwyklemu” starzeniu się dotyczą – podobnie jak w otępieniach – przede wszystkim procesów poznawczych. Mamy do czynienia ze zmniejszeniem się sprawności procesów zapamiętywania i przechowywania śladów pamięciowych, zwłaszcza w odniesieniu do pamięci bezpośredniej oraz mechanicznej. Dodatkowo w obszarze zdolności kognitywnych widać wyraźne ograniczenie sprawności myślenia indukcyjnego, wyobraźni przestrzennej i koordynacji wzrokowo-ruchowej. W odróżnieniu jednak od otępień rozumowanie arytmetyczne oraz kompetencje werbalno-pojęciowe pozostają w okresie starości na względnie niezmiennym poziomie.⁷

CZĘSTOŚĆ WYSTĘPOWANIA RÓŻNYCH PRZYCZYN OTĘPIENIA

Przyczyn otępienia jest bardzo wiele. Niektóre z nich spotyka się często, inne – bardzo rzadko. Główną przyczyną otępień wśród rasy białej jest choroba Alzheimera, która stanowi według różnych danych od 50% do 70% wszystkich otępień.

Częstotliwość występowania różnych przyczyn otępienia przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Częstotliwość występowania różnych przyczyn otępienia [wg J.L. Bernata i F.M. Vincenta 1993]⁸

Choroby	Występowanie (%)
1. Choroba Alzheimera	50–70
2. Otępienie naczyniopochodne	10–25
3. Inne choroby metaboliczne i zwyrodnieniowe	10–13
4. Otępienie alkoholowe	5–10
5. Guzy i urazy mózgu	5
6. Wodogłowie normotensyjne	5
7. Zatrucie lekami	3–5
8. Rzekome otępienie (np. depresja)	7

⁷ A. Kiejna, M. Ciałkowska-Kuźmińska, *Starzenie się jako nieodłączna część życia – aspekty psychologiczne* [w:] B. Samoliński, F. Raciborski (red.), *Zdrowe starzenie się. Biała księga*, Warszawa 2013, s. 22–23; M. Straś-Romanowska, *Późna dorosłość. Wiek starzenia się* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, t. 2, Warszawa 2001, s. 263–292.

⁸ J.L. Bernat, F.M. Vincent, *Neurology. Problems in Primary Care*, Los Angeles 1993 [cyt. za: A. Prusiński, *Neurologia praktyczna*, Warszawa 2011, s. 140].

OBRAZ KLINICZNY OŁĘPIENIA

Objawy kliniczne w oŁępieniu można podzielić na kilka grup (tabela 3.). Zasadniczym objawem jest oczywiście upoŁedzenie funkcji poznawczych (w tym przede wszystkim pamięci). Zaburzenia te mogą mieć charakter wybiórczy lub uogólniony. Chory traci umiejętność przyswajania nowych informacji. Pojawiają się zaburzenia mowy i języka (afazja), upoŁedzenie wykonywania złożonych czynności (apraksja) i rozpoznawania złożonych elementów otoczenia (agnozja).

Tabela 3. Objawy kliniczne w oŁępieniu⁹

A. UpoŁedzenie funkcji poznawczych
B. UpoŁedzenie funkcji pozapoznawczych: 1. Zaburzenia nastroju (obniżenie nastroju, czasami aż do depresji, labilność, nietrzymanie afektu) 2. Zmiany zachowania (drażliwość, nerwowość, utrata dotychczasowych zainteresowań, odwrócenie rytmów dobowych, bezcelowe chodzenie, agresja słowna i fizyczna) 3. Zmiany osobowości (brak samokrytycyzmu, oziębłość, niewrażliwość, spłylenie życia uczuciowego aż do zaniku uczuciowości wyższej) 4. Objawy psychotyczne (omamy wzrokowe i słuchowe, urojenia, błędne rozpoznawanie osób i zdarzeń, manie)
C. UpoŁedzenie funkcjonowania społecznego (chory przestaje wykonywać nawet czynności samoobsługowe, wymaga pomocy przy spożywaniu posiłków, myciu się, korzystaniu z toalety itp.)

UPOŁĘDZENIE FUNKCJI POZNAWCZYCH W OŁĘPIENIU

Deficyty poznawcze w chorobach i zespołach oŁępiennych dotyczą najczęściej pamięci (szczególnie związanej z bieżącymi wydarzeniami), funkcji werbalnych (chorzy mają trudności w przypominaniu sobie nazw przedmiotów, natomiast łatwiejsze jest opisanie przedmiotu pod kątem spełnianej przez niego funkcji) oraz zaburzeń funkcji przestrzennych (szczególnie zmniejszenie szybkości psychomotorycznej, zaburzenia orientacji wzrokowo-przestrzennej).

Obszary zaburzeń funkcji poznawczych oraz ich objawy przedstawiono w tabeli 4.

⁹ Opracowano na podstawie: Z.B. Wojszel, B. Bień, M. Przydatek, *Wielkie problemy geriatryczne: III. Zespoły oŁępienne*, „Medycyna Rodzinna” 2001, nr 3–4, s. 162–168.

Tabela 4. Objawy uszkodzeń poszczególnych obszarów funkcji poznawczych [wg A. Borkowskiej]¹⁰

Obszar dysfunkcji	Objawy uszkodzenia
Uczenie się i pamięć	• Osłabienie zapamiętywania informacji • Znaczące osłabienie uczenia się po dystrakcji • Szybsze tempo zapominania • Zaburzenia odtwarzania bezpośredniego • Zaburzenia odtwarzania odroczonego • Trudności w streszczeniu przeczytanego fragmentu, opisu wydarzenia, opowiedzeniu treści filmu • Zaburzenia powtarzania • Zaburzenia liczenia • Trudności w znajdowaniu właściwego słowa • Trudności w wykonaniu złożonego polecenia
Funkcje wykonawcze	• Trudności w planowaniu • Trudności w rozwiązywaniu problemów • Zaburzenia pamięci operacyjnej
Mowa i język	• Zaburzenia rozumienia kontekstu wypowiedzi • Zaburzenia rozumienia pojęć • Trudności rozumienia złożonych wypowiedzi • Zaburzenia mowy od siebie
Uwaga	• Zaburzenia ciągłości uwagi • Zaburzenia selektywności uwagi • Wydłużenie czasów reakcji • Osłabienie czujności • Zwiększona podatność na dystrakcję
Funkcje przestrzenne i motoryczne	• Spowolnienie ruchowe • Mniejsza precyzja ruchów • Trudności w tworzeniu i wykonaniu planu ruchowego • Zaburzenia orientacji przestrzennej, nasilające się w sytuacjach złożonych

ZABURZENIA FUNKCJI JĘZYKOWYCH W OTĘPIENIU

Zaburzeniami funkcji językowych w chorobach i zespołach otępiennych zajmują się lekarze (neurologrzy i psychiatrzy), neuropsychologowie, neurolingwiści oraz neurologopedzi. Stosują zróżnicowane metody badania funkcji językowych w omawianych tu chorobach i zespołach, co utrudnia analizy porównawcze i generalizowanie wniosków. Zazwyczaj także przenoszą na grunt badań nad upośledzeniem funkcji językowych w chorobach otępiennych paradygmat zaburzeń afatycznych. Tymczasem – w odróżnieniu od afazji, w wypadku której mamy do czynienia zazwyczaj z uszkodzeniami o charakterze ogniskowym – w otę-

¹⁰ A. Borkowska, *Dysfunkcje neuropsychologiczne w chorobach otępiennych*, „Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej” 2002, nr 2, s. 90.

pieniu uszkodzenia dotyczą rozległych obszarów mózgu. Nomenklatura kliniczna określająca objawy u chorych z ograniczonymi uszkodzeniami mózgu (typu: afazja Wernickiego, afazja kinestetyczna itp.) może być zatem nieadekwatna wobec występujących częstokroć łącznie deficytów pamięciowych, zaburzeń praksj, gnozy i języka oraz upośledzenia orientacji wzrokowo-przestrzennej.¹¹

Badaniom podlegają poszczególne podsystemy sfery *langue* (fonologiczny, morfologiczny, składniowy i leksykalno-semantyczny) oraz elementy *parole*, poczynając od warstwy artykulacyjno-prozodycznej (segmentalnej i suprasegmentalnej), na całościowych wypowiedziach (tekstach i dyskursach) kończąc.

Prowadzi się badania pojedynczych osób z otępieniem (studia przypadków) oraz badania całych grup chorych, co może zacierać charakterystyczne dla różnych typów otępień subtelne cechy językowego funkcjonowania.

Do oceny funkcji językowych wykorzystuje się techniki wystandaryzowane do kompleksowej oceny zespołu otępiennego, np. takie jak Krótka Skala Oceny Funkcji Poznawczych (MMSE – *Mini-Mental State Examination*) czy Test Sortowania Kart Wisconsin (WCST – *Wisconsin Card Sorting Test*), albo też testy specjalnie skonstruowane tylko do oceny zaburzeń językowych, jak np. test ABCD (*Arizona Battery for Communication Disorders of Dementia*), który zawiera takie podtesty jak: fluencja, rozumienie ze słuchu, czytanie, pisanie, nazywanie, powtarzanie i mowa spontaniczna.

W literaturze przedmiotu – oprócz określenia *otępienie* – spotkać można termin *otępienie podkorowe*. Został on użyty po raz pierwszy w latach 70. XX wieku w odniesieniu do zespołu otępiennego charakterystycznego dla choroby Huntingtona. Obecnie odnosi się go do objawów otępiennych występujących w przebiegu różnych jednostek chorobowych, w których dominują zmiany w strukturach podkorowych, np. choroby Parkinsona (*Parkinson disease* – PD), choroby Huntingtona (*Huntington's disease* – HD), choroby Wilsona (*Wilson's disease* – WD), postępującego porażenia nadjądrowego (*progressive supranuclear palsy* – PSP) oraz tzw. otępienia wzgórzowego na tle naczyniowym.¹²

Obraz kliniczny otępienia w wymienionych tu chorobach różni się od obrazu otępienia korowego typowego np. dla choroby Alzheimera. W otępieniu podkorowym nie występują zaburzenia apraktyczne i agnostyczne, co jest istotną cechą różnicującą. Także zaburzenia pamięci mają ograniczony charakter. Znamienne dla objawów podkorowych jest spowolnienie aktywności intelektualnej i apatia. Zaburzenia komunikacji językowej nie mają w początkowym okresie choroby postaci afazji, lecz

¹¹ E.M. Szepietowska, B. Daniluk, *Zaburzenia językowe w demencji w ujęciu neuropsychologii klinicznej*, „Audiofonologia” 2000, s. 132.

¹² A. Prusiński, *Neurologia praktyczna*, Warszawa 2011, s. 306.

dyzartrii. Wynika to z typowego dla tej grupy chorób wzmożenia napięcia mięśniowego, spowolnienia ruchów i sztywności mięśniowej.

Tabela 5. Objawy językowe w chorobach i zespołach otępiennych¹³

Choroba lub zespół otępienny	Objawy językowe
Choroba Alzheimera <i>(Alzheimer's disease – AD)</i>	• W początkowym etapie: kłopoty z płynnością mowy, trudności z doбором odpowiednich słów • W dalszych stadiach: tzw. pusta mowa z małym zasobem konkretnego słownictwa i ciągle zmniejszającą się liczbą używanych pojęć • W zaawansowanej postaci: zaburzenia rozumienia przy względnie zachowanej zdolności powtarzania; wypowiedzi są fragmentaryczne, urywane; chory gubi wątek, powtarza fragmenty wypowiedzi • W ostatnim stadium: wypowiedzi są szczątkowe, nierzadko ograniczone do echolalii; zaburzeniu ulega także komunikacja na poziomie niewerbalnym (trudności z wyrażaniem swoich myśli za pomocą mowy ciała, gestów, mimiki czy kontaktu wzrokowego)
Zespoły otępienne na tle naczyniowym <i>(vascular dementia – VaD)</i> : • otępienie miażdżycowe • otępienie po udarze mózgu • otępienie wielozawałowe • otępienie po krwotoku mózgowym • otępienie podkorowe	• Zakres zaburzeń funkcji poznawczych – w tym językowych – zależy od umiejscowienia i nasilenia zmian degeneracyjnych w mózgu
Otępienie czołowo-skroniowe <i>(frontotemporal dementia – FTD)</i>	• W początkowym etapie: mowa niepłynna; zaburzenia formułowania myśli; kłopoty z inicjowaniem mowy spontanicznej; zubożenie słownictwa • W zaawansowanej postaci: uporczywe powracanie do jednej myśli, zwrotu, słowa • W ostatnim stadium: echolalie i mutyzm

¹³ Opracowano na podstawie: K. Jodzio, W.M. Nyka, *Zaburzenia językowe oraz mowy w praktyce ogólnolekarskiej*, „Forum Medycyny Rodzinnej” 2008, nr 2, s. 14–22; R. Motyl, *Otępienie – kryteria diagnostyczne*, „Polski Przegląd Neurologiczny” 2007, nr 2, s. 43–60; P. Nocoń, *Zaburzenia komunikacji w zespołach otępiennych*, „MEDI – Forum Opieki Długoterminowej” 2009, nr 2, s. 15–18; E.M. Szepietowska, B. Daniluk, *Zaburzenia językowe w demencji w ujęciu neuropsychologii klinicznej*, „Audiofonologia” 2000, s. 117–135; M. Ziolkowska-Kochan, *Aspekty neurologiczne chorób otępiennych*, „Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej” 2002, nr 2, s. 73–80.

Choroba lub zespół otępienny	Objawy językowe
Choroba Picka <i>(Pick's disease)</i>	• W pierwotnym stadium: upośledzenie nazywania; chory nie może przypomnieć sobie pożądanego słowa, choć przedmiot rozpoznaje prawidłowo • W dalszych stadiach: dezintegracja budowania zdań lub korzystanie z pojedynczych słów • W ostatnim stadium: echolalie i mutyzm
Afazja pierwotna postępująca , zwana również postępująca afazją bez płynności mowy (<i>progressive nonfluent aphasia – PNFA</i>)	• W okresie początkowym: tzw. brak gotowości słowa; chory nie jest w stanie na czas odnaleźć słowa, którego w danej chwili potrzebuje • W dalszych stadiach: zniesienie zdolności nazywania • W ostatnim stadium: mutyzm

ROZPOWSZECHNIENIE CHORÓB I ZESPOŁÓW OTĘPIENNYCH

Rozpowszechnienie chorób i zespołów otępiennych w populacji po 65. roku życia jest szacowane na ok. 10%. W analizie Jorma i współpracowników, opartej na 22 badaniach dotyczących rozpowszechnienia otępienia w krajach europejskich, średnie częstości występowania tego schorzenia narastają od 0,7% w populacji do 65. roku życia do 38,6% w grupie po 90. roku życia.¹⁴ Wskaźnik rozpowszechnienia podwaja się co ok. 5 lat. Inne badania wskazują na większe rozpowszechnienie tych zaburzeń, zwłaszcza w zaawansowanej starości – od 20% w wieku 80 lat aż do 50% w wieku 90 lat.¹⁵

W Polsce badania epidemiologiczne dotyczące otępienia są jak dotychczas nieliczne. Liczbę osób z otępieniem szacuje się na ok. 450–500 tys. (w tym 300–350 tys. z chorobą Alzheimera).¹⁶

W ramach badań PolSenior, analizujących aspekty medyczne, psychologiczne i ekonomiczne starzejących się ludzi w Polsce, dokonano oceny funkcji poznawczych u 4 979 respondentów w wieku 65 lat i starszych. Sprawność funkcji poznawczych badano przesiewowo przy użyciu

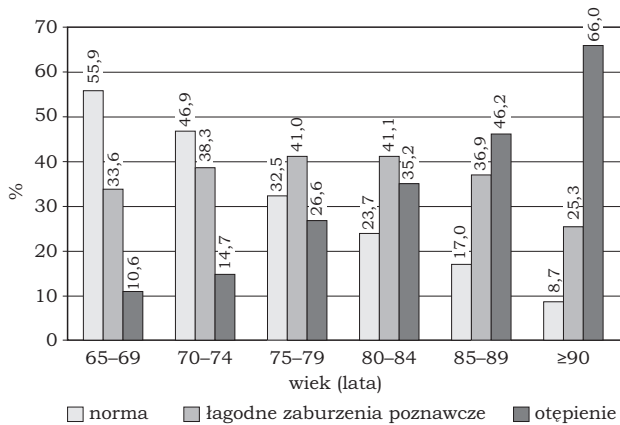
¹⁴ A.F. Jorm, A.E. Korten, A.S. Henderson, *The Prevalence of Dementia: A Quantitative Integration of the Literature*, „Acta Psychiatrica Scandinavica” 1997, t. 76, s. 465–479; cyt. za: A. Klich-Rączka i in., *Zaburzenia funkcji poznawczych u osób w starszym wieku* [w:] M. Mossakowska, A. Więcek, P. Błędowski (red.), *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, Poznań 2012, s. 109.

¹⁵ T.C. Rosenthal, *Przewlekłe zaburzenia pamięci* [w:] T.C. Rosenthal, M.E. Williams, B.J. Naughton (red.), *Geriatrya*, Lublin 2009, s. 291–313.

¹⁶ A. Jóźwiak, *Otępienie u osób w wieku starszym*, „Geriatrya” 2008, nr 2, s. 238.

testu *mini-mental*. Wiek okazał się czynnikiem bardzo silnie wpływającym na występowanie nieprawidłowości w zakresie czynności kognitywnych. Wśród 90-latków otępienie stwierdzono ponad sześćkrotnie częściej niż wśród badanych we wczesnej starości, tj. w wieku 65–69 lat (zob. rycina 1.).¹⁷

Rycina 1. Częstość występowania zaburzeń funkcji poznawczych w zależności od wieku [wg PolSenior 2012]



Źródło: A. Klich-Rączka i in., *Zaburzenia funkcji poznawczych...*, op. cit., s. 114.

Wyniki badań PolSenior potwierdziły związek częstości występowania zaburzeń funkcji kognitywnych z poziomem wykształcenia. Lata edukacji i związana z nimi aktywność umysłowa stanowią niewątpliwie czynnik ochronny. Częstość występowania otępienia u osób z wyższym wykształceniem była najmniejsza (zob. rycina 2.).

Prognozy demograficzne przewidują wzrost średniej długości życia i znaczny przyrost populacji osób starszych. W Polsce w 2010 r. ok. 14% osób (5,4 mln) miało więcej niż 65 lat.¹⁸ W 2035 r. będzie to 23,2% populacji (8,3 mln) (por. rycina 3.).¹⁹

Szczególnie wyraźnie wzrośnie udział ludzi najstarszych, liczących 80 i więcej lat. Według szacunków GUS-u będą stanowić w 2035 r. 7,2% populacji (2,5 mln) (por. rycina 4.).²⁰

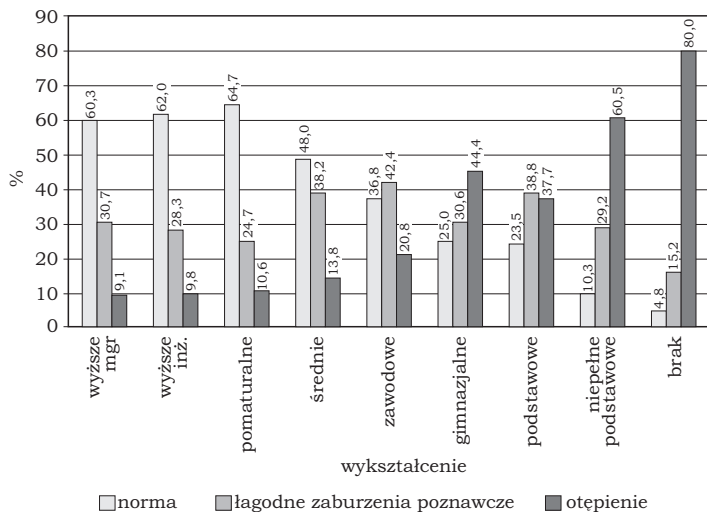
¹⁷ A. Klich-Rączka i in., *Zaburzenia funkcji poznawczych u osób w starszym wieku* [w:] M. Mossakowska, A. Więcek, P. Błędowski (red.), *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, Poznań 2012, s. 110–111.

¹⁸ „Rocznik Demograficzny”, Warszawa 2011.

¹⁹ *Prognoza ludności na lata 2008–2035*, Warszawa 2008.

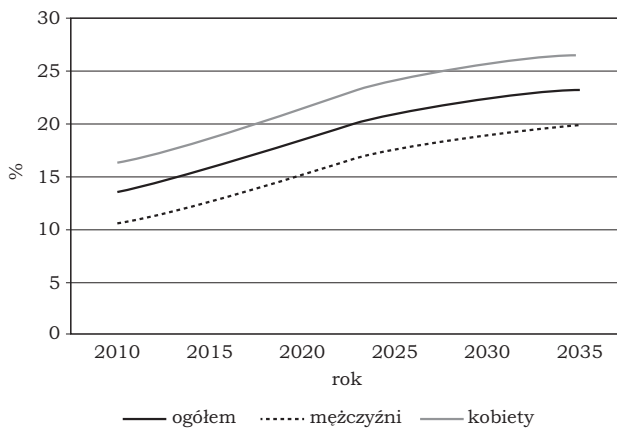
²⁰ Ibidem.

Rycina 2. Częstość występowania zaburzeń funkcji poznawczych w zależności od poziomu wykształcenia [wg PolSenior 2012]



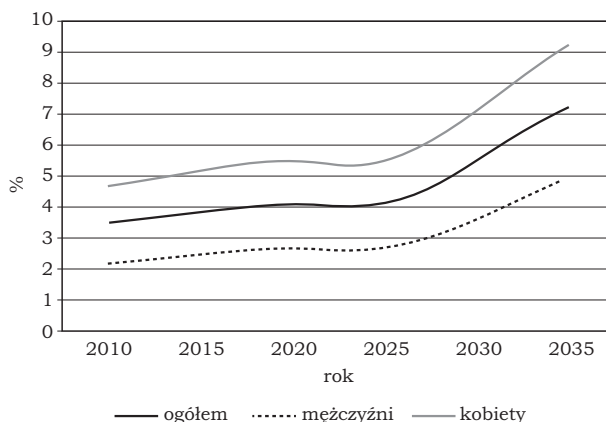
Źródło: A. Klich-Rączka i in., *Zaburzenia funkcji poznawczych...*, op. cit., s. 115.

Rycina 3. Odsetek ludności w wieku 65 i więcej lat w Polsce w latach 2010–2035 [wg GUS 2009]



Źródło: P. Błędowski, *Starzenie się jako problem społeczny. Perspektywa demograficzna starzenia się ludności Polski do roku 2035* [w:] M. Mossakowska, A. Więcek, P. Błędowski (red.), *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, Poznań 2012, s. 13.

Rycina 4. Odsetek ludności w wieku 80 i więcej lat w Polsce w latach 2010–2035 [wg GUS 2009]



Źródło: P. Błędowski, *Starzenie się jako problem społeczny...*, op. cit., s. 14.

ROLA I CELE LOGOPEDII WIEKU PODESZŁEGO

Dane o rozpowszechnieniu zaburzeń otępiennych oraz prognozy demograficzne pozwalają na uzmysłowienie sobie skali problemu, z którym przyjdzie się zmierzyć w nieodległej przyszłości. W 2035 r. w naszym kraju będzie co najmniej 1,2 mln chorych z otępieniem.

Przewlekły przebieg zespołów otępiennych wraz z towarzyszącą mu niepełnosprawnością powodują, że opieka nad chorym staje się problemem nie tylko leczniczym (medycznym i farmakologicznym), lecz także pielęgnacyjnym, opiekuńczym i rehabilitacyjnym. Dotyczy zatem nie tylko neurologów, psychiatrów czy geriatrów, lecz także pielęgniarek, fizjoterapeutów, psychologów, logopedów (w tym przedstawicieli nowo tworzącej się subspecjalizacji logopedycznej, którą jest gerontologopedia).

Logopedia wieku podeszłego (*geriatric speech therapy*) jest stosunkowo młodą dyscypliną logopedyczną. Jej rozwój w Europie i innych rozwiniętych krajach świata nastąpił w obliczu demograficznego starzenia się społeczeństw oraz powszechności przewlekłych chorób zależnych od wieku i związanej z tym niesprawności komunikacyjnej.

Z perspektywy cyklu rozwojowego człowieka gerontologopedia dopełnia triadę podstawowych specjalizacji logopedycznych (po logopedii wieku rozwojowego oraz logopedii wieku dojrzałego),²¹ by całościowo od-

²¹ Por. M. Kitlińska-Król, *Opieka logopedyczna nad mową dziecka*, Dąbrowa Górnicza [ok. 2011], s. 13; J. Surowaniec, *Logopedia a dyscypliny pograniczne* [w:] J. Nowakowska-Kępna (red.), *Logopedia jako nauka interdyscyplinarna – teoretyczna i stosowana*, Katowice 1998, s. 30. W pracach tych wyróżnia się lo-

powiadać na problemy językowe wieku podeszłego przy poszanowaniu odrębności biologicznych, psychicznych i społecznych tej fazy rozwojowej człowieka. Celem działania gerontologopedów, współpracujących zespołowo z innymi praktykami geriatrycznymi, m.in. z lekarzami, pielęgniarkami, fizjoterapeutami i psychologami, jest poprawa stanu funkcjonalnego człowieka, głównie w zakresie sprawności komunikacyjnych w życiu codziennym.

Gerontologopedia, koncentrując się na opiece logopedycznej nad ludźmi starszymi, ma dwa podstawowe cele. Po pierwsze, uwzględniając poznane mechanizmy normalnego starzenia się, uczy pozytywnie kształtować jego przebieg na poziomie poznawczo-językowym (działania prewencyjno-profilaktyczne). Po drugie, oceniając ograniczenia funkcji poznawczych chorego, stara się utrzymać i/lub poprawić jego sprawność funkcjonalną w sferze mowy i języka (działania terapeutyczne). Dalekościennym celem podejścia gerontologopedycznego jest odsuwanie w czasie nieuniknionego zmniejszania się sprawności językowej chorego.

Szczególną rolę ma do odegrania gerontologopedia w wypadku chorych z otępieniem. Praktyka potwierdza bowiem sens terapii logopedycznej w tego typu chorobach.²² Mimo niewątpliwie trudnej sytuacji terapeutycznej – wynikającej z niepomysłnych rokowań, częstego braku motywacji u samego chorego itp. – należy podejmować działania terapeutyczne nastawione na szeroko rozumianą aktywizację komunikacyjną pacjenta. Zwiększają one bowiem jego szanse na utrzymanie sprawności językowej przez dłuższy czas.

POSTĘPOWANIE TERAPEUTYCZNE U CHORYCH Z OTĘPIENIEM

Leczenie otępienia obejmuje kilka kierunków działań – zarówno farmakologicznych, jak i nefarmakologicznych (tabela 6.).

Działania farmakologiczne są wdrażane po ustaleniu prawdopodobnego podłoża zespołu otępiennego. Działania nefarmakologiczne są uniwersalne i zalecane w każdym przypadku otępienia. Podstawową zasadą nefarmakologicznego postępowania terapeutycznego u osób z otępieniem jest zapewnienie im poczucia stabilności i bezpieczeństwa.

Wobec tego, że zaburzenie procesów poznawczych i pozapoznawczych (m.in. nastrój i zachowanie) ma w zespołach otępiennych charakter długotrwały, zwykle postępujący i nieodwracalny, oddziaływania terapeutyczne mogą być prowadzone tylko w ograniczonym zakresie odpowiednio do aktualnych możliwości chorego.

gopedię wieku rozwojowego (w tym logopedię wieku dziecięcego, przedszkolnego i szkolnego) oraz logopedię wieku dojrzałego.

²² T.P. Wasilewski, *Podjęmowanie terapii zaburzeń mowy wobec pacjenta z chorobą Alzheimera*, „Zdrowie i Dobrostan” 2013, nr 2, s. 157.

Tabela 6. Kierunki postępowania terapeutycznego w otępieniu²³

A. Leczenie objawowe 1. Pierwotne (farmakoterapia zaburzeń poznawczych – podawanie leków prokognitywnych) 2. Wtórne (farmakoterapia zaburzeń zachowania, objawów psychotycznych, depresyjnych – podawanie neuroleptyków, przeciwdepresantów, leków przeciwłękowych lub nasennych)
B. Neuroprotekcja – farmakoterapia o nie do końca udokumentowanej skuteczności, np.: 1. Poprawa metabolizmu mózgowego poprzez stosowanie leków nootropowych, mających działanie ochronne wobec komórek ośrodkowego układu nerwowego 2. Podawanie leków poprawiających przepływ mózgowy 3. Hormonalna terapia zastępcza prowadzona od wcześniejszych lat ma stanowić czynnik zmniejszający ryzyko wystąpienia zespołu otępiennego
C. Postępowanie nefarmakologiczne 1. Terapia funkcji poznawczych (trening pamięci, orientacja w przestrzeni) 2. Terapia walidacyjna (pobudzanie prawidłowych zachowań społecznych, tożsamości chorych, zmniejszenie poczucia lęku i niepokoju, poprawa samopoczucia) 3. Terapia reminiscencyjna (wywoływanie wspomnień przy użyciu stymulujących materiałów, np. muzyka, fotografie, pamiątki) 4. Terapia logopedyczna (aktywizacja komunikacyjna chorego) 5. Rehabilitacja ruchowa (utrzymanie czynności samoobsługi)
D. Wspieranie opiekunów osób z otępieniem

Celem postępowania logopedycznego jest stabilizowanie możliwości interakcyjnych pacjenta. Wszelkie formy terapii logopedycznej mają więc na celu nie powrót do pełnej sprawności językowej osoby z otępieniem, lecz raczej zwolnienie postępu zaburzeń komunikacji i utrzymanie z chorym jak najdłuższego kontaktu słownego i/lub niewerbalnego.

MIEJSCE GERONTOLOGOPEDY W SYSTEMIE ZDROWIA I OPIEKI SPOŁECZNEJ

System zdrowia i opieki społecznej w Polsce nie jest przygotowany na zadania związane z rozpowszechnieniem się zaburzeń otępiennych w niedalekiej przyszłości. Niedawno rozpoczęto proces kształcenia geriatrów (specjalizacja szczegółowa po internie lub medycynie rodzinnej). Podejmuje się działania zmierzające do rozwoju (a w zasadzie stworzenia) infrastruktury opieki geriatrycznej. Nie kształci się natomiast na

²³ Opracowano na podstawie: Z.B. Wojszel, B. Bień, M. Przydatek, *Wielkie problemy geriatryczne: III. Zespoły otępienne*, „Medycyna Rodzinna” 2001, nr 3–4, s. 162–168.

powszechną skalę przedstawicieli nowych zawodów paramedycznych (w tym gerontologopedów) i służb społecznych, którzy to specjaliści zawodowo zajęliby się wszelkiego typu rehabilitacją i pielęgnowaniem ludzi starych.

Rodzimy sektor opieki zdrowotnej i społecznej działa według wzorca ukształtowanego w latach powojennych, w którym ciężar odpowiedzialności opiekuńczej spoczywał na rodzinach osób starszych. Tymczasem starzenie się społeczeństwa prowadzi do trwałego naruszenia równowagi demograficznej między generacjami. Szacuje się, że tzw. wskaźnik potencjalnego wsparcia rodzinnego (stosunek populacji młodych w wieku 15–64 lat do populacji osób po 65. r.ż.) obniży się z obecnego 4,9 do 2,75 w 2035 r.²⁴ Oznacza to zaburzenie utrwalonego przez wieki tradycyjnego modelu międzypokoleniowego transferu opieki i wsparcia społecznego. Publiczny system zdrowia i opieki społecznej będzie musiał przejąć ciężar odpowiedzialności zdrowotnej i opiekuńczej, spoczywającej dziś na rodzinach osób starszych.

Wskazana jest zatem rozbudowa kadr specjalistów zawodowo zajmujących się rehabilitacją i pielęgnowaniem ludzi starych. Światowe standardy postępowania wobec pacjentów geriatrycznych – w tym także chorych z otępieniami – wymagają działań kompleksowych. Diagnostyka i terapia osób z zaburzonymi funkcjami poznawczymi powinna być realizowana przez interdyscyplinarny zespół geriatryczny, w którym poczesne miejsce – oprócz lekarza, pielęgniarzki, fizjoterapeuty czy psychologa – powinien zajmować gerontologopeda (ewentualnie neurologopeda). Tymczasem gerontologopedów kształci – wyłącznie w formie studiów podyplomowych – zaledwie kilka uczelni.²⁵ Brak jest zachęt ze strony państwa w stosunku do osób wybierających tę ścieżkę edukacyjną. Gerontologopeda nie ma też żadnego umocowania w aktach prawnych regulujących zagadnienia ochrony zdrowia.

Innym istotnym problemem jest finansowanie wydatków na zdrowie i opiekę społeczną starzejącej się ludności Polski. Wszelkie świadczenia geriatryczne są systemowo niedofinansowane przez Narodowy Fundusz Zdrowia. W konsekwencji Polska należy do krajów o najmniejszej dostępności opieki geriatrycznej. Tymczasem – jak pokazują wyniki badań prowadzonych na świecie – opieka i rehabilitacja osób starszych realizowana przez wyspecjalizowane kadry w środowisku domowym przyczynia się do zmniejszenia drogiej świadczeń szpitalnych.²⁶

²⁴ I. Radziewicz-Winnicki, *Znaczenie idei Active Healthy Ageing dla systemu opieki zdrowotnej* [w:] B. Samoliński, F. Raciborski (red.), *Zdrowe starzenie się. Biała księga*, Warszawa 2013, s. 100.

²⁵ Podyplomowe studia w zakresie gerontologopedii są w ofercie Uniwersytetu Gdańskiego oraz Uniwersytetu Śląskiego.

²⁶ B. Bień, *Geriatra – jej cele i problemy w Polsce* [w:] B. Samoliński, F. Raciborski (red.), *Zdrowe starzenie się. Biała księga*, Warszawa 2013, s. 126.

Bibliografia

- B. Bień, *Geriatra – jej cele i problemy w Polsce* [w:] B. Samoliński, F. Raciborski (red.), *Zdrowe starzenie się. Biała księga*, Warszawa 2013, s. 126.
- P. Błędowski, *Starzenie się jako problem społeczny. Perspektywa demograficzna starzenia się ludności Polski do roku 2035* [w:] M. Mossakowska, A. Więcek, P. Błędowski (red.), *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, Poznań 2012, s. 13–14.
- A. Borkowska, *Dysfunkcje neuropsychologiczne w chorobach otępiennych*, „Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej” 2002, nr 2, s. 90.
- J.L. Bernat, F.M. Vincent, *Neurology. Problems in Primary Care*, Los Angeles 1993.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*, Arlington 2013.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV*, Arlington 1994.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR*, Arlington 2000.
- J. Heitzman, B. Łoza, W. Kosmowski, *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych – koncepcyjne założenia ICD-11*, „Psychiatria Polska” 2011, nr 6, s. 942–949.
- A.F. Jorm, A.E. Korten, A.S. Henderson, *The Prevalence of Dementia: A Quantitative Integration of the Literature*, „Acta Psychiatrica Scandinavica” 1997, t. 76, 465–479.
- K. Jodzio, W.M. Nyka, *Zaburzenia językowe oraz mowy w praktyce ogólnolekarskiej*, „Forum Medycyny Rodzinnej” 2008, nr 2, s. 14–22.
- A. Józwiak, *Otępienie u osób w wieku starszym*, „Geriatra” 2008, nr 2, s. 238.
- A. Kiejna, M. Ciałkowska-Kuźmińska, *Starzenie się jako nieodłączna część życia – aspekty psychologiczne* [w:] B. Samoliński, F. Raciborski (red.), *Zdrowe starzenie się. Biała księga*, Warszawa 2013, s. 22–23.
- M. Kitlińska-Król, *Opieka logopedyczna nad mową dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2011.
- A. Klich-Rączka i in., *Zaburzenia funkcji poznawczych u osób w starszym wieku* [w:] M. Mossakowska, A. Więcek, P. Błędowski (red.), *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, Poznań 2012, s. 109–115.
- Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta*, t. 1–3, [b.m.], 2008.
- R. Motyl, *Otępienie – kryteria diagnostyczne*, „Polski Przegląd Neurologiczny” 2007, nr 2, s. 43–60.
- P. Nocoń, *Zaburzenia komunikacji w zespołach otępiennych*, „MEDI – Forum Opieki Długoterminowej” 2009, nr 2, s. 15–18.
- A. Prusiński, *Neurologia praktyczna*, Warszawa 2011.
- Prognoza ludności na lata 2008–2035*, Warszawa 2008.
- J. Radzewicz-Winnicki, *Znaczenie idei Active Healthy Ageing dla systemu opieki zdrowotnej* [w:] B. Samoliński, F. Raciborski (red.), *Zdrowe starzenie się. Biała księga*, Warszawa 2013, s. 100.
- Rocznik Demograficzny*, Warszawa 2011.
- T.C. Rosenthal, *Przewlekłe zaburzenia pamięci* [w:] T.C. Rosenthal, M.E. Williams, B.J. Naughton (red.), *Geriatra*, Lublin 2009, s. 291–313.

- M. Straś-Romanowska, *Późna dorosłość. Wiek starzenia się* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, t. 2, Warszawa 2001, s. 263–292.
- J. Surowaniec, *Logopedia a dyscypliny pograniczne* [w:] J. Nowakowska-Kępna (red.), *Logopedia jako nauka interdyscyplinarna – teoretyczna i stosowana*, Katowice 1998, s. 30.
- E.M. Szepietowska, B. Daniluk, *Zaburzenia językowe w demencji w ujęciu neuropsychologii klinicznej*, „Audiofonologia” 2000, t. 16, s. 117–135.
- T.P. Wasilewski, *Podjęmowanie terapii zaburzeń mowy wobec pacjenta z chorobą Alzheimera*, „Zdrowie i Dobrostan” 2013, nr 2, s. 157.
- J. Wciórka (red.), *Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*, Wrocław 2008.
- Z.B. Wojszel, B. Bień, M. Przydatek, *Wielkie problemy geriatryczne: III. Zespoły otępienne*, „Medycyna Rodzinna” 2001, nr 3–4, s. 162–168.
- M. Ziółkowska-Kochan, *Aspekty neurologiczne chorób otępiennych*, „Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej” 2002, nr 2, s. 73–80.

Disorders of linguistic functions in dementia-related diseases and conditions. The role and goals of logopaedics of the elderly

Summary

The initial part of this paper presents the clinical picture of selected dementia-related diseases and conditions, with particular consideration given to language disorders. The specificity of speech and language disorders in Alzheimer's disease, vascular dementia, frontotemporal dementia, Pick's disease and primary progressive aphasia is discussed. The second part of this paper presents the challenges to be faced soon by logopaedics of the elderly, called gerontologopaedics. Currently, ca. 450–500 thousand people suffer from dementia, including ca. 300–350 thousand individuals with Alzheimer's disease. It is estimated that ca. 1.2 million Poles will suffer from the disease in 2035. Practice proves that speech therapy makes sense in the case of dementia-related diseases and conditions. Despite the undoubtedly difficult therapeutic situation – which arises from adverse prognosis, frequent lack of motivation in the patient, etc. – therapeutic activities oriented towards broadly defined communicative activation of the patient should be taken. This is because they increase the patient's chances for preserving his or her linguistic and cognitive skills at a relatively high level. Yet, the state is not prepared for ensuring institutional care to the group of patients, which enlarges year after year.

Trans. Monika Czarnecka

Danuta Pluta-Wojciechowska
(Uniwersytet Śląski, Katowice)

WYMOWA POLSKA „JAKBY KTOŚ GRYZŁ SZKŁO”, CZYLI O TRUDNOŚCIACH ARTYKULACJI GŁOSEK JĘZYKA POLSKIEGO U OBCOKRAJOWCÓW

WPROWADZENIE

Do napisania niniejszego tekstu skłoniło mnie kilka powodów. Jednym z nich było spotkanie z pewną Polką – studentką posługującą się językiem polskim jako pierwszym L1, a uczącą się języka hiszpańskiego jako obcego L2. Zgłosiła się do mnie jako do logopedy z prośbą o nauczanie jej wymowy głoski [r], przy czym swoją potrzebę werbalizowała w sposób następujący: *Chodzi mi o to, abym mogła długo wymawiać tę głoskę, bo jest to dla mnie konieczne, abym mogła dobrze mówić po hiszpańsku*. W tym języku bowiem długość wymawiania głoski [r] ma znaczenie. Bliższe badanie logopedyczne ujawniło, że pacjentka ma także problem w realizacji polskiego fonemu /r/. Realizowała go bowiem jako głoskę zwartą, zębową. Przyczyną zaobserwowanej wymowy była ankyloglosja. Jak wynika z badań i praktyki logopedycznej, ankyloglosja często bywa przyczyną wadliwej wymowy głoski [r]. W postępowaniu logopedycznym uwzględnia się w takich wypadkach skierowanie pacjenta na przecięcie wędzidelka języka, które zwiększa ruchomość języka, co stwarza warunki do uzyskania prawidłowej realizacji fonemu /r/, która w języku polskim wiąże się z wibracją.

Prowadziłam także rozmowy z lektorami języka polskiego, którzy mówili mi o problemach z wymową polskich głosek przez obcokrajowców uczących się języka polskiego jako L2. Pierwsze pytanie, jakie do nich kierowałam, które – z perspektywy logopedycznej – wydawało mi się szczególnie ważne, było następujące: *A czy sprawdzał Pan/Pani warunki anatomiczno-czynnościowe, jakie ma uczący się języka polskiego?* Nie zawsze odpowiedź na to pytanie była twierdząca, a raczej często negatywna; przy czym dla mnie zrozumiała w obliczu tego, że lektor nie był logopedą, a zatem spostrzegał problemy z wymową z innej niż logopeda perspektywy, wiążąc je generalnie z transferem negatywnym [por. Odlin 1993].

Spotkanie z pacjentką, które miało miejsce kilka lat temu, a także inne spostrzeżenia zaowocowały refleksją, że również obcokrajowcy uczący się języka polskiego jako obcego L2 mogą mieć różnorodne defekty

anatomiczno-czynnościowe narządów mowy, które mogą im utrudniać wymowę polskich głosek. Do tej refleksji dołączyły się wnioski z badań prowadzonych w logopedii, a dotyczących realizacji polskich fonemów. Polacy także mają problem z wymową pewnych głosek, w szczególności dentalizowanych i [r]. Należy podkreślić, że problemy związane z wymową cudzoziemców pojawiają się także w związku z wcześniej przyswojonym systemem fonetyczno-fonologicznym (transfer negatywny, pozycja Inter-Speech), o czym nie można z kolei zapominać. Literatura na ten temat jest dość bogata, jednakże brak w relacjach metodycznych i naukowych opisu wpływu warunków anatomiczno-czynnościowych na wymowę głosek języka polskiego w wypadku cudzoziemców uczących się języka polskiego jako L2. Tymczasem, jak zauważa J. Szpyra-Kozłowska: „rozumiałe wymówienie najprostszego nawet zdania wymaga umiejętności chociażby przybliżonej artykulacji poszczególnych głosek oraz ich połączeń” [Szpyra-Kozłowska 2013, 8].

ISTOTNE PROBLEMY DO ROZWAŻENIA

Aby orzekać o przyczynach i metodach nauki wymowy obcokrajowców uczących się języka polskiego jako L2 należałoby odnieść się do kilku zagadnień. Należą do nich między innymi następujące problemy:

- miejsce nienormatywnych realizacji fonemów występujących u obcokrajowców uczących się języka polskiego jako L2 wśród innych nienormatywnych realizacji fonemów,
- odmienność polskiego systemu fonetyczno-fonologicznego w zestawieniu z innymi, a wyodrębnionymi przez językoznawców ze względu na określone kryteria,
- charakterystyczne cechy polskiego systemu fonetyczno-fonologicznego,
- warunki tworzenia prawidłowych głosek języka polskiego (uwzględniające także doniesienia płynące z logopedii),
- wpływ wcześniej przyswojonego języka (języków) na uczenie się języka polskiego jako obcego L2,
- sposoby uczenia wymowy stosowane w odniesieniu do cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego L2.

Niektóre ze wskazanych tu zagadnień będą omówione w niniejszym opracowaniu, inne zaś staną się przedmiotem kolejnych publikacji [Pluta-Wojciechowska 2014; Pluta-Wojciechowska, Sambor 2015].

**RÓŻNE RODZAJE NIENORMATYWNYCH REALIZACJI
FONEMÓW JĘZYKA POLSKIEGO, A WŚRÓD NICH
WYSTĘPUJĄCE U OBCOKRAJOWCÓW UCZĄCYCH SIĘ
JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO**

Nienormatywne realizacje fonemów języka polskiego występujące u cudzoziemców można potraktować jako jedne z wielu nienormatywnych realizacji fonemów obserwowanych w odniesieniu do różnych osób, w różnym wieku i konstytuujących się na bazie rozmaitych przyczyn, często ze sobą sprzężonych. Można przyjąć, że wszystkie nienormatywne realizacje fonemów języka polskiego tworzą pewną kategorię, która tworzy asymetrię w stosunku do realizacji normatywnych, ale także w stosunku do normy fonetyczno-fonologicznej języka polskiego. Stąd też każdą nienormatywną realizację fonemów traktuję jako deformację w stosunku do normy fonetyczno-fonologicznej języka polskiego. Zauważmy, że to inne ujęcie zaburzeń realizacji fonemów niż koncepcja J. Kani [1982].

W kategorii *nienormatywne realizacje fonemów języka polskiego* znajdują się jednak różne realizacje nienormatywne. Ich odmienność dotyczy z jednej strony intensywności i form zaburzeń, z drugiej zaś wiąże się one z różnymi przyczynami. W kategorii *nienormatywne realizacje fonemów* mogą znaleźć się zatem następujące: 1. tzw. przejęzyczenia, powstające na skutek różnych czynników, np. emocjonalnych; 2. błędy wymowy powstające na skutek braku znajomości norm wymowy; 3. gwarowe; zauważmy, że fonetyczne cechy gwarowe mogą także występować w języku ogólnopolskim, np. samogłoski mogą być wymawiane tak jak w gwarze, którą – oprócz języka ogólnopolskiego – posługuje się człowiek; 4. związane z bilingwizmem, a wynikające z trudności uzyskania cech normatywnych głosek języka polskiego, które spotyka się podczas nauki języka polskiego u cudzoziemców; 5. ontogenetyczne, czyli rozwojowe niedoskonałości systemu fonetycznego występujące u dzieci w pewnym wieku i wraz z ich rozwojem przemijające; wbrew pozorom są one trudne do rozpoznania; 6. patologiczne, wynikające z działania różnego rodzaju czynników patogennych, które mogą wystąpić w różnym okresie rozwoju i życia człowieka (mogą one być przyczyną zaburzeń także innych podsystemów języka niż fonetyczno-fonologiczny), są to np. wady i zaburzenia mechanizmów i struktur istotnych dla ontogenezy mowy, także rozwoju systemu fonetyczno-fonologicznego [por. np. Pluta-Wojciechowska 2013].

GŁÓWNE DETERMINANTY ROZWOJU SYSTEMU FONETYCZNEGO I FONOLOGICZNEGO A WYMOWA CUDZOZIEMCÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO L2

Przyjmuję, że mowa to układ kompetencji i sprawności, a realizacja fonemów jest jednym z elementów sprawności w posługiwaniu się danym językiem, co jest zgodne ze współczesną wizją mowy, którą propaguje S. Grabias [Grabias 1997]. Do spotkania z głosem i fonemem dziecko przygotowuje się przez naturę – jeśli możemy ją w tym miejscu spersonifikować – w sposób systematyczny i uporządkowany, zgodnie z naturalnym programem, jaki obserwuje się w ontogenezie dziecka. Do podstawowych czynników o charakterze biologicznym, mających wpływ na rozwój systemu fonetyczno-fonologicznego, należą procesy percepcyjne i procesy realizacyjne. Ich znaczenie w rozwoju mowy dziecka jest szeroko opisywane w logopedii [np. Grabias 1997; Konopska 2006; Ostapiuk 2013; Pluta-Wojciechowska 2013, 2014]. Badania i praktyka logopedyczna pozwalają na dostrzeganie, że niedostatki związane z fundamentami mowy, do których należy zaliczyć właśnie procesy percepcyjne (słuch fizyczny, słuch fonemowy, słuch fonetyczny, słuch prozodyczny) i procesy realizacyjne (budowa i motoryka narządów mowy, a szeroko – także przebieg czynności prymarnych [Pluta-Wojciechowska 2013], do których należą przede wszystkim oddychanie, jedzenie, picie) mogą powodować zaburzenia realizacji fonemów.

Stąd w kontekście nieprawidłowej wymowy, którą obserwuje się u cudzoziemców uczących się języka polskiego jako L2, logopeda musi brać pod uwagę – obok innych – także czynniki o charakterze biologicznym. Można przypuszczać, że jeśli procesy percepcyjne i/lub realizacyjne są wadliwe, to w różnym zakresie wpływają na rodzaj tworzonych dźwięków mowy rodzimego języka L1. Mogą one także wpływać na naukę systemu fonetyczno-fonologicznego poznawanego języka L2. W tym miejscu należy podkreślić, że przyczyny związane z trudnościami uzyskania normatywnych cech wymowy głosek języka polskiego, które obserwuje się u obcokrajowców, mogą także – i pewnie w wielu wypadkach tak jest – wynikać z wcześniej przyswojonego języka L1. W tym jednak wywodzie oświetlam czynniki związane z nieprawidłowymi warunkami anatomiczno-czynnościowymi oraz zaburzeniami o charakterze percepcyjnym. Ten problem – z perspektywy logopedycznej – nie jest dostatecznie wyjaśniony w literaturze.

Zauważmy, że wiele polskojęzycznych dzieci i dorosłych także miewa kłopoty z uzyskaniem normatywnej realizacji wielu fonemów, np. dentalizowanych i [r]. Jak wynika z badań, u podstaw tych trudności leżą zazwyczaj wadliwe warunki anatomiczno-czynnościowe [np. Konopska 2006; Ostapiuk 2013; Pluta-Wojciechowska 2013]. Pokazały to także wyraziście najnowsze badania Barbary Sambor, która sprawdzała wymowę 154 osób – polskich studentów szkół teatralnych. Analizując przy-

czynny zaburzeń, badaczka wskazała na różnorodne wady anatomiczne narządów mowy oraz zaburzenia o charakterze czynnościowym, np. nieprawidłowe połykanie, oddychanie, parafunkcje. Okazało się, że u zdecydowanej większości badanych osób występują różnej intensywności nienormatywne realizacje fonemów, a u 38% badanych przyjmują one formę sprzężonych zaburzeń cech fonetycznych. Zaledwie 18,8% osób nie miało obciążeń anatomicznych i/lub czynnościowych narządów mowy, a wśród osób z wadami anatomicznymi i czynnościowymi odsetek nienormatywnych realizacji fonemów dźwiękowych wyniósł ponad 93% [Sambor 2014, 2015].

Nie można zatem wykluczyć, że wśród obcokrajowców uczących się języka polskiego jako L2 znajdują się osoby, które mając nieprawidłowe warunki anatomiczno-czynnościowe, z jednej strony prezentują nienormatywne realizacje fonemów w rodzimym języku L1, z drugiej zaś te same warunki anatomiczno-czynnościowe wpływają na sposób realizacji fonemów języka polskiego jako L2. Co więcej, może być także – jak przypuszczam – i tak, że istniejące warunki anatomiczno-czynnościowe są wystarczające dla normatywnej realizacji fonemów języka L1, ale są niewystarczające dla normatywnej realizacji fonemów języka L2. Język polski zawiera bowiem fonemy, których realizacja w postaci głosek wymaga uzyskania specyficznych układów, pozycji i ruchów narządów mowy, które nie występują w wielu językach. Są to na przykład głoski dentalizowane dźwiękowe, które przysparzają obcokrajowcom wiele trudności.

Zauważmy, że czynniki o charakterze biologicznym w aspekcie procesów percepcyjnych i realizacyjnych, o których była mowa powyżej, mogą wchodzić w powiązania z czynnikami związanymi z wcześniej przyswojonym językiem L1. Jeśli do tego dodamy inne uwarunkowania wymowy, takie jak zdolności imitacji dźwięków mowy, determinację w nauce czy podatność na modalności określonego typu podczas nauki wymowy, to problem wymowy cudzoziemców jawi się jako skomplikowane zagadnienie, jak się wydaje także trudne do badania. Sądzę jednak, że uwzględnianie w rozpoznaniu trudności wymowy cudzoziemców metodologii logopedycznej (lub wyposażenie lektorów w odpowiednie narzędzia diagnozy) pozwoliłoby na odkrycie pewnej kategorii czynników utrudniających obcokrajowcom naukę prawidłowej artykulacji głosek języka polskiego. Pilotażowe badania tego zagadnienia pokazały, że w grupie badanych 6 osób uczących się języka polskiego jako L2 występowała u wszystkich badanych np. ankyloglosja, która w różnym zakresie utrudniała wymowę głosek dentalizowanych dźwiękowych.

IDENTYFIKATOR FONETYCZNY JĘZYKA POLSKIEGO – „...JAKBY KTOŚ GRYZŁ SZKŁO”

Jak język polski brzmi w uszach cudzoziemców? Wymownie opisała to Sara Bernhardt, która na pytanie o to, jak podoba się jej język polski odpowiedziała: „Bardzo, jakby ktoś gryzł szkło” [Maciołek, Tambor 2012, 11]. Aby ukazać tę cechę wymowy, prezentujemy cudzoziemcom zdania typu: *W Szczecbrzeszynie chrząszcz brzmi w trzcinie, Szczęśliwy szczekniak szczekał szczerząc zęby czy Mistrz Szczepan wyrzeźbił jaszczurkę i postawił na półeczce.*

Jak wynika z analiz prowadzonych przez językoznawców, polski należy do języków umiarkowanie konsonantycznych. Udział fonemów spółgłoskowych stanowi ponad 80% ogólnego zasobu fonemów języka polskiego. Do wyrazistych i charakterystycznych cech fonetyki języka polskiego należy duża frekwencja zwarto-szczelinowych i szczelinowych spółgłosek zębowych, dźwiękowych i palatalnych, a także często występujące grupy spółgłoskowe [por. analizy Maciołek, Tambor 2012, 12–13]. Taki zestaw cech sprawia, że fonetyka języka polskiego jest rozpoznawalna, charakterystyczna, wyrazista, tworzy pewną osobliwą nutę. Te cechy języka polskiego są rozpoznawane przez cudzoziemców i określane przez nich w różny sposób. Jednak, jeśli wymienione głoski są wymawiane przez cudzoziemca nieprawidłowo, są nieróżnicowane między sobą, to taka wymowa jest natychmiast rozpoznawana, a wymienione charakterystyczne cechy realizacji głosek języka polskiego stają się identyfikatorem fonetycznym [Lipowski 2011, 205–206]. Można powiedzieć, że współtworzą one pewną charakterystyczną melodię wymowy głosek polskiego systemu fonetycznego, która wynika właśnie z obecnych w języku polskim wyżej wymienionych głosek.

LOGOPEDYCZNE DOPEŁNIENIE TEORII UCZENIA SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO L2

Logopedyczna perspektywa skłania do podkreślenia, że za każdą głoską, a dokładnie za cechą fonetyczną, odnajdujemy określony układ, pozycję i ruch narządów mowy. A zatem w artykulacji głosek istotne są – oprócz innych czynników – narzędzia ich tworzenia. Oznacza to w kontekście nauki wymowy głosek języka polskiego u cudzoziemców konieczność uwzględnienia metodyki diagnozy logopedycznej, o czym pisałam powyżej. Głoski dentalizowane bywają przez cudzoziemców nieróżnicowane słuchowo i artykulacyjnie. Taka sytuacja wymaga starannej diagnozy tych trudności, co oznacza także wykorzystanie paradygmatu postępowania logopedycznego. Jak sądzę, odróżnianie słuchowe i wymawianiowe trzech szeregów głosek dentalizowanych jest najprawdopodobniej jednym z najtrudniejszych zadań, jakie stoi przed obcokrajowcem

uczącym się języka polskiego jako L2. Należy jednak podkreślić, że ten problem należy rozważać w powiązaniu z innymi czynnikami, które wiążą się z wcześniej przyswojonym językiem.

Jak wspomniałam powyżej, trudności w wymowie głosek dentalizowanych dźwiękowych i [r] obserwuje się także u dzieci i dorosłych posługujących się językiem polskim jako pierwszym, co potwierdzają badania B. Ostapiuk [2013], L. Konopskiej [2006], D. Pluty-Wojciechowskiej [2013], B. Sambor [2014, 2015]. Potrzeby ruchomości narządów artykulacyjnych, w szczególności języka, w odniesieniu do wymowy wymienionych głosek są duże, co wiąże się chociażby z uzyskaniem miejsca i sposobu artykulacji. Normatywna artykulacja wskazanych głosek, w szczególności dźwiękowych dentalizowanych, determinowana jest odpowiednią ruchomością i sprawnością języka, które w wypadku anomalii anatomicznych, np. języka czy skróconego wędzidełka językowego, gotyckiego podniebienia, wady zgryzu mogą być niewystarczające do uzyskania normatywnych cech fonetycznych. Za cechami fonetycznymi odnajdujemy bowiem określone układy, pozycje i ruchy narządów mowy. Ten problem w literaturze dotyczącej nauki wymowy cudzoziemców uczących się języka polskiego jako L2 nie jest wyczerpująco naświetlony z uwzględnieniem metodyki postępowania logopedycznego.

NA CO ZWRACAĆ UWAGĘ W MOWIE CUDZOZIEMCÓW – NA KOMPETENCJE CZY SPRAWNOŚCI?

A. Seretny i E. Lipińska piszą: „nie można rozwijać kompetencji komunikacyjnej uczących się, nie nauczając wymowy” [Seretny, Lipińska 2005, 29]. A zatem, czy i w jaki sposób cudzoziemcy są uczeni polskiej wymowy?

W nauce wymowy cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego L2 stosowane są różne sposoby pracy, np. ćwiczenie słuchowe różnicowania głosek, prezentacja przez lektora prawidłowej wymowy, która jest słuchana i obserwowana przez uczących się, korygowanie wymowy, naśladowanie wymowy lektora, wyjaśnianie położenia narządów mowy wraz z korzystaniem ze schematów i tzw. przekrojów głosek, przekazywanie wiedzy o systemie fonetycznym i fonologicznym języka polskiego, analizy kontrastywne systemów różnych języków [zob. np. Renard 1979; Seretny, Lipińska 2005; Szmidt, Castellví 2010; Maciołek, Tambor 2012]. Zauważmy jednak, że – jak piszą M. Maciołek i J. Tambor:

Niestety, nauczanie fonetyki w procesie glottodydaktycznym częstokroć traktowane jest po macoszemu. Widać to wyraźnie w podręcznikach przeznaczonych do nauki języka polskiego jako obcego, w których zagadnienia związane z prawidłową wymową oraz różnego rodzaju ćwiczenia fonetyczne pojawiają się z rzadka, i właściwie tylko w podręcznikach kursowych dla początkujących [Maciołek, Tambor 2012, 7].

Podobne spostrzeżenia znajdziemy u J. Szpyry-Kozłowskiej, która pisze wręcz o marginalizacji nauczania wymowy w procesie dydaktycznym [Szpyra-Kozłowska 2013].

W świetle tego, co powiedziano powyżej, trudności związane z wymową polskich głosek, które obserwuje się u cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego L2, mogą – jak przypuszczam – mieć także związek z niewyjaśnianiem wszystkich przyczyn trudności artikulacyjnych, z jakimi borykają się obcokrajowcy poznający język polski. Stąd należy postulować, aby trudności uzyskania prawidłowej wymowy głosek języka polskiego były także analizowane z perspektywy warunków anatomiczno-czynnościowych determinujących jakość tworzonych dźwięków mowy.

Jednakże na ten problem można spojrzeć także inaczej. Czy wymowa jest aż tak ważna w wypadku obcokrajowców posługujących się językiem polskim jako L2? Czy nie jest tak, że ważniejsza od wymowy jest ich kompetencja językowa i komunikacyjna i tak należy oceniać ich mowę? Zwracanie uwagi jedynie na wymowę, a niedocenywanie kompetencji jest krzywdzące dla cudzoziemców, na co zwracała uwagę J. Tambor podczas swojego wystąpienia na IX Forum Kultury Słowa „Mówi się, czyli o wymowie i wymowności Polaków”, które odbyło się w dniach 9–11 października 2013 r. w Szczecinie. Badaczka zwracała także uwagę na żartobliwy stosunek do wymowy cudzoziemców. To jest krzywdzące ze względu na niedostrzeganie ich kompetencji.

Przyjrzyjmy się jednak, czym jest znak językowy. W ujęciu F. de Saussure'a [1991] znak językowy obejmuje jednocześnie *pojęcie* i *obraz akustyczny* (utożsamiany z wyrazem, słowem). *Signifié* (czyli pojęcie) i *signifiant* (czyli obraz akustyczny), a więc *element oznaczany* i *element oznaczający*. Są one ściśle połączone i wywołują się wzajemnie [de Saussure 1991, 90]. Autor pisze:

Znakiem nazywamy połączenie pojęcia i obrazu akustycznego; lecz w powszechnym użyciu termin ten oznacza na ogół sam obraz akustyczny, na przykład jakiś wyraz [de Saussure 1991, 91].

Odstępstwa od obrazu akustycznego mogą rodzić rozmaite konsekwencje: różnego stopnia niezrozumiałość mowy, a także zainteresowanie słuchającego formą dźwiękową zamiast skupienia się na przekazywanej treści.

A zatem odbiegająca od normy języka polskiego wymowa cudzoziemców może powodować, że z jednej strony słuchacz nie docenia jego kompetencji, skupiając się na odstępstwach od normy wymawianiowej, w szczególności w odniesieniu do tzw. identyfikatorów fonetycznych, o których wspomina J. Lipowski [Lipowski 2011, 205–206], z drugiej zaś wymowa obcokrajowca posługującego się językiem polskim jako L2 może budzić zainteresowanie i różne emocje odbiorcy.

O WPLYWIE NA WYMOWĘ WCZEŚNIEJ PRZYSWOJONEGO JĘZYKA

Do trudności anatomiczno-czynnościowych, które mogą wystąpić u obcokrajowców, mogą się dołączyć inne, mające źródło w czynnikach związanych z wcześniej przyswojonymi układami ruchowo-czuciowo-słuchowymi głosek rodzimego języka i związanym z nimi systemem fonetyczno-fonologicznym L1. Rozważając posługiwanie się językiem L2, w tym sposób realizacji fonemów języka L2, należy brać pod uwagę takie zjawiska, jak np.:

- przyjęta przez mówcę bilingwalnego strategia porozumiewania się: pewna dezaktywacja języka L1 lub aktywacja języka L1 i L2 [Grosjean 2008];
- transfer fonetyczny i fonologiczny z języka L1 do L2 [por. Odlin 1993; Tepperman, Bresch, Kim, Lee, Goldstein, Narayanan 2009; por. komentarz Kurcz 2007, 27–29, a także komentarz na temat interferencji Weinreich 2007];
- ustawienia artykulacyjne, charakterystyczne dla każdego języka [Honikman 1964], a także powiązane z nimi zjawiska Pre-Speech i Inter-Speech – związane z posługiwanym się danym systemem fonetyczno-fonologicznym; przyjmowany przez mówcę „śródwymawianiowy” układ artykulatorów jest konsekwencją tworzonych układów, pozycji i ruchów narządów mowy występujących w danym systemie fonetycznym [Gick, Wilson, Koch, Cook 2004]; pozycja Inter-Speech (ISP: *Inter-Speech Posture*) właściwa dla języka L1 może przeszkadzać w tworzeniu głosek języka L2; zwróćmy uwagę, że jest ona także determinowana osobniczymi warunkami anatomiczno-czynnościowymi; potoczna obserwacja pozycji ISP w języku polskim i w języku angielskim pozwala na wniosek, że ISP w tych językach jest odmienna;
- bezwład, niewyćwiczenie narządów mownych lub ich części, co może mieć związek z brakiem wykorzystania danego narządu lub jego części (np. apeksu) do wymowy głosek w rodzimym języku L1, ale także – co należy podkreślić – może mieć związek z występującymi wadami anatomiczno-czynnościowymi w obrębie przestrzeni ustno-twarzowo-gardłowej [por. uwagi Tepperman, Bresch, Kim, Lee, Goldstein, Narayanan 2009; Pluta-Wojciechowska 2013];
- struktura fonetyczno-fonologiczna tworzonych wyrazów w języku L2 [Maciołek, Tambor 2012] i konieczność realizowania nieznanych wcześniej układów głosek;
- warunki anatomiczno-czynnościowe narządów mowy, które mogą ograniczać lub uniemożliwiać wytworzenie odpowiednich układów, pozycji i ruchów narządów mowy [por. Pluta-Wojciechowska 2013, por. uwagi Tepperman, Bresch, Kim, Lee, Goldstein, Narayanan 2009];
- konieczność pewnego „rozbicia znaku językowego” występującego we własnym języku i przypisania znanemu znaczeniu innego obrazu fonicznego [por. *Bilingual Model of Lexical Access* – Grosjean 2008];

- zdolności językowe i motywacja do nauki nowego języka [Kurcz 2007, 25–26];
- a także – jak się wydaje – liczba i rodzaj wcześniej opanowanych języków.

PODSUMOWANIE

Prowadzone rozważania mają charakter pewnego przeglądu zagadnienia. Można jednak przyjąć, że wpływ na jakość wymowy cudzoziemców mają głównie 3 kategorie czynników, a mianowicie: 1. biologiczne, w tym o charakterze anatomiczno-czynnościowym, 2. związane z wcześniej przyswojonym systemem fonetyczno-fonologicznym języka L1 oraz 3. sposób uczenia wymowy w wypadku poznawania L2. Pierwsze z nich wiążą się ze stanem procesów percepcyjnych i realizacyjnych, które determinowały i determinują wymowę w odniesieniu do L1, a które także mogą wpływać na naukę języka polskiego jako L2. Należą do nich słuch: fizjologiczny, fonetyczny, fonemowy i prozodyczny, a w odniesieniu do procesów realizacyjnych budowa i motoryka narządów mowy, a także poziom rozwoju czynności prymarnych, czyli biologicznych, wcześniejszych niż mowa [Pluta-Wojciechowska 2013]. Z kolei czynniki związane z wcześniej przyswojonym językiem L1 są dość bogato opisywane w literaturze przedmiotu, jednakże mogą one wchodzić w różnorodne powiązania z czynnikami o charakterze anatomiczno-czynnościowym i sposobami uczenia wymowy. Uwzględnienie metod diagnozy i terapii logopedycznej lub wyposażenie lektorów języka polskiego w narzędzia ułatwiające im rozpoznanie przyczyn trudności uczenia się wymowy polskiej jest, moim zdaniem, szansą dla wielu osób pragnących uzyskać poprawną wymowę głosek języka polskiego, która jest przedmiotem nauki w odniesieniu do L2.

W planowaniu środków pomagających cudzoziemcom opanować prawidłową wymowę głosek języka polskiego jako L2 wskazana byłaby zatem także wszechstronna diagnoza warunków anatomiczno-czynnościowych z wykorzystaniem metodyki badania logopedycznego, przy uwzględnieniu determinantów związanych z wcześniej przyswojonym systemem fonetyczno-fonologicznym języka L1. Jednakże na wstępie należałoby odpowiedzieć na pytanie, czy warunki anatomiczno-czynnościowe cudzoziemca uczącego się języka polskiego L2 są na tyle wystarczające, że umożliwią mu artykulację polskich głosek, w szczególności dentalizowanych i [r]. Zauważmy, że na tle tych warunków odbywa się artykulacja głosek w jego rodzimym języku L1, a także podczas nauki języka polskiego jako L2. Badania logopedyczne prowadzone w odniesieniu do polskojęzycznych dzieci i osób dorosłych skłaniają do podkreślenia, że również Polacy posługujący się tylko językiem polskim mają problemy z wymową różnych głosek, także dentalizowanych i [r]. Badacze wymieniają różne przyczyny zaburzeń realizacji fonemów języka polskiego w tej

grupie osób: wady anatomiczne w obrębie narządów mowy (ankyloglosję, wady zgryzu, wady podniebienia), a także np. dysfunkcję oddychania, połykania, gryzienia i żucia, co wpływa na realizację fonemów. Wymieniają również zaburzenia procesów percepcyjnych.

Zauważmy, że podobne wady anatomiczne i/lub czynnościowe, a także percepcyjne mogą występować u cudzoziemców. Można przypuszczać, że niektóre z trudności związanych z wymową polskich głosek mogłyby być mniejsze u cudzoziemców, jeśli zostałyby u nich odkryte np. defekty anatomiczne i czynnościowe narządów mowy, a także gdybyśmy podjęli odpowiednie działania zaradcze, korzystając z metod postępowania logopedycznego. Zagadnienie to jest jednak bardziej skomplikowane, gdyż nieprawidłowe warunki anatomiczne i czynnościowe mogą wchodzić w różnorodne powiązania z czynnikami związanymi z wcześniej przyswojonym systemem fonetyczno-fonologicznym.

Bibliografia

- F. de Saussure, 1991, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. K. Kasprzyk, Warszawa.
- B. Gick, I. Wilson, K. Koch, C. Cook, *Language-Specific Articulatory Settings: Evidence from Inter-Utterance Rest Position*, „Phonetica” 2004, 61, s. 220–233.
- S. Grabias, 1997, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” t. X, Warszawa–Lublin, s. 3–20.
- F. Grosjean, 2008, *Studying Bilinguals*, Oxford.
- K.M. Hiimae, K.M. Palmer, 2003, *Tongue movements in feeding and speech*, „Critical Reviews in Oral Biology & Medicine” 14, (6), s. 413–429.
- B. Honikman, 1964, *Articulatory settings* [w:] D. Abercrombie, D.B. Fry, P.A.D. MacCarthy, N.C. Scott, J.L.M. Trim (red.), *In Honour of Daniel Jones*, London, s. 73–84.
- L. Kaczmarek, 1988, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- J. Kania, 1982, *Szkice logopedyczne*, Warszawa.
- L. Konopska, 2006, *Wady wymowy u osób z wadami zgryzu*, Szczecin.
- J. Lipowski, 2011, *Interferencje fonetyczne we współczesnych językach zachodniopolskich* [w:] I. Koutny, P. Nowak (red.), *Język, Komunikacja, Informacja*, t. 6, Poznań, s. 205–215.
- M. Maciołek, J. Tambor, 2012, *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, Katowice.
- T. Odlin, 1989, *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge.
- B. Ostapiuk, 2013, *Dyslalia ankyloglosyjna*, Szczecin.
- D. Pluta-Wojciechowska, 2013, *Zaburzenia czynności prymarnych i artykulacji. Podstawy postępowania logopedycznego*, Bytom.
- D. Pluta-Wojciechowska, 2014, *Fonem jako prototyp i kategoria radialna. Koncepcja kognitywna*, „Logopedia Silesiana” t. 3, Katowice, s. 50–67.
- R. Renard, 1979, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Troisième édition entièrement re fondue, Bruxelles.

- B. Rocławski, 2001, *Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów*, Gdańsk.
- B. Sambor, 2014, *Warunki anatomiczno-czynnościowe narządów mowy studentów wyższych szkół teatralnych*, „Logopedia Silesiana” t. 3, Katowice, s. 250–258.
- B. Sambor, 2015, *Skaza dykcyjna czy wada wymowy? Logopedyczne badanie młodych adeptów sztuki aktorskiej*, Gdańsk.
- A. Seretny, E. Lipińska, 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- D.T. Szmidt, J. Castellví, 2010, *Cechy charakterystyczne fonetyki polskiej w nauczaniu Katalończyków*, <http://stel.ub.edu/labfon/sites/default/files/2010-6.pdf>
- J. Szpyra-Kozłowska, 2013, *Sukcesy i porażki fonodydaktyki języka polskiego jako obcego. Uwagi postronnej obserwatorki*, „Poradnik Językowy” z. 2, s. 7–21.
- J. Tepperman, E. Bresch, Y. Kim, S. Lee, L. Goldstein, S. Narayanan, 2009, *An Articulatory Analysis of Phonological Transfer Using Real-Time MRI*, <http://sail.usc.edu/span/pdfs/tepperman2009articulatory.pdf>
- U. Weinreich, 2007, *Języki w kontakcie* [w:] I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk, s. 43–56.

Difficulties in articulating Polish sounds by foreigners

Summary

The author discusses pronunciation difficulties faced by foreigners learning Polish as a foreign language. She points to the effects of incorrect pronunciation of Polish sounds, which is observable in foreigners learning Polish as a second language (L2). She notices that the cause of the difficulties may be not only considerations related to factors concerning the language acquired earlier but also the ones related to biological factors. They can interrelate in a number of manners and hamper or prevent formation of sounds being realisations of Polish phonemes to varying extents.

Trans. Monika Czarnecka

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

Katarzyna Kłosińska
(Uniwersytet Warszawski)

RODZIC JAKO ZNAK NASZYCH CZASÓW

Na stronach Poradni Językowej PWN można znaleźć wypowiedź (pochodzącą z 2003 r.) jednego z jej korespondentów:

Na stronie www.eduseek.pl autorzy posługują się słowem *rodzic* na określenie jednego z rodziców. Moja z nimi korespondencja trwała długo i skończyła się ich wywodami, na podstawie których podkreślano, iż forma ta jest właściwa. Dla mnie – za słownikami – *rodzic* to tylko ojciec.¹

Ambiwalentny stosunek użytkowników języka do formy *rodzic* jest przykładem ścierania się w polszczyźnie dwóch tendencji – z jednej strony dążenia do uzupełniania składu leksykalnego i towarzyszącej mu potrzeby ekonomizacji środków wyrazu, z drugiej zaś strony dążenia do zachowania form tradycyjnych. Jak wiadomo, tendencje te są obecne w życiu języka właściwie nieustannie – wynikiem realizacji pierwszej z nich jest pojawianie się nowych form, często niezgodnych z wypracowanymi modelami lub niezgodnych z tradycją, a dzięki działaniu drugiej tendencji mają szansę przetrwać formy tradycyjne, nierzadko reliktowe.

Do XVI wieku forma *rodzic* miała kilka znaczeń, z których większość utrzymała sens dominujący w całej – nomen omen – rodzinie wyrazów z rdzeniem **rodʔ*: ‘ród, plemię’ [Boryś 2005, 516]. *Rodzic* to zatem ‘krewny należący do tego samego rodu’ [SSSt. VII, 479], ‘człowiek urodzony w tym samym miejscu co ktoś drugi’ (współcześnie: *rodak*), ‘przodek, protoplasta’ [SPXVI XXXV, 325–330]. Oprócz tego *rodzic* oznaczał mistrza, nauczyciela [SPXVI XXXV, 325–330], a także – co nas najbardziej interesuje – ojca.

Zatrzymajmy się zatem na tym, co dla niniejszych rozważań najistotniejsze. *Rodzic* przez kilka stuleci był synonimem *ojca*; jego żeńskim odpowiednikiem (synonimem *matki*) był jego derywat paradygmatyczny *rodzica*. W liczbie mnogiej – *rodzice* (początkowo też: *rodzicy*, *rodzicewie* [SSSt. VII, 479; SXVII: *rodzicy*]) – mógł się odnosić zarówno do wielu ojców, jak i do ojca oraz matki. W tym drugim wypadku mamy do czynienia z dość typowym zjawiskiem, jakim jest nazywanie pary małżeńskiej

¹ URL: <http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/rodzic-i-b-redaktor-naczelnab;2379.html> [dostęp: XII 2014 r.].

pluralną formą rzeczownika oznaczającego mężczyznę stanowiącego element tej pary, por. *dziadkowie* ‘babcia i dziadek’, *Tomkowie* ‘Tomek i jego żona’ itp. czy podniosłe *ojcowie* ‘rodzice’.² Forma *rodzice* była zatem w takiej samej relacji w stosunku do *rodzic* jak *dziadkowie* w stosunku do *dziadek* – oznaczała parę złożoną z desygnatu rzeczownika w liczbie pojedynczej (*rodzic* ‘ojciec’, *dziadek*) i jego małżonki. Była przejawem patriarchalnego spojrzenia na stosunki rodzinne: wskazywała na dominującą rolę mężczyzny (ojca)³ w życiu rodziny, na ujmowanie relacji z perspektywy mężczyzny.

Nie istniał wówczas rzeczownik oznaczający jednego z rodziców – można sądzić, że działo się tak dlatego, iż podział ról między matką a ojcem był tak wyraźny,⁴ że nie potrzebowano nazwy, która obejmowałaby jeden element zbioru zwanego *rodzicami*, bez różnicowania płci. Z czasem jednak sytuacja społeczna zaczęła się zmieniać – ojcowie w coraz większym zakresie brali udział w opiece nad dziećmi i ich wychowywaniu, co sprawiło, że zaistniała potrzeba nazwania jednego z rodziców bez wskazywania na jego płeć – w funkcji tej pojawiła się forma singularna *rodzic*, utworzona wtórnie od pluralnej: *rodzice*. Pierwszym bodaj sygnałem⁵ jej obecności w polszczyźnie jest wypowiedź W. Doroszewskiego w związku z tekstem pochodzącym z 1947 r.:

W pewnym artykule poświęconym sprawie współdziałania szkoły i rodziców (łódzki *Ilustrowany Kurier Polski*, nr 279, r. 1947) autorka pisze: „W pokoju kierownika szkoły odbywa się osobna konferencja prawie z każdym rodzicem”. Rodzice – to ojciec

² Także: ‘przodkowie’.

³ Por.: „Rodzina odgrywała w życiu ówczesnego [od czasów średniowiecza do końca XVIII w. – przyp. K.K.] człowieka dużą rolę nie tylko dla dziecka, ale również dla dorosłych. Była to rodzina patriarchalna, gdzie główną rolę odgrywał ojciec, niekiedy surowy i bezwzględny dla wszystkich i wyznaczający kierunek edukacji” [Żołądź-Strzelczyk 2006, 195]; „Zasady patriarchalizmu stanowiły fundament staropolskiego światopoglądu. Podstawową komórką społeczną była, zdominowana przez ojca i męża, rodzina (...). Co więcej, ów model patriarchalny powtarzał się w innych większych organizmach staropolskiego świata, modelując je w specyficzny sposób. Cały ów świat zbudowany był zgodnie z patriarchalnym schematem. Boga wyobrażano sobie jako ojca (...). Król miał być ojcem Rzeczypospolitej, szlachcic – ojcem poddanych (...)” [Bogucka 1994, 62].

⁴ Por.: „Teoretycznie domeną kobiety był zarząd domem, opieka nad spizarnią i mleczarnią (wyrób nabiąłu), nad kurnikiem i ogrodem. Tradycyjne kobiece zajęcia to także kądziel, tkactwo, szycie i zdobienie odzieży i pościeli oraz obrusów haftem. (...) Do kobiet należało przede wszystkim wychowanie dzieci, nie tylko ich pielęgnacja, ale także kształtowanie charakteru i umysłu” [Bogucka 1994, 66–67].

⁵ Kwerenda tużpowojennych, przedwojennych oraz XIX-wiecznych wydawnictw ortoeopiecznych [Walicki 1886; Bliziński 1888; Passendorfer 1904; Łętowski 1915; Krasnowolski 1919; Kryński 1920; Wróblewski 1926; Kryński 1931; Szober 1938; Słowski 1946; Szober 1948] nie przyniosła żadnych rezultatów, co skłania do przypuszczenia, że forma *rodzic* ‘jedno z rodziców’ zaczęła się pojawiać dopiero w latach 40. XX w.

i matka, ale *rodzic* – to tylko ojciec i to już w stylu niewspółczesnym (...). Należałoby powiedzieć: z każdym z rodziców, a w mianowniku byłoby – tak samo nielogiczne jak *jedno z was – każde z rodziców* [Doroszewski 1952, 20].

Przed jej używaniem przestrzega też, kwalifikując ją jako niepoprawna, *Słownik poprawnej polszczyzny* kodyfikujący normę lat 70. XX wieku [SPP, 638], co świadczy o tym, że wówczas występowała już w użyciu. Wraz z przełomem politycznym lat 90. XX wieku, który pociągnął za sobą zmiany społeczne, wzrastała potrzeba nazywania osoby, najbliższej dziecku, która się nim opiekowała. Dotychczas funkcje opiekuńcze sprawowała przede wszystkim matka, co sprawiało, że to do niej były kierowane wszelkiego rodzaju teksty dotyczące dziecka, jak również to jej (a nie ojca) relacja z dzieckiem była tematem artykułów prasowych, poradników pedagogiczno-psychologicznych itp. Wraz ze zmienianiem się relacji rodzinnych i włączaniem ojców w sprawy wychowania dzieci, a przede wszystkim opieki nad nimi, dotychczas używane formuły typu *kącik dla matki z dzieckiem*, *podpis matki*,⁶ *porady dla mamy cztero-latka* przestały mieć odniesienie. Naturalne zatem stało się zastępowanie nazw *matka*, *mama* słowem, które wskazywałoby na jednego z rodziców – stało się nim używane w tej funkcji od kilkudziesięciu lat *rodzic*, tym bardziej że jego dawne znaczenie ('ojciec') niemal całkowicie się już zatarało. Posługiwanie się nim wynika też z tendencji do ekonomiczności – jeślibyśmy mieli pozostać przy tradycyjnym rozróżnieniu *rodzic* 'ojciec' – *rodzice* 'ojciec i matka', to zawiadomienia typu *kącik dla matki z dzieckiem* musiałyby być zastępowane wyrażeniami: *kącik dla jednego z rodziców z dzieckiem*, co w wielu sytuacjach mogłoby się wydawać dziwaczne, a przede wszystkim byłoby nieekonomiczne. Wobec tego zaczęły się pojawiać formuły z leksemem *rodzic* (*podpis rodzica* itp.) zastępujące nie tylko wyrażenia *jedno z rodziców*, *każde z rodziców*, lecz także ciągi współrzędne *ojciec i matka*, *ojciec lub matka*, por.:

Już niemowlę ma wbudowany „obwód” rozpoznawania twarzy – twarze matki i ojca to pierwsze obiekty, jakie dziecko widzi wyraźnie, kojarzy i szufladkuje: „z tymi obiektami jest w porządku, tu jestem bezpieczny”. Kiedy ta pewność zostaje zachwiana, bo osoba wyglądająca jak rodzic zachowuje się jak obcy – budzi się niepokój i strach [publicystyka⁷];

Każdy rodzic wie, że kwestia nocnikowania jest sprawą indywidualną (...) [poradnik⁸];

Odbiorca reklamy (w przypadku reklam dziecięcych: rodzic) zwraca uwagę na to, czy tekst nie jest zbyt stanowczy [zasłyszane].

Potrzeba wyodrębnienia pojęcia <rodzic> oraz nazwania go stała się w ostatnim 20-leciu tak silna, że utworzony w jej wyniku leksem (*rodzic* właśnie), który dotychczas był oceniany negatywnie, zyskał aprobatę

⁶ Gdy odbiorcą tekstu miało być jedno z rodziców, używano (i używa się) formuł typu: *podpis ojca / matki*.

⁷ URL: <http://nkjp.pl/poliquarp/nkjp300/query/53/> [dostęp: XII 2014 r.].

⁸ URL: <http://nkjp.pl/poliquarp/nkjp300/query/56/> [dostęp: XII 2014 r.].

normatywną, przynajmniej częściową: pod koniec XX wieku sytuował się już w normie językowej – na jej granicy, co zostało oddane za pomocą formuły „pot. dopuszczalne” [NSPP, 852].⁹ Jak można sądzić, obecnie jego akceptacja jest coraz większa – występuje on w tekstach niemających charakteru potocznego i z założenia realizujących normę wzorcową, czego przykładem jest przemówienie minister edukacji:

Uważam, że to bardzo ważne, by dziecko miało blisko do szkoły. Nie jest to tylko kwestia odległości, jaką ma pokonać dziecko, ale też kwestia odległości, jaką ma pokonać rodzic [przemówienie¹⁰].

Używanie leksemu *rodzic* w znaczeniu ‘ojciec lub matka, jedno z rodziców’ wynika z potrzeby nazewniczej: jak to już zostało powiedziane, aktywność w opiece nad dziećmi nie tylko matek, lecz także ojców sprawiła, że czynienie tylko matek odbiorcami tekstów traktujących o dzieciach nie przystawało już do sytuacji komunikacyjnej. Jednak *rodzic* zaczyna pojawiać się także w innej funkcji – z wyraźnym odniesieniem do ojca lub matki. Inaczej mówiąc – *rodzic* zastępuje obecnie nie tylko wyrażenie *jedno z rodziców*, lecz także (na razie dość rzadko) nazwę *ojciec* lub nazwę *matka*, por.:

Panel I „Uczniowie z autyzmem i zespołem Aspergera”. Prof. Małgorzata Sekułowicz, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu – moderator, Małgorzata Biadasiewicz – rodzic dziecka z zespołem Aspergera, Justyna Niegiersz – rodzic dzieci z autyzmem, nauczyciel w Zespole Szkół w Łąskach¹¹ (...) [program konferencji naukowej¹²];

Uczeń, ubiegający się o przyjęcie do szkoły, w rubryce „Rodzice/opiekunowie prawni”, ma wpisać dane, uwaga: „pierwszego rodzica/opiekuna” a następnie „drugiego rodzica/opiekuna”. Jeszcze w ubiegłym roku byli w tym miejscu „ojciec” i „matka” [tygodnik¹³].

Jak więc widać, oprócz potrzeby wskazania na jedno z rodziców, bez wyodrębniania jego płci (czego efektem jest używanie nazwy *rodzic* ‘ojciec lub matka’), zaczyna się zarysowywać potrzeba niwelowania różnic między matką a ojcem – temu służy używanie nazwy *rodzic* w znaczeniu ‘matka’ lub w znaczeniu ‘ojciec’ (i nie ma tu powrotu do tradycyjnego sensu, lecz jest to stosowanie stosunkowo nowego *rodzic* ‘matka lub ojciec’ z referencją określoną: ‘matka’ lub z referencją określoną: ‘oj-

⁹ Także słowniki ogólne języka polskiego kwalifikują ten leksem jako potoczny – zob. USJP: h. *rodzic*, ISJP t. II, 453.

¹⁰ URL: <http://www.men.gov.pl/index.php/1628-minister-edukacji-narodowej-na-41-krajowym-zjeździe-delegatów-znp> [dostęp: XII 2014 r.].

¹¹ Pisownia oryginalna.

¹² URL: <http://www.men.gov.pl/index.php/2014-11-28-08-11-26/aktualnosci/1687-podsumowanie-konferencji-przeciwdzialanie-przemocy-rowiesniczej-wobec-dzieci-i-mlodziezy-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi-w-szkole-ogolnodostepnej-konferencja-inaugurujaca-rzadowy-program-na-lata-2014-2016-bezpieczna-i-przyjazna-szkola-cz-iii> [dostęp: XII 2014 r.].

¹³ URL: <http://www.wprost.pl/ar/450885/Zamiast-ojca-i-matki-rodzic-Wkracza-gender/> [dostęp: XII 2014 r.].

cieć'). W pierwszym wypadku nazwa *rodzic* jest używana wówczas, gdy nie wiadomo, czy chodzi o matkę czy o ojca – zdanie *Odbiorca reklamy (w przypadku reklam dziecięcych: rodzic) zwraca uwagę (...)* może mówić zarówno o ojcu, jak i o matce. W drugim wypadku na płęć osoby, do której odnosi się nazwa *rodzic*, wyraźnie wskazuje kontekst – nie ma zatem językowych powodów, by zastępować nazwę *matka* lub nazwę *ojciec* leksemem *rodzic* – wyrazy *matka*, *ojciec* są w tym wypadku wystarczające. Powody takich działań leksykalnych mają zatem charakter pozajęzykowy – można sądzić, że dla nadawcy tekstu: *Małgorzata Biadasiewicz – rodzic dziecka z zespołem Aspergera* istotne było wskazanie samego faktu pełnienia funkcji rodzicielskich przez osobę, o której mówi wypowiedź, a nie eksponowanie jej płci. Może to być sygnałem większych zmian w semantyce nazw z pola 'rodzina', których wskazanie wymagałoby oczywiście dogłębnych badań.

Wraz ze zmianą semantyki leksemów *rodzice*, *rodzic* następuje zmiana ich właściwości gramatycznych. Od rzeczownika plurale tantum: *rodzice* zostały wtórnie utworzone formy liczby pojedynczej: *rodzic*, *rodzica*, *rodzicowi* itd. Forma *rodzice* stała się mianownikiem liczby mnogiej rzeczownika *m II*, bez cech defektywności fleksyjnej. W miejsce tradycyjnych połączeń składniowych wynikających z nieposiadania przez rzeczownik liczby pojedynczej: *jedno z rodziców*, *każde z rodziców*, *żadne z rodziców* itp. pojawiają się połączenia „zaimek w rodzaju męskim + *rodzic*”: *jeden rodzic*, *każdy rodzic*, *żaden rodzic* itp. Występują one zarówno tam, gdzie mowa o ojcu lub matce stanowiących element ogólnego zbioru rodziców różnych dzieci, jak i tam, gdzie chodzi o ojca lub matkę jednego dziecka. Pierwszy typ sytuacji ilustrują zdania:

(...) troje świeckich katechetów, ksiądz i około 30 rodziców (wśród nich był tylko jeden rodzic uczniów, którzy uczestniczyli w lekcji) podpisało protest do władz miasta [dziennik ogólnopolski¹⁴];

Grupy są tylko 15-osobowe, a nauczycielowi w opiece pomaga jeden rodzic [dziennik¹⁵],

drugi – wypowiedzi:

Teraz jest tak, że jak jeden rodzic pracuje, to rodzinę można już uznać za zamożną (...) [tygodnik¹⁶];

Jeśli na podstawie umowy o pracę są zatrudnieni mama i ojciec dziecka, z prawa do dwóch dni wolnych w roku może skorzystać tylko jeden rodzic [dziennik¹⁷].

Wydaje się, że wskazane tu dwie sytuacje różnią się od siebie. W pierwszym wypadku płęć osób, do których odsyła rzeczownik *rodzic* (pl. *rodzice*), jest kwestią drugorzędną – interesujący nas leksem zachowuje

¹⁴ URL: <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp300/query/7/> [dostęp: XII 2014 r.].

¹⁵ URL: <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp300/query/8/> [dostęp: XII 2014 r.].

¹⁶ URL: <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp300/query/15/> [dostęp: XII 2014 r.].

¹⁷ URL: <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp300/query/11/> [dostęp: XII 2014 r.].

wuje się tak jak każdy rzeczownik męski osobowy, który użyty w liczbie mnogiej może desygnować zbiór złożony zarówno wyłącznie z mężczyzn, jak i z mężczyzn oraz kobiet. Można sobie bowiem tu wyobrazić¹⁸ połączenie leksemu *rodzic*, użytego w liczbie mnogiej, z liczebnikiem głównym: (?) *Trzej / dwaj rodzice byli temu przeciwni*, (?) *Nauczyciel skierował swe słowa do czterech / pięciu rodziców*, (?) *Dyrektor rozmawiał z dwoma / sześcioma rodzicami uczniów z III b* itp. – podobnie jak łączymy z liczebnikami głównymi inne pluralne rzeczowniki męskie osobowe, gdy nie chcemy wskazywać na płeć osób tworzących zbiór, por. *Trzech posłów głosowało przeciw ustawie*, *Dwudziestu pracowników poszło na urlopy* itp. W tym wypadku – gdy chodzi o rodziców różnych dzieci – eksponujemy ich funkcje opiekuńcze, natomiast elementy znaczenia związane z przynależnością do jakiejś rodziny stają się drugorzędne. Jednak w wypadku rodziców tego samego dziecka kwestia różnopłciowości zbioru wysuwa się na pierwszy plan – połączenia typu *obaj rodzice* (*Przyjdź do szkoły z oboma rodzicami*, *Dał zaproszenie obu rodzicom*) wydają się zupełnie nieakceptowalne.¹⁹ Z tego powodu można sądzić, że rodziców tworzących wraz z dzieckiem jedną rodzinę wciąż nazywa rzeczownik *rodzice* plurale tantum, a nie *rodzic* użyty w liczbie mnogiej. Dlatego wyrażenie *jeden rodzic* w zacytowanych wcześniej zdaniach, mówiących o rodzicach stanowiących parę (zwykle małżeńską): (...) *jak jeden rodzic pracuje, to rodzinę można już uznać za zamożną*, (...) *z prawa (...) może skorzystać tylko jeden rodzic* wydaje się o wiele mniej akceptowalne (jeśli w ogóle mieści się w normie), niż gdyby znalazło się w tekstach traktujących o rodzicach różnych dzieci.

Podsumowując to, co zostało tu powiedziane, należy stwierdzić, że zaistniała potrzeba wyodrębnienia takiego pojęcia jak <osoba będąca matką lub ojcem> i nazwania go. W tym celu posłużono się rzeczownikiem plurale tantum *rodzice*, wtórnie tworząc od niego formy liczby pojedynczej, w wyniku czego uzyskano nowy leksem: *rodzic*. Proces ten stał się w nowych warunkach społecznych nieunikniony i zyskał akceptację zarówno użytkowników języka (o czym świadczy duża frekwencja leksemu *rodzic* w tekstach reprezentujących różne style i gatunki), jak i – dość umiarkowaną (na co wskazuje kwalifikowanie go jako środka sytuującego się na pograniczu normy użytkowej) – kodyfikatorów. Można jednak sądzić, że dotyczy to wyłącznie sytuacji, w których forma *rodzice* nazywa ojców i matki różnych dzieci. Gdy mowa o rodzicach jednego dziecka, wciąż zdecydowanie bardziej akceptowalne są użycia rzeczownika plurale tantum niż singularnego – traktuje się ich bowiem jak parę, co zarówno wymusza łączenie go z liczebnikami zbiorowymi (*dwoje rodziców* – podobnie jak: *dwoje państwa Kowalskich*, *dwoje małżonków*, *dwoje narzeczonych*

¹⁸ Poszukiwania w NKJP nie przyniosły rezultatów.

¹⁹ Jeśli oczywiście nie chodzi o jednopłciowych rodziców tego samego dziecka, co jednak w polskich warunkach prawnych nie jest możliwe.

itp.), jak i blokuje użycie w liczbie pojedynczej (**jeden rodzic*). Może się jednak okazać, że wskazane tu rozróżnienie nie jest przez uzus silnie odczuwane – *rodzic* jest bowiem używany w obu typach sytuacji, choć znaczenie ‘matka lub ojciec tego samego dziecka’ wciąż jest obsługiwane także przez tradycyjne wyrażenie *jedno z rodziców*.

Bibliografia

- J. Bliziński, 1888, *Barbaryzmy i dziwolągi językowe*, Kraków.
T. Bogucka, 1994, *Staropolskie obyczaje w XVI–XVII wieku*, Warszawa.
W. Boryś, 2005, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków.
W. Doroszewski, 1952, *Rozmowy o języku. Seria III*, Warszawa.
ISJP: M. Bańko (red.), 2000, *Inny słownik języka polskiego*, t. I–II, Warszawa.
A. Krasnopolski, 1919, *Najpospolitsze błędy językowe zdarzające się w mowie i piśmie polskiem*, Warszawa.
A.A. Kryński, 1920, *Jak nie należy mówić i pisać po polsku*, Warszawa.
A.A. Kryński, 1931, *Jak nie należy mówić i pisać po polsku. Część II*, Warszawa.
A. Łętowski, 1915, *Błędy nasze. Rzecz o czystości języka polskiego na Litwie*, Wilno.
NKJP: Narodowy Korpus Języka Polskiego, URL: www.nkjp.pl [dostęp: XIII 2014 r.].
NSPP: A. Markowski (red.), 1999, *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.
A. Passendorfer, 1904, *Błędy językowe*, Lwów.
Poradnia Językowa PWN: URL: <http://sjp.pwn.pl/poradnia> [dostęp: XIII 2014 r.].
SXVII: W. Gruszczyński (red.), 2006, *Elektroniczny słownik języka polskiego XVII i XVIII wieku*, URL: <http://sxvii.pl> [dostęp: XIII 2014 r.].
S. Słoński, 1947, *Słownik polskich błędów językowych*, Warszawa.
SPP: W. Doroszewski, H. Kurkowska (red.), 1977, *Słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.
SSt.: S. Urbańczyk (red.), 1976, *Słownik staropolski*, t. VII, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
SP XVI: K. Mrowcewicz (red.), 2011, *Słownik polszczyzny XVI wieku*, tom XXXV, Warszawa.
W. Szober, 1938, *Słownik ortoepiczny. Jak mówić i pisać po polsku*, Warszawa.
W. Szober, 1948, *Słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.
USJP: S. Dubisz (red.), 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego* (wersja elektroniczna).
A. Walicki, 1886, *Błędy nasze w mowie i piśmie, ku szkodzie języka polskiego popełniane, oraz prowincjonalizmy*, Kraków–Warszawa.
J.T. Wróblewski, 1926, *2000 błędów językowych, barbaryzmów, dziwolągów i nowotworów, ze wszystkich dzielnic Polski zebranych wraz ze słownikiem, jako też wzorki stylu urzędowego*, Warszawa.
D. Żołądz-Strzelczyk, 2006, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań.

GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

Kamila Wincewicz
(Uniwersytet Warszawski)

GRAMMATICA POLONO-ITALICA ADAMA STYLI

AUTOR

Adam Styla.

PEŁNY TYTUŁ

Grammatica Polono-Italica abo sposob łączny nauczzenia się włoskiego języka krotko, gruntownie, choćby też i bez dyrekcyje nauczyciela ku pożytkowi Narodu Polskiego z różnych przedniejszych grammatyków z pilnością wygotowany.

DRUKARZ

Wojciech Górecki (wydano nakładem autora).

MIEJSCE WYDANIA

Kraków.

ROK WYDANIA

1675.

FORMAT

8°.

LICZBA STRON

226 + nlb. 8.

JEZYKI

Polski, przykłady podane po włosku, pojedyncze zdania (zwłaszcza w przedmowie) po łacinie.

INFORMACJE O AUTORZE

Niewiele wiemy na temat biografii Adama Styli, nauczyciela ze środowiska krakowskiego. Prawdopodobnie był związany z rodem Morsztynów. Być może nauczał języka włoskiego podskarbica wielkiego koronnego

tucholskiego Michała Wojciecha z Raciborska Morsztyna (skierował do niego list dedykacyjny, którym otwiera swój podręcznik).

INNE DZIEŁA AUTORA

Grammatica Germano-Italica: das ist: eine methodische Richtschnur welche vermittelt der Teutschen Sprache gar kurtz leicht und gründlich zur Wissenschaft der Italiänischen Sprache anweist, Sztokholm 1674.

CHARAKTERYSTYKA DZIEŁA

Grammatica Polono-Italica to podręcznik do nauki języka włoskiego napisany w całości po polsku, wydany w 1675 roku.¹ Wykład gramatyki Adama Styli jest podzielony na trzy części. Dotyczą one kolejno: ortografii z fonetyką, części mowy oraz składni. Układ przywodzi na myśl podręczniki klasyczne (np. Donata), na których A. Styła się wzoruje [Cytowska 1968, 87–88].

A. Styła nie odróżnia głósłki od litery. Wymienia 20 liter, w tym 5 *wokałów* lub *wokał* (= samogłosek) i 15 *konsonantów* (= spółgłosek). Wyróżnia też 13 dyftongów i 3 tryftongi, jak przykładowe *ai* czy *uoi*. Opisuje dwa rodzaje gramatyczne: *męski* i *niewieści* / *białogłowski* (= żeński). Wspomina też o dwóch liczbach: *małej* (= pojedynczej) i *wielkiej* (= mnogiej). Wyróżnia i definiuje 7 części mowy. Są to: *imię*, *namiestnictwo* (= zaimek), *słowo*, *przysłowie* (= przysłówek), *przełożenie* (= przyimek), *złączenie* (= spójnik), *wtrącenie* (= wykrzyknik).

A. Styła dzieli części mowy na odmienne (*imię*, *namiestnictwo*, *słowo*) i nieodmienne (*przysłowie*, *przełożenie*, *złączenie*, *wtrącenie*). Do grupy imion włącza rzeczowniki, przymiotniki i liczebniki, do słów – czasowniki i partykuły. Wyróżnia dwa typy imion, mianowicie: *Substantivum* (= rzeczownik), definiowane jako „imię istotne, które rzeczy same znaczy albo wyraża”, oraz *Adiectivum* (= przymiotnik), czyli „przydatne imię, które samo przez się nic nie znaczy, ale gdy się złączy albo przekładane będzie *substantivo*, istotnemu imieniu, na ten czas jego istność, własność abo okoliczność jaką wyraża”.

A. Styła wyróżnia dwa typy *przyrównań* (= stopni porównania):

- *regularis* (*prawe* = regularne), np. *uczony*, *uczeńszy*, *najuczeńszy*, *niezrównanie uczony*;
- *irregularis* (czego nie tłumaczy na język polski), np. *dobry*, *lepszy*, *najlepszy*, *niezrównanie dobry*.

Zwraca uwagę na cztery stopnie przyrównań prawych:

- a) *positivus* – „który żadnego nie znaczy przyrównania” (= równy);
- b) *comparativus* – *przyrównujący*, „który *positivo* przyrównany więcej waży” (= wyższy);
- c) *superlativus* – *przewyższający*, „który tamtym dwiema przyrównany najwięcej waży” (= najwyższy);

¹ Wstęp do gramatyki został opatrzony datą 23 listopada 1675 r.

- d) *incomparabilis* – *nieporównany*, „ktorego znaczenie jest inszym niezrównane albo inszych najbardziej przewyższające”; przykłady jednak wskazują, że jako wykładnik tego stopnia traktuje wyraz *niezrównanie* łączący się z przymiotnikiem w stopniu równym, np. *niezrównanie dobry*.

A. Styla opisuje także cztery grupy liczebników:

- a) *cardinalia* (przednie = główne, np. *uno*, *duo*),
- b) *ordinalia* (porządkowe, np. *primo*, *secondo*),
- c) *distributiva* (podzielające, np. *ad uno* – *po jednemu*; *a due* – *po dwóch*),
- d) *copulativa* (złączające = nieokreślone, np. *copia* – *wiele*, *siła*).

Zaimek to jego zdaniem „część mowy, której wystrzegając się częstego powtarzania imion zażywamy, miasto samych imion”. Wyróżnia *namiestnictwo skończone* (*finitum*), np. *io* (*ja*), *tu* (*ty*), a także *nieskończone* (*infinittum*), tzn. takie, „które bez osob się wymawia”, np. *chi* (*kto*), *che* (*co*), *cui* (*czyj*). Wymienia także pięć przedziałów (= typów) zaimków:

- a) *personalia* (osobiste = osobowe),
- b) *demonstrativa* (pokazujące = wskazujące),
- c) *interrogativa* (pytające),
- d) *relativa* (przypominające albo powtarzające = względne),
- e) *possesiva* (osiadłość znaczące = dzierżawcze).

Czasowniki włoskie dzieli na cztery typy:

- *activa*, „które zgola rzecz jaką czynić znaczą”, np. *parlare* (*gadać*);
- *passiva*, „które przyjęcie albo podjęcie od inszego jakiej rzeczy znaczą”, np. *io sono battuto* (*biją mnie*);
- *neutra*, „które ani czynienia ani przyjęcia nie znaczą”, np. *son venuto* (*przyszedłem*);
- *reciproca*, które charakteryzują się „przykładaniem namiestnictw”, np. *io mi lauo* (*umyvam się*).

Autor podręcznika wyjaśnia zasady podziału włoskich czasowników na cztery koniugacje. Przywołuje *verba auxilia* – *pomocne słowa* (= czasowniki posiłkowe), których znajomość umożliwia tworzenie konstrukcji charakterystycznych dla czasów, tzn. *sono* (*jestem*), *ho* (*mam*). Odmienia je przez czasy i osoby, dając wskazówki dotyczące tworzenia form czasownikowych zgodnie z różnymi typami odmiany. W ten sposób wyjaśnia, jak w zależności od czasu i typu koniugacji tworzy się włoskie *activa*, *passiva* oraz *reciproca*, czyli formy recyprokalne, np. *io mi allegro* (*raduję się*).

A. Styl w swojej klasyfikacji nie uwzględnia imiesłowów. Wyróżnia w języku włoskim dwie deklinacje związane z rodzajem. Opisuje pięć *spadków* (= przypadków), przez które odmieniają się imiona i namiestnictwa:

1. *Mianujący* (= mianownik),
2. *Rodzący* (= dopełniacz),
3. *Dający* (= celownik),
4. *Oskarżający* (= biernik),
5. *Odbierający / rozłączający* (= narzędnik).

Słowa odmieniają się w języku włoskim przez *osoby*, *czasy* (jest ich dziesięć) i *sposoby* (= tryby). Wśród sposobów A. Styla wyróżnia jeden *nieskończony* – *infinitus* (= bezokolicznik) oraz cztery *skończone* (*finitus*):

- a) *pokazujący* (= oznajmujący),
- b) *rozkazujący*,
- c) *życzący*,
- d) *przyłączający* (= łączący).

W części podręcznika dotyczącej składni skupia się na kolejności wyrazów występujących w zdaniu w różnych czasach, biorąc pod uwagę tryb *twierdzący*, *pytający* i *rozkazujący*, a także negacje. Wskazuje również warunki stosowania lub pomijania rodzajników. Składnię zdania włoskiego ze szczególnym uwzględnieniem imion omawia we fragmencie *De syntaxi nominum – O złączeniu imion*. Są tu np. uwagi dotyczące łączenia *imion istotnych* (= rzeczowników) i *przydatnych* (= przymiotników).

A. Styla przedstawia język włoski przystępnie i klarownie. Polszczyzna okazuje się narzędziem zupełnie do tego wystarczającym, a zrozumienie trudnych treści ułatwiają liczne przykłady (często mające podobne właściwości w obu językach) [Wiśniewska 1994 b, 226]. Wyjątkową sprawność ich opisu A. Styla zawdzięcza bardzo dobrej znajomości gramatyki łacińskiej, której treści powtarza, korzystając z wypracowanych polskich terminów i definicji poprzedników, m.in. Jana Mączyńskiego czy Jana Ursinusa. Zawiera pełny wykład drukowany opisu języka włoskiego [Wiśniewska 1994 b, 226]. W tym celu korzysta z trzech rozwiązań:

- a) cytowanie terminów zaczerpniętych z łaciny,²
- b) adaptowanie do systemu języka polskiego terminów pochodzących z łaciny, np. *wokał/a*,
- c) wprowadzenie do systemu polszczyzny terminów³ będących wiernymi tłumaczeniami z łaciny.

W podręczniku uwagę zwraca wielofunkcyjność przykładów, które A. Styla stara się dobierać tak, by zarówno włoskie, jak i polskie *exempla* miały te same cechy – tylko sporadycznie okazuje się to niemożliwe do wykonania. Przykłady służą nie tylko lepszemu wyłożeniu samej gramatyki, ale też wprowadzają informacje dotyczące aktualnych wydarzeń i sygnalizują treści wychowawcze. Ten zwyczaj włączania aktualii do

² Dzięki temu udało mu się uniknąć wieloznaczności, a przekaz do dziś jest zrozumiały.

³ W podręczniku pojawia się ok. 90 takich terminów, do naszych czasów tylko nieliczne zachowały się bez zmian treściowych i formalnych. Kalki te są jednowyrazowe (*przysłowie*, *namiestnictwo*) lub wielowyrazowe (*rodzaj niewieści*, *liczba wielka*). Niekiedy w podręczniku można znaleźć różne warianty jednego terminu zaczerpniętego z łaciny (np. *rodzaj niewieści* i *białogłowski*), co może świadczyć o pewnym wahaniu w ich użyciu. Widoczne są też sporadyczne trudności w tłumaczeniu terminów łacińskich na język polski, co wyraża się w unikaniu ich przekładania oraz w peryfrazach [Wiśniewska 1994 b, 226–227].

gramatyk pisanych przez rodzimych autorów jest obecny u Jakuba Parakosza [1440] i Jana Cervusa [1533], podtrzymuje go również Jan Ursinus [1592, 1619] [Wiśniewska 1994 b, 227].

W gramatyce A. Styli dobrze ukazana jest odmiana rzeczowników i czasowników, podziały semantyczne nieodmiennych części mowy czy składnia zgody i rzędu w zdaniu. Dzięki zestawieniu wiadomości z gramatyki polskiej, włoskiej i łacińskiej A. Styli udaje się bardzo klarownie ukazać podobieństwa (i niekiedy różnice) systemowe języka [Wiśniewska 1994 b, 229].

W podręczniku występuje szereg polskich odpowiedników łacińskich terminów gramatycznych, ale tylko niewielka ich część weszła na stałe do polskiej terminologii. Nie można wykluczyć, że A. Styła czerpał z wcześniejszych prac również w zakresie nazewnictwa, choć nie wymienił nazwiska żadnego autora. Wiadomo, że w XVII w. istniała pełna polska terminologia językoznawcza, ale występowała w szkolnym nauczaniu mówionym. W druku chętniej korzystano z jednoznacznej terminologii łacińskiej [Wiśniewska 1994 a, 202].

A. Styła wyłożył dokładnie gramatykę języka włoskiego w swoim ojczystym języku, korzystając z wypracowanej w XVI wieku terminologii, wówczas gdy panowało przekonanie, że językiem naukowym może być tylko łacina.

Za nieuzasadnione należy uznać sądy o rzadkiej i ciężko rodzącej się polskiej nomenklaturze naukowej, gdyż właśnie ten podręcznik pozwala wnioskować, że była ona w powszechnym obiegu. Natomiast jej rzadkie popularyzowanie w druku wynikało z przekonania, że językiem naukowym może być tylko łacina [Wiśniewska 1994 b, 229].

Stan ten trwał tak długo, aż w szkołach zaczęto nauczać po polsku – wcześniej nie było potrzeby uczenia gramatyki w tym języku. Podręcznik A. Styli stanowił dowód na to, że nawet najbardziej abstrakcyjne i skodyfikowane treści można wyłożyć w językach narodowych. Zwyczaj ten zaczął się jednak upowszechniać dopiero po stu latach [Wiśniewska 1994b, 229]. Podręcznik Adama Styli sygnalizował „nowe prądy lingwistyki porównawczej” [Wiśniewska 1994b, 221]. Ukazanie podobieństw między językami nowożytnymi sprawiło, że łacina – jedyny dotąd język nauki – zaczęła tracić swoją nienaruszoną przez wieki pozycję. W XVII wieku nastąpiła zatem wielka akcja inwentaryzacyjna języków świata, z którą związana była procedura ich porównania [Heinz 1978, 95; Wiśniewska 1994b, 222].

RECEPCJA DZIEŁA

Podręcznik A. Styli został wydany tylko raz, co może świadczyć o jego niewielkim odbiorze i tłumaczyć, dlaczego szybko został zapomniany. W tym okresie wiele gramatyk miało kilka lub kilkanaście wydań, np. Stanisława Zaborowskiego – 9, Jana Ursinusa – 6,⁴ a jezuicki podręcz-

⁴ Por. http://www.gramatyki.uw.edu.pl/books/all_by_author [dostęp 22.01.2015].

nik Emanuela Alwara wydawano przez 200 lat [Wiśniewska 1994b, 230]. Prawdopodobnie praca A. Styli to jedyna gramatyka wydrukowana w XVII wieku w całości po polsku (podczas gdy w tym samym czasie ukazało się 20 gramatyk języka polskiego napisanych po łacinie, 15 – po niemiecku, a 3 w wersji polsko-francuskiej) [Wiśniewska 1994a, 201]. Ze względu na tylko jedno wydanie podręcznika i jego szybkie zapomnienie można sądzić, że późniejsi gramatycy polscy nie korzystali z pracy A. Styli. Nie powoływali się bezpośrednio na niego. Chętnie używali jednak rodzimej terminologii w druku.

CIEKAWOSTKI

Adam Styla dostrzega różnice regionalne w języku włoskim w zakresie fonetyki i ortografii w Rzymie, Sienie, Florencji i Lombardii. Zauważa (i krytykuje), że grupy *chia*, *chie*, *chio*, *chIU* wymawia się w Lombardii jako *cia*, *cie*, *cio*, *ciu* (np. *ciaro* zamiast *chiaro* – *przejrzysty*). We Florencji natomiast *ca*, *co*, *cu* wymawia się jako *cha*, *cho*, *chu* (np. *duchato* zamiast *ducato* – *księstwo*). Podobnie *ra* i *ro* jako *ia* i *io* (np. *fornaio* zamiast *fornaro* – *piekarz*), a *t* występujące przed wokalem jako *th*. Zauważa też lombardzką tendencję do skracania niektórych wyrazów o samogłoskę wygłosową. Podobne uwagi dotyczą kształtującej się ortografii: A. Styla zwraca uwagę na to, że we Florencji zapisuje się w środku wyrazów literę *z* w miejscu ogólnego *t* (np. *nazione* zamiast *natione* – *naród*). Przestrzega przed używaniem tych form i ocenia, że wymowa rzymska jest piękniejsza.

WERSJA ELEKTRONICZNA

<http://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/doccontent?id=204846>

Bibliografia

- M. Cytowska, 1968, *Od Aleksandra do Alwara (gramatyki łacińskie w Polsce w XVI w.)*, Wrocław.
- Dawne ortografie, gramatyki i podręczniki języka polskiego*, red. nauk. W. Decyk-Zięba, A. Kępińska, M. Kresa, A. Piotrowska, I. Stapor; www.gramatyki.uw.edu.pl [dostęp 22.01.2015].
- A. Heinz, 1978, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa.
- Z. Klemensiewicz, 1974, *Historia języka polskiego*, Warszawa.
- H. Wiśniewska, 1994, *Metody opisu koniugacji polskiej w gramatykach XVII wieku* [w:] M. Kucała, W. Rzepka (red.), *Studia historycznojęzykowe*, t. 2, Kraków, s. 201–208.
- H. Wiśniewska, 1994, *Zapomniana polska gramatyka języka włoskiego Adama Styli (1675)* [w:] M. Kucała, Z. Krazyńska (red.), *Studia historycznojęzykowe*, t. 1, Kraków, s. 221–230.

S P R A W O Z D A N I A , U W A G I , P O L E M I K I

DZIAŁALNOŚĆ TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA W 2014 ROKU

30 stycznia 2015 roku odbyło się na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego posiedzenie Zarządu Głównego Towarzystwa Kultury Języka, na którym podsumowano i oceniono działalność Towarzystwa jako całości oraz poszczególnych jego oddziałów i sekcji za rok 2014 oraz przyjęto plan pracy na 2015 rok.

1. ODDZIAŁY I CZŁONKOWIE TKJ

W 2014 roku zostały rozwiązane, na podstawie uchwały Walnego Zgromadzenia, dwa oddziały Towarzystwa: w Suwałkach i Zduńskiej Woli. Na początku 2015 r. Zarząd Główny TKJ przychylił się do wniosku grupy inicjatywnej i podjął uchwałę o powołaniu oddziału w Dąbrowie Białostockiej. Obecnie w skład Towarzystwa Kultury Języka wchodzi oddziały w: Białymstoku, Dąbrowie Białostockiej, Grajewie, Łomży, Siedlcach, Warszawie i we Wrocławiu. Skład Towarzystwa uzupełniają dwie sekcje: Gwaroznawcza i Logopedyczna. Wszystkie oddziały i sekcje prowadzą działalność zgodną ze statutem Towarzystwa. Nieznacznie też wzrosła liczba członków zwyczajnych i wynosi obecnie 220.

2. DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWA I POPULARYZACJA WIEDZY

Zgodnie ze *Statutem* podstawowym celem Towarzystwa Kultury Języka jest krzewienie kultury języka polskiego poprzez takie formy, jak: odczyty, kursy, dyskusje, pogadanki, konkursy, współdziałanie z władzami oświatowymi, przedstawianie władzom państwowym, organizacjom politycznym, społecznym i zawodowym zamierzeń, postulatów i osiągnięć pracy Towarzystwa, szerzenie znajomości języka polskiego za granicą, wydawanie i inicjowanie prac dotyczących praktycznych zagadnień językowych oraz współdziałanie w prowadzeniu badań naukowych.

W 2014 roku Towarzystwo realizowało te zadania w pełni i z dużym powodzeniem.

2.1. Projekty badawcze

Towarzystwo prowadziło trzy projekty badawcze: 1. „Dialog pokoleń”, 2. „Obserwatorium językowe «Etyka słowa»”, 3. „Polszczyzna Mazowska i Podlasia”.

Projekt „Dialog pokoleń” – dofinansowany przez Narodowe Centrum Kultury – był prowadzony wspólnie przez Oddział Warszawski i Sekcję Gwaroznawczą. W realizacji projektu uczestniczyły też oddziały TKJ w Dąbrowie Białostockiej i Grajewie. Głównym celem projektu było zebranie tekstów gwarowych z gmin: Sejny, Dąbrowa Białostocka, Grajewo i Zagnańsk. Realizacji tego celu służyły: 1) wykłady dla uczniów, nauczycieli i członków klubów seniorów w gminach, na których terenie był realizowany projekt, 2) warsztaty gwaroznawcze dla młodzieży z ww. gmin, uczestniczącej w projekcie, połączone ze zwiedzaniem Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego oraz Centrum Nauki Kopernik, 3) utworzenie strony internetowej www.dialogpokolen.uw.edu.pl, 4) przygotowanie do druku czterech publikacji książkowych. Założone cele zostały w pełni zrealizowane. Z satysfakcją trzeba odnotować, że dzięki realizacji projektu udało się zainteresować młodzież kulturą regionów oraz zbliżyć do siebie dwa pokolenia: najstarsze (dziadków) i najmłodsze (wnuków).

Projekt „Obserwatorium językowe – «Etyka słowa»” – realizowany w latach 2013–2014 przez dr hab. Annę Cegięłę i kierowany przez nią zespół – został dofinansowany przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Realizację tego projektu należy uznać za sukces naukowy dr hab. Anny Cegięły, a tym samym sukces Towarzystwa. Wynikiem realizacji projektu jest: 1) zaprojektowanie nowego kierunku badań językoznawczych o charakterze interdyscyplinarnym w obrębie kultury języka, 2) powołanie zespołu młodych naukowców zainteresowanych etyką słowa, co daje nadzieję na rozwój tego kierunku badań, 3) organizacja dwóch konferencji, 4) publikacja jednej pracy autorskiej oraz przygotowanie do druku dwóch prac zbiorowych.

Projekt „Polszczyzna Mazowska i Podlasia” jest realizowany od wielu lat przez Oddział TKJ w Łomży. Celem tego projektu, którym od początku kieruje prof. dr hab. Henryka Sędziak – dofinansowanego w 2014 roku przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Urząd Miasta Łomży – jest zbieranie i opracowywanie tekstów – gwarowych i niegwarowych – których autorami są głównie starsi mieszkańcy Mazowsza Północnego i Podlasia. Realizacji projektu towarzyszą: 1) organizowana w okresie wakacji konferencja pod tą samą nazwą co nazwa projektu połączona z warsztatami gwaroznawczymi, 2) seminarium naukowe prowadzone przez prof. dr hab. Henrykę Sędziak, w którym uczestniczą jej współpracownicy oraz członkowie Oddziału TKJ w Łomży. Efektem realizacji projektu jest publikacja tomu prac z serii „Polszczyzna Mazowska i Podlasia”. Należy dodać, że w realizacji projektu – poza członkami Oddziału w Łomży – biorą udział pracownicy naukowcy z wielu uczelni, m.in. Uniwersytetu w Białymstoku, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytetu Gdańskiego, Uniwersytetu Opolskiego i Uniwersytetu Warszawskiego.

2.2. Konferencje naukowe, odczyty, warsztaty gwaroznawcze, wystawy

2.2.1. Konferencje naukowe

Ważną formą działalności Towarzystwa były konferencje naukowe. W sumie w 2014 roku poszczególne oddziały zorganizowały samodzielnie lub we współpracy z innymi instytucjami 8 konferencji naukowych i popularnonaukowych:

- „Językowy obraz świata w badaniach naukowych i w nauczaniu szkolnym”, Warszawa, 9 kwietnia 2014 – Oddział Warszawski wspólnie z Instytutem Języka Polskiego UW, Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjnych i Szkołęń m.st. Warszawy oraz Fundacją Języka Polskiego;
- „Kontynuacja badań Oskara Kolberga w Polsce północno-wschodniej”, Olecko, 8 maja 2014 – Oddział Warszawski wspólnie ze Starostwem Powiatowym w Olecku (konferencja była połączona z promocją książki pod red. prof. Barbary Falińskiej pt. *Dialog pokoleń. Warmia i Mazury – powiat Olecko*);
- „Wokół języka i prawa. Fakty dawne i współczesne”, Siedlce, 12–13 maja 2014, Oddział Siedlecki wspólnie z Uniwersytetem Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach i Archiwum Państwowym w Siedlcach;
- „Kontynuacja badań Oskara Kolberga i Zygmunta Glogera w Polsce północno-wschodniej”, Łomża, 19 lipca 2014 – Oddział Warszawski wspólnie ze Starostwem Powiatowym w Łomży, Uczelnią Jańskiego w Łomży oraz Łomżyńskim Towarzystwem Naukowym im. Wagów. Konferencja była poświęcona pamięci Prof. Witolda Doroszewskiego, kierującego pracami gwaroznawczymi w Polsce północno-wschodniej;
- „Polszczyzna Mazowska i Podlasia”, Łomża, 23–26 lipca 2014, Oddział Łomżyński we współpracy z Urzędem Miasta Łomży. Konferencja ogólnopolska, w czasie której wygłoszono referaty poświęcone problemom badań terenowych nad polszczyzną. Konferencja była dofinansowana przez MNiSW;
- „V Głosa do Leksykografii”, Warszawa, 18–19 września 2014, Zarząd Główny TKJ wspólnie z Instytutem Języka Polskiego UW. Konferencja naukowa, ogólnopolska, dofinansowana przez MNiSW;
- „Dialog Pokoleń”, Warszawa, 19–20 listopada 2014, Oddział Warszawski wspólnie z Instytutem Języka Polskiego UW – konferencja dedykowana prof. Barbarze Falińskiej, organizatorce badań gwaroznawczych z nieprofesjonalistami na Mazowszu, Podlasiu i Suwalszczyźnie, z okazji 60-lecia pracy naukowej. Konferencja dofinansowana przez Narodowe Centrum Kultury w ramach programu „Ojczysty – dodaj do ulubionych”;
- „Łączy nas język”, Suwałki, 17 grudnia 2014, Oddział Warszawski i Sekcja Gwaroznawcza wspólnie z Łomżyńskim Towarzystwem Naukowym im. Wagów w Łomży i Starostwem Powiatowym w Suwałkach.

2.2.2. Odczyty i inne formy wystąpień naukowych

Jest to najpopularniejsza forma działalności statutowej Towarzystwa. W 2014 roku zorganizowano tego rodzaju spotkań około 50. Były to odczyty naukowe, wygłaszane w czasie zebrań naukowych oddziałów TKJ, oraz popu-

larnonaukowe, adresowane do uczniów szkół różnych szczebli oraz do seniorów – w klubach seniorów. Poszczególne oddziały TKJ brały też udział w organizacji Festiwalu Nauki w poszczególnych miastach (Białystok, Siedlce).

Inną formą działalności członków Towarzystwa był aktywny udział w konferencjach naukowych ogólnopolskich i międzynarodowych. W tym wypadku szczególnie aktywni byli członkowie z ośrodków akademickich: Białegostoku, Siedlec, Warszawy i Wrocławia. Ze sprawozdań oddziałów i sekcji wynika duża liczba wystąpień – około 60.

2.2.3. Warsztaty

Ważną formą działalności Sekcji Gwaroznawczej i Sekcji Logopedycznej TKJ były zajęcia warsztatowe, którym przyświecały głównie cele edukacyjne. Sekcja Gwaroznawcza wspólnie z Oddziałem Warszawskim oraz Oddziałem w Dąbrowie Białostockiej zorganizowała tygodniowe zajęcia warsztatowe dla młodzieży uczestniczącej w badaniach terenowych w Sejnach (21–26 lipca 2014). Sekcja Logopedyczna tę formę uznała za najważniejszy sposób kształtowania warsztatu logopedy. Spotkania o charakterze warsztatowym miały charakter cykliczny i odbywały się raz w miesiącu (od stycznia do maja 2014 odbyły się 4 warsztaty).

2.2.4. Wystawy

Nową formą w roku sprawozdawczym było zorganizowanie przez Oddział Warszawski wystawy poświęconej Henrykowi Friedrichowi i jego książce *Nazwy miejscowe północnych okolic Warszawy*. Dr Henryk Friedrich, językoznawca, pracownik naukowy Uniwersytetu Warszawskiego, zginął w czasie Powstania Warszawskiego. Dr hab. Elżbieta Wierzbicka-Piotrowska i dr Krystyna Długosz-Kurczabowa zainteresowały się osobą dra Henryka Friedricha oraz jego dorobkiem naukowym i, poszukując informacji o nim, znalazły w Archiwum UW jego niepublikowaną, a bardzo wartościową naukowo pracę magisterską i postanowiły przywrócić społeczności Warszawy pamięć o tej wybitnej postaci. Wystawa dofinansowana przez prorektora Uniwersytetu Warszawskiego i dziekana Wydziału Polonistyki UW została zaprezentowana w Muzeum Uniwersytetu Warszawskiego w Pałacu Kazimierzowskim oraz w Mareckim Domu Kultury we wrześniu 2014 roku.

3. DZIAŁALNOŚĆ WYDAWNICZA

Towarzystwo Kultury Języka prowadzi ożywioną działalność wydawniczą w następujących obszarach:

3.1. „Poradnik Językowy” – organ TKJ

Wydawanie „Poradnika Językowego” w 2014 roku było możliwe dzięki dotacji Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

W roku 2014 nastąpiły zmiany personalne w składzie Kolegium Redakcyjnego. Zeszyty 1.–5. zostały zredagowane przez Kolegium w składzie:

prof. dr hab. Stanisław Dubisz – redaktor naczelny, dr hab. Jolanta Chojak, dr hab. Wanda Decyk-Zięba – sekretarz redakcji, prof. dr hab. Elżbieta Sękowska. Poczynając od zeszytu 6. Kolegium zostało poszerzone decyzją Władz TKJ o dwie osoby: dr. hab. Radosława Pawelca i dr. Ewelinę Kwapien; dr. hab. W. Decyk-Ziębie powierzono funkcję zastępcy redaktora naczelnego, a sekretarzem Redakcji została dr Marta Piasecka. W 2014 roku weszły też w życie nowe *Zasady pracy Redakcji „Poradnika Językowego”*, opracowane przez prof. S. Dubisza i zaakceptowane przez Kolegium Redakcyjne 11 II 2014. W roku sprawozdawczym został także opracowany i wprowadzony do użytku nowy arkusz recenzyjny obowiązujący w pracy redakcyjnej.

W 2014 roku odbyło się 10 posiedzeń Kolegium Redakcyjnego, podczas których zaakceptowano do druku 10 zeszytów „Poradnika Językowego” o łącznej objętości 81,9 ark. wyd. Wszystkie zeszyty zostały opracowane we właściwych terminach i ukazały się zgodnie z przyjętym rocznym harmonogramem. Większość zeszytów miała charakter tematyczny (tylko 2 zeszyty – 6. i 10. – miały tematykę wewnętrzną zróżnicowaną). W sumie w roczniku 2014 opublikowano 127 pozycji bibliograficznych, zgrupowanych w dziewięciu rubrykach: 1) Artykuły i rozprawy – 61; 2) Objasnienia wyrazów i zwrotów – 10; 3) Słowniki dawne i współczesne – 10; 4) Gramatyki języka polskiego – 8; 5) Sprawozdania, uwagi, polemiki – 10; 6) Recenzje – 15; 6) Słowa i słówka – 8; Biogramy i wspomnienia – 4; Bibliografia – 1.

Nową rubryką, wprowadzoną w 2014 roku, są *Gramatyki języka polskiego*. W rubryce tej są publikowane omówienia różnego rodzaju podręczników języka polskiego ukazujących się od najdawniejszych czasów. Pełny spis opublikowanych pozycji zawiera *Spis treści rocznika 2014*, stanowiący załącznik do 10. zeszytu „Poradnika Językowego”.

Autorami tekstów publikowanych w roczniku są przedstawiciele 21 ośrodków naukowych – krajowych (98%) i zagranicznych: profesorowie i doktorzy habilitowani, doktorzy, magistrowie; w sumie 90 osób.

3.2. Seria wydawnicza „Z Prac Towarzystwa Kultury Języka”

W roku sprawozdawczym wydano dwa tomy prac:

- 1) tom X: Anna Cegiela, *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 2014 (wydanie sfinansowane ze środków własnych TKJ);
- 2) tom XI: Henryk Friedrich, *Nazwy miejscowe północnych okolic Warszawy*, wstęp i opracowanie Krystyna Długosz-Kurczabowa, Elżbieta Wierzbicka-Piotrowska, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014 (wydano ze środków Uniwersytetu Warszawskiego).

4. UWAGI KOŃCOWE

W sprawozdaniu – ze względu na ograniczoną objętość tekstu – zostały pominięte informacje szczegółowe, które znajdują się w sprawozdaniach zarządów oddziałów i sekcji Towarzystwa. Niemniej sprawozdanie niniejsze pokazuje aktywność oddziałów, sekcji i poszczególnych członków naszego Towarzystwa, za

co należą im się serdeczne podziękowania. Towarzystwo żyje dzięki aktywności swoich członków.

Towarzystwo Kultury Języka działa w określonych realiach. Plany Towarzystwa nie mogłyby zostać zrealizowane bez wsparcia i udziału instytucji z nim współpracujących. Dlatego też kieruję serdeczne podziękowania do tych instytucji i osób z nimi związanych, które w różnej formie i postaci wsparły naszą działalność: prorektora Uniwersytetu Warszawskiego – prof. dra hab. Alojzego Z. Nowaka, dziekana Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego – prof. dra hab. Zbigniewa Grenia, dyrektora Instytutu Języka Polskiego UW – prof. dra hab. Mirosława Bańki oraz dyrektora Instytutu Polonistyki Stosowanej UW – prof. dra hab. Stanisława Dubisza, starostw powiatowych w Grójcu, Łomży, Olecku, Sejnach, Suwałkach, Urzędu m.st. Warszawy, Urzędu m. Łomży, właściciela i dyrektora Domu Wydawniczego „Elipsa” – dra Włodzimierza Ulickiego.

Warszawa, 30 stycznia 2015 roku

Józef Porayski-Pomsta
Prezes Zarządu Głównego
Towarzystwa Kultury Języka

ANNA PIOTROWICZ, *SŁOWNICTWO PISM STEFANA ŻEROMSKIEGO*, TOM 16: *ŻYCIE TOWARZYSKIE*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, ss. 239

Badania nad słownictwem tematycznym polszczyzny cieszą się wśród językoznawców popularnością. We wskazanym nurcie badawczym mieszczą się prace Marii Borejszo poświęcone leksyce odzieżowej (dawnej i współczesnej),¹ rozprawa Anny Piotrowicz dotycząca słownictwa i frazeologii życia towarzyskiego,² Małgorzaty Witaszek-Samborskiej traktująca o współczesnej leksyce kulinarnej³ czy też Małgorzaty Świącickiej o jednostkach językowych wypełniających pole PIENIĄDZ.⁴ To tylko kilka ważniejszych publikacji z tego zakresu z ostatnich lat. Do tego kręgu należą również monograficzne ujęcia słownictwa tematycznego wynotowanego z dzieł wybranych pisarzy. Nie sposób nie wymienić w tym miejscu zainicjowanego przez Kwirynę Handke projektu naukowego obejmującego leksykę pism Stefana Żeromskiego. Na gruncie polskim to pierwsze zakrojone na tak szeroką skalę przedsięwzięcie. Do 2010 roku ukazało się aż 15 tomów (wraz z dwukrotnie wydanym pierwszym tomem o charakterze wprowadzającym).⁵ O znaczeniu przedsięwzięcia świadczy między innymi to, że projekt zainspirował

¹ M. Borejszo, *Nazwy ubiorów w języku polskim do roku 1600*, Poznań 1990; idem, *Nazwy ubiorów we współczesnej polszczyźnie*, Poznań 2012.

² A. Piotrowicz, *Słownictwo i frazeologia życia towarzyskiego w polskiej leksykografii XX wieku*, Poznań 2004.

³ M. Witaszek-Samborska, *Studia nad słownictwem kulinarnym we współczesnej polszczyźnie*, Poznań 2005.

⁴ M. Świącicka, *Pieniądz we współczesnej polszczyźnie. Studium leksykalno-semantyczne*, Bydgoszcz 2012.

⁵ K. Handke, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 1: *Tom wstępny*, wyd. 1, Kraków 2002, wyd. 2, Kraków 2007; K. Sobolewska, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 2: *Przestrzeń*, Kraków 2002; E. Sękowska, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 3: *Dom*, Kraków 2002; B. Bartnicka, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 4: *Świat dźwięków*, Kraków 2002; K. Handke, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 5: *Świat barw*, Kraków 2002; R. Handke, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 6: *Walka, wojna, wojskowość*, Kraków 2002; H. Sędziak, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 7: *Myśl i mowa*, Kraków 2002; B. Bartnicka, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 8: *Świat doznań zmysłowych (węch, smak, dotyk)*, Kraków 2007; S. Cygan, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 9: *Świat roślin*, Kraków 2007; M.J. Olszewska, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 10: *W kręgu meteorologii i astronomii*, Kraków 2007; M. Czachorowska, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 11: *Topografia*, Kraków 2007; K. Sobolewska, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 12: *Miasto i wieś*, Kraków 2007; K. Handke, R. Handke, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 13: *Świat kobiet i mężczyzn*, Kraków 2007; M. Gabryś, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 14: *Niebo*

niektórych badaczy do opracowania słownictwa tematycznego utworów innych pisarzy.⁶

W 2014 roku – w 150. rocznicę urodzin Stefana Żeromskiego – ukazał się kolejny, już 16., tom serii *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego* dotyczący leksyki z zakresu życia towarzyskiego. Przygotowała go Anna Piotrowicz, badaczka o obfitym i interesującym dorobku leksykologicznym i leksykograficznym, autorka przywołanej już pracy *Słownictwo i frazeologia życia towarzyskiego w polskiej leksykografii XX wieku*. To wcześniejsze doświadczenie naukowe Anny Piotrowicz sprawiło, że otrzymaliśmy opracowanie – co podkreślam już na wstępie – wzorcowe, stanowiące przykład perfekcyjnie przeprowadzonych analiz i interpretacji oraz profesjonalnie zestawionego słownika.

Książka ma dwudzielną strukturę. Składa się z części empirycznej obejmującej dwa rozdziały [s. 7–59] oraz *Słownika* [s. 65–224]. Obudowę publikacji tworzą: *Literatura* [s. 60–61], *Zasady redakcyjne części słownikowej* [s. 62–63] oraz *Aneks* [s. 225–239].

Celem opracowania jest opis wynotowanych z prozy Stefana Żeromskiego jednostek językowych sytuujących się w polu tematycznym ŻYCIE TOWARZYSKIE. Rekonstrukcji omawianego pola autorka dokonuje, opierając się na 1140 hasłach słownikowych, których podstawę stanowi niezwykle bogaty zestaw źródeł. Są to:

Dzieła Stefana Żeromskiego w opracowaniu Stanisława Pigonia, zawierające też *Dzienniki* (Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1956–1970), *Dzienników tom odnaleziony* w opracowaniu Jerzego Kądzioły (Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1973) oraz *Listy Stefana Żeromskiego* w opracowaniu Zdzisława Jerzego Adamczyka (t. I–VI, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 2001–2010) [s. 7].

Pierwszy rozdział zatytułowany *Obraz życia towarzyskiego w dziennikach, listach, powieściach, nowelach, opowiadaniach i dramatach Stefana Żeromskiego* [s. 7–24] ma niejako charakter propedeutyczny. Wprowadza czytelnika w świat życia towarzyskiego wykreowanego na kartach dzieł pisarza. Tę część rozważań inicjują nader interesujące spostrzeżenia dotyczące samego S. Żeromskiego, który nie miał „osobowości «duszy towarzystwa», a do salonowych konwenansów podchodził z dużym dystansem, niekiedy z ciepłym humorem, częściej z ironią” [s. 7]. Uwagi te potwierdzają zapiski poczynione przez pisarza w dziennikach i listach. Wnikliwy ogląd treści poszczególnych utworów pozwolił badaczce zauważyć, że

Wśród literackich bohaterów autora *Urody życia* odnajdujemy (...) postacie będące pod względem towarzyskości zarówno *alter ego* pisarza (np. Tomasz Judym z *Ludzi bezdomnych*), jak i jego przeciwieństwem (np. Witold Granowski z *Charitas*).

i piekło, Kraków 2007; K. Szostak-Król, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. 15: *Podróż, podróżywanie*, Kraków 2010.

⁶ Zob. np. M. Czachorowska, *Wyobrażenia pisarska Bolesława Prusa i Stefana Żeromskiego na przykładzie słownictwa topograficznego i nazw barw*, Bydgoszcz 2006; idem, *Świat roślin w pismach Bolesława Prusa*, Bydgoszcz 2012; idem, *Wojna i wojskowość w „Faraonie” Bolesława Prusa*, Bydgoszcz 2014; L. Mariak, *Leksyka z zakresu wojskowości w „Trylogii” Henryka Sienkiewicza. Część II: Słownik*, Szczecin 2009; idem, *Leksyka z zakresu wojskowości w „Trylogii” Henryka Sienkiewicza. Część I: Analiza i interpretacja*, Szczecin 2011.

Życie towarzyskie obecne jest we wszystkich gatunkach twórczości Żeromskiego – na kartach powieści, nowel, opowiadań i dramatów, w utworach o tematyce współczesnej autorowi i historycznych, w realiach polskich i obcych, w tym w takich kulturalnych stolicach świata, jak Paryż i Rzym. Dotyczy ono wszystkich warstw społecznych, nie tylko arystokracji czy bogatego mieszczaństwa, bo zabawa należy do tych przejawów egzystencji, które także wyznaczają jednostce określone role w środowisku [s. 9].

Omawiany rozdział dowodzi niezwykłych umiejętności stylistycznych Anny Piotrowicz. Napisany jest nieszablonowym, potoczystym językiem, dzięki czemu otrzymujemy barwną opowieść o życiu towarzyskim bohaterów dzieł S. Żeromskiego.

Drugi rozdział pt. *Pole tematyczne ŻYCIE TOWARZYSKIE* [s. 25–59] ma między innymi charakter metodologiczny. Autorka czyni na wstępie uwagi dotyczące pojmowania pola tematycznego (odwołuje się tutaj do klasycznych już ujęć Teresy Smółkowej i Zofii Cygal-Krupy). Przejrzyście i syntetycznie prezentuje także własne – wcześniejsze⁷ – ustalenia na temat elementów i czynników składających się na życie towarzyskie (zajęcia rekreacyjne, np. gry i zabawy towarzyskie, tańce, udział w różnego rodzaju zebraniach towarzyskich; role społeczne odgrywane przez jego uczestników, np. rola kompana, wodzireja, duszy towarzystwa, gospodarza, gościa; formy zachowania się, wytwarzające pewien rytuał obyczajowo-społeczny) oraz najważniejszych cech życia towarzyskiego (charakter społeczny, autoteliczny, nieformalne więzi uczestników, bezinteresowność i dobrowolność, ustalone środowisko w obrębie wspólnoty kulturowej, własny czas i własna przestrzeń, ustalony porządek i określone reguły, odpowiednie akcesoria i odpowiednia sceneria). Przywołuje ponadto 10 następujących podpól wydzielonych w polu tematycznym ŻYCIE TOWARZYSKIE: ‘gry i zabawy towarzyskie’, ‘zabawy taneczne’, ‘spotkania towarzyskie’, ‘konkury i wesele’, ‘zabawy kalendarzowe (obrzędowe)’, ‘gościnność’, ‘etykieta towarzyska’, ‘udział w życiu towarzyskim’, ‘zwyczajanie towarzyskie’, ‘rozmowy towarzyskie i teksty okolicznościowe’. Niektóre podpola mają strukturę bardziej złożoną. Tak na przykład w podpolu ‘udział w życiu towarzyskim’ mieszczą się takie mikropola, jak: ‘aktywność towarzyska’, ‘wystawność życia towarzyskiego’, ‘grupy towarzyskie i osoby do nich należące’, ‘akcesoria’, ‘brak aktywności towarzyskiej’.

Wszystkie wyróżnione podpola

mają reprezentację leksykalną w prozie Stefana Żeromskiego. W zakres tych pól wchodzi jednostki poświadczane w słownikach ogólnych języka polskiego, a także liczne indywidualizmy autorskie – słowotwórcze i frazeologiczne [s. 26].

Inwentaryzacji i analizie słownictwa i frazeologii życia towarzyskiego poświęcone są kolejne partie omawianego rozdziału zatytułowane *Podpola w polu tematycznym ŻYCIE TOWARZYSKIE* [s. 26–37]. Poczynione obserwacje prezentują wysoki stopień szczegółowości, o czym świadczą decyzje odnoszące się do statusu semantycznego niektórych jednostek językowych. Uwikłania kontekstowe pozwoliły na przykład na włączenie do pola tematycznego ŻYCIE TOWARZYSKIE takich leksemów i połączeń wyrazowych, jak *deklamować* (z definicją zakresową ‘tu: recytować w czasie spotkania towarzyskiego, na prośbę gości’), *polować* (‘tu:

⁷ Pochodzące z pracy: A. Piotrowicz, *Słownictwo i frazeologia życia towarzyskiego...*, op.cit.

brać udział w łowach jako formie towarzyskiej zabawy, rozrywki) czy *teatr amatorski* ('tu: amatorskie przedstawienie teatralne jako forma zabawy, rozrywki towarzyskiej'). Co istotne, Anna Piotrowicz dostrzegła też dodatkowe, systemowe znaczenia niektórych elementów językowych, których to znaczeń nie notują słowniki. Dla przykładu: czasownik *tańczyć* to nie tylko 'wykonywać taniec', ale także 'mieć umiejętność wykonywania tańców, lubić tę formę rozrywki'. Każdy wniosek poparty jest stosownymi wyimkami z pism S. Żeromskiego.

Porządek prezentacji zgromadzonych danych wyznacza ich liczebność. Ślusność tej decyzji nie podlega dyskusji. Najobszerniejsze podpole obejmuje 300 jednostek językowych odnoszących się do spotkań towarzyskich (np. *five o'clock, wieczorek karciany, pijatyka, biesiadnik*). Drugim co do wielkości podpołem tematycznym jest 'udział w życiu towarzyskim' – 179 jednostek leksykalnych (np. *światowe życie, koło towarzyskie, bilet wizytowy, nieodwiedzanie*). Kolejne miejsca na liście frekwencyjnej zajmują podpola: 'etykieta towarzyska' (123, np. *człowiek o wykwinnych manierach, kodeks towarzyski, nie umieć się znaleźć*), 'zabawy taneczne' (112, np. *country dance, kontredans, kadryl, tańczyć, bał, sala balowa*), 'gościnność' (104, np. *powitać, podejmować z gościnnością staropolską, wenerować, niegościnnie*), 'gry i zabawy towarzyskie' (100, np. *brydż, preferans, karciarstwo, pantomima*), 'rozmowy towarzyskie i teksty okolicznościowe' (98, np. *złożyć życzenia, dar salonowej wymowy, plotkować, życzenia noworoczne*), 'zabawy obrzędowe' (52, np. *zabawy wigilijne, kulig, karnawał*), 'zwyczaje towarzyskie' (49, np. *pić bruderszaft, trącać się kieliszkiem, całować rękę*), 'konkury i wesele' (26, np. *swatka, narzeczona, oczepiny*).

Elementy językowe wypełniające poszczególne podpola podlegają dalszej stratyfikacji. I tak na przykład w obrębie podpola 'zabawy taneczne' autorka wyodrębniła nazwy tańców, czasowniki i zwroty związane z tańczeniem, nazwy spotkań towarzyskich, podczas których się tańczy, oraz nazwy miejsc, gdzie odbywają się zabawy taneczne. Anna Piotrowicz zwraca też uwagę na zabarwienie aksjologiczne wynotowanych środków językowych. Za egzemplifikację niech posłużą wybrane leksemy i połączenia wyrazowe z podpola 'rozmowy towarzyskie i teksty okolicznościowe': *gadulka* i *gawędka* to wyrazy niosące wartościowanie dodatnie, wyrażenia *dar pustej konwersacji* i *temata frakowe i stanikowe* wartościują ujemnie. Ale są też i znaki aksjologicznie ambiwalentne, np. *plotkować, plotki, ploteczki, plociuchny*.

Kolejna część rozdziału materiałowo-interpretacyjnego (*Charakterystyka językowo-stylistyczna jednostek z pola ŻYCIE TOWARZYSKIE*, s. 37–59) to znów wnikliwie studia nad kształtem językowo-stylistycznym badanego słownictwa. Ujawniają one cechy języka prozy autora *Przedwiośnia*, który chętnie sięgał po deminutywne konstrukcje słowotwórcze (z sufiksami *-ka, -ik/-yk, -ek, -ko, -ęta, -uchny*), formacje z dywizem (np. *braciszek-lata, cetno-lichy, wolno-próżniactwo*) czy kolokwializmy (np. *banda, dławikufle, rznąć, złazić się*). W zgromadzonym przez Annę Piotrowicz korpusie tekstowym zwracają ponadto uwagę indywidualizmy autorskie (np. *bibować, kółkowicz, pijatyczka, džentelmenizm, po majówkowemu*), często stosowane (polifunkcyjne) sygnały metatekstowe (w formie cudzysłowu wyodrębniającego na przykład wyrazy potoczne, gwarowe, przenośne, obce bądź też w formie znaku werbalnego, np. *tak zwana bomblerka*), zapożyczenia cytaty (np. *atelier, jeux de poules, la toilette, five o'clock tea, tambu-*

rino, *prima aprilis*), nagromadzenia (np. *kompan, gadułka i bursz; gra w domino, w warcabry i kostkę; obiady, kolacje, śniadania i podwieczorki*), porównania (np. *bachanalijka à la Caligula, damy piły jak gąbki, tańczy jak baletnik*). Na kartach dzieł pisarza pojawiają się również wyrazy z pola tematycznego ŻYCIE TOWARZYSKIE, które mają znaczenie metaforyczne (np. *Nareszcie mam kąt i mogę swobodnie pisać – to cały **bal!***). Nie wchodzi one jednak – co oczywiste – do części słownikowej.

Poczynione przez autorkę obserwacje pozwoliły sformułować wniosek, iż bogata różnorodność środków językowo-stylistycznych

świadczy o wielkiej wrażliwości pisarza na piękno polszczyzny, ale także o dostrzeganiu językowego żywiołu niepoddającego się standardowym kodyfikacjom i o umiejętności jego utrwalania na kartach (...) utworów [s. 59].

Kolejną część recenzowanej publikacji tworzy sporządzony ze znanostwem, przejrzysty pod względem budowy (i zajmujący ponad 150 stron) *Słownik*. Jest to zestaw alfabetycznie uszeregowanych artykułów hasłowych skomponowanych według powszechnie już znanego wzorca przedstawionego przez Kwirynę Handkę w *Tomie wstępnym* serii *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*. Materiał badawczy wymusił jednak na autorce wprowadzenie własnych – bardzo dobrze uzasadnionych – propozycji, czytelnie sformułowanych w *Zasadach redakcyjnych części słownikowej*.

Opracowanie Anny Piotrowicz wzbogaca *Aneks*, który zawiera wykaz formuł językowych (w układzie alfabetycznym) związanych z różnymi aspektami życia towarzyskiego (np. *bardzo mi miło poznać, dziękuję za odwiedziny, niechże pan będzie łaskaw, życzę jak najmielszej zabawy*). Odnotowane formuły opatrzone zostały poświadczeniem tekstowym lokalizowanym odpowiednim skrótem odsyłającym do cytowanego dzieła.

Książka Anny Piotrowicz niewątpliwie poszerza naszą wiedzę o sztuce pisarskiej Stefana Żeromskiego. Jestem przekonany, że stanie się ona – podobnie jak inne części serii *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego* – inspiracją i zachętą do dalszych badań, także – co chciałbym mocno podkreślić – ujęć kontrastywno-komparatywnych.

Po opracowanie Anny Piotrowicz sięgnąć powinni nie tylko językoznawcy (w tym badacze języka pisarzy), ale także literaturoznawcy zajmujący się spuścizną pisarską Stefana Żeromskiego i wszyscy miłośnicy jego twórczości.

Przemysław Wiatrowski

(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

CYBER...

Słowniki współczesnej polszczyzny notują szereg wyrazów z częstką (przedrostkiem, wyrazem) *cyber-*. Do najczęściej w nich występujących należą: *cybernetyka*, *cybernetyk*, *cybernetyczny*, *cybernetyzować*, *cybernetyzacja*. Tworzą one rodzinę wyrazów, której podstawą jest w języku polskim nazwa dyscypliny naukowej *cybernetyka* 'nauka o systemach sterowania, występujących w przyrodzie, technice i społeczeństwie, oraz o przekazywaniu i przekształcaniu informacji w tych systemach'. Rzeczownik *cybernetyka* jest zaadaptowanym do polszczyzny zapożyczeniem z języka angielskiego (< ang. *cybernetics*), powstałym w tym języku w latach 40. XX wieku od podstawy grec. *kybernētēs* o znaczeniach 'sternik, zarządca', 'zarządzać, kontrolować'. W języku angielskim jest to więc tzw. zapożyczenie sztuczne z języka greckiego, ponieważ mamy tu do czynienia ze źródłosłowem greckim zastosowanym do utworzenia nowego terminu naukowego, nie zaś z przeniesieniem nazwy z języka greckiego do języka angielskiego (w języku greckim terminu *kybernētikos*, *kybernētēs* w tym znaczeniu nie było).

Jeśli chodzi o słowniki ogólne języka polskiego, to po raz pierwszy podaje hasło *cybernetyka* wydany w 1968 r. *Mały słownik języka polskiego* pod redakcją S. Skorupki, H. Auderskiej i Z. Łempickiej z definicją 'nauka o łączności (przekazywaniu informacji) i sterowaniu (uzyskiwaniu zmian sytuacji)'. Symptomatyczne jest to, że nie ma tego hasła w I tomie *Słownika języka polskiego* pod redakcją W. Doroszewskiego, który był wydany 10 lat wcześniej (w 1958 r.) i który był podstawą siatki haseł i materiału *Małego słownika języka polskiego*. W *Suplemencie do Słownika języka polskiego* pod redakcją W. Doroszewskiego, stanowiącym XI tom wydany w 1969 r., cała ta rodzina haseł już jest zamieszczona. Pozwala to na określenie chronologii zapożyczenia nazwy *cybernetyka* na przełom lat. 50. i 60. XX wieku.

Zarówno nazwa *cybernetyka*, jak i wyabstrahowana z niej częstka *cyber-* to w języku polskim tzw. zapożyczenia graficzne, dokonane na podstawie tekstów pisanych, w przeciwnym bowiem razie ich wymowa byłaby inna – niezgodna z literową wymową właściwą polszczyźnie. Przedrostek *cyber-* w polszczyźnie wyspecjalizował się w dwóch funkcjach strukturalno-znaczeniowych: 1) stanowi pierwszy człon wyrazów złożonych wskazujący na ich związek znaczeniowy ze sterowaniem, kontrolą; 2) jest pierwszym członem wyrazów złożonych mających związek znaczeniowy z Internetem, przestrzenią wirtualną, światem komputerów.

Rozwój technik komputerowych, cywilizacji i komunikacji internetowej sprzyja upowszechnianiu się specjalistycznego słownictwa z częstką *cyber-*, będącego w większości częściowymi tłumaczeniami (tzw. półkalkami, półreplikami) określeń angielskojęzycznych z częstką *cyber-*, np. *cyberatak*, *cyberarena*, *cyberbezpieczeństwo*, *cyberbiznes*, *cyberchondria*, *cyberdemokracja*, *cyberfeminizm*, *cyberfobia*, *cyberkafejka*, *cyberkonflikt*, *cyberkultura*, *cyberlenistwo*, *cyberłowca*, *cybernauta*, *cyberosadnictwo*, *cyberprzemoc*, *cyberprzestępca*, *cyberprzestępczość*, *cyberpsychologia*, *cyberprzestrzeń*, *cyberpunk*, *cyberseks*, *cyberslacking*, *cybersport*, *cybersquatting*, *cyberstalking*, *cyberszpieg*, *cyberszpiegostwo*, *cyberświat*, *cyberterapia*, *cyberterrozyzm*, *cyberusługa*, *cyberuzależnienie*, *cyberwojna*, *cyberżołnierz* (por. ang. *cybercafe*, *cyber konflikt*, *cybercrime*, *cyber esopionage* / *cyber spying*, *cybernaut*, *cyberphobia*, *cyberpunk*, *cybersecurity*, *cybersex*, *cyberspace*, *cyberterrorism*, *cyberwarfare* itp.).

Nie ulega wątpliwości, że tego typu zapożyczenia i formacje analogiczne typu *cyberek*, *cybernautka* są przejawem zwiększającego się wpływu języka angielskiego na polszczyznę, świadczą jednak zarazem i o pewnej kreatywności użytkowników polszczyzny, i o pewnej funkcjonalności samych zapożyczeń, i o pewnych tendencjach w rozwoju samego systemu językowego polszczyzny. Wnioski nasuwają się tu następujące:

- 1) częstka (przedrostek) *cyber-* jest już od pół wieku utrwalona w polszczyźnie, ma wyraźne funkcje strukturalno-znaczeniowe i mieści się w ciągu morfemów o obcojęzycznej genezie, które wzbogaciły zasób formantów języka polskiego (por. np. *anty-*, *euro-*, *kontra-*, *maxi-*, *post-*, *pro-*, *super-* itp.), formacje (kompozycje) z tą częstką mieszczą się w obrębie polskojęzycznych jednostek leksykalno-słotwórczych, mających aprobatę normatywną;
- 2) określenia typu *cyberatak*, *cyberbezpieczeństwo*, *cyberterroryzm*, *cyberprzestrzeń* są funkcjonalne – pod względem semantyki są jednoznaczne, pod względem przekazywania informacji są ekonomiczne (znacznie krótsze niż opisowe określenia polskojęzyczne typu *atak elektroniczny*, *bezpieczeństwo internetowej przestrzeni komunikacyjnej*, *terroryzm internetowy*, *przestrzeń wirtualna*), świadczą również o kreacji językowej, gdyż są tłumaczeniami, a nie bezpośrednimi zapożyczeniami formalnosemantycznymi typu *catering*, *stalking*, *jogging*, które – *nota bene* – zadomowiły się już na dobre w polszczyźnie;
- 3) strukturalne zapożyczenia z częstką *cyber-* nie wypierają utrwalonych w języku określeń polskich, lecz są przyjmowane z ich nowymi (dla polszczyzny i naszej rzeczywistości cywilizacyjnej) treściami, wzbogacają zatem zasób środków komunikacyjnych naszego języka w przeciwieństwie do takich zapożyczeń semantycznych z języka angielskiego, jak *autentykacja* zamiast *uwierzytelnianie*, *metodyka* zamiast *metodologia*, *dokładnie* zamiast *rzeczywiście*, *w istocie rzeczy*, *tak*, które jednoznacznie zasługują na normatywną ocenę negatywną jako zapożyczenia, ponieważ nie są funkcjonalnie uzasadnione;
- 4) przeciwko tego typu zapożyczeniom przemawia bez wątpienia kryterium estetyczne i narodowe, dlatego też nie należy ich nadużywać, należy je ograniczać przede wszystkim do słownictwa specjalistycznego i należy mieć świadomość ich genezy.

Sądzę jednak, że ten typ zapożyczeń zyskał już aprobatę dużej części użytkowników polszczyzny, tych przede wszystkim, którzy są zarazem użytkownikami komputerów (a tych jest już chyba większość). Dlatego też, choć bez nadmiernego entuzjazmu, ale także bez nadmiernego dyskomfortu psychicznego, zalecałbym umiarkowanie przychylny stosunek do cząstki *cyber-* i wyrazów utworzonych za jej pomocą.

S.D.

INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Prosimy Autorów o nadsyłanie artykułów, rozpraw, recenzji publikacji językoznawczych oraz sprawozdań z konferencji, sympozjów i spotkań, ponieważ chcemy, aby „Poradnik Językowy” w szerokim zakresie informował o życiu naukowym w kraju i za granicą.

Uprzejmie prosimy Autorów o przestrzeganie następujących zasad redakcyjnych:

- * Objętość artykułu nie powinna przekraczać 14 stron znormalizowanego komputeropisu/maszynopisu (ok. 25 000 znaków ze spacjami), objętość recenzji zaś – stron 7 (ok. 12 000 znaków ze spacjami).
- * Prosimy o dołączenie do tekstu artykułu krótkiego (pół strony znormalizowanego maszynopisu, ok. 1000 znaków ze spacjami) streszczenia w języku polskim. Powinno ono zawierać: 1) uzasadnienie podjętych badań; 2) prezentację uzyskanych wyników; 3) omówienie zastosowanej metody badawczej. Te streszczenia po przetłumaczeniu na język angielski będą też publikowane w elektronicznym czasopiśmie Akademii Nauk państw Grupy Wyszehradzkiej „The Central European Journal of Social Sciences and Humanities”.
- * W cudzysłowie podajemy tytuły czasopism oraz cytaty – jeżeli nie są wyodrębnione w inny sposób (np. inną wielkością pisma).
- * Kursywą wyodrębniamy wszystkie omawiane wyrazy, zwroty i zdania, ponadto tytuły książek i części prac, tzn. rozdziałów i artykułów, oraz zwroty obcojęzyczne wplecione w tekst polski.
- * Podkreślenia tekstowe oznaczamy spacją (druk rozstrzelony).
- * Znaczenie wyrazów omawianych podajemy w łapkach ‘ ’.
- * Prace należy dostarczać w postaci wydruku oraz wersji elektronicznej na konto: poradnikjezykowy@uw.edu.pl
- * Autorów przysyłających swoje prace po raz pierwszy prosimy o czytelne podanie imienia, nazwiska, tytułu naukowego lub zawodowego, nazwy ośrodka naukowego (przy którym chcą afiliować tekst artykułu), adresu prywatnego, adresu e-mail i numeru telefonu. Pliki prosimy przysyłać w formacie edytora MS Word (*.doc, *.rtf).
- * Autorzy są zobowiązani do złożenia oświadczenia o oryginalności autorskiej tekstów.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamawianych.

INFORMACJA O PRENUMERACIE

„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2015:
prenumerata roczna (10 numerów) – 150,00 zł,
prenumerata półroczna (5 numerów) – 75,00 zł,
opłata za pojedynczy numer – 15,00 zł.

Zamówienia na pojedyncze egzemplarze pisma można składać bezpośrednio na stronie wydawnictwa: www.elipsa.pl lub kierować na adres e-mail: sklep@elipsa.pl

Prenumerata krajowa i zagraniczna

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej można składać bezpośrednio na stronie

RUCH SA, www.prenumerata.ruch.com.pl

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail: prenumerata@ruch.com.pl lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami: 22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7⁰⁰–17⁰⁰. Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zamówienia na prenumeratę przyjmują również:

KOLPORTER SA, www.kolporter.com.pl, e-mail: prenumerata.warszawa@kolporter.com.pl
tel. 22 355-04-71 do 75

GARMOND PRESS SA, e-mail: prenumerata.warszawa@garmondpress.com.pl
tel. 22 837-30-08

Subscription orders for all magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through:

Foreign Trade Enterprise ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa
www.arspolona.com.pl, e-mail: arspolona@arspolona.com.pl

IPS Sp. z o.o., ul. Piękna 31/37, 00-677 Warszawa, tel. +48 22 625 16 53
www.ips.com.pl, e-mail: export@ips.com.pl