PORADNIK JĘZYKOWY

TKJ

INDEKS 369616
ISSN 0551-5343
NAKŁAD 500 egz.

6

(785)

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA 2021

PORADNIK JĘZYKOWY

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

6

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 2021

KOLEGIUM REDAKCYJNE

prof. dr hab. Stanisław Dubisz (redaktor naczelny), dr hab. Jolanta Chojak,
dr hab. Wanda Decyk-Zięba (zastępca redaktora naczelnego),
dr Ewelina Kwapień, prof. dr hab. Radosław Pawelec,
dr Marta Piasecka

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 Pančiková (Bratysława – Słowacja),
prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta (Warszawa),
prof. dr hab. Danuta Rytel-Schwarz (Lipsk – Niemcy),
prof. dr Olga Šapkina (Moskwa – Rosja),
prof. dr hab. Hélène Włodarczyk (Paryż – Francja)

Sekretarz Redakcji
dr Milena Wojtyńska-Nowotka

Redaktor naukowy zeszytu
prof. dr hab. Stanisław Dubisz

Redaktor językowy
Urszula Dubisz

Tłumacz
Monika Czarnecka

Korektor
Halina Maczunder

Adres redakcji
00-189 Warszawa, ul. Inflancka 15/198

http://www.poradnikjezykowy.uw.edu.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 jest rejestrowane na listach ERIH i IC Master List,
indeksowane – w bazach Scopus, CEEOL, Pol-index, Scholar Google

Zeszyt opublikowany w wersji pierwotnej

© Copyright by Towarzystwo Kultury Języka and Dom Wydawniczy ELIPSA,
Warszawa 2021

PL ISSN 0551-5343

Ark. wyd. 7,9. Ark. druk. 6,7. Papier offsetowy 80 g/m^2

W ZESZYCIE

– Na rozwój logopedii w Uniwersytecie Warszawskim wpłynęły badania takich językoznawców jak Jan Baudouin de Courtenay, Tytus Benni, Witold Doroszewski, Halina Koneczna, Irena Styczek, co w konsekwencji doprowadziło do powstania różnych form kształcenia logopedów na Wydziale Polonistyki UW.

– Ruchy migracyjne, które objęły cały obszar Europy, spowodowały stopniowe, ale stałe zmiany w jednojęzycznym społeczeństwie Polski; ich wynikiem jest potrzeba wypracowania standardów postępowania logopedycznego w odniesieniu do dzieci dwujęzycznych.

– Współcześnie prowadzone badania z wykorzystaniem metod neuroobrazowych wykazują, że w autyzmie zachodzą nieprawidłowe procesy neurorozwojowe, które powodują nietypową budowę mózgu, nietypową jego aktywność oraz zmiany strukturalne i funkcjonalne.

– W literaturze logopedycznej funkcjonuje szereg terminów na określenie osób z autyzmem, normą powinno być unikanie nazw nacechowanych stereotypowym myśleniem na temat tych osób, a specjalistów w szczególności powinno cechować neutralne, obiektywne i rzetelne podejście do autyzmu.

– W polskiej literaturze przedmiotu niewiele jest opracowań dotyczących choroby Alzheimera o wczesnym początku; przeprowadzone studium przypadku wykazuje jej skutki w postaci deficytów w zakresie aktualizacji wyrazów, fluencji, rozumienia złożonych konstrukcji, czytania ze zrozumieniem i pisania.

***

Logopedia – dwujęzyczność dzieci – postępowanie diagnostyczne – zaburzenia mowy – mowa w autyzmie – mózgowe korelaty mowy w autyzmie – nazewnictwo osób z ASD – choroba Alzheimera o wczesnym początku.

Red.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Józef Porayski-Pomsta: Logopedia w Uniwersytecie Warszawskim 7
Marlena Kurowska, Elżbieta Sadowska, Joanna Zawadka: Ustalenie standardu logopedycznego postępowania diagnostycznego u dzieci dwujęzycznych – uwarunkowania i wyzwania 22
Krystyna Rymarczyk: Mózgowe podłoże rozwoju mowy w autyzmie 39
Elżbieta Sadowska: *Osoba z ASD, osoba ze spektrum, autystyk, osoba autystyczna* czy *osoba z autyzmem*? Współczesne tendencje w nazewnictwie osób z ASD 52
Kamila Potocka-Pirosz: Zaburzenia mowy w chorobie Alzheimera o wczesnym początku – studium przypadku 65

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

Natalia Breyvo: Powrót kozy (marnotrawnej) do woza. Pozorna znajomość przysłowia 80

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

Andrzej Kansy: Z dziejów badań językoznawczych w Płocku 91

RECENZJE

Milena Wojtyńska-Nowotka: D. Bieńkowska, E. Umińska-Tytoń, *Miasto w polskich badaniach lingwistycznych*, Łódź 2019 99

LUFCIK JĘZYKOZNAWCZY

Grzegorz Walczak: *Albo wróblica* 103

CONTENTS

PAPERS AND DISSERTATIONS

Józef Porayski-Pomsta: Logopaedics at the University of Warsaw 7
Marlena Kurowska, *Elżbieta Sadowska*, *Joanna Zawadka*: Determination of a diagnostic procedure standard in speech therapy of bilingual children: considerations and challenges 22
Krystyna Rymarczyk: Cerebral origin of speech development in autism 39
Elżbieta Sadowska: *Osoba z ASD* (a person with ASD), *osoba ze spectrum* (a person on the spectrum), *autystyk* (an autistic), *osoba autystyczna* (an autistic person), or *osoba z autyzmem* (a person with autism)? The contemporary trends in naming people with ASD 52
Kamila Potocka-Pirosz: Speech disorders in early onset Alzheimer's disease: a case study 65

WORDS AND EXPRESSIONS

Natalia Breyvo: The return of the (prodigal) goat to the cart. A seeming familiarity with a Polish proverb 80

REPORTS, COMMENTS, POLEMICS

Andrzej Kansy: From the history of linguistic research in Płock 91

REVIEWS

Milena Wojtyńska-Nowotka: D. Bieńkowska, E. Umińska-Tytoń, *Miasto w polskich badaniach lingwistycznych* (Town in Polish linguistic research), Łódź 2019 99

LINGUISTIC WINDOW

Grzegorz Walczak: *Albo wróblica* (Or a sparowess) 103

DOI: 10.33896/PorJ.2021.6.1

Józef Porayski-Pomsta
(Towarzystwo Kultury Języka, Warszawa,
e-mail: j.porayski-pomsta@uw.edu.pl)
ORCID: 0000-0002-0524-8668

LOGOPEDIA W UNIWERSYTECIE WARSZAWSKIM

1. WPROWADZENIE

W 2018 roku w tomie X „Studiów Pragmalingwistycznych" opublikowałem wspólnie z dr Danutą Emilutą-Rozya obszerne, niemal 30-stronicowe studium *Logopedia warszawska. Historia i czasy współczesne*.[1] Do tego opracowania będę się odwoływał.

W tym artykule skupię się na historii logopedii w Uniwersytecie Warszawskim, marginalnie traktując rozwój logopedii w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej i Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie oraz rolę, jaką odegrała Sekcja Logopedyczna Towarzystwa Kultury Języka w rozwoju logopedii w Warszawie i w Polsce.

Omówię, ograniczając się zasadniczo do językoznawstwa polonistycznego i eksperymentalnych badań fonetycznych, które rozwijały się w Uniwersytecie Warszawskim w okresie międzywojennym i były kontynuowane do połowy lat sześćdziesiątych XX wieku, wpływ tych badań na kształtowanie się logopedii. Tego omówienia dokonam poprzez przypomnienie kilku badaczy, którzy – moim zdaniem – najmocniej wpłynęli na początki i rozwój logopedii w Uniwersytecie Warszawskim.

W drugiej części opracowania przedstawię historię kształcenia logopedów w Uniwersytecie Warszawskim.

2. JĘZYKOZNAWSTWO I LOGOPEDIA

Tradycję warszawskiego językoznawstwa polonistycznego – jak wiadomo – tworzyli tacy uczeni jak Jan Baudouin de Courtenay, Tytus Benni, Stanisław Szober, Witold Doroszewski, Halina Koneczna, Stanisław Skorupka, Jan Tokarski, Halina Kurkowska, Danuta Buttler, Mieczysław Szymczak. Językoznawstwo to od początku swego istnienia kierowało się ku społecznym, komunikacyjnym i fizjologicznym aspek-

[1] J. Porayski-Pomsta, D. Emiluta-Rozya, *Logopedia warszawska. Historia i czasy współczesne*, „Studia Pragmalingwistyczne. Rocznik Instytutu Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki UW" 2018, r. X, t. 10, s. 55–84.

tom mowy, m.in.: funkcjom języka, kulturze języka i normie językowej, kształtowaniu się języka w ontogenezie, mózgowym mechanizmom mowy. To dlatego w Uniwersytecie Warszawskim znalazły podatny grunt zapoczątkowane przez Jana Baudouina de Courtenay badania nad embriologią i patologią mowy i Tytusa Benniego w zakresie fonetyki eksperymentalnej, rozwijane następnie przez Witolda Doroszewskiego, Halinę Koneczną, Stanisława Skorupkę i ich współpracowników oraz uczniów. Był to dobry grunt dla narodzin i rozwoju logopedii w Uniwersytecie Warszawskim, zwłaszcza że równolegle działały w Warszawie instytucje naukowe i opiekuńcze: Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych – założony w 1817 r. przez ks. Jakuba Falkowskiego, i Zakład Leczenia Zboczeń Mowy w Domu Zdrowia – utworzony w 1892 r. przez dr. Władysława Ołtuszewskiego, a w roku 1922 powołano z inicjatywy Marii Grzegorzewskiej Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, którego zadaniem było przygotowanie specjalistów do opieki nad osobami z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, w tym niepełnosprawnościami w zakresie mowy.

Logopedia w Polsce ukształtowała się na podstawie działalności edukacyjno-terapeutycznej pedagogów i lekarzy oraz towarzyszącej tej działalności refleksji nad celami i skutecznymi metodami pracy z osobami z niepełnosprawnościami w zakresie słyszenia–mówienia, jąkania się i innych trudności w mówieniu. Językoznawstwo z wielu powodów nie uczestniczyło początkowo w tym procesie. Sytuacja zaczęła się zmieniać w połowie XIX w. wraz z rosnącym zainteresowaniem językami nowożytnymi i tzw. przełomem pozytywistycznym w nauce,[2] w którym niebagatelną rolę odegrała tzw. szkoła młodogramatyków.[3]

W związku z poglądami młodogramatyków na język, zwłaszcza z poglądem o psychofizjologicznym statusie języka, pozostaje zainteresowanie się językoznawców zagadnieniem trudności w mówieniu.

Spośród badaczy, którzy odegrali szczególną rolę w zainicjowaniu badań nad fizjologią mowy na przełomie wieków XIX i XX na pierwszym

---

[2] W językoznawstwie przełom ten przejawił się w tym między innymi, że język zaczęto postrzegać jako zjawisko psychofizjologiczne, którego najważniejszym elementem jest działanie, tzn. mówienie. Przyjęcie z kolei poglądu o psychofizjologicznym statusie języka i uznaniu, że mówienie jest najważniejszym przejawem języka stało się podstawą teorii psychologicznej języka Wilhelma Wundta [*Die Sprache*, 1900], szczytowego osiągnięcia szkoły młodogramatyków, którzy odegrali doniosłą rolę w powstaniu współczesnego językoznawstwa [por. Heinz 1978, 178–184].

[3] Młodogramatycy pozostawali na gruncie językoznawstwa diachronicznego, historyczno-porównawczego, interesowały ich jednak, w przeciwieństwie do poprzedników, wyłącznie języki istniejące historycznie, a zmiany w języku, głównie fonetyczne i morfologiczne, opisywali, poszukując ich przyczyny i celu (przyjmowali założenie, że zmiany w języku mają charakter celowy). Badali konkretne fakty językowe oraz – co jest ważne z punktu widzenia przedmiotu niniejszego artykułu – konkretne osoby mówiące [por. Heinz 1978, 178–184].

miejscu należy wymienić Jana Niecisława Baudouina de Courtenay (1845–1929) – absolwenta warszawskiej Szkoły Głównej i profesora Uniwersytetu Warszawskiego, wybitnego językoznawcę polskiego i europejskiego, autora m.in. pionierskich prac z zakresu embriologii i patologii mowy, zwłaszcza: *Fonologii (fonetyki) polskiej* [1998]; *Charakterystyki psychologicznej języka polskiego* [1915]; *Zarysu historii języka polskiego* [1922]; por. Kaczmarek 1983. J. Baudouin de Courtenay polemizował z tezą młodogramatyków o stałości i niezmienności tzw. praw głosowych. W swoich pracach, m.in. w odczycie wygłoszonym w 1892 r. *O pewnym stałym kierunku zmian językowych w związku z antropologią*, w artykule *O „prawach głosowych"* [„Rocznik Slawistyczny" 1910, III] oraz w *Zarysie historii strony wymawianiowo-słuchowej myślenia językowego polskiego* [rozdz. II *Zarysu historii języka polskiego*] występował przeciwko istnieniu niezmiennych, stałych „praw głosowych". W *Zarysie historii strony wymawianiowo-słuchowej myślenia językowego polskiego* tak o tym pisał m.in.:

> (...) pod wpływem warunków sąsiedztwa i położenia w wyrazie, w połączeniu wyrazów i.t.p. znikły całe fonemy, mieszczące w sobie owe elementy, albo też dzięki temu, że wyszły z użycia całe wyrazy lub choćby tylko całe morfemy z owemi fonemami i ich drobniejszymi częściami. O ile jednak owe najprostsze elementy ws.-e nie znikły, t.j. o ile odtwarzały się w dalszym ciągu wraz z mieszczącymi je w swym składzie fonemami, stwierdzamy następujące fakty historyczne, świadczące z jednej strony o zachowawczości czyli konserwatyzmie językowym, z drugiej zaś o zmienności, przeradzaniu się i nowem kombinowaniu elementów [Baudouin de Courtenay 1922; cytat na podstawie przedruku z 1984, 115; pisownia zgodna z oryginałem].

Jan Baudouin de Courtenay podkreślał w swoich pracach zarówno społeczny charakter języka i jego funkcję komunikacyjną, jak i jego wymiar psychologiczny – uważał, że język jest funkcją psychiki człowieka [por. Basara, Szymczak1984, 6].

Ważną rolę w rozwoju językoznawczego nurtu w logopedii odegrał profesor Uniwersytetu Warszawskiego Tytus Benni (1877–1935) – prekursor fonetyki opisowej i eksperymentalnej w Polsce, autor takich m.in. prac, jak: *O akcencie polskim. Spostrzeżenia i pomiary* [1912] – publikacja oparta na eksperymentalnych badaniach kimograficznych, *Opis fonetyczny języka polskiego* [1915], *Metoda palatograficzna w zastosowaniu do głosek polskich* [1917], *Ortofonia polska. Uwagi o wzorowej wymowie dla artystów, nauczycieli i wykształconego ogółu* [1924], *Palatogramy polskie* [1931]. Publikacje te są ważne w historii polskich badań fonetycznych i miały duży wpływ na kształtowanie się normy wymawianiowej języka polskiego, a tym samym na rozwój logopedii [por. Kania 1971].

Tytus Benni angażował się w prace organizacyjne i dydaktyczne na rzecz osób z niepełnosprawnościami. Zorganizował m.in.:

– w 1917 r. – pierwszy w Polsce kurs fonetyczny dla surdopedagogów;

- w 1920 r. – Państwowy Instytut Fonetyczny (PIF) im. J. Siestrzyńskiego przy Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie; w PIF kształcili się nauczyciele dzieci głuchych [Głowacki 1967, 69];
- w 1921 r. Poradnię Ortofoniczną przy Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie;
- w 1929 r. Instytut Fonetyczny (IF) w Uniwersytecie Warszawskim. IF odegrał istotną rolę w pracach nad opisem normy wymawianiowej Polaków i odkrywaniem mózgowych mechanizmów mowy.

Tytus Benni współpracował z założonym w 1922 r. przez Marię Grzegorzewską Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej (PIPS) w Warszawie, w którym prowadził w latach 1922–1926 wykłady z fonetyki. Był też inicjatorem przeniesienia Poradni Ortofonicznej z Instytutu Głuchoniemych do PIPS.

Tytus Benni jest autorem prac poświęconych uczeniu osób niesłyszących mowy, m.in.: *Czytanie mowy z ust dla ogłuchłych w wieku późniejszym w świetle psychologii i fizjologii mowy* [„Szkoła Specjalna" 1926/1927]; *Metoda graficzna przy nauczaniu głuchoniemych mowy* [„Nauczyciel Głuchoniemych i Ociemniałych" 1928].

Ważną rolę w kształtowaniu się i rozwoju badań nad językiem w działaniu i patologii mowy odegrał Witold Doroszewski (1899–1976) – twórca współczesnej teorii kultury języka, badacz gwar ludowych na Mazowszu, Podlasiu, Warmii i Mazurach, leksykograf oraz inicjator badań nad neurofizjologicznymi podstawami rozwoju języka i błędów językowych [*Fizjologiczny mechanizm błędów językowych*, 1950]. Jego postawę badawczą cechował (1) pragmatyzm – skupiał uwagę na działaniu językowym; (2) zainteresowanie psychofizjologicznymi aspektami i determinantami mówienia – nawiązywał do psychologicznej teorii bodziec–reakcja, akceptował pawłowizm, interesował się afazją jako zaburzeniem mowy, współpracował z zespołem badającym neurofizjologiczne aspekty języka kierowanym przez Jerzego Konorskiego; (3) zainteresowanie socjologicznymi uwarunkowaniami zmian językowych – badał mechanizmy zmian językowych i ewolucji języka pod wpływem czynników społecznych [Pelc 1978; por. też Porayski-Pomsta 2016a].

Z inicjatywy Witolda Doroszewskiego zaczęto prowadzić w Uniwersytecie Warszawskim badania nad zaburzeniami mowy.

Ta rola Witolda Doroszewskiego, zważywszy że kierował językoznawstwem polonistycznym w Uniwersytecie Warszawskim przez lat niemal 40 (1930–1969) i wychował takich m.in. badaczy jak: Stanisław Skorupka, Halina Mierzejewska i Bożena Wierzchowska – zasłużonych dla rozwoju logopedii, jest nie do przecenienia.

Bliską współpracownicą T. Benniego i W. Doroszewskiego była Halina Świderska-Koneczna (1899–1961) – kierująca po śmierci Tytusa Benniego Instytutem Fonetycznym UW, badaczka, która dzięki oryginalności poglądów opartych na rzetelnych badaniach mocno zazna-

czyła swoje miejsce w polskim i slawistycznym językoznawstwie – w fonetyce eksperymentalnej, dialektologii, historii języka, morfologii i składni oraz leksykografii, autorka wielu prac, m.in. wydanej pośmiertnie *Charakterystyki fonetycznej języka polskiego* [1965], której wartość tak podkreślał Witold Doroszewski we *Wstępie* do tej publikacji:

> Prof. Halina Koneczna była człowiekiem o niezwykle zharmonizowanych cechach osobowości i charakteru. Dociekliwość myślowa kazała Jej nie poprzestawać w pracy naukowej na przyjętych sądach i uogólnieniach, ale szukać własnych rozstrzygnięć i odpowiedzi na pytania, które sama sobie zadawała, systematycznie gromadzić dane doświadczalne, skrupulatnie, wnikliwie analizować te dane, pracować nad nimi dopóty, dopóki nie zaczną przeświecać poprzez obserwowane fakty ogólne tendencje rozwojowe dające się formułować w jasnych, ugruntowanych sądach. Ta postawa metodologiczna Autorki znalazła szczególnie dobitny wyraz w *Charakterystyce fonetycznej języka polskiego*, która była ostatnim dziełem Jej życia [Doroszewski 1965, 7].

Charakterystyczne dla badań naukowych Haliny Konecznej – nie tylko synchronicznych, ale także diachronicznych – było to, że ich źródłem były obserwacje i analizy żywej mowy współczesnych jej Polaków, które stanowiły podstawę formułowania wniosków o charakterze teoretycznym i aplikacyjnym. Charakter aplikacyjny miała po części realizowana przez Halinę Koneczną dydaktyka, zwłaszcza zajęcia, które prowadziła w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej – na prośbę prof. Marii Grzegorzewskiej – od 1951 roku niemal do swojej śmierci. Wykorzystywała tam wiedzę zdobytą w wyniku badań rentgenograficznych, pokazując słuchaczom, jak można pracować nad artykulacją osób głuchych. Żywo interesowała się w ogóle zaburzeniami mowy, gdyż uważała, że badania nad patologią mowy mogą wyjaśnić wiele zjawisk z zakresu jej fizjologii [Janeczko 1998]. Interesowała się też żywo rozwojem mowy dzieci w wieku przedszkolnym, czego świadectwem jest artykuł opublikowany na łamach „Wychowania w Przedszkolu" w 1951 r. [por. Porayski-Pomsta 2019].

Szczególne, bezpośrednie zasługi dla logopedii w Uniwersytecie Warszawskim należy przypisać Irenie Styczek (1924–1985) – uczennicy i współpracownicy Haliny Konecznej, językoznawcy, logopedzie, nauczycielowi akademickiemu, organizatorce Podyplomowego Studium Ortofonii Szkolnej i Podyplomowego Studium Logopedycznego UW oraz głównej autorce programów kształcenia w obu studiach (o czym jeszcze w drugiej części tego artykułu) [por. Porayski-Pomsta 2018].

Zainteresowania naukowe przyszłej autorki *Logopedii* ujawniły się już na początku studiów uniwersyteckich na warszawskiej polonistyce, na co wskazuje przede wszystkim to, że już na drugim roku związała się z Instytutem Fonetycznym, którym kierowała Halina Koneczna, i podjęła współpracę z Poradnią Fonetyczną Kliniki Otolaryngologii Akademii Medycznej w Warszawie. Efektem tej współpracy była praca magisterska na temat *Mowa u źle słyszących*, napisana pod kierunkiem Haliny Ko-

necznej [1952], oraz rozprawa doktorska pt. *Badania eksperymentalne spirantów polskich s, š, ś ze stanowiska fizjologii i patologii mowy*[4] [1965], przygotowana pod opieką naukową Stanisława Skorupki i opublikowana przez Ossolineum w 1973 r. [Styczek 1973].

Rozprawa doktorska jest kontynuacją – co podkreśla autorka – eksperymentalnych badań fonetycznych prowadzonych przez Tytusa Benniego i Halinę Koneczną. Irena Styczek poszerza te badania: przeprowadza je na większej liczbie osób – 44 (Benni – 1, Koneczna – kilka), prowadzi je też jednocześnie za pomocą trzech metod: rentgenograficznej, palatograficznej i lingwograficznej, a nie jednej, jak T. Benni (metoda palatograficzna) czy H. Koneczna (metoda rentgenograficzna), zwiększa liczbę prób badawczych: rentgenogramy – wykonane w Klinice Radiologicznej Akademii Medycznej w Warszawie – w czasie spoczynku i w czasie mówienia, palatogramy, lingwogramy oraz nagrania fonetyczne – wykonane w Zakładzie Fonetyki UW – zawierają trzy wykonane w różnym czasie wymówienia, co ma tę zaletę – stwierdza ich autorka – że „(…) występowanie tych samych cech wymawianiowych na wszystkich dokumentacjach jest sprawdzianem ich dokładności i wyklucza przypadkowość", uwzględnia też nie tylko prawidłową wymowę spirantów, ale również wadliwą, co autorka uzasadnia tym, że „(…) pewne fakty z zakresu patologii mowy mogą ułatwić poznanie tych właściwości wymawianiowych spirantów, które nie są określane w sposób jednolity" [Styczek 1973, 5–7].

W samej metodzie badawczej, którą Irena Styczek zastosowała w badaniach, wyraźnie uwidacznia się nie tylko ich poznawczy, czysto naukowy charakter, ale właśnie społeczny, użytkowy. Zgodnie z przyjętymi założeniami konfrontacja prawidłowych wymówień spirantów polskich z ich realizacjami wadliwymi powinna pomóc ustalić w sposób pewniejszy niż dotychczas normę wymawianiową w tym zakresie, a także opisać, na czym owe nieprawidłowe realizacje polegają i jaka jest ich przyczyna, co z kolei powinno bezpośrednio służyć pracy usprawniającej mowę osób tego potrzebujących.

Irena Styczek była jednak przede wszystkim logopedą. Jej poglądy na to, czym jest logopedia, wyraźnie różnią się od poglądów Leona Kaczmarka, który pierwszy próbował opisać przedmiot logopedii. W jej ujęciu logopedia to nauka interdyscyplinarna – dziedzina z pogranicza różnych dyscyplin naukowych, przede wszystkim językoznawstwa, psychologii mowy, neurologii i foniatrii [Styczek 1979, 6].[5] W obrębie tak zdefinio-

---

[4] Maria Przybysz-Piwko podkreśla we wspomnieniu o Irenie Styczek, że „Rozpatrywanie zjawisk fonetycznych na szerokim tle ogólnojęzykoznawczym i fizjologicznym, właściwe metodzie prof. Haliny Konecznej i szkole prof. Witolda Doroszewskiego, umożliwiało Irenie Styczek poznawanie mechanizmów zaburzeń mowy" [Przybysz-Piwko 1984, 146].

[5] Wcześniej I. Styczek umieszcza logopedię w obrębie nauk pedagogicznych i zalicza do defektologii; fonetykę, foniatrię, psychologię i inne nauki traktuje jako wspierające logopedię [Styczek 1962, 362].

wanej dziedziny wiedzy wyróżnia: 1) logopedię ogólną albo szkolną – zajmującą się kształtowaniem prawidłowej mowy w przedszkolu i szkole oraz doskonaleniem wymowy już ukształtowanej; 2) logopedię specjalną – zajmującą się odchyleniami od normy w zakresie mówienia i rozumienia „mowy językowej": usuwaniem wad mowy, nauczaniem mowy w wypadku jej braku, usuwaniem trudności w czytaniu i pisaniu [Styczek 1979, 13–14].

To podejście Ireny Styczek do logopedii jako dziedziny naukowej znajdzie odbicie w jej publikacjach, zwłaszcza w *Logopedii* [1970] i w opracowanych przez nią programach studiów logopedycznych.

Sylwetki uczonych przedstawione w tej części artykułu pokazują, jakie znaczenie dla narodzin i rozwoju logopedii w Uniwersytecie Warszawskim mieli ci wybitni językoznawcy.

3. KSZTAŁCENIE LOGOPEDÓW W UNIWERSYTECIE WARSZAWSKIM

1. Studia podyplomowe

Początki kształcenia logopedów w Uniwersytecie Warszawskim są związane z powołanym w 1974 r. – dzięki staraniom Ireny Styczek oraz Mieczysława Szymczaka i Stanisława Skorupki – Podyplomowym Studium Ortofonii Szkolnej (PSOS).

Powołanie na mocy Zarządzenia Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki z dnia 27 października 1973 r. Podyplomowego Studium Ortofonii Szkolnej było następstwem dwóch powiązanych ze sobą zjawisk: 1) obserwowanej od wczesnych lat pięćdziesiątych i zgłaszanej władzom oświatowym wzrastającej liczby dzieci z zaburzeniami mowy,[6] 2) ożywionej w Warszawie działalności na rzecz dzieci z zaburzeniami mowy.[7]

---

[6] Obserwacje te w dużym stopniu wiążą się z rzeczywistym postępem alfabetyzacji w Polsce, wykraczającej znacznie poza ośrodki miejskie i wydłużeniem obowiązkowej nauki szkolnej do siedmiu lat (należy przypomnieć, że w okresie międzywojennym obowiązkowe nauczanie ograniczone było do lat czterech), w związku z czym postulowane były programy opieki logopedycznej (por. opracowany przez Leona Kaczmarka *Model opieki logopedycznej w Polsce* [1991]). Jednocześnie ożywiły się badania nad psychopedagogicznymi, neurologicznymi i językoznawczymi aspektami rozwoju i zaburzeń mowy dzieci, por. zwłaszcza: Kaczmarek 1953; Smoczyński 1955; Spionek 1970; Szuman 1958, 1968; Zarębina 1965; Mystkowska 1970.

[7] Tu należy wymienić działalność utworzonych w Warszawie w latach 50. XX w. placówek: Ortofonicznej Centralnej Poradni Międzyszkolnej (później: Stołecznej Przychodni Higieny Szkolnej) i Poradni Logopedycznej Wojewódzkiej Przychodni Higieny Szkolnej (dokładniejsze informacje o działalności tych placówek w kontekście rozwoju logopedii warszawskiej w: Porayski-Pomsta, Emiluta-Rozya 2018, 64–65).

PSOS było częścią składową Zakładu Fonetyki[8], którym kierował wówczas prof. Stanisław Skorupka. Kierownikiem Studium została dr Irena Styczek.

W programie dwusemestralnego Studium, przeznaczonego dla absolwentów studiów pedagogicznych, znalazły się następujące przedmioty: fonetyka z elementami gramatyki opisowej, kultura żywego słowa, elementy pedagogiki specjalnej, anatomia i fizjologia aparatu mowy z uwzględnieniem typów zaburzeń mowy, wybrane zagadnienia z psychologii dziecka, neurologia i psychiatria dziecięca, wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej z uwzględnieniem dysleksji, dysgrafii oraz zaburzeń mowy o podłożu organicznym, rozwój mowy dziecka, wady wymowy u dzieci szkolnych i zasady reedukacji, elementy logopedii, zaburzenia głosu u dzieci i zapobieganie ich powstawaniu, zajęcia praktyczne. W sumie program obejmował 180 godzin wykładów, konwersatoriów i ćwiczeń; te ostatnie (64 godziny) były prowadzone w postaci hospitacji lekcji. Program opracowała Irena Styczek we współpracy ze Stanisławem Skorupką i Elżbietą Stecko. Można go uznać za minimum programowe studiów logopedycznych.

Słuchaczami PSOS byli absolwenci studiów pedagogicznych. Większość miała za sobą praktykę w ośrodkach rehabilitacyjnych. Zajęcia były prowadzone przeważnie w formie konwersatoriów i ćwiczeń.

Żywot Podyplomowego Studium Ortofonii Szkolnej był krótki, gdyż ograniczył się do jednego roku (PSOS ukończył jeden rocznik studentów). Od początku jego utworzenia władze Instytutu Filologii Polskiej UW starały się o wydłużenie studiów do trzech semestrów. Starania te zakończyły się powodzeniem i w 1975 roku zostało powołane Podyplomowe Studium Logopedyczne (PSLog).

Program studiów PSLog został zbudowany na podstawie programu PSOS. Jego główną autorką była Irena Styczek, która kierowała Studium do roku 1977, kiedy na skutek choroby złożyła rezygnację. Nowym kierownikiem została Janina Wójtowicz – doświadczony glottodydaktyk, autorka podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego – która wprowadziła dość istotne zmiany programowe, wzbogacając wyraźnie lingwistyczne podstawy logopedii. W 1980 roku PSLog, działające w ramach organizacyjnych Instytutu Języka Polskiego,[9] wzbogaciło się o Poradnię Logopedyczną i Telefoniczną Poradnię Logopedyczną. Obie placówki, które świadczyły usługi diagnostyczno-terapeutyczne na rzecz dzieci

---

[8] Zakład Fonetyki to dawny Instytut Fonetyki, o którym wcześniej była mowa.

[9] W 1976 roku nastąpiła kolejna reorganizacja na Uniwersytecie Warszawskim. Został utworzony Wydział Polonistyki, w którego strukturze organizacyjnej znalazły się dwa instytuty polonistyczne, wyłonione z dotychczasowego Instytutu Filologii Polskiej: Instytut Literatury Polskiej i Instytut Języka Polskiego. Dyrektorem IJP został prof. Mieczysław Szymczak.

z trudnościami w mówieniu, pisaniu i czytaniu, stanowiły naturalne zaplecze badawcze oraz stwarzały możliwość odbywania przez słuchaczy PSLog zajęć praktycznych. Poradnią Logopedyczną kierowała Danuta Antos – polonistka i logopeda, współautorka (z Ireną Styczek i Genowefą Demel) poradnika *Jak usuwać seplenienie i inne wady wymowy* [1967]. Telefoniczna Poradnia Logopedyczna działała dzięki dyżurom bezinteresownie prowadzonym przez pracowników PSLog, m.in. Hannę Lewandowską, Marię Przybysz-Piwko, Hannę Rodak oraz słuchaczy II roku PSLog.

Jednocześnie poszerzało się pole zainteresowań badawczo-diagnostyczno-terapeutycznych pracowników PSLog, co skutkowało wzbogacaniem programu zajęć dydaktycznych w Studium. Dobrym tego przykładem jest zorganizowanie w Uniwersytecie Warszawskim w 1982 r., przy współudziale Przychodni Medycyny Szkolnej w Warszawie, kursu terapii w zakresie jąkania. Celem kursu miało być przygotowanie kadry Studium do prowadzenia przedmiotu teoria i terapia jąkania.

Wraz z poszerzaniem oferty dydaktycznej PSLog wzrastało zainteresowanie studiami logopedycznymi i prestiż instytucji. Doceniły to władze Uniwersytetu Warszawskiego, które wystąpiły w 1983 r. do Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki z dwoma wnioskami: 1) o zmianę nazwy z: *Podyplomowe Studium Logopedyczne* na: *Pomagisterskie Studium Logopedyczne*, 2) o prawo wydawania absolwentom PSLog dyplomów ukończenia studium z tytułem zawodowym *logopedy dyplomowanego*. Ministerstwo zaakceptowało obydwa wnioski władz uczelni.

W 1990 roku – po śmierci Janiny Wójtowicz – kierowanie PSLog powierzono dr Marii Przybysz-Piwko, która w 1986 r. obroniła rozprawę doktorską pt. *Afatyczne zakłócenia leksemów polskich* przygotowaną pod opieką naukową prof. dr hab. Haliny Mierzejewskiej. M. Przybysz-Piwko była po I. Styczek, pod której kierunkiem przygotowywała się do zawodu logopedy terapeuty, drugim zawodowym logopedą kierującym PSLog. Doskonale znała potrzeby, możliwości i ograniczenia studiów podyplomowych. W ciągu 18 lat zarządzania PSLog (1990–2003; 2008–2010) wielokrotnie kierowała pracami nad zmianami programowymi studiów, włączając do programu zwłaszcza zagadnienia z pogranicza lingwistyki i logopedii: rozpad systemu językowego w afazji, rozwój językowy dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu, zagadnienia dysleksji rozwojowej, świadomość fonologiczna i fonemowa dzieci z ryzykiem dysleksji, zagadnienia niedokształcenia mowy pochodzenia korowego, usprawnianie logopedyczne dzieci z dysleksją rozwojową. Modyfikacje programowe zaproponowane i wprowadzone do programu studiów przez Marię Przybysz-Piwko bardzo poszerzyły ofertę edukacyjną. Okres, kiedy kierowała PSLog, należy uznać za najbardziej owocny. Studium cieszyło się ogromnym prestiżem w Polsce. O przyjęcie do niego starały się osoby z całego kraju, mimo że przyjęcia odbywały się na podstawie trudnego egzaminu wstępnego [por. Wolańska 2018].

Lata od 1990 r. do dzisiaj to okres dynamicznych zmian w Polsce, zwłaszcza politycznych, które odbiły się również w związku z kolejnymi ustawami o nauce i szkolnictwie wyższym na organizacji studiów i warunkach studiowania. Zmiany te należy ocenić, z jednej strony, jako pozytywne, pozwalały one i pozwalają dalej na tworzenie nowych kierunków i programów studiów, które, co naturalne, odbiegają od dwudziestowiecznego modelu studiowania, stwarzają większe możliwości podejmowania studiów o charakterze interdyscyplinarnym i unikatowym. Z drugiej strony rozporządzenia władz odpowiedzialnych za politykę edukacyjną próbują ograniczać możliwości tworzenia tego rodzaju studiów, narzucając uczelniom konieczność dostosowania się do ustalonej przez te władze w sposób arbitralny siatki dziedzin i dyscyplin naukowych, co bardzo utrudnia wpisanie m.in. (a może zwłaszcza) logopedii do określonej dziedziny naukowej.

Program studiów PSLog był wielokrotnie modyfikowany. Obecnie program ten, rozpisany na cztery semestry, jest niezwykle rozbudowany. Składa się nań 45 przedmiotów: 21 spośród nich to przedmioty poświęcone zaburzeniom mowy (mówienia, rozumienia, pisania i czytania) o zróżnicowanej etiologii oraz przedmioty z zakresu metodyki postępowania logopedycznego (dwa: autokorekcja i emisja głosu służą samodoskonaleniu się przyszłych logopedów); 6 przedmiotów przeznaczono na zagadnienia językoznawcze (fonetyka akustyczna i audiologiczna, fonetyka artykulacyjna, fonologia języka polskiego, dialektologia, ortofonia i grafetyka); 3 przedmioty medyczne (anatomia i fizjologia układu nerwowego, narządów mowy, głosu i słuchu, foniatria, psychiatria dziecięca); 4 przedmioty z zakresu psychologii i psycholingwistyki (neuropsychologia, psychologia rozwojowa i kliniczna dziecka, rozwój językowy dziecka, wspomaganie rozwoju psychoruchowego i komunikacja interpersonalna). Program ten uzupełniają: seminarium dyplomowe oraz praktyki logopedyczne. Studia kończą się pracą dyplomową oraz egzaminem dyplomowym.

Modyfikacje te, które doprowadziły do aktualnego stanu, miały podstawy: naukowe – logopedia stopniowo stawała się, jakkolwiek nieformalnie, odrębną dyscypliną naukową, co powodowało konieczność zmian i modyfikacji programowych, tak by słuchacze mogli zdobywać aktualną wiedzę; praktyczną – w zakresie diagnozy, opieki i terapii logopedycznej, co było wynikiem pogłębionej współpracy z lekarzami, psychologami i pedagogami; prawno-administracyjną – organizacja studium i programy nauczania w nim obowiązujące musiały zostać dostosowane do wymogów ministerialnych i uczelnianych. Tym obowiązkom musieli podołać kolejni kierownicy PSLog: Krzysztof Szamburski (2003–2008) i Ewa Wolańska (2010–2020).[10] Trzeba jeszcze dodać, że od 2014 r. PSLog funk-

[10] Od 2021 r. PSLog kieruje Joanna Zawadka, którą zapewne czekają ważne decyzje programowe.

cjonuje w obrębie struktury Centrum Logopedycznego Instytutu Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

2. Studia licencjackie i magisterskie w zakresie logopedii

Wzrasta wiedza o zaburzeniach mowy. W klasyfikacjach chorób pojawiają się schorzenia do niedawna zupełnie nieznane, których skutki odbijają się na sprawnościach w mówieniu, czytaniu, pisaniu i rozumieniu, zwłaszcza dzieci i młodzieży. Zawód logopedy wymaga coraz bardziej różnorodnej i jednocześnie coraz bardziej specjalistycznej wiedzy oraz dużych umiejętności. Jednocześnie wzrasta zapotrzebowanie na przygotowanie specjalistów do prowadzenia logopedycznych badań klinicznych ważnych z diagnostycznego punktu widzenia.

W przedstawionej sytuacji kształcenie logopedów na studiach podyplomowych przestało być wystarczające, co w środowisku logopedycznym uświadamiano sobie od pewnego czasu. Doświadczenia związane z kształceniem od roku 1989 logopedów w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej (później: Akademii Pedagogiki Specjalnej) na studiach dziennych pokazały także, że kształcenie logopedów w trybie studiów stacjonarnych jest bardziej efektywne.

W roku akademickim 1998/1999 w Instytucie Języka Polskiego UW opracowano na kierunku filologia polska w ramach specjalizacji nauczycielskiej program podspecjalizacji logopedycznej. Mogli się na nią zapisywać studenci IV roku studiów, którzy po uzyskaniu dyplomu magistra mieli prawo do kontynuacji studiów logopedycznych na II roku PSLog i po zaliczeniu zajęć programowych uzyskiwali dyplom logopedy. Już w kolejnym roku akademickim dziekan Wydziału Polonistyki, prof. dr hab. Stanisław Dubisz, wyraził zgodę na uruchomienie specjalności logopedycznej. Dla zapewnienia realizacji programu studiów został też utworzony w Instytucie Języka Polskiego Zakład Fonetyki i Logopedii.

Program studiów na tej specjalności był niezwykle rozbudowany. Studenci, którzy byli przyjmowani na specjalność w wyniku odrębnego postępowania rekrutacyjnego na I rok studiów, realizowali dwa pełne programy studiów: filologii polskiej i logopedii, jednocześnie byli zobowiązani do podjęcia studiów nauczycielskich. Studia trwały 5 lat. Kolejne roczniki studentów miały nieco ograniczony program studiów w zakresie literaturoznawstwa oraz przedmiotów historycznojęzykowych.

Ponieważ studia te były bardzo kosztowne, zaczęto poszukiwać sposobu na obniżenie kosztów własnych Wydziału. Wówczas pojawiła się idea powołania konsorcjum odpowiedzialnego za prowadzenie studiów logopedycznych, które mogłyby stworzyć trzy uczelnie: Uniwersytet Warszawski – Akademia Pedagogiki Specjalnej – Warszawski Uniwersytet Medyczny. Przychylność władz Wydziału Polonistyki i władz rektorskich UW pozwoliła rozpocząć w 2007 r. rozmowy dotyczące tego przedsięwzięcia. Ostatecznie do próby utworzenia konsorcjum przystąpiły dwie

uczelnie: Uniwersytet Warszawski i Warszawski Uniwersytet Medyczny. Na przełomie lat 2008 i 2009 została opracowana pierwsza wersja programu studiów. W grudniu 2009 r. zostało podpisane przez rektorów UW i WUM porozumienie o wspólnym prowadzeniu studiów logopedycznych. W 2010 r. obie uczelnie – każda osobno – uzyskały zgodę Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego na otwarcie kierunku studiów licencjackich (trzyletnich) i magisterskich (dwuletnich) pod nazwą logopedia ogólna i kliniczna (LOiK).[11]

Na Wydziale Polonistyki UW pierwszy nabór na kierunek został przeprowadzony na rok akademicki 2010/2011.

Studia na LOiK są prowadzone przez utworzony w 2007 roku Instytut Polonistyki Stosowanej (IPS) UW [por. Dubisz 2013].[12]

Program studiów na kierunku logopedia ogólna i kliniczna, który ewoluował w ciągu dziesięciu lat, zbudowany został w postaci bloków tematycznych, na studiach licencjackich: 1. Lingwistyczne aspekty logopedii (390 g.), 2. Medyczne aspekty logopedii (355 g.), 3. Psychopedagogiczne aspekty logopedii (150 g.), 4. Praktyka logopedyczna (385 g.), 5. Metodyka pracy z małym dzieckiem (300 g.); na studiach magisterskich: 1. Lingwistyczne podstawy logopedii (30 g.), 2. Medyczne podstawy logopedii (135 g.), 3. Logopedia (405 g.).[13]

Od roku akademickiego 2016/2017 na studiach licencjackich były prowadzone dwie specjalności: ogólna (LOiK) oraz logopedia szkolna i dydaktyka polonistyczna.[14] W związku ze zmianami, które zostały wprowadzone przez ustawę *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z dnia 20 lipca 2018 r., specjalność nauczycielską zamknięto.

Studia na kierunku logopedia ogólna i kliniczna umożliwiły uzyskanie dyplomów licencjackich i magisterskich kilkuset absolwentom LOiK, pozwoliły też na wypromowanie około dwudziestu doktorów i czterech doktorów habilitowanych. Bardzo też wzbogaciła się logopedyczna kadra dydaktyczna i naukowa. Tworzy ją pięciu doktorów habilitowanych, ośmiu doktorów i jeden magister.

---

[11] Bardziej szczegółowo zostało to opisane w: Porayski-Pomsta 2013, 20–30; Porayski-Pomsta, Emiluta-Rozya 2018, 77–81.

[12] Należy wyjaśnić, że w wyniku decyzji administracyjnych władz obu uczelni program LOiK, analogiczny na UW i WUM, jest realizowany osobno, chociaż zajęcia dydaktyczne odbywają się wspólnie w UW i WUM. Wydział Polonistyki i I Wydział Lekarski „świadczą sobie nawzajem usługi dydaktyczne".

[13] Podana tu informacja odnosi się do pierwszej wersji programu realizowanego w latach 2010–2013 – na studiach licencjackich i 2013–2015 – na studiach magisterskich.

[14] Idea specjalności szkolnej wiązała się z potrzebą odpowiedniego przygotowania nauczycieli języka polskiego do sprawowania opieki logopedycznej w szkołach powszechnych i integracyjnych. W programie logopedii szkolnej, obok przedmiotów logopedycznych, uwzględniono minima programowe z zakresu literaturoznawstwa i językoznawstwa oraz dydaktyki nauczania języka polskiego.

4. ZAKOŃCZENIE

W artykule przedstawiłem historię kształtowania się myśli o rozwoju i zaburzeniach mowy oraz historię studiów logopedycznych w Uniwersytecie Warszawskim. Zamiarem moim było zaprezentowanie, z jednej strony, wybranych sylwetek językoznawców, którzy najsilniej, jak sądzę, wpłynęli na rozwój tego nurtu badań językoznawczych, na rozwój badań nad zaburzeniami i dysfunkcjami mowy i języka, z drugiej strony – dziejów kształcenia logopedycznego w UW.

Badania językoznawcze stanowiły rodzaj podglebia, na którym wyrosła logopedia w Uniwersytecie Warszawskim. Zaczyn stanowiła myśl Jana Baudouina de Courtenay. Zarówno Witold Doroszewski – w opisie mechanizmów błędów językowych, jak i Tytus Benni – w badaniach w zakresie fonetyki eksperymentalnej oraz Halina Koneczna – w prezentacji relacji pomiędzy dialektami a językiem ogólnopolskim i w fonetyce eksperymentalnej nawiązują do spuścizny Baudouinowskiej.

Naukowe prace logopedyczne i okołologopedyczne: Bożeny Wierzchowskiej, Haliny Mierzejewskiej, Ireny Styczek, Marii Chmury-Klekotowej, Marii Przybysz-Piwko i badaczy logopedów z młodszego pokolenia ukształtowały się na tym właśnie podłożu.

Na tym samym podłożu powstały programy studiów logopedycznych w Uniwersytecie Warszawskim i ramy organizacyjne kształcenia logopedów zapoczątkowane w 1974 r. I w jednym, i w drugim wypadku ważna rola przypada Instytutowi Fonetycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Logopedię jako dziedzinę badań i kierunek kształcenia czekają dalsze zmiany. Wynika to zarówno z ewolucji samej logopedii jako dziedziny naukowej, jak i ze wzrastających potrzeb w zakresie kształcenia kadr logopedycznych. Byłoby dobrze, aby kierunek tych zmian nawiązywał w takim stopniu, jak to możliwe, do dorobku naszych poprzedników.

Bibliografia

J. Baudouin de Courtenay, 1922, *Zarys historii języka polskiego*, Warszawa. Przedruk [w:] J. Basara, M. Szymczak (red.), 1984, *Jan Baudouin de Courtenay o języku polskim*, Warszawa, s. 19–138.

W. Doroszewski, 1965, *Profesor Halina Koneczna (1899–1961)* [w:] H. Koneczna, *Charakterystyka fonetyczna języka polskiego na tle języków słowiańskich*, Warszawa, s. 5–7.

S. Dubisz, 2013, *Instytut Polonistyki Stosowanej 2007–2012 – geneza i perspektywy*, „Studia Pragmalingwistyczne" V, s. 9–18.

J. Głowacki, 1967, *Szkolnictwo dla głuchych w Polsce w okresie międzywojennym* [w:] O. Lipkowski (red.), *O wychowaniu dzieci głuchych*, Warszawa, s. 57–72.

S. Grabias, 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania* [w:] S. Grabias, M. Kurkowski (red. nauk.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin, s. 15–71.

A. Heinz, 1978, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa.
M. Janeczko, 1998, *Halina Koneczna (1899–1961)*, „Szkoła Specjalna", numer specjalny, s. 241–242.
L. Kaczmarek, 1953, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań.
L. Kaczmarek, 1983, *Jan Baudouin de Courtenay – prekursor nowoczesnej logopedii*, „Logopedia. Zagadnienia Kultury Żywego Słowa" t. 14–15, s. 5–14.
L. Kaczmarek, 1991, *Model opieki logopedycznej w Polsce*, Gdańsk, s. 5–41.
J.T. Kania, 1971, *Sylwetki naukowe pionierów logopedii i dyscyplin pokrewnych: Tytus Benni*, „Logopedia. Zagadnienia Kultury Żywego Słowa" t. 10, s. 143–148.
H. Mierzejewska, 1977, *Afatyczna dezintegracja fonetycznej postaci wyrazów*, Wrocław.
H. Mierzejewska, M. Chmura-Klekot, 1975, *Jan Baudouin de Courtenay*, „Logopedia. Kultura żywego słowa" t. 12, s. 96–110.
M.A. Paveau, G.E. Sarfati, 2009, *Wielkie teorie językoznawcze. Od językoznawstwa historyczno-porównawczego do pragmatyki*, tłum. I. Piechnik, Kraków.
J. Pelc, 1978, *Wspomnienie pozgonne o Witoldzie Doroszewskim i Julianie Krzyżanowskim*, „Studia Semiotyczne" VIII, Wrocław, s. 5–10, nadb.
J. Porayski-Pomsta, 2013, *Kierunek studiów logopedia ogólna i kliniczna w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego*, „Studia Pragmalingwistyczne" V, s. 19–30.
J. Porayski-Pomsta, 2016a, *Witold Doroszewski – pozytywista i organizator życia naukowego*, „Poradnik Językowy" z. 1, s. 67–76.
J. Porayski-Pomsta, 2016b, *Witold Jan Doroszewski (1899–1976)*, „Poradnik Językowy" z. 3, s. 81–85.
J. Porayski-Pomsta, 2018, *Irena Styczek – językoznawca i logopeda* [w:] Z. Greń, K. Kleszczowa, Z. Zaron (red.), *My z Nich 2. Spuścizna językoznawców polskich drugiej połowy XX wieku*, Warszawa, s. 147–155.
J. Porayski-Pomsta, 2019, *Halina Świderska-Koneczna – uczona, nauczyciel akademicki i organizator życia naukowego* [w:] Z. Greń, K. Kleszczowa, Z. Zaron, *My z Nich 3. Spuścizna językoznawców polskich drugiej połowy XX wieku*, Warszawa, s. 123–134.
J. Porayski-Pomsta, 2020, *Halina Mierzejewska – językoznawca, afazjolog, współtwórca polskiej logopedii 2. połowy XX wieku* [w:] Z. Greń, K. Kleszczowa, Z. Zaron, *My z Nich 4. Spuścizna językoznawców polskich XX wieku*, Warszawa, s. 117–128.
J. Porayski-Pomsta, D. Emiluta-Rozya, 2018, *Logopedia warszawska. Historia i czasy współczesne*, „Studia Pragmalingwistyczne" X, s. 55–86.
M. Przybysz-Piwko, 1984, *Doktor Irena Styczek (14 IX 1924–28 IV 1981)*, „Poradnik Językowy" z. 3, s. 146–150.
I. Styczek, 1970, *Zarys logopedii*, Warszawa.
I. Styczek, 1973, *Badania eksperymentalne spirantów polskich* s, š, ś *ze stanowiska fizjologii o patologii mowy*, Wrocław.
I. Styczek, 1979, *Logopedia*, Warszawa.
E. Wolańska, *Maria Przybysz-Piwko jako współtwórczyni nowoczesnej logopedii na Uniwersytecie Warszawskim*, „Studia Pragmalingwistyczne" X, s. 35–52.

Logopaedics at the University of Warsaw

Summary

The paper entitled *Logopaedics at the University of Warsaw* is composed of two sections. Section one discusses profiles of the following linguists: Jan Baudouin de Courtenay, Tytus Benni, Witold Doroszewski, Halina Koneczna, and Irena Styczek, whose academic research and organisational activity contributed most to the formation of the research on speech acquisition, development, and disorders at the University of Warsaw. Section two presents the history of establishing institutions training speech therapists at the University of Warsaw: Podyplomowe Studium Ortofonii Szkolnej (Postgraduate Studies of School Orthophony), Podyplomowe (later: Pomagisterskie) Studium Logopedyczne (Postgraduate Studies of Logopaedics), and various organisational forms and frameworks of training speech therapists as part of full-time programmes.

Keywords: Polish linguistics – experimental phonetics – logopaedics – cerebral mechanisms of speech and language – embryology of speech – speech pathology – speech therapy – speech therapist training.

Trans. Monika Czarnecka

Marlena Kurowska
(Uniwersytet Warszawski,
e-mail: m.kurowska5@uw.edu.pl)
ORCID: 0000-0001-7582-108X

DOI: 10.33896/PorJ.2021.6.2

Elżbieta Sadowska
(Uniwersytet Warszawski,
e-mail: e.sadowska3@uw.edu.pl)
ORCID: 0000-0002-3854-3196

Joanna Zawadka
(Uniwersytet Warszawski,
e-mail: joanna.zawadka@uw.edu.pl)
ORCID: 0000-0002-3624-0693

USTALENIE STANDARDU LOGOPEDYCZNEGO POSTĘPOWANIA DIAGNOSTYCZNEGO U DZIECI DWUJĘZYCZNYCH – UWARUNKOWANIA I WYZWANIA

WPROWADZENIE

Chociaż obecność dziecka dwujęzycznego w praktyce logopedycznej jest zjawiskiem coraz powszechniejszym, to jednak nie zawsze polski logopeda jest odpowiednio przygotowany do podjęcia z nim pracy. Ocena poziomu komunikowania się dziecka wychowywanego w różnojęzycznym środowisku jest wciąż postrzegana przez logopedów jako wyzwanie, któremu niejednokrotnie trudno sprostać.[1] Trudności w ustaleniu diagnozy (a w konsekwencji także terapii) dzieci dwujęzycznych nie ograniczają się jedynie do dodatkowego wymagania znajomości języka obcego w celu porozumienia się z rodzicami i dzieckiem, ale ujawniają się one także w dylematach związanych z wyborem adekwatnych narzędzi i materiałów czy ustalenia odpowiedniego sposobu postępowania diagnostycznego.

DZIECKO JEDNOJĘZYCZNE, DWUJĘZYCZNE, WIELOJĘZYCZNE

Jednym z elementów podstawowych dla definicji zjawiska dwujęzyczności i w konsekwencji – definicji osoby dwujęzycznej – jest określenie poziomu znajomości obu języków. Różnica w podejściu do tej kwestii wi-

[1] Warto zauważyć, iż w standardach logopedycznych opublikowanych w tomie zbiorowym pt. *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego* [2015] pod red. S. Grabiasa, J. Panasiuk i T. Woźniaka nie uwzględniono standardu dotyczącego diagnozy dzieci dwujęzycznych.

doczna była na przestrzeni lat w głosach badaczy, którzy za dwujęzyczną uznawali osobę, która:

- opanowała dwa języki w takim stopniu jak jednojęzyczni użytkownicy tych języków [Bloomfield 1933, 56];
- posługuje się dwoma językami, przy czym nie określa się bliżej stopnia znajomości tych języków [Kurcz 1992, 180];
- używa dwóch języków w różnych sytuacjach i z różnymi uczestnikami aktu komunikacji, językami tymi posługuje się, realizując wszystkie cztery sprawności: mówienia, rozumienia, czytania i pisania [Lipińska 2003, 114];
- posługuje się w komunikacji dwoma kodami językowymi [Duverger za: Dzięgielewska 2007, 5];
- do pewnego stopnia zna dwa języki [Snow 2005, 478].

Za osobę znającą dwa języki, ale niebędącą osobą dwujęzyczną, proponowano uznać kogoś, czyja kompetencja w języku obcym jest nieadekwatna do wieku i statusu społecznego tej osoby, sam zaś język obcy używany jest tylko w pewnych sytuacjach [Lipińska 2003, 114]. Dwujęzyczność można zatem traktować jako szczególny przypadek znajomości dwóch języków – ojczystego i obcego/drugiego [Lipińska 2015, 56]. Wydaje się, że granica między dwujęzycznością a znajomością dwóch języków, na której istnienie zwracała uwagę E. Lipińska, zaczyna się coraz mocniej zacierać. Wskazuje na to nie tylko definicja dwujęzyczności C. Snow, ale też ujęcia dawniejsze, w tym propozycja przedstawiona przez E. Haugena [za: Grosjean 1982, 231] mówiąca o pewnym kontinuum zróżnicowania poziomu umiejętności językowych osób dwujęzycznych. Różnice w pojmowaniu zjawiska dwujęzyczności widoczne są w sposób szczególny w literaturze z zakresu logopedii i psycholingwistyki dotyczącej problemów z opanowaniem mowy i języka dzieci wychowywanych w środowisku dwujęzycznym. Dzieci te nazywane są dwujęzycznymi, choć czasem z powodu swoich trudności prezentują ograniczone kompetencje językowe i komunikacyjne. Nieadekwatność posiadanych umiejętności względem wieku nie jest w tym wypadku powodem nieuznania ich za dzieci dwujęzyczne. Z tego względu w niniejszym artykule autorki tekstu, mówiąc o dzieciach jednojęzycznych, dwujęzycznych, wielojęzycznych, obcojęzycznych, mają na myśli nie tylko dzieci znające język (języki), ale także takie, które nie opanowały jeszcze języka (języków), choć są wychowywane i przygotowywane do posługiwania się danym językiem (danymi językami). Tym samym zgadzamy się z definicją terminu dziecko dwujęzyczne proponowaną przez M. Błasiak-Tytułę [2019, 21–25], zaznaczając jednak, że w nasze rozumienie tego terminu włączamy także dzieci, które rozwijają się w rodzinie stosującej wychowanie dwujęzyczne, choć rodzina nie mieszka w kraju dwujęzycznym ani też poza swoją ojczyzną, a rodzice nie są migrantami. Podobnie jak M. Błasiak-Tytuła [2019, 17–18] wyłączamy poza obręb definicji te dzieci, które poznają drugi język w bardzo ograniczonej komunikacyjnie i społecznie

sytuacji zajęć organizowanych w placówce edukacyjnej, nie mając poza tą sytuacją kontaktu z danym językiem.

TRUDNOŚCI W LOGOPEDYCZNYM PROCESIE DIAGNOZOWANIA DZIECKA DWUJĘZYCZNEGO

Do logopedów pracujących w placówkach: edukacyjnych i medycznych, publicznych i niepublicznych, trafiają dzieci dwujęzyczne o bardzo zróżnicowanym poziomie umiejętności komunikacyjnych (w tym językowych) oraz o odmiennych warunkach rozwoju. Wśród tych dzieci znajdą się zarówno takie, które nie są w ogóle gotowe do uczestniczenia w komunikacji interpersonalnej, jak i takie, które mają ogólną gotowość komunikacyjną, ale ujawnią się u nich trudności przede wszystkim w przyswojeniu mowy i języka (języków), lub takie, u których współwystępują problemy ogólnorozwojowe, np. zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD), niepełnosprawność intelektualna, uszkodzenie słuchu. Są też i takie dzieci, u których trudności dotyczą jedynie poprawności artykulacyjnej. Logopeda powinien więc być wyposażony w odpowiednią wiedzę dotyczącą z jednej strony rodzajów dwujęzyczności / wielojęzyczności oraz specyfiki funkcjonowania osób bi- i multilingwalnych, a z drugiej – objawów i przyczyn różnych zaburzeń mowy i języka.

Określenie przyczyn trudności w opanowywaniu języka przez dziecko jest zatem bardziej złożonym procesem niż w analogicznym wypadku ocena dziecka jednojęzycznego. W tym działaniu niezwykle ważne jest trafne rozpoznanie szerokiego tła społeczno-kulturowego, w którym wychowywane jest dane dziecko. Należy ustalić:

1. Czy w danym wypadku mamy w ogóle do czynienia z dwujęzycznością? Pytanie to staje się zasadne, jeśli przykładowo przyjrzymy się sytuacji językowej dziecka, które nie miało kontaktu z językiem innym niż polski, chociaż rodzina mieszka za granicą. Zdarza się również, iż dziecko jest nie tyle dwujęzyczne, ile trójjęzyczne – jak to się dzieje na przykład w sytuacji, gdy uczęszcza do polskiej szkoły (w Polsce), natomiast rodzina porozumiewa się na co dzień w dwóch językach innych niż polski, np. po angielsku i rosyjsku [por. Sadowska, Kurowska, Zawadka 2020].
2. Czy trudność dotyczy posługiwania się jednym czy też oboma językami? Jaki jest zakres obserwowanych trudności? Czy są to wyłącznie nieprawidłowe (w stały sposób) realizacje głosek o charakterze dyslalicznym (czyli problemy dotyczą artykulacji), czy też chodzi o niewielki, nieadekwatny do wieku zasób słownictwa, niegramatyczność wypowiedzi, mieszanie języków, trudności z czytaniem i pisaniem? Czy może dziecko nie używa mowy jako formy komunikacji, jak również wydaje się, że nie zawsze rozumie komunikaty werbalne?
3. Czy trudności w obrębie komunikacji z otoczeniem społecznym były zauważalne już wcześniej (np. rozwijały się od wczesnego dzieciń-

stwa), czy też pojawiły się w pewnym momencie – jeśli tak, to jakie zdarzenie temu towarzyszyło?

Analizując sytuację dziecka, logopeda powinien również założyć, że zbyt silna koncentracja na informacji o dwujęzycznym lub wielojęzycznym środowisku wychowawczym dziecka może przesłonić właściwą ocenę jego problemów ogólnorozwojowych. Takie objawy jak: trudność w nawiązywaniu kontaktu wzrokowego, stereotypowe zachowania, brak gestu wskazywania, niewspółdzielenie uwagi czy brak umiejętności podejmowania zabawy przez dziecko, nagły regres, wycofanie z komunikacji, powinny zostać dostrzeżone i zdiagnozowane przez kompetentnych specjalistów, tj. psychologa i/lub psychiatrę. Choć rozwój językowy dzieci dwujęzycznych przebiega w nieco inny sposób niż dzieci jednojęzycznych, to jednak główne jego punkty, tzw. kamienie milowe, pozostają niezmienne [Genesee, Nicoladis 2006]. Tolerancja dla pewnych różnic nie powinna doprowadzić do sytuacji, w której zostaną przeoczone poważne trudności poznawczo-emocjonalne danego dziecka. Niewłaściwa interpretacja zachowań dziecka może prowadzić w konsekwencji także do zjawiska przeciwnego, tzn. do przypisania dziecku zaburzenia, którego ono wcale nie ma, np. zespołu Aspergera.[2] W ocenie logopedycznej należy również uwzględnić fakt, iż dziecko wychowane w innym kręgu kulturowym może mieć zupełnie inne doświadczenia dotyczące na przykład dystansu społecznego, używania form grzecznościowych i sposobu zwracania się do osób dorosłych [Kurowska, Sadowska, Zawadka 2020].

ETAP PRZYGOTOWAWCZY DO DIAGNOZY LOGOPEDYCZNEJ DZIECKA DWUJĘZYCZNEGO – NAJWAŻNIEJSZE KWESTIE

Szczegółowa diagnoza logopedyczna odbywa się w bezpośrednim kontakcie z dzieckiem. W wypadku oceny rozwoju mowy i języka dziecka dwujęzycznego (lub wielojęzycznego) spełnienie postulatu przeprowadzenia rzetelnego i adekwatnego rozpoznania wymaga od logopedy odpowiedniego przygotowania, zdobycia podstawowych informacji, ale także pewnej autorefleksji. Uzasadnione więc będzie sformułowanie kilku podstawowych pytań i próby odpowiedzi na nie jeszcze przed spotkaniem z danym dzieckiem i jego opiekunami. Warto zastanowić się nad tym:

- Skąd pochodzi dziecko i jego rodzina?
- Jakim językiem lub jakimi językami posługuje się jego rodzina bądź opiekunowie?
- Jakie obyczaje i religia obowiązują w danym regionie?
- Jaki jest powód pobytu tej rodziny w Polsce?

[2] Oczywiście rozpoznanie tego zaburzenia wymaga wnikliwego badania specjalistycznego i nie należy do kompetencji logopedy.

Konieczne jest także uwzględnienie kontekstu politycznego, kulturowego, jak również poznawczo-emocjonalno-społecznego dziecka i jego najbliższego otoczenia wychowawczego, w tym – jego rodziny. Należy również uświadomić sobie, że im bardziej kultura, w której wychowywało się do tej pory dziecko jest odmienna od „naszego" zachodnioeuropejskiego kręgu i im bardziej od języka polskiego różny jest język, którym porozumiewa się rodzina dziecka, tym większym wyzwaniem dla polskiego logopedy będzie ustalenie diagnozy u takiego dziecka oraz zorganizowanie spotkań z dzieckiem i jego rodzicami.

Jak zaznaczono wcześniej, w procesie logopedycznej oceny powinniśmy wziąć pod uwagę aspekty społeczne, kulturowe, poznawcze oraz emocjonalne dotychczasowych doświadczeń dziecka mogące wpływać na jego aktualny stan. Niekiedy mogą to być przeżycia bardzo traumatyczne, np. dziecko było świadkiem działań wojennych, klęski żywiołowej itd. Opuszczenie dotychczasowego miejsca zamieszkania, podróż do nowego miejsca, wejście w nowe środowisko również wiążą się z destabilizacją życia dziecka i utratą poczucia bezpieczeństwa, co może obciążać jego rozwój. Oprócz tego ważnym czynnikiem będzie także odmienność i zakres dotychczasowych doświadczeń rozwijających dziecko poznawczo, np. sposób realizowania nauki szkolnej czy podejmowania zabawy.

Analizując sytuację dziecka, nie można pominąć informacji o stylu wychowawczym dominującym w danej kulturze, religii czy rodzinie, np. o silnym patriarchacie i pozycji kobiety w rodzinie wpływających na role społeczne przypisywane małej dziewczynce, małemu chłopcu. W przygotowaniu do pierwszych spotkań z daną rodziną należałoby więc sprawdzić podstawowe informacje na temat obyczajów, ograniczeń w zakresie stroju i ozdób, zachowań typowych dla danej kultury, ale także w dalszej perspektywie – świąt czy pokarmów i napojów. Sprawdzenie tych informacji wiąże się z pewnym dodatkowym zaangażowaniem się ze strony logopedy, ale może pomóc uniknąć lub zminimalizować niekorzystne skutki nieporozumień na tle kulturowym i językowym. Również dla samego rozpoznania może okazać się ważne, jakich narzędzi użyjemy – co będą przedstawiały obrazki (jakie zwierzęta, rośliny, co robią osoby, w co ubrane są osoby itd.). Przykładem wyraźnych różnic może być chociażby odmienność znaczeniowa symboli językowych i gestowo-ruchowych wyrażających potwierdzenie i zaprzeczenie w językach polskim i bułgarskim.

Oczywiste jest też, że proces budowania wspólnej relacji powinien być oparty na wzajemnym szacunku. Dla kontaktów logopeda – rodzina ważna okaże się informacja o układzie dni wolnych i świąt religijnych: w chrześcijaństwie i judaizmie, w katolicyzmie i prawosławiu. Wskazując ważne elementy wiedzy o danej kulturze i danym języku, nie chcemy przez to powiedzieć, że zadaniem logopedy ma być dostosowanie się, ale ma to być przyjęcie postawy kulturowej, w której prezentowana jest świadomość istnienia różnic. Cudzoziemcy mieszkający w Polsce mają prawo

zachować ważne dla siebie wartości kulturowe, jednak na pewnym etapie ich pobytu i obcowania ze społeczeństwem przyjmującym może pojawić się oczekiwanie dostosowania się, czyli prezentowania przez nich zachowań zgodnych z normami przyjętymi przez gospodarzy.

ETAPY DIAGNOZY LOGOPEDYCZNEJ W ODNIESIENIU DO DZIECKA DWUJĘZYCZNEGO

Zasadnicze pytanie, które zadają sobie logopedzi, stając wobec konieczności podjęcia pracy logopedycznej z dzieckiem dwujęzycznym, brzmi: na ile standard logopedycznej diagnozy dziecka dwujęzycznego jest podobny do postępowania stosowanego wobec dziecka jednojęzycznego? A czym się różni?

Diagnoza logopedyczna dziecka w wieku przedprzedszkolnym, przedszkolnym i wczesnoszkolnym ma charakter kliniczny i indywidualny. Najczęściej przyjmuje formę badania całościowego, w którym staramy się zarejestrować wszystkie zachowania komunikacyjne dziecka, ustalić poziom rozumienia i wypowiadania się. Logopeda sprawdza umiejętności językowe o różnym poziomie złożoności: artykułowanie dźwięków mowy, wyrazów, zdań, narrację. Diagnosta próbuje również skorelować charakterystyczne objawy zachowań komunikacyjnych z ich uwarunkowaniami; przy tym diagnoza logopedyczna powinna być pozytywna, czyli nie koncentrować się tylko na brakach oraz niedostatkach rozwoju dziecka, lecz podkreślać umiejętności już przez nie opanowane oraz pozostające w toku kształtowania [Grabias 2001; Paluch, Drewniak-Wołosz, Mikosza 2003; Emiluta-Rozya 2013; Kurowska 2015]. Najczęściej badanie logopedyczne dziecka jednojęzycznego składa się z następujących etapów:

- wywiadu biologiczno-środowiskowego z opiekunami dziecka;
- nawiązania kontaktu emocjonalnego oraz poznania ogólnych zachowań komunikacyjnych dziecka, w tym zachowań językowych;
- badania kompetencji językowej – rozumienia i wypowiadania się;
- ustalenia przyczyn, czyli patomechanizmów, i ich wzajemnych korelacji z objawami;
- sformułowania rozpoznania i planu terapii [Styczek 1979; Emiluta-Rozya 2013].

W wypadku logopedycznej oceny dziecka dwujęzycznego struktura samego procesu jest taka sama, jednakże istnieje konieczność ustalenia poziomu kompetencji językowej i komunikacyjnej w każdym z języków. Przy określaniu przyczyn obserwowanych trudności, oprócz uwzględnienia czynników rozwojowych, należy również rozpoznać możliwy wpływ czynników kulturowo-społeczno-językowych w odniesieniu do obu języków na przykład przez określenie, czy stymulacja rozwoju obu języków jest właściwa, adekwatna do wieku i możliwości dziecka.

DIAGNOZA LOGOPEDYCZNA DZIECKA DWUJĘZYCZNEGO – NARZĘDZIA

Kolejną istotną kwestią są narzędzia, które logopeda może wykorzystać w diagnozie logopedycznej dziecka dwujęzycznego. Obecnie brakuje narzędzi, które umożliwiają zbadanie kompetencji dziecka w obrębie różnych języków oraz porównanie otrzymanych wyników. Warto podkreślić, iż ocena artykulacji dokonywana jest wyłącznie dla danego systemu fonologicznego. Oznacza to, że polskojęzyczny logopeda nieznający drugiego języka dziecka jest w stanie zdiagnozować wymowę dziecka wyłącznie w języku polskim. Niektóre dźwięki mogą być przez dziecko wypowiadane w sposób charakterystyczny dla danego języka (np. zmianie ulega miejsce artykulacji danej głoski), nie jest to natomiast powód, aby taką wymowę uznać za normatywną. W ocenie artykulacji pomóc mogą logopedzie próbki mowy spontanicznej dziecka oraz kwestionariusze wykorzystywane w ocenie mowy dzieci jednojęzycznych [por. Stasiak 2015], należy jednak pamiętać, że zawarte w nich ilustracje mogą być dla dzieci wychowywanych w innych kręgach kulturowych nieczytelne. Problem ten dotyczy pokarmów (np. pierogi), pojazdów (np. taksówki, autobusy), pieniędzy, rzeczy (np. wtyczka, gniazdko elektryczne), służb mundurowych (ze względu na to, jak ich przedstawiciele są ubrani), budynków (ze względu na ich wygląd i na sposób oznaczenia ich przeznaczenia, np. dwie maski jako symbol teatru) czy typowo polskich symboli (godło, flaga) [Sadowska, Kurowska, Zawadka 2020]. Do wystandaryzowanych testów sprawdzających artykulację należy na przykład *100-wyrazowy test artykulacyjny* Ewy Krajny [2015] (znormalizowany dla dzieci przedszkolnych).

Ocena logopedyczna obejmuje również inne podsystemy języka oraz umiejętności komunikacyjne. W tym celu mogą być wykorzystywane narzędzia kliniczne odnoszące się do jednego języka (w tym wypadku – języka polskiego), np. *Całościowe badanie logopedyczne* [Emiluta-Rozya 2013] oraz testy wystandaryzowane i znormalizowane. Do tych ostatnich należą np. *Logopedyczny test przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym* [Grabias, Kurkowski, Woźniak 2002] – obejmujący badanie wymowy, sprawności narracyjnej, motoryki narządów mowy oraz percepcji dźwięków mowy,[3] czy *Test rozwoju językowego* [Smoczyńska i in. 2015], na który składają się zadania sprawdzające: rozumienie słów, powtarzanie zdań, produkcję słów, rozumienie zdań, odmianę wyrazów, rozumienie tekstów.[4] Warto zauważyć, iż narzędzia te również poddawane są krytyce. Na przykład Z. Tarkowski stwierdza, że podtest *Powtarzanie zdań* [Smoczyńska i in. 2015], którego celem jest zbadanie gramatyki, ocenia głównie krótkotrwałą pamięć słuchową. Jak zauważa badacz: „można

[3] Zawiera normy dla dzieci w wieku 6–15 lat.
[4] Przeznaczony jest do oceny dzieci w wieku 4–9 lat.

powtórzyć poprawnie wypowiedź, np. w języku obcym, nie rozumiejąc jej treści i formy" [Tarkowski 2016]. Niemniej jednak liczne badania uznają dużą wartość diagnostyczną tej próby, wskazując także, że odpowiednio dobrany materiał językowy (pod względem długości zdania, jego złożoności) niejako narzuca potrzebę korzystania z wiedzy gramatycznej i leksykalnej, samo zaś zadanie nie może być poprawnie wykonane tylko na podstawie pamięci słuchowej [Riches 2012; Marinis, Armon-Lotem 2015].

Warto zauważyć, że niektóre narzędzia polskojęzyczne są adaptacjami narzędzi angielskojęzycznych. Pierwowzorami *Inwentarzy rozwoju mowy i komunikacji* [Smoczyńska i in. 2015] obejmujących kwestionariusze *Słowa i gesty* (stosowany w odniesieniu do dzieci w wieku 8–18 m.ż.) oraz *Słowa i zdania* (stosowany w odniesieniu do dzieci w wieku 18–36 m.ż.) są kwestionariusze rodzicielskie *MacArthur-Bates Communicative Development Inventory: Words & Gestures* oraz *MacArthur-Bates Communicative Development Inventory: Words & Sentences*.[5] Inwentarze te umożliwiają odniesienie zebranych wyników do norm według wieku i płci, a dzięki różnym adaptacjom językowym umożliwiają również porównanie słownictwa rozumianego i używanego przez dziecko w różnych językach. Innym narzędziem, które ma swój angielski odpowiednik, jest wspomniany wyżej *Test rozwoju językowego* – TRJ [Smoczyńska i in. 2015]. Jego cel i założenia są podobne do tych zawartych w *Clinical Evaluation of Language Fundamentals. Fifth Edition CELF-5* [Wiig, Semel, Secord 2013]. Jednakże w tym wypadku konstrukcja TRJ w dość dużym stopniu różni się od CELF-5, dlatego wyniki badania oboma narzędziami nie mogą być wprost porównywane. Co więcej, do wykorzystania CELF-5 potrzebne jest przygotowanie merytoryczne i znajomość języka angielskiego na poziomie umożliwiającym wydawanie poleceń do zadań, bieżącą ocenę ich wykonania i końcową interpretację wyników.

NAWIĄZANIE KONTAKTU Z RODZICAMI DZIECKA DWUJĘZYCZNEGO – POGŁĘBIONY WYWIAD LOGOPEDYCZNY A BARIERY JĘZYKOWE

W procesie diagnozy logopedycznej najlepiej poznajemy dziecko przez wspólnie podejmowane działania, jednakże zanim rozpoczniemy z nim współpracę, staramy się najpierw rozpoznać jego sytuację poprzez kontakt z najbliższym otoczeniem – rodzicami, opiekunami. Bardzo ważnym elementem procesu diagnostycznego będzie przeprowadzenie znacznie głębszego niż w sytuacji dzieci jednojęzycznych wywiadu środowiskowego, uwzględniającego niekiedy bardzo złożoną sytuację językową

[5] Inne adaptacje językowe tego kwestionariusza dostępne są na stronie: https://mb-cdi.stanford.edu/

dziecka. Jest to istotne, aby dość dokładnie i wszechstronnie poznać historię rozwoju dziecka. Kontakt z rodzicami i opiekunami nie ogranicza się tylko do wywiadu, również omówienie wyników procesu diagnozy i dalej ustalenie planu usprawniania wymaga porozumienia i zaangażowania rodziców dziecka.

Trudność powstaje wtedy, gdy logopeda nie zna języka, którym posługuje się lub który zna rodzina,[6] a z kolei rodzice dziecka nie znają języka polskiego lub znają go w stopniu niedostatecznym, by porozumieć się ze specjalistą. Jak sobie poradzić w sytuacji, gdy nie ma wspólnego języka do komunikacji pomiędzy rodzicami a logopedą? Jednym ze sposobów jest użycie tłumacza elektronicznego. Posłużenie się szybkim i łatwo dostępnym narzędziem (aplikacje na komputer lub komórkę są oferowane za darmo w Internecie) z jednej strony daje większy komfort rodzicom, bo w spotkaniach nie uczestniczy żadna dodatkowa osoba, ale z drugiej strony jego używanie obarczone jest ryzykiem nieporozumień językowych (tłumaczenie jest generowane automatycznie z ograniczonym uwzględnieniem kontekstu i ewentualnej wieloznaczności słów). Dodatkowo tłumaczenia są pisemne, wymagają więc wprawnego posługiwania się klawiaturą komputera lub telefonu, a samo formułowanie pisemnie pytań i odpowiedzi zajmuje w ten sposób więcej czasu niż komunikacja głosowa.

Innym sposobem jest skorzystanie z pomocy tłumacza [Langdon, Gaweł, Węsierska 2018], osoby dorosłej znającej języki rodziców i logopedy. Nie powinna to być jednak osoba przypadkowa, po prostu znająca dany język, ani też członkowie rodziny, a tym bardziej dzieci. Podczas spotkania logopeda w toku rozmowy może dotykać zagadnień wrażliwych, intymnych, trudnych dla rodziny, np. diagnozy psychologicznej dziecka, przebiegu porodu, chorób genetycznych w rodzinie, ważne jest więc, aby tłumacz był profesjonalistą (ważne jest np. zachowanie tajemnicy zawodowej), osobą dojrzałą, znającą terminologię, orientującą się w zagadnieniach logopedii, a przy tym mogącą wiernie przekazać informacje pojawiające się w rozmowie. Dodatkowo osoba ta powinna być zaznajomiona nie tylko z danym językiem obcym, ale i kulturą oraz realiami kraju pochodzenia rodziców.

Nawiązanie profesjonalnego kontaktu z rodzicami w sytuacji braku wspólnego języka komunikacji i braku tłumacza może odbyć się również z pomocą narzędzia, które przełamuje niektóre ograniczenia wynikające ze stosowania pisemnego tłumacza automatycznego. Takim narzędziem jest specjalny kwestionariusz wywiadu biologiczno-środowiskowego dostosowany do warunków diagnozy logopedycznej dzieci dwu- i wielojęzycznych. Dzięki istniejącym różnym wersjom językowym daje on

[6] Myślimy tu także o sytuacji niemożności skorzystania z tzw. języka pośredniego, czyli języka, który chociaż nie jest językiem rodzimym dla żadnej ze stron, umożliwiłby porozumiewanie się i osiągnięcie celu komunikacji.

możliwość zadania pytań i interpretacji odpowiedzi w językach znanych rodzicom i logopedzie. W takim celu powstał *Logopedyczny kwestionariusz rozpoznania sytuacji językowej dziecka w perspektywie wielojęzyczności i wielokulturowości* [Zawadka, Kurowska, Sadowska, w druku; Zawadka, Kurowska, Sadowska 2020]. Porównywalne treściowo wersje językowe wywiadu dają możliwość zestawienia udzielonych przez rodziców odpowiedzi na pytania zamknięte. Ze względu na znaczną liczbę dzieci z Ukrainy w polskim systemie edukacyjnym oraz z powodu stopnia rozpowszechnienia języka angielskiego, właśnie w tych wersjach językowych: ukraińskiej i angielskiej, ukażą się pierwsze publikacje *Logopedycznego kwestionariusza...*[7] Warto dodać, że *Logopedyczny kwestionariusz...* został zaplanowany w dwóch postaciach: krótkiej, wypełnianej przez rodzica, dotyczącej podstawowych danych dziecka i rodziny, oraz długiej – pełnej, wypełnianej przez logopedę w trakcie rozmowy z rodzicami (także zdalnej). Kwestionariusz, oprócz pomocy w nawiązaniu skutecznego porozumienia, zawiera pewien schemat – strukturę zagadnień, które powinny zostać poruszone przez logopedę w trakcie spotkania z rodzicami, opiekunami dziecka. Są to tematy dotyczące rozwoju dziecka w pierwszych latach życia, aktualnego stanu różnych umiejętności, m.in. motorycznych, komunikacyjnych, edukacyjnych, wcześniej podejmowanych działań diagnostyczno-terapeutycznych, środowiska wychowawczego dziecka, m.in. struktury rodziny, stylu wychowawczego.

OCENA GOTOWOŚCI DZIECKA DWUJĘZYCZNEGO DO UCZESTNICZENIA W KOMUNIKACJI

Tym, co sprawia, że rodzic dziecka dwujęzycznego zaczyna szukać pomocy logopedy jest najczęściej zaniepokojenie rozwojem językowym dziecka w obu językach. Ogromną rolę w rozwoju mowy, nie tylko dziecka dwujęzycznego, odgrywa prawidłowe ukształtowanie (podstaw) umiejętności werbalnego komunikowania się. Warto zaznaczyć, iż poprzez niewłaściwe oddziaływanie środowiska lub w wyniku istniejących nieprawidłowości rozwojowych opanowanie języka przez dziecko jest utrudnione, a często wręcz – niemożliwe. Niepokojące zachowania dziecka dotyczące braku gotowości uczestniczenia w komunikacji i jej podejmowania – w najbliższym środowisku rodzinnym / wychowawczym mogą przejawiać się w następujący sposób:

– niepatrzenie na rozmówcę, brak obserwowania /ograniczone obserwowanie go, przez co nie powstaje pole wspólnej uwagi;

[7] Por. Raport NIK o kształceniu dzieci cudzoziemców i obywateli polskich powracających do kraju: https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow-i-powracajacych-do-kraju.html [dostęp: 30 marca 2021].

- ignorowanie prostych komunikatów werbalnych: imię dziecka; polecenia: *daj*, *gdzie mama?*, *gdzie tata?* lub reakcje niekonsekwentne;
- brak wskazywania, pokazywania, trudności w naturalnej, spontanicznej komunikacji niewerbalnej;
- brak wokalizacji lub też wokalizacje bardzo ubogie; elementy prozodyczne niesłużące komunikowaniu;
- trudności w opanowaniu prostych wyrazów i partykuł, np. *mama*, *tata*, *tak*, *nie* i posługiwaniu się nimi;
- trudności w tworzeniu związków pomiędzy brzmieniem a znaczeniem i wypowiadaniem;
- stopniowe ujawnianie się niepokojących zachowań emocjonalnych: duża wrażliwość (np. płaczliwość), negatywizm, izolowanie się, stereotypowe zachowania, czasami nawet agresja.

Wśród przyczyn braku gotowości dziecka do uczestniczenia w komunikacji należy wymienić:

- nieprawidłowe anatomiczno-funkcjonalne uwarunkowania rozwoju dziecka, obniżenie / zaburzenie koncentracji uwagi słuchowej, czego konsekwencją są pewne trudności w prawidłowym rozumieniu;
- brak konsekwencji w stosowaniu przez rodziców pewnych struktur znaczeniowo-brzmieniowych, konsekwentnych wzorców społeczno-komunikacyjnych oraz zachowań konwencjonalnych istniejących w danych kulturach i językach, np. dziecko trzymane na rękach nie jest zwracane w kierunku rozmówcy, w tej pozycji nie żegna się z inną osobą, nie jest wspomagane przez rodzica w wykonywaniu ruchu machania, przesyłania całusa lub też wykonuje te czynności bardzo rzadko (np. *pa, pa*; *bye, bye*), przez co nie zostają one dostatecznie utrwalone;
- słaba stymulacja rozwoju ogólnego dziecka lub też stymulacja nieadekwatna do wieku i możliwości dziecka. W tym zakresie mogą ujawnić się konsekwencje wcześniej już wymienionych negatywnych przeżyć emocjonalnych dziecka, braku doświadczeń edukacyjnych, jak również przebodźcowania dziecka, np. w postaci wprowadzenia dwujęzyczności czy wielojęzyczności sztucznej na wczesnym etapie rozwoju, jeszcze przed opanowaniem języka macierzystego, gdy dziecko nie porozumiewa się żadnym językiem w sposób dostateczny i nie jest dojrzałe emocjonalnie do sprostania stawianym mu wymaganiom;
- niedostateczne doświadczenie językowe dziecka, które może wynikać z wychowywania tylko w jednym języku – domowym i tylko sporadycznym kontakcie dziecka z innym, drugim językiem. Z drugiej strony przyczyną może być także odmienna sytuacja, gdy dziecko wychowywane jest w dwóch językach natywnych rodziców, ale z istotną przewagą jednego z nich. W takiej sytuacji wyraźna jest dysproporcja wpływów pomiędzy językami, choć w ocenie rodzicielskiej poziom ich opanowania jest poniżej wieku życia dziecka. Jeszcze bardziej skomplikowana jest sytuacja dziecka wychowywanego w trzech językach,

gdy rodzice są użytkownikami odmiennych języków, a ze sobą porozumiewają się w trzecim języku, wspólnym dla obojga;
– współwystępowanie wyżej wymienionych przyczyn oraz niepokojących objawów wpisujące się w obraz zaburzeń całościowych.

ROZUMIENIE WYPOWIEDZI I ICH SAMODZIELNE TWORZENIE W DANYCH JĘZYKACH PRZEZ DZIECKO DWUJĘZYCZNE

W propozycji badania mowy przedstawionej przez I. Styczek [1979] sprawdzenie rozumienia występuje jako pierwsza czynność i poprzedza ocenę umiejętności tworzenia wypowiedzi. We współczesnej praktyce logopedycznej najczęściej postępuje się odwrotnie [Emiluta-Rozya 2002, 2013; Michalak-Widera, Węsierska 2012]. Diagnozę w tym zakresie rozpoczynamy od prób samodzielnego, spontanicznego wypowiadania lub wywoływania określonych struktur językowych. W wypadku gdy dziecko realizuje je prawidłowo, adekwatnie do przedstawionego bodźca lub też może nie w pełni prawidłowo artykulacyjnie, lecz poprawnie ze względu na znaczenie, to uznajemy to użycie za dowód prawidłowego rozumienia. Jeśli jednak dziecko nie mówi lub jego wypowiedź jest niezrozumiała, to konieczne jest sprawdzenie poziomu rozumienia mowy, różnych struktur językowych przez dziecko [Emiluta-Rozya 2013]. Najczęściej oczekiwaną wówczas reakcją dziecka jest wskazanie desygnatu przedstawionego na ilustracji w odpowiedzi na wypowiadany przez logopedę bodziec – wyraz / zdanie lub też zaprezentowanie jakiegoś konkretnego zachowania w odpowiedzi na polecenie.

W badaniu dziecka dwujęzycznego możemy zarejestrować różne reakcje w zakresie wypowiadania i rozumienia. Nie zawsze łatwo i jednoznacznie można je ocenić.[8] W wypadku braku odpowiedzi, milczenia, wypowiedzenia „nie wiem", zastąpienia wypowiedzi reakcją niewerbalną: gestem, mimiką, wzruszeniem ramion, możemy rozważać wiele możliwych interpretacji. Nie jesteśmy pewni, czy dziecko nie potrafi nazwać tego, co widzi, w żadnym języku (lub tylko w języku polskim), ma trudność w przypomnieniu sobie nazwy lub też w rozpoznaniu samej ilustracji, czy też jest to wynik braku znajomości danego przedmiotu w ogóle. Nieco odmiennie może przedstawiać się zachowanie dziecka, gdy prezentuje ono już pewien poziom rozwoju językowego, po prostu mówi i podejmuje czynność nazywania także w języku polskim (zatem w sprawdzanym zakresie jednocześnie możemy zbadać rozumienie). Dziecko może formułować wypowiedzi przede wszystkim we języku innym niż polski, gdyż nie zna polskich nazw desygnatów przedstawionych na przykład na ob-

[8] W takiej sytuacji diagnostycznej ocena każdego dziecka jest trudna i wymaga wielu prób.

razkach. Logopeda nie jest w stanie jednoznacznie ocenić, czy dziecko używa: prawidłowego określenia, ale w języku obcym, czy też zniekształconego słowa, które pomimo to jest rozpoznawalne w danym języku, czy też pseudosłowa, które nic nie znaczy. Niekiedy odpowiedzi dziecka mogą być inne niż oczekiwane i mogą przyjmować formę hiponimów lub hiperonimów, co można rozpatrywać jako pewne strategie, które pojawiają się, gdy dziecko nie zna lub też nie może zaktualizować nazwy desygnatu. Dziecko z powodów nieprawidłowej budowy i/lub czynności aparatu artykulacyjnego może wymawiać pewne słowa niewyraźnie, co dodatkowo utrudnia ocenę.

Już ten skrótowy przegląd wskazuje, że warto przygotować zestaw, „podstawowych" słów w danym języku obcym. W zależności od wieku i możliwości dziecka powinny być to nazwy: osób bliskich – członków rodziny, zabawek, zwierząt, pokarmów, ubrań, czynności, sytuacji związanych z życiem codziennym.[9] Nazwy te można nagrać na przenośnym nośniku audio, korzystając z pomocy tłumacza lub osoby, która zna dany język, jest jego natywnym użytkownikiem i jednocześnie zna język polski. Ten sam zestaw nagrań logopeda może wykorzystać do sprawdzenia rozumienia nazw (przez wskazanie ich desygnatu) w wypadku, gdy dziecko nie mówi i/lub nie rozumie języka polskiego [Langdon, Gaweł, Węsierska 2018], oraz do sprawdzenia nazywania – dokonując porównania odpowiedzi dziecka z wersją z nagrania.

PATOMECHANIZM – UWARUNKOWANIA NEUROBIOLOGICZNE

Postępowanie diagnostyczne podejmowane wobec dzieci dwujęzycznych nie różni się od procedury badania dzieci jednojęzycznych. Najczęściej w procesie ustalania przyczyn trudności w przyswajaniu mowy i języka przez dziecko przyjmujemy kierunek sprawdzania, począwszy od mechanizmów obwodowych do mózgowych. Należy tu wymienić:

- orientacyjne badanie słuchu fizycznego;
- ocenę stanu funkcji fizjologicznych w obrębie aparatu artykulacyjnego;
- badanie budowy i sprawności aparatu artykulacyjnego dziecka;
- badanie słuchu fonemowego, kinestezji artykulacyjnej, pamięci słuchowej / werbalnej [Emiluta-Rozya 2013].

W tym ostatnim wypadku diagnosta musi mieć świadomość odmienności systemów fonologicznych, którymi posługuje się dziecko, co może wpłynąć na przykład na wynik badania słuchu fonemowego. Ocena rozwoju mowy dziecka dwujęzycznego jest zagadnieniem złożonym i wielowymiarowym, w którym należy uwzględnić stan neurobiologicznego

[9] Z uwzględnieniem wcześniej opisywanego wymagania dotyczącego zapoznania się z dotychczasowymi uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi rozwoju dziecka.

rozwoju dziecka, jego wiek, płeć, kraj pochodzenia i obszar kulturowy, język / języki obecne w otoczeniu dziecka, poziom wykształcenia rodziców, dotychczasowe doświadczenie edukacyjne.

WNIOSKI KOŃCOWE

Celem prezentowanego artykułu było przedstawienie pewnych uwarunkowań oraz wyzwań istotnych w procesie ustalenia standardu logopedycznego postępowania diagnostycznego u dzieci dwujęzycznych. Przedstawione uwagi nasuwają kilka wniosków.

1. Sytuacja każdego dziecka powinna być rozpatrywana indywidualnie. Trudności dziecka w opanowaniu mowy nie można postrzegać wyłącznie przez pryzmat dwujęzyczności, ale powinny być one analizowane w odniesieniu do całego rozwoju dziecka. Trudności mogą bowiem wynikać z **braku gotowości komunikacyjnej u dziecka**.
2. Niezwykle istotnym elementem diagnozy logopedycznej jest przeprowadzenie **wywiadu logopedycznego** z rodzicami dziecka. Czasem dopiero pogłębiony wywiad ukazuje realną sytuację językową dziecka oraz jego trudności ogólnorozwojowe. Prawdziwe trudności rozwojowe, w tym językowe, przejawiają się we wszystkich językach, w których wychowywane jest dziecko, nie tylko w jednym.
3. Rodzina nie musi rezygnować z któregoś z języków, ale niekiedy trzeba wybrać, który z nich będzie dominujący. W uzasadnionych wypadkach dziecko nie musi uczyć się wszystkich języków jednocześnie. Doświadczenie związane z przyswajaniem jednego języka jest przydatne w opanowywaniu kolejnych.
4. Dla rozróżnienia przyczyn trudności w przyswajaniu języka / języków przez dziecko istotna jest nie tylko znajomość typowego (wzorcowego) przebiegu rozwoju mowy i języka, ale również pewnych mechanizmów – strategii stosowanych przez dzieci, np. w sytuacji nieznajomości desygnatu, jego nazwy lub niedostatecznego utrwalenia związku pomiędzy znaczeniem–brzmieniem a wypowiedzeniem. Świadomość tych procesów jest szczególnie istotna w określaniu nieprawidłowości związanych z uwarunkowaniami organiczno-funkcjonalnymi, z ogólnym rozwojem dziecka, co jest ważne podczas wdrażania właściwego procesu usprawniania.

PODSUMOWANIE – OBECNE WYZWANIA

Przedstawienie szerokiego tła logopedycznej diagnozy dzieci dwujęzycznych pozwala na sformułowanie pewnych postulatów, których spełnienie umożliwi ustalenie standardu takiego badania i jego praktycznego wykorzystania. Przede wszystkim należy dążyć do:

- kształtowania solidnej podbudowy merytorycznej i praktycznej na temat dwujęzyczności w trakcie studiów logopedycznych oraz na szkoleniach i warsztatach oraz wymiany informacji i doświadczeń między logopedami;
- skonstruowania odpowiednich narzędzi diagnostycznych i zwiększenia ich dostępności;
- powstania struktury systemowej, np. w edukacji, określającej jednolite postępowanie logopedów (i innych specjalistów) wobec dzieci dwu- i wielojęzycznych oraz ich rodzin. Mamy tu na myśli zbudowanie ogólnych, wspólnych zasad postępowania obowiązujących w Polsce, uregulowanie przepisami pewnych procedur, m.in. zatrudnienia tłumacza, organizowania kontaktu z rodzicami obcojęzycznymi.

Bibliografia

L. Bloomfield, 1933, *Language*, New York–Chicago–San Francisco–Toronto.

M. Błasiak -Tytuła, 2019, *Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia*, Kraków.

Z. Dzięgielewska, 2007, *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*, Warszawa.

D. Emiluta-Rozya, 2002, *Projekt „Badania Mowy" Ireny Styczek jako pierwowzór logopedycznego postępowania diagnostycznego*, „Szkoła Specjalna" nr 3, s. 142–154.

D. Emiluta-Rozya, 2013, *Całościowe badanie logopedyczne z materiałem obrazkowym*, Warszawa.

F. Genesee, E. Nicoladis, 2006, *Bilingual first language acquisition* [w:] W.E. Hoff, M. Shatz (red.), *Handbook of Language Development*, Oxford, s. 45–67.

S. Grabias, 2001, *Perspektywy opisu zaburzeń mowy* [w:] S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy*, Lublin, s. 11–43.

S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), 2015, *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin.

F. Grosjean, 1982, *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge.

J. Gruba, 2017, *Karty Oceny Logopedycznej Dziecka – KOLD*, Gliwice.

E. Haman, K. Fronczyk, 2012, *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie*, Gdańsk.

E. Krajna, 2015, *100-wyrazowy test artykulacyjny*, Gliwice.

M. Kurowska, 2015, *Badanie eksperymentalne w praktyce logopedycznej* [w:] M. Kurowska, E. Wolańska (red.), *Metody i narzędzia diagnostyczne w logopedii*, Warszawa, s. 19–31.

M. Kurowska, E. Sadowska, J. Zawadka, 2020, *Dwujęzyczność w kontekście opóźnień i zaburzeń rozwoju mowy – problemy diagnozy i terapii logopedycznej* [w:] I. Więcek-Poborczyk, J. Żulewska (red.), *Interdyscyplinarność w logopedii – konieczność czy nadmiar?*, Warszawa, s. 45–60.

H.W. Langdon, K. Gaweł, K. Węsierska, 2018, *Diagnozowanie zaburzeń w komunikacji językowej u osób bilingwalnych – praca w zespole logopedy i tłumacza* [w:] E. Czaplewska (red.), *Logopedia międzykulturowa*, Gdańsk, s. 209–234.

T. Marinis, S. Armon-Lotem, 2015, *Sentence repetition* [w:] S. Armon-Lotem, J. de Jong, N. Meir (red.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*, Bristol, s. 95–124.

I. Michalak-Widera, K. Węsierska, 2012, *Test do badań przesiewowych mowy dla dzieci w wieku przedszkolnym*, Katowice.

A. Paluch, E. Drewniak-Wołosz, L. Mikosza, 2003, *Afa-Skala. Jak badać mowę dziecka afatycznego?*, Kraków.

Raport NIK o kształceniu dzieci cudzoziemców i obywateli polskich powracających do kraju: https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow-i-powracajacych-do-kraju.html [dostęp: 30.03.2021].

N.G. Riches, 2012, *Sentence repetition in children with specific language impairment: An investigation of underlying mechanisms*, „International Journal of Language Communication Disorders" 47(5), s. 499–510.

E. Sadowska, M. Kurowska, J. Zawadka, 2020, *Dwujęzyczność a diagnoza i terapia dzieci z trudnościami językowymi* [w:] J. Cook, A. Libura (red.), *Dwujęzyczność w Polsce. Od badań współczesnych rodzin dwujęzycznych do analiz wielojęzyczności historycznej i literackiej*, Wrocław, s. 25–41.

M. Smoczyńska, E. Haman, E. Czaplewska, A. Maryniak, G. Krajewski, N. Banasik, M. Łuniewska, 2015, *Test rozwoju językowego TRJ*, Warszawa.

M. Smoczyńska, G. Krajewski, M. Łuniewska, E. Haman, K. Bulkowski, M. Kochańska, 2015, *Inwentarze Rozwoju Mowy i Komunikacji IRMIK. Słowa i Gesty. Słowa i zdania*, Warszawa.

C. Snow, 2005, *Dwujęzyczność i przyswajanie drugiego języka* [w:] J.B. Gleason, N.B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk, s. 477–506.

J. Stasiak, 2015, *Postępowanie logopedyczne w przypadku dyslalii* [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin, s. 227–236.

I. Styczek, 1979, *Logopedia*, Warszawa.

Z. Tarkowski, 2016, *Stare i nowe testy rozwoju językowego*, „Forum logopedy" nr 11, https://forumlogopedy.pl/artykul/stare-i-nowe-testy-rozwoju-jezykowego [dostęp: 29.03.2021].

E.H. Wiig, E. Semel, W.A. Secord, 2013, *Clinical Evaluation of Language Fundamentals. Fifth Edition* (CELF-5), Bloomington.

J. Zawadka, M. Kurowska, E. Sadowska, 2020, *Rozpoznanie sytuacji językowej dziecka dwu- i wielojęzycznego z wykorzystaniem Logopedycznego kwestionariusza rozpoznania sytuacji językowej dziecka w perspektywie wielojęzyczności i wielokulturowości* [w:] E. Zając, M. Szurek (red.). *Interdyscyplinarne aspekty diagnozy i terapii logopedycznej*, Łódź, s. 115-125.

Determination of a diagnostic procedure standard in speech therapy of bilingual children: considerations and challenges

Summary

Gradual, yet constant, changes in the Polish society, which is fairly uniform in terms of culture and unilingual, have been observable in recent years. As a consequence of migratory flows, which have covered virtually the whole of Europe, Polish speech therapists (and other specialists) working, among others, in educational establishments, learning disability services, and private practices increasingly often meet non-Polish speaking children and parents. The growing number of such experiences gives rise e.g. to the need to determine a diagnostic procedure standard for such children. This paper is aimed to present selected considerations and challenges regarding the development of a speech therapy standard for bilingual children.

Keywords: bilingualism – multilingualism – speech therapy standard – diagnosis in speech therapy.

Trans. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2021.6.3

Krystyna Rymarczyk
(Uniwersytet Humanistyczno-Społeczny SWPS, Warszawa,
e-mail: krymarczyk@swps.edu.pl)
ORCID: 0000-0002-4085-9480

MÓZGOWE PODŁOŻE ROZWOJU MOWY W AUTYZMIE

ROZWÓJ MOWY W AUTYZMIE

Jeszcze do niedawna zaburzenia w komunikacji werbalnej i pozawerbalnej, obok trudności w komunikacji społecznej oraz powtarzających się wzorców zachowań, stanowiły element tzw. triady autystycznej.[1] Na przestrzeni lat wskazywano, że zaburzenia ekspresji mowy i/lub rozumienia mowy są symptomatyczne dla zaburzeń ze spektrum autyzmu (ang. autism spectrum disorder, ASD). Obecnie obowiązujące klasyfikacje diagnostyczne DSM V i ICD-11[2] nie wskazują zaburzeń językowych jako głównych symptomów ASD. Diagnostyczne pozostały zaburzenia komunikacji niewerbalnej, np. głośna mowa, zmieniony akcent i intonacja, zniesiony kontakt wzrokowy czy ograniczona ekspresja mimiczna. Przyjęcie takiego stanowiska poparte zostało wynikami badań, głównie behawioralnych, w których wykazano, że w autyzmie rozwój języka i mowy jest niezwykle zmienny i zróżnicowany indywidualnie. Należy zwrócić uwagę, że w wypadku wielu dzieci z autyzmem, pomimo podejmowanej terapii, mowa rozwija się bardzo słabo lub też wcale, co może wskazywać nie tylko na opóźnienie, ale i zaburzenie jej rozwoju.

W odniesieniu do ekspresji mowy wykazano, że dzieci z autyzmem, w porównaniu ze zdrowymi rówieśnikami, później wypowiadają pierw-

---

[1] W latach 70. XX wieku dr Lorna Wing wraz z dr Judith Gould wyodrębniły cechy wskazujące na autyzm, tzw. triadę zaburzeń, która obejmowała:

- nieprawidłowości w rozwoju społecznym;
- deficyty i dysfunkcje w komunikacji – zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej;
- obecność sztywnych wzorców zachowania.

[2] ICD-10 – *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych* (ang. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*); opracowana przez WHO.

DSM-V – *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego APA* (ang. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*). Metody neuroobrazowe pozwalają uzyskać obraz struktury mózgu (np. jądrowy rezonans magnetyczny, ang. *Magnetic Resonance Imaging*, MRI), jak i aktywności mózgu (np. funkcjonalny rezonans magnetyczny, ang. *Functional Magnetic Resonance Imaging*, MRI).

sze słowa [Matson i in. 2010], pierwsze zwroty, np. *niebieski samochód* [Kenworthy i in. 2012], lub zdania [Wodka i in. 2013]. Opóźnienie dotyczy także umiejętności tworzenia morfemów gramatycznych dla liczby mnogiej, używania czasów i wyrażania relacji semantycznych typu *duży – mały* [Walton, Ingersoll 2013]. Wskazuje się, że to właśnie opóźnienie w mówieniu jest głównym objawem, który motywuje rodziców do poszukiwania diagnostycznej oceny ich dzieci [Agin 2004]. Jak wspomniano, język dzieci z autyzmem charakteryzuje duże zróżnicowanie indywidualne. Tak na przykład w badaniu podłużnym wykazano, że ponad trzy czwarte badanych wypowiedziało swoje pierwsze słowa przed 18. miesiącem życia, co mieści się w zakresie normy rozwojowej. Jednocześnie w tym samym badaniu ponad 5% badanych nadal nie wypowiedziało swoich pierwszych słów w wieku sześciu lat [Wilson i in. 2003]. Autorzy innych badań donoszą, że niektóre dzieci w wieku przedszkolnym przejawiają dobrze rozwinięte zdolności językowe – nawet o 2 lata powyżej wieku rozwojowego [Fulton, D'Entremont 2013].

W odniesieniu do pomiarów rozumienia mowy jednym z problemów jest to, że ocena w dużej mierze opiera się na wynikach kwestionariusza,[3] w którym rodzic zaznacza, czy dane słowo czy wyrażenie jest zrozumiałe dla jego dziecka. Niemniej jednak, w wielu badaniach wykorzystujących zarówno kwestionariusze, jak i standaryzowane miary,[4] wykazano deficyty w rozwoju języka receptywnego u dzieci z ASD [Maljaars i in. 2012]. Należy jednak podkreślić, że i w tym obszarze stwierdza się dużą zmienność indywidualną. W jednym z badań stwierdzono, że w wypadku dzieci w wieku przedszkolnym ich zdolności rozumienia mowy wahały się od czterech odchyleń standardowych poniżej normy do dwóch odchyleń standardowych powyżej normy [Jasmine i in. 2009]. W wypadku adolescentów z autyzmem niektóre osoby uzyskały wyniki o cztery odchylenia standardowe poniżej normy, inne zaś aż dwa odchylenia standardowe powyżej normy [Nation i in. 2006].

Z przedstawionych powyżej wyników badań można wysnuć wniosek, że opóźniony i/lub zaburzony rozwój mowy cechuje szczególnie młodsze dzieci z ASD. Należy jednak zauważyć, że, chociaż w ciągu pierwszych kilku lat życia dzieci z autyzmem charakteryzuje niski poziom funkcji językowych, nawet w porównaniu z dziećmi z innymi zaburzeniami rozwojowymi [Landa, Garrett-Mayer 2006], to w okresie szkolnym widoczna jest poprawa. Tak na przykład wykazano, że chłopcy z autyzmem, którzy w wieku szkolnym wykazywali słabe zdolności ekspresji i rozumienia mowy, w ciągu kolejnych dziewięciu lat poprawiali umiejętności językowe średnio o 10% rocznie. Dla porównania, umiejętności językowe typowo rozwijających się chłopców wzrosły o 1,6% rocznie [Cariello i in. 2011]. Badacze podkreślają, że u osób z ASD rozwój słownictwa następuje jesz-

[3] *Communicative Development Inventory* [Fenson i in. 2007].
[4] *Reynell Language Development scale* [Reynell, Gruber 1990].

cze w wieku dwudziestu kilku lat, szczególnie w wypadku tych osób, u których początkowo rozwój ten był opóźniony [Mawhood i in. 2000].

Ciekawych danych na temat rozwoju języka w autyzmie dostarczają badania, w których dokonano pomiarów wybranych aspektów mowy. Wykazano, że chociaż małe dzieci z autyzmem rozumieją mniejszą liczbę słów niż dzieci rozwijające się typowo, to ich zdolność rozumienia mowy obejmuje taką samą względną proporcję słów z różnych kategorii gramatycznych (np. rzeczowniki, czasowniki, zaimki) i taką samą względną proporcję słów z różnych kategorii semantycznych (np. ludzie, części ciała, procedury) [Charman i in. 2003]. Podobny obraz dotyczy ekspresji mowy, np. tworzenia fraz rzeczownikowych, użycia liczby mnogiej czy czasu przeszłego [Park i in. 2012; Ellis Weismer i in. 2011]. Warto wspomnieć, że małe dzieci z autyzmem często wypowiadają się o sobie w trzeciej osobie, używając imienia, a nie zaimków *ja*, *moje*, oraz że dla ich mowy charakterystyczna jest echolalia. Niektórzy badacze sugerują, że nieprawidłowości te mogą wynikać z desynchronizacji rozwoju zdolności mówienia i rozumienia mowy. Innymi słowy, dzieci z autyzmem mówią więcej, niż rozumieją [Gernsbacher, Morson, Grace 2016]. Przyjmuje się jednak, że ani echolalia, ani odwrócenie zaimków nie są symptomatyczne dla autyzmu.

Charakterystyczną cechą rozwoju mowy w autyzmie jest także regresja – dziecko przestaje formułować zdania, jego ekspresja słowna sprowadza się do komunikatów w formie pojedynczych słów. Niestety, z uwagi na brak badań podłużnych, trudno jednoznacznie określić, czy regresja ma charakter stały czy przejściowy [Lord, Shulman, DiLavore 2004]. Pomimo trudności w pomiarach dwa wzorce regresji mowy w ASD wydają się spójne. Po pierwsze, regresja ta pojawia się najczęściej u dzieci, w wypadku których język rozwijał się w odpowiednim czasie lub z niewielkim opóźnieniem [Baird i in. 2008]. Tak na przykład wykazano, że małe dzieci z autyzmem, które wypowiadały pierwsze słowa w wieku około jednego roku życia, traciły zdolność mówienia w porównaniu z dziećmi, które nie wypowiadały pierwszych słów przed ukończeniem drugiego roku życia [Pickles i in. 2009]. Po drugie, dzieci, u których wystąpił regres mowy w kolejnych latach przejawiały wolne tempo rozwoju funkcji językowych. Wykazano, że dzieci, które utraciły zdolność mówienia w wieku sześciu lat, w kolejnych latach nadal używały pojedynczych słów [Bernabei i in. 2007]. Podobnie jednak jak w wypadku echolalii, regresja nie występuje tylko w autyzmie.

Podsumowując, wyniki większości badań, w których badano specyficzne aspekty rozwoju mowy sugerują, że rozwój ten przebiega w tej samej kolejności i jest jakościowo podobny w swoim przebiegu do typowego rozwoju, lecz charakteryzuje go opóźnione tempo. Jak wspomniano jednak powyżej, w wypadku niektórych dzieci z ASD mowa nie rozwinie się wcale, co wskazywać raczej będzie na zaburzenie, a nie opóźnienie jej rozwoju.

MÓZGOWE KORELATY MOWY W AUTYZMIE

W ciągu ostatniej dekady badania prowadzone z wykorzystaniem metod neuroobrazowych dostarczyły wielu cennych informacji na temat mózgowych korelatów zaburzeń ze spektrum autyzmu, w tym opóźnienia / zaburzenia rozwoju mowy. Metody te pozwalają zobrazować nie tylko strukturę mózgu (MRI), ale także jego aktywność w czasie rzeczywistym (fMRI), jak i wzajemne strukturalne (DTI)[5] oraz funkcjonalne połączenia. Dodatkowo badania strukturalne (MRI) umożliwiają określenie objętości zarówno całego mózgu,[6] jak i objętości wybranych jego struktur (VBM).[7] Metoda obrazowania tensora dyfuzji (ang. *diffusion tensor imaging*, DTI) umożliwia zobrazowanie połączeń aksonalnych, tj. istoty białej, na podstawie stopnia i kierunku dyfuzji cząsteczek wody we włóknach aksonalnych (*anizotropia frakcyjna*, FA). Niski współczynnik FA odzwierciedla mniejszą integralność istoty białej i mniej wydajne przekazywanie informacji pomiędzy strukturami mózgu.

W wypadku pomiarów aktywności mózgu najczęściej wykorzystywany jest funkcjonalny rezonans magnetyczny (fMRI), który pozwala wskazać obszary o największym pobudzeniu,[8] najczęściej podczas wykonywania określonych zadań[9] przez osobę badaną. W wypadku sześciomiesięcznych dzieci z prawdopodobną diagnozą autyzmu[10] badania prowadzone

---

[5] Obrazowanie tensorowe dyfuzji (ang. *diffusion tensor imaging*, DTI) umożliwia zobrazowanie istoty białej na podstawie stopnia i kierunku dyfuzji cząsteczek wody we włóknach aksonalnych.

[6] Na objętość całego mózgu składa się istota szara i istota biała. Istota szara znajduje się głównie w korze mózgowej, tworzą ją ciała komórkowe neuronów („szare komórki"). Istota biała to długie wypustki ciał komórek nerwowych (aksony), którymi informacje są przesyłane z ciał komórek do synaps, łączących ze sobą neurony.

[7] W wypadku pomiarów kory mózgowej, tj. istoty szarej, wykorzystuje się technikę określaną jako VBM (ang. *voxel based morphometry*), która obrazuje grubość kory (liczbę połączeń neuronalnych).

[8] W wypadku funkcjonalnego rezonansu magnetycznego (fMRI) źródłem sygnału jest zachowywanie się w polu magnetycznym hemoglobiny, związanej i niezwiązanej z tlenem. Miejsca bardziej aktywne wysyłają inny sygnał niż te, które nie są zaangażowane w wykonywanie określonego zadania. Dzieje się tak, ponieważ obszary mózgu aktywowane w danej sytuacji mają większe zapotrzebowanie na tlen.

[9] Aby precyzyjnie wskazać rejon mózgu, który jest odpowiedzialny za wykonanie konkretnego zadania, stosuje się tzw. technikę odejmowania – od aktywności większej – podczas wykonywanego zadania, odejmuje się aktywność mniejszą dla warunku „braku zadania".

[10] Badania obejmują dzieci z rodzin, w których starsze dziecko ma już zdiagnozowany autyzm.

są podczas snu, kiedy to dziecku prezentowane są na przykład bodźce słuchowe typu dźwięki mowy vs dźwięki mowy wstecz. W wypadku starszych dzieci, tj. około 3. roku życia, jeżeli stan dziecka na to pozwala, badania aktywności mózgu prowadzone są w stanie czuwania, także warunku biernej percepcji. Natomiast pięcioletnie dzieci mogą już wykonać określone zadanie, np. odpowiedzieć, czy dane słowa się rymują. Aby w pełni scharakteryzować neuronalne korelaty autyzmu, w tym korelaty zaburzeń językowych, wykonywana jest analiza aktywności nie tylko pojedynczych obszarów, lecz także analiza wzajemnych połączeń funkcjonalnych pomiędzy poszczególnymi strukturami mózgu.

BADANIA STRUKTURALNE MÓZGU W AUTYZMIE

Jednym z najczęściej powtarzanych w literaturze wyników dotyczących struktury mózgu dzieci z autyzmem jest zwiększona objętość całego mózgu, obserwowana pomiędzy drugim a czwartym rokiem życia dziecka [Courchesne, Carper, Akshoomoff 2003]. Co więcej, odmienne tempo rozwoju mózgu osób z ASD wydaje się zróżnicowane ze względu na jego obszar. Szybki wzrost objętości stwierdzono w obrębie płatów czołowych i skroniowych, ale już nie w wypadku płatów ciemieniowych i potylicznych [Campbell, Chang, Chawarska 2014]. W typowym rozwoju dojrzewanie[11] przebiega od okolic tylnych (płaty potyliczne) do okolic przednich (płaty przedczołowe). Badacze są zgodni, że wczesny wzrost objętości mózgu spowodowany jest głównie nadmiarem nietypowych połączeń aksonalnych (*istoty białej*), co zachodzi na bardzo wczesnym etapie rozwoju mózgu, tj. nawet przed trzecim miesiącem życia płodowego [Pontious i in. 2008].

Poza różnicą w zakresie objętości całego mózgu wyniki badań strukturalnych wskazują na nieprawidłowości w obrębie kilku rejonów mózgu (tab. 1.). Oprócz wymienionych powyżej płatów czołowych i skroniowych zwiększenie objętości dotyczy także móżdżku, spoidła wielkiego mózgu, ciała migdałowatego oraz układu limbicznego [Stanfield i in. 2008]. Dodatkowo wykazano, że *okolicę (ośrodek) Broki* odpowiedzialną za ekspresję mowy i *okolicę (ośrodek) Wernickego* odpowiedzialną za percepcję mowy charakteryzuje nietypowa asymetria strukturalna, tj. większa objętość struktur położonych prawostronnie[12] [Herbert, Harris 2002; McAlonan, i in. 2005]

---

[11] *Dojrzewanie mózgu* to termin, który odnosi się do procesu mielinizacji istoty białej (włókien aksonalnych). Przyjmuje się, że proces ten kończy się około 25 r.ż., kiedy ma miejsce zmielinizowanie najważniejszych dla funkcjonowania człowieka obszarów mózgu, to jest kory przedczołowej.

[12] U większości osób praworęcznych objętość okolicy Broki i Wernickego jest większa po stronie lewej.

Tabela 1. Nietypowa objętość struktur mózgu a symptomy w ASD

Obszar mózgu	Deficyt w ASD
zwiększona objętość / nietypowa asymetria okolicy Broki	zaburzenia ekspresji mowy
zwiększona objętość / nietypowa asymetria okolicy Wernickego	zaburzenia rozumienia mowy
zwiększona objętość okolic czołowo-skroniowych	zaburzenia zachowań społecznych
zwiększona objętość ciała migdałowatego	zaburzenia przetwarzania i regulacji emocji
zwiększona objętość kory oczodołowej i jąder podstawy oraz móżdżku	powtarzające się, stereotypowe zachowania
zwiększona objętość spoidła wielkiego mózgu	niski iloraz inteligencji

Warto podkreślić, że wśród dzieci z autyzmem zdarzają się także takie, w wypadku których nie stwierdzono wzrostu, a przeciwnie – wykazano zredukowaną objętość obu półkul mózgu [Boddaert i in. 2004]. Co istotne, w wypadku tej grupy dzieci rzadziej występują zaburzenia rozwoju mowy. Badacze wskazują, że odmienna organizacja struktury mózgu jest uwarunkowana genetycznie [Owen i in. 2018].

BADANIA FUNKCJONALNE MÓZGU W AUTYZMIE

Jak wspomniano, aktywność mózgu stwierdzana w badaniach fMRI w dużym stopniu zależy od charakteru stosowanych zadań. Prawdopodobnie dlatego obraz wyników, w tym aktywności mózgu osób z autyzmem, nie zawsze jest spójny. Poniżej wymieniono struktury mózgu, w odniesieniu do których najczęściej wykazywano zmiany aktywacji podczas wykonywania określonych zadań eksperymentalnych przez osoby z ASD (tab. 2.). Oprócz zmniejszonej aktywności obszarów odpowiedzialnych za funkcjonowanie społeczne i komunikację językową badacze wskazują także na nietypową nadaktywność obszarów ciemieniowo-potylicznych, głównie w zadaniach angażujących pamięć wzrokową i zdolności przestrzenne [Damarla i in. 2010]. Taki obraz pobudzenia sugeruje nienaruszone i/lub wzmocnione wizualnie, zorientowane na szczegóły, umiejętności osób z ASD.

Tabela 2. Nietypowa aktywność mózgu a symptomy w ASD

Aktywność mózgu	Deficyt / funkcja w ASD
mała aktywność zakrętu wrzecionowatego	zaburzenia rozpoznawania twarzy
mała aktywność górnej bruzdy skroniowej	zaburzenia percepcji ruchu biologicznego zaburzenia przetwarzania bodźców społecznych
mała aktywność okolicy Broki	zaburzenia ekspresji mowy
mała aktywność okolicy Wernickego	zaburzenia rozumienia mowy
duża aktywność obszarów ciemieniowo-potylicznych	zachowane zdolności wzrokowo-przestrzenne

Aby lepiej zrozumieć zaburzenia neurorozwojowe, takie jak ASD, niezwykle ważne jest, aby wyniki badań mózgu korelować z poziomem funkcji behawioralnych i poznawczych dziecka. W odniesieniu do funkcji językowych wykazano, że zmniejszona aktywacja w lewym górnym zakręcie skroniowym wiązała się ze słabym wykonywaniem zadań angażujących rozumienie materiału werbalnego u osób z ASD [Philip i in. 2012]. Z kolei większa aktywność w lewym środkowym zakręcie skroniowym była pozytywnie skorelowana z lepszym rozumieniem mowy u dwu-trzyletnich dzieci [Redcay, Courchesne 2008].

Kolejnych danych dostarczyły także analizy funkcjonalne, które – jak wspomniano – pozwalają oszacować funkcjonalną łączność pomiędzy wybranymi strukturami mózgu. Korzystając z tego typu analiz, Just i in. [2004] porównali wzorce aktywacji mózgu wysoko funkcjonujących osób z autyzmem i osób z grupy kontrolnej, podczas zadania czytania ze zrozumieniem. Autorzy wykazali, że grupa osób z autyzmem charakteryzowała się zwiększoną, w porównaniu z grupą kontrolną, aktywacją okolicy Wernickego, ale zmniejszoną aktywacją okolicy Broki. W literaturze można odnaleźć dane wskazujące, że chociaż dzieci prawidłowo przetwarzają pojedyncze słowa, to jednak mają trudności z przetwarzaniem znaczenia zdań złożonych [Goldstein, Minshew, Siegel 1994].

NIEPRAWIDŁOWOŚCI POŁĄCZEŃ STRUKTURALNYCH W AUTYZMIE

Kolejne dane pochodzące z badań DTI wskazują na nadmiarowe, ale niedojrzałe połączenia aksonalne w ASD. Stwierdzono, że zmniejszona anizotropia włókien aksonalnych w korze przedczołowej wiąże się z na-

sileniem objawów autyzmu [Noriuchi i in. 2010], a zmniejszona anizotropia w móżdżku towarzyszy zwiększonej stereotypii zachowań [Catani i in. 2008]. Ponadto niższe wskaźniki FA w spoidle wielkim mózgu korespondowały z niższym, w porównaniu ze zdrowymi rówieśnikami, ilorazem inteligencji u badanych osób z autyzmem [Alexander i in. 2007]. W tabeli 3. przedstawiono najczęściej wskazywane w literaturze zmiany istoty białej w ASD.

Tabela 3. Nietypowa łączność funkcjonalna mózgu a symptomy w ASD

Połączenia funkcjonalne	Deficyt w ASD
zmniejszona integralność istoty białej w korze przedczołowej	nasilenie objawów autyzmu
zmniejszona integralność istoty białej w móżdżku	nasilona powtarzalność zachowań
zmniejszona integralność spoidła wielkiego mózgu	niski iloraz inteligencji, nasilenie objawów autyzmu
zmniejszona integralność pęczka podłużnego / łukowatego	opóźnienie rozwoju mowy

Sprawne przetwarzanie języka i mowy to nie tylko właściwa aktywność okolicy Broki i Wernickego, ale także wzajemna integracja informacji z tych dwóch obszarów mózgu. Badania neuroobrazowe dostarczyły dowodów, że zasadnicze znaczenie ma tu lewostronnie położony pęczek podłużny górny, a szczególnie jego część, tzw. pęczek łukowaty [Saur i in. 2008]. Badania kliniczne wskazują, że pacjenci z izolowanym uszkodzeniem lewego pęczka łukowatego przejawiają specyficzne trudności w powtarzaniu słów i zwrotów, przy stosunkowo dobrze zachowanej spontanicznej ekspresji mowy i poprawnym jej rozumieniu. Oprócz pęczka łukowatego wskazuje się, że także pęczek haczykowaty, który łączy przednią część płata skroniowego z zakrętem czołowym dolnym, może mieć istotne znacznie dla prawidłowej komunikacji językowej [Catani, Thiebaut de Schotten 2008]. Przyjmuje się, że niektóre z jego hipotetycznych funkcji obejmują wyszukiwanie leksykalne, skojarzenia semantyczne i określanie czynności. Zgodnie z modelem Hickoka i Poeppela [2004] strumień grzbietowy, tj. pęczek łukowaty, odpowiada za mapowanie dźwięków mowy na reprezentacje artykulacyjne; strumień brzuszny zaś, tj. pęczek haczykowaty, za mapowanie dźwięków mowy na znaczenie.

W odniesieniu do autyzmu badania DTI wykazały nadmiarowe, ale słabo zintegrowane włókna aksonalne obustronnie położonych pęczków

łukowatych, co korespondowało z nasileniem objawów ASD (ADOS[13]) [Poustka i in. 2012]. W innych badaniach potwierdzono powyższy wynik oraz wykazano większą liczbę długich włókien aksonalnych w prawym pęczku haczykowatym [Radua i in. 2011]. Prawdopodobnie nadmiar włókien aksonalnych, które dodatkowo charakteryzuje odmienna od typowej mikrostruktura w ASD, uniemożliwia prawidłową integrację informacji z okolicy Broki i okolicy Wernickego.

PODSUMOWANIE

Rozwój metod neuroobrazowych wniósł ogromny wkład w rozumienie zaburzeń ze spektrum autyzmu [Williams, Minshew 2007]. Badania strukturalne, badania aktywności mózgu, a także w ostatnich latach badania połączeń strukturalnych i funkcjonalnych, pozwalają wnioskować, że w autyzmie nie zachodzi dysfunkcja pojedynczych, niezależnych od siebie obszarów mózgu. Wręcz przeciwnie, występuje zaburzenie na poziomie systemowym, gdzie dysfunkcja jednego obszaru może prowadzić do dysfunkcji innych obszarów, powiązanych tak strukturalnie, jak i funkcjonalnie, co między innymi wykazano w odniesieniu do funkcji językowych [Anagnostou, Taylor 2011]. Na podstawie dostępnych wyników badań neuroobrazowych coraz częściej proponowane są obecnie nowe metody terapii funkcji językowych. Przykładem może być trening oparty na muzyce (ang. *auditory-motor mapping training*), który wzmacnia obustronnie położone czołowo-skroniowe połączenia aksonalne, co w rezultacie prowadzi do poprawy funkcji językowych, szczególnie u niemówiących dzieci z ASD [Wan, Schlaug 2010].

Na koniec warto dodać, że badacze nadal szukają związku pomiędzy strukturą i aktywnością mózgu osób z autyzmem a uwarunkowaniami genetycznymi i środowiskowymi. Wydaje się, że to właśnie zrozumienie mechanizmów genetycznych i epigenetycznych, które pośredniczą w rozwoju mózgu, może okazać się kluczowe dla zrozumienia opóźnionego i/lub zaburzonego rozwoju mowy w autyzmie.

Bibliografia

M.C. Agin, 2004, *The 'late talker' – When silence isn't golden*, „Contemporary Pediatrics" nr 21, s. 22–32.

A.L. Alexander, J.E. Lee, M. Lazar i in., 2007, *Diffusion tensor imaging of the corpus callosum in autism*, „Neuroimage" t. 34, nr 1, s. 61–73.

[13] Protokół obserwacji do diagnozowania zaburzeń ze spektrum autyzmu (ang. *Autism Diagnostic Observation Schedule*, ADOS).

E. Anagnostou, M. Taylor, 2011, *Review of neuroimaging in autism spectrum disorders: what have we learned and where we go from here*, „Mol. Autism" t. 2, nr 4. DOI: 10.1186/2040-2392-2-4

G. Baird, T. Charman, A. Pickles i in., 2008, *Regression, developmental trajectory and associated problems in disorders in the autism spectrum: the SNAP study*, „Journal of Autism and Developmental Disorders" nr 38, s. 1827–1836.

P. Bernabei, A. Cerquiglini, F. Cortes i in., 2007, *Regression versus no regression in the autistic disorder: Developmental trajectories*, „Journal of Autism and Developmental Disorders" nr 37, s. 580–588.

N. Boddaert, N. Chabane, H. Gervais i in., 2004, *Superior temporal sulcus anatomical abnormalities in childhood autism: a voxel-based morphometry MRI study*, „Neuroimage" t. 23, nr 1, s. 364–369.

D.J. Campbell, J. Chang, K. Chawarska, 2014, *Early generalized overgrowth in autism spectrum disorder: prevalence rates, gender effects, and clinical outcomes*, „J Am Acad Child Adolesc Psychiatry" nr 53, s. 1063–65.

A. Cariello, E.D. Bigler, S.E. Tolley i in., 2011, *A longitudinal look at expressive, receptive, and total language development in individuals with Autism Spectrum Disorders*, Paper presented at the International Meeting for Autism Research, San Sebastian, Spain.

T. Charman, A. Drew, C. Baird, 2003, *Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using the MacArthur Communicative Development Inventory (Infant Form)*, „Journal of Child Language" nr 30, s. 213–236.

M. Catani, D.K. Jones, E. Daly i in., 2008, *Altered cerebellar feedback projections in Asperger syndrome*, „Neuroimage" t. 1, nr 4, s. 1184–1191.

M. Catani, M. Thiebaut de Schotten, 2008, *A diffusion tensor imaging tractography atlas for virtual in vivo dissections*, „Cortex" t. 44, nr 8, s. 1105–1132.

E. Courchesne, R. Carper, N. Akshoomoff, 2003, *Evidence of brain overgrowth in the first year of life in autism,* „JAMA" t. 290, nr 3, s. 337–344.

S.R. Damarla, T.A. Keller, R.K. Kana i in., 2010, *Cortical underconnectivity coupled with preserved visuospatial cognition in autism: evidence from an fMRI study of an embedded task*, „Autism Res" nr 3, s. 273–279.

S. Ellis Weismer, M.A. Gernsbacher, S. Stronach i in., 2011, *Lexical and gramma-tical skills in toddlers on the autism spectrum compared to late talking toddlers*, „Journal of Autism and Developmental Disorders", nr 41, s. 1065–1075.

L. Fenson, V.A. Marchman, D. Thal i in., 2007, *The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual (2nd ed.)*, Baltimore.

M.L. Fulton, B. D'Entremont, 2013, *Utility of the Psychoeducational Profile-3 for assessing cognitive and language skills of children with Autism Spectrum Disorder*, „Journal of Autism and Developmental Disorders" nr 43, s. 2460–2471.

M.A. Gernsbacher, E.M. Morson, E.J. Grace, 2016, *Clinical linguistics: Speech and language*, „Annual Review of Linguistics" t. 1, nr 3, s. 85–106.

G. Goldstein, N.J. Minshew, D.J. Siegel, 1994, *Age differences in academic achievement in high- functioning autistic individuals*, „J Clin Exp Neuropsychol" t. 16, nr 5, s. 671–680.

M.R. Herbert, G.J. Harris, K.T. Adrien, 2002, *Abnormal asymmetry in language association cortex in autism*, „Ann Neurol" t. 52, nr 5, s. 588–596.

G. Hickok, D. Poeppel, 2004, *Dorsal and ventral streams: a framework for understanding aspects of the functional anatomy of language*, „Cognition" t. 92, nr 1/2, s. 67–99.

E. Jasmin, M. Couture, P. McKinely i in., 2009, *Sensori-motor and daily living skills of preschool children with autism spectrum disorders*, „Journal of Autism and Developmental Disorders" nr 39, s. 231–241.

M.A. Just, V.L. Cherkassky, T.A. Keller i in., 2004, *Cortical activation and synchronization during sentence comprehension in high-functioning autism: evidence of underconnectivity*, „Brain" nr 127, s. 1811–1821.

L. Kenworthy, G.L. Wallace, K. Powell i in., 2012, *Early language milestones predict later language, but not autism symptoms in higher functioning children with autism spectrum disorders*, „Research in Autism Spectrum Disorders" nr 6, s. 1194–1202.

R. Landa, E. Garrett-Mayer, 2006, *Development in infants with autism spectrum disorders: A prospective study*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry" nr 47, s. 629–638.

C. Lord, S. Risi, L. Lambrecht i in., 2000, *The autism diagnostic observation schedule-generic: a standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism*, „J. Autism Dev. Disord." t. 30, nr 3, s. 205–223.

J. Maljaars, I. Noens, E. Scholte, 2012, *Language in low-functioning children with autistic disorder: Differences between receptive and expressive skills and concurrent predictors of language,* „Journal of Autism and Developmental Disorders" nr 42, s. 2181–2191.

J.L. Matson, S. Mahan, A.M. Kozlowski, 2010, *Developmental milestones in toddlers with autistic disorder, pervasive developmental disorder-not otherwise specified, and atypical development*, „Developmental Neurorehabilitation" nr 13, s. 239–247.

L. Mawhood, P. Howlin, M. Rutter, 2000. *Autism and developmental receptive language disorder – a comparative follow-up in early adult life. I: Cognitive and language outcomes*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry" nr 41, s. 547–559.

G.M. McAlonan, V. Cheung, C. Cheung i in., 2005, *Mapping the brain in autism: a voxel-based MRI study of volumetric differences and intercorrelations in autism*, „Brain" nr 128, s. 268–276.

K. Nation, P. Clarke, B. Wright, 2006, *Patterns of reading ability in children with Autism Spectrum Disorder*, „Journal of Autism and Developmental Disorders" nr 36, s. 911–919.

M. Noriuchi, Y. Kikuchi, Y. Yoshiura i in., 2010, *Altered white matter fractional anisotropy and social impairment in children with autism spectrum disorder*, „Brain Res" nr 1362, s. 141–149.

J.P. Owen, P. Bukshpun, N. Pojman i in., 2018, *Brain MR Imaging Findings and Associated Outcomes in Carriers of the Reciprocal Copy Number Variation at 16p11.2*, „Radiology" t. 286, nr 1, s. 217–226.

C.J. Park, G.W. Yelland, J.R. Taffe i in., 2012, *Morphological and syntactic skills in language samples of preschool aged children with autism: Atypical de-*

velopment?, „International Journal of Speech-Language Pathology" nr 14, s. 95–108.

R.C. Philip i in., 2012, *A systematic review and meta-analysis of the fMRI investigation of autism spectrum disorders*, „Neurosci Biobehav Rev" nr 36, s. 901–942.

A. Pickles, K. Simonoff, G. Conti-Ramsden i in., 2009, *Loss of language in early development of autism and specific language impairment*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry" nr 50, s. 843–852.

A. Pontious, T. Kowalczyk, C. Englund i in., 2008, *Role of intermediate progenitor cells in cerebral cortex development*, „Dev Neurosci" nr 30, s. 24–32.

L. Poustka, C. Jennen-Steinmetz, R. Henze i in., 2012, *Fronto-temporal disconnectivity and symptom severity in children with autism spectrum disorder*, „World J. Biol. Psychiatry" t. 13, nr 4, s. 269–280.

J. Radua, E. Via, M. Catani, 2011, *Voxel- based meta-analysis of regional white-matter volume differences in autism spectrum disorder versus healthy controls*, „Psychological Medicine" t. 41, nr 7, s. 1539–1550.

E. Redcay, E. Courchesne, 2008, *Deviant functional magnetic resonance imaging patterns of brain activity to speech in 2–3 year old children with an autism spectrum disorder*, „Biol. Psychiatry" t. 64, nr 7, s. 589–598.

J.K. Reynell, C.P. Gruber, 1990, *Reynell Developmental Language Scales (U.S. edition)*, Los Angeles.

D. Saur, B.W. Kreher, S. Schnell i in., 2008, *Ventral and dorsal pathways for language*, „Proc Natl Acad Sci USA" t. 105, nr 46, s. 18035–18040.

A.C. Stanfield, A.M. McIntosh, M.D. Spencer i in., 2008, *Towards a neuroanatomy of autism: a systematic review and meta-analysis of structural magnetic resonance imaging studies*, „Eur Psychiatry" t. 23, nr 4, s. 289–299.

K.M. Walton, B.R. Ingersoll, 2013, *Expressive and receptive fast- mapping in children with autism spectrum disorders and typical development: The influence of orienting cues*, „Research in Autism Spectrum Disorders" nr 7, s. 687–698.

C.Y. Wan, G. Schlaug, 2010, *Neural pathways for language in autism: the potential for music- based treatments*, „Future Neurol" t. 5, nr 6, s. 797–805.

D.L. Williams, N.J. Minshew, 2007, *Understanding autism and related disorders: what has imaging taught us?* „Neuroimaging Clin. N. Am" t. 17, nr 4, s. 495–509.

S. Wilson, A. Djukic, S. Shinnar i in., 2003, *Clinical characteristics of language regression in children*, „Developmental Medicine and Child Neurology" nr 45, s. 508–514.

E.L. Wodka, P. Mathy, L. Kalb, 2013, *Predictors of phrase and fluent speech in children with autism and severe language delay*, „Pediatrics" nr 131, e1128–e1134.

Cerebral origin of speech development in autism

Summary

Although in a majority of cases, autistic children face difficulties communicating verbally, the valid diagnostic classifications do not identify them as the main symptoms of the disorder. The adoption of such a position has been supported by results of (mainly behavioural) research, which imply that language and speech development in the autism spectrum disorder (ASD) is extremely variable and individually diversified and the observed delay of its development is not unique to autism. On the other hand, the research conducted by means of neuroimaging methods shows that an atypical structure and activity of Broca's and Wernicke's areas, which are important for language processes, exist in the ASD. A weak structural and functional connectivity in the arcuate fasciculus, which connects these structures, has also been discovered. It is assumed that the changes arise from neurodevelopmental irregularities occurring at an early stage of foetal life and their causes are probably genetic. This study characterises speech development disorders and atypical brain development in autism referring to results of both behavioural and neuroimaging research.

Keywords: autism – verbal and non-verbal communication – speech disorders – delayed speech development – atypical brain development – neuroimaging methods.

Trans. Monika Czarnecka

Elżbieta Sadowska
(Uniwersytet Warszawski,
e-mail: e.sadowska3@uw.edu.pl)
ORCID: 0000-0002-3854-3196

DOI: 10.33896/PorJ.2021.6.4

OSOBA Z ASD, *OSOBA ZE SPEKTRUM*, *AUTYSTYK*, *OSOBA AUTYSTYCZNA* CZY *OSOBA Z AUTYZMEM*? WSPÓŁCZESNE TENDENCJE W NAZEWNICTWIE OSÓB Z ASD

1. WPROWADZENIE

Jeszcze do niedawna autyzm uznawany był za tajemnicze i zagadkowe zaburzenie. W najnowszych publikacjach wskazuje się, iż w tej materii dokonał się znaczący postęp, co przekłada się na możliwość uzyskania coraz wcześniejszej diagnozy i terapii [Kwasiborska-Dudek, Emiluta-Rozya 2020, 9]. Autyzm jest zaburzeniem, wokół którego narosło wiele mitów, w dyskusji o nim wciąż powiela się pewne niepotwierdzone naukowo opinie i spekulacje, które dotyczą zarówno etiologii[1] omawianego zaburzenia, jak i samych osób z autyzmem.[2]

Sposób spostrzegania autyzmu ma również znaczący wpływ na język używany do jego opisu oraz nazewnictwo osób, u których zdiagnozowano to zaburzenie. Wydawać by się mogło, iż autyzm ma już ugruntowaną pozycję w świadomości społecznej [por. Kwasiborska-Dudek, Emiluta-Rozya 2020, 9], nadal jednak w literaturze oraz w dyskusjach publicznych (prowadzonych na przykład w Internecie) można obserwować pewne problemy z nomenklaturą używaną w odniesieniu do osób, u których zdiagnozowano zaburzenie ze spektrum autyzmu (ang. *autism spectrum disorder*, ASD). Trudności te obejmują również szerszy zakres (por. określenia typu *ośrodek autystyczny*[3]). Logopedzi, pedagodzy, psy-

---

[1] W przeszłości winą za „powstanie autyzmu" obarczano rodziców. Wskazywano na przykład, iż są oni wyjątkowo zimni i przesadnie racjonalni [Pisula 2000, 11]. Hipoteza ta nie znalazła potwierdzenia w badaniach, wpłynęła jednak znacząco na postrzeganie rodzin wychowujących dziecko z autyzmem.

[2] Mity te dotyczą np. wyjątkowych zdolności osób z autyzmem czy potencjalnie nieprzeciętnych ich możliwości intelektualnych [Pisula 2012a, 7]. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż spektrum autyzmu jest bardzo niejednorodne [Tager-Flusberg 2005, 341], gdyż obejmuje zarówno dzieci z ciężkimi zaburzeniami językowymi (np. autyzmem dziecięcym), jak i dzieci ze stosunkowo dobrymi umiejętnościami językowymi (np. z zespołem Aspergera).

[3] „W ośrodku autystycznym odbył się Dzień Babci i Dziadka" [Konczyński 2015].

cholodzy, lekarze, a także rodzina i najbliższe otoczenie często posługują się różnymi określeniami w odniesieniu do osób, u których zdiagnozowano ASD. Czy wybór konkretnego określenia ma znaczenie?

Problem wydaje się ważny, dlatego też warto przyjrzeć się funkcjonującym w literaturze przedmiotu określeniom osób z ASD. Do podjęcia tego tematu skłoniły mnie kontakty z osobami studiującymi logopedię, które w pracach pisemnych lub wypowiedziach ustnych używały różnorodnych określeń w odniesieniu do osób z ASD. Przedstawiona przeze mnie analiza opiera się na materiale obecnym w literaturze przedmiotu, po którą sięgają nie tylko studenci, ale również profesjonaliści zajmujący się tematyką autyzmu, jak też rodzice, przyjaciele, czy też same osoby z ASD.

Na początek warto przyjrzeć się terminologii stosowanej w odniesieniu do autyzmu.

2. AUTYZM – USTALENIA TERMINOLOGICZNE

Termin *autyzm* powstał od greckiego słowa *autos* – czyli „sam". Nazwa ta zwracała uwagę na specyficzną cechę wspólną dla pewnej grupy osób – unikanie kontaktów społecznych oraz preferowanie samotności [Pisula 2012a, 10]. Jednym z pierwszych badaczy, który zajął się tematyką autyzmu był Leo Kanner. W 1943 roku opublikował artykuł zatytułowany *Autistic disturbances of affective contact*, przedstawiając tym samym światu przypadki dzieci z „autyzmem wczesnodziecięcym" (*early infantile autism*) [Kanner 1943, 217–250]. Jeszcze do niedawna, odwołując się do tych ustaleń, używano określeń: *autyzm klasyczny – zespół Kannera*. Należy jednak podkreślić, iż wszystkie te terminy są uznawane za historyczne [Pisula 2012a, 13] i nie mogą być używane jako zamiennik określenia *autyzm dziecięcy* (pochodzącego z ICD-10),[4] który należy do całościowych zaburzeń rozwojowych [ICD-10 2000, 209–214] wraz z m.in. autyzmem atypowym i zespołem Aspergera.[5] Z krytyką spotykają się również określenia: *autyzm wczesnodziecięcy* oraz *autyzm dziecięcy*, gdyż mogą mylnie sugerować, iż zaburzenie to nie dotyczy osób dorosłych [Pisula 2012a, 13; Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel 2012, 21].

Kolejnym ważnym etapem w badaniach dotyczących autyzmu było uznanie jego objawów za należące do kontinuum, a następnie wyróżnienie spektrum objawowego [Wing, Gould 1979; Wing 1997, 148–170;

---

[4] Obecnie udostępniono już 11. wersję ICD [WHO, online], jednakże będzie ona obowiązywała od 2022 r.

[5] Autyzm dziecięcy według ICD-10 to: „Całościowe zaburzenie rozwoju charakteryzujące się nieprawidłowym i/albo upośledzonym rozwojem, pojawiające się przed 3. rokiem życia, w którym występuje nieprawidłowe funkcjonowanie we wszystkich spośród trzech sfer: interakcjach społecznych, komunikacji oraz ograniczonym, powtarzającym się repertuarze zachowań" [ICD-10 2000, 209].

zob. też Pisula 2000, 15]. Ta zmiana myślenia o autyzmie wiązała się również ze zróżnicowaniem nasilenia trudności obserwowanych u osób z tym zaburzeniem – od postaci ciężkich aż po lekkie [Wing, Gould 1979, 11–30; Markiewicz 2004, 13; Pisula 2012a, 15]. Stąd był już tylko krok do odkrycia, iż symptomy autyzmu różnią się nie tylko stopniem natężenia, ale również tym, że mogą występować w odmiennych zestawieniach. Wprowadzony w 1988 roku termin *autystyczne spektrum zaburzeń* (*autistic spectrum disorders* – w skrócie: *ASD*) [Allen 1988, 48–56] wyznacza następny ważny etap w historii badań nad autyzmem, gdyż obejmuje on kilka różnych zaburzeń,[6] których cechą wspólną są nieprawidłowości w tworzeniu relacji społecznych, trudności w komunikowaniu się oraz wzorcach aktywności i zachowania. W literaturze funkcjonuje również określenie *autystyczne spektrum*, które używane jest najczęściej w odniesieniu do autyzmu dziecięcego, zespołu Aspergera oraz innych całościowych zaburzeń rozwoju [Pisula 2012a, 16].

Już to skrótowe przedstawienie trudności terminologicznych[7] dotyczących autyzmu wskazuje, iż jest to zaburzenie, którego kryteria klasyfikacyjne wciąż ulegają modyfikacji. Nadal poszukuje się rozwiązań najlepiej ujmujących istotę tego zaburzenia.

W niniejszym artykule terminu *ASD* (ang. *autism spectrum disorder*, czyli zaburzenie ze spektrum autyzmu) oraz terminu *autyzm* – używa się w szerszym znaczeniu, uwzględniając zarówno diagnozę autyzmu, jak i zespołu Aspergera [por. Walenski, Tager-Flusberg, Ullman 2006]. „Spektrum zaburzenia autystycznego”[8] według DSM-5 zaliczane jest do zaburzeń neurorozwojowych, które charakteryzowane są jako grupa stanów mających swój początek najczęściej na wczesnych etapach rozwoju dziecka [Gałecki, Pilecki, Rymaszewska i in. 2018, 35–36]. Charakteryzują się one

> (...) rozwojem deficytów, które prowadzą do upośledzenia funkcjonowania w życiu osobistym, społecznym, szkolnym oraz zawodowym. Różny jest zakres tych deficytów – od bardzo wybiórczych ograniczeń uczenia się lub kontroli czynności wykonawczych do całościowego upośledzenia umiejętności społecznych lub inteligencji [Gałecki, Pilecki, Rymaszewska i in. 2018, 35].

Oprócz ASD do zaburzeń neurorozwojowych należą: zaburzenia rozwoju intelektualnego, rozwojowe zaburzenia mowy i języka, rozwojowe zaburzenia uczenia się, rozwojowe zaburzenia ruchowe, zaburzenie z deficytem uwagi i nadaktywnością (ADHD) [Chojnicka, de Ines, Kwasiborska-Dudek 2020, 15–16]. Zaburzenia neurorozwojowe mogą

---

[6] W skład autystycznego spektrum zaburzeń wchodzi autyzm dziecięcy, zespół Aspergera, dziecięce zaburzenie dezintegracyjne, zespół Retta i inne całościowe zaburzenia rozwoju [Pisula 2012a, 16].

[7] Szerzej o tym zagadnieniu w: Sadowska 2020, 65–71.

[8] Określenie za: Gałecki, Pilecki, Rymaszewska i in. 2018, 35–36.

współwystępować, np. spektrum zaburzenia autystycznego i niepełnosprawność intelektualna (zaburzenie rozwoju intelektualnego) [Gałecki, Pilecki, Rymaszewska i in. 2018, 35].

3. AUTYZM – SPOSOBY OPISU UJAWNIAJĄCE NASTAWIENIE NADAWCY DO OPISYWANEGO ZABURZENIA

Autyzm, tak jak każde zaburzenie, może być opisywany z różnych perspektyw. Osoby, które zajmują się tą tematyką, przyjmują nie tylko odmienną perspektywę badawczą, ale również (świadomie lub nie) zdradzają swoje nastawienie do autyzmu jako takiego, jak również do osób, u których zdiagnozowano to zaburzenie. Warto zauważyć, iż literatura dotycząca autyzmu jest dość bogata – jej autorami są nie tylko profesjonaliści zawodowo zajmujący się problematyką zaburzeń, ale również rodzice osób z autyzmem, jak również osoby, u których zdiagnozowano zaburzenie ze spektrum autyzmu.

W wielu pracach podejście do autyzmu wydaje się neutralne, ale nawet w takich publikacjach pojawiają się sformułowania typu: *osoby cierpiące na autyzm* [Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel 2012], *dziecko chore na autyzm* [Maurice 2002] sugerujące, iż autyzm jest czymś, na co się cierpi, jest chorobą niosącą cierpienie. W najnowszych publikacjach unika się już tego typu sformułowań.

Robert Melillo [2017] w pracy zatytułowanej *Autyzm. Zapobieganie zaburzeniom ze spektrum autyzmu, ich diagnozowanie i terapia oraz zalecenia dla rodziców* przedstawia autyzm jako chorobę, pisząc np. „(…) dzieci, które na to chorują", „o rosnącej liczbie zachorowań na autyzm" [Melillo 2017, 28], „(…) to całościowe zaburzenie zagrażające zdrowiu psychicznemu naszych dzieci" [Melillo 2017, 15]. Używa też do jego opisu nacechowanego słownictwa, np.:

- „zagrożenie" – „Autyzm stanowi realne zagrożenie" [Melillo 2017, 28];
- „kryzys" – „Jak powstrzymać największy kryzys wieku dziecięcego w historii?" [Melillo 2017, 15];
- „epidemia" – „Epidemia autyzmu: kontrowersje a rzeczywistość" [Melillo 2017, 27].

Pisząc o częstości występowania autyzmu, autor używa sformułowań: „wstrząsające informacje", „alarmujące nowe statystyki" [Melillo 2017, 28, 30]. R. Melillo przedstawia autyzm, sytuując go obok takich zjawisk jak otyłość dziecięca, niedoinwestowany system szkolnictwa czy broń w szkołach, zaznaczając, iż spośród wymienionych i niewymienionych zagrożeń autyzm „(…) stanowi największe zagrożenie dla przyszłej pomyślności naszych dzieci, o wiele poważniejsze niż wszelkie obecne i dawniejsze problemy" [Melillo 2017, 28].

Na drugim biegunie postrzegania autyzmu sytuują się prace, w których określenia takie jak: *cierpieć na autyzm*, *choroba*, *epidemia* – użyte

do określenia zaburzenia, jakim jest autyzm, uznane są za negatywne [Moran 2017, 25]. Autyzm odgrywa ważną rolę w życiu osób, u których go zdiagnozowano, mimo to, zdaniem Paddy-Joe'ego Morana, który jest osobą z autyzmem, nie jest on czymś, na co „cierpią" [Moran 2017, 25]. Ten sposób postrzegania autyzmu zgodny jest z jedną z najnowszych tendencji, ujmującą go nie tylko jako coś ograniczającego funkcjonowanie danej jednostki, ale wręcz dającą jej wyjątkowe możliwości [por. Silberman 2017]. Zdaniem Steve'a Silbermana, „neuroróżnorodność" jest doceniana w niektórych miejscach pracy – osoby ze spektrum są zatrudniane ze względu na możliwości wykorzystania ich inteligencji w przemyśle technologicznym [Silberman 2017, 481].

Koncepcja neuroróżnorodności zakłada, iż:

> (...) zaburzenia takie jak autyzm, dysleksja czy ADHD powinny być traktowane nie jak deficyt czy dysfunkcja, lecz jako naturalnie występujące typy mechanizmów poznawczych cechujące się konkretnymi zaletami, które przyczyniły się do rozwoju technologii i kultury [Silberman 2017, 23].[9]

Autor książki *Neuroplemiona* – Steve Silberman, przedstawiając koncepcję neuroróżnorodności, ukazuje autyzm jako:

- „dar" – „Niezależnie od tego, czym jest autyzm, nie jest on produktem współczesnej cywilizacji. To osobliwy dar z głębokiej przeszłości przekazywany w genach przez miliony lat ewolucji" [Silberman 2017, 458];
- „cenny element dziedzictwa genetycznego" [Silberman 2017, 458].

S. Silberman stanowczo sprzeciwia się ujmowaniu autyzmu jako „pomyłki natury" i „zagadki".[10] Takie postrzeganie autyzmu ma swój wydźwięk w postaci różnego rodzaju akcji społecznych. Od 2005 roku dzień 18 czerwca obchodzony jest przez osoby ze spektrum autyzmu (z zespołem Aspergera) jako Autystyczny Dzień Dumy (ang. *Autistic Pride Day, APD*), którego celem jest zmiana postrzegania tego zaburzenia. Dorosłe osoby z autyzmem chcą, by autyzm przestał być uważany za chorobę, a stał się akceptowaną odmiennością.[11]

Przedstawione powyżej przykłady wskazują, iż o autyzmie można pisać w różny sposób – począwszy od skrajnie negatywnego, aż po wyjątkowo optymistyczny, pozytywny. Ważny jest również sam stosunek

---

[9] S. Silberman zauważa, iż mimo że pojęcia neuroróżnorodności oraz spektrum autystycznego to „wynalazki świata współczesności", to jednak w gruncie rzeczy nie są to nowe koncepcje – początki takiego myślenia autor zauważa już w koncepcjach Hansa Aspergera z lat 30. XX wieku [Silberman 2017, 23].

[10] S. Silberman tak to ujmuje: „Gdy spojrzymy na autyzm przez pryzmat niepełnosprawności, która jest dość powszechna, zaburzenie to nie wydaje się wcale takie zagadkowe" [Silberman 2017, 459].

[11] Na podstawie: http://www.aspiesforfreedom.com/autisticprideday.html [dostęp: 30 marca 2020].

profesjonalistów do tego zaburzenia – zdaniem P.J. Morana najlepszy jest neutralny, polegający na wskazywaniu zarówno wad, jak i zalet oraz zrywający z postrzeganiem autyzmu jako „cierpienia" i „brzemienia" [Moran 2017, 25]. Warto dodać, iż zbyt optymistyczne podejście do autyzmu, który jest przecież zaburzeniem całościowym, wpływającym na sposób funkcjonowania danej osoby, również może być szkodliwy. Zwrócenie uwagi tylko na zalety może przysłonić rzeczywiste problemy osób ze spektrum autyzmu i być przyczyną na przykład rezygnacji z terapii. Istotne wydaje się więc wypracowanie takiego języka, który będzie neutralny, wolny od uprzedzeń oraz przesadnego optymizmu i pesymizmu. Jest to o tyle istotne, że język używany przez profesjonalistów nie pozostaje bez wpływu na osobę z autyzmem oraz jej otoczenie [Moran 2017, 25]. Sposób przedstawiania autyzmu może mieć znaczące skutki – wystarczy pomyśleć o sytuacjach, gdy np. dziecko z autyzmem rozpoczyna edukację w szkole masowej lub integracyjnej. Z jednej strony skupienie się wyłącznie na zaletach autyzmu może niepotrzebnie podtrzymywać pewne mity na temat tego zaburzenia i w konfrontacji z rzeczywistością być przyczyną rozczarowania. Z drugiej strony demonizowanie autyzmu budzi strach i obawy u osób, które nie zetknęły się wcześniej z tego typu zaburzeniem.

4. OKREŚLENIA OSÓB Z AUTYZMEM

Pierwszym określeniem na gruncie polskim, które pojawiło się w literaturze specjalistycznej na oznaczenie osoby z autyzmem, było *dziecko autystyczne* użyte przez Tadeusza Gałkowskiego [1980]. Nazwa ta nadal funkcjonuje w literaturze przedmiotu [por. Maciarz, Biadasiewicz 2000; Maurice 2002; Markiewicz 2004; Winczura 2008; Cieszyńska 2011]. Od wydania pierwszej polskiej monografii dotyczącej autyzmu [Gałkowski 1980] minęło już ponad 40 lat – w tym czasie w literaturze polskojęzycznej na określenie osób, u których zdiagnozowano autyzm, używano różnych określeń. Obecnie w literaturze funkcjonuje wiele nazw:

- *dzieci / dziecko z autyzmem* [Winczura 2008; Cieszyńska 2011; Pisula 2010; 2012; Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel 2012; Piszczek 2013; Lipski 2015; Sadowska 2020],
- *osoba / osoby z autyzmem* [Pisula 2010; 2012; Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel 2012; Piszczek 2013; Lipski 2015; Kominek 2020],
- *osoba dotknięta autyzmem* [Pietras, Witusik, Gałecki 2010; Pisula 2010; 2012],
- *osoba autystyczna* [Pietras, Witusik, Gałecki 2010],
- *dziecko ze spektrum autyzmu* [Cieszyńska 2011],
- *dziecko z ASD* [Kwasiborska-Dudek, Emiluta-Rozya 2020],
- *dzieci z zaburzeniami autystycznymi* [Cieszyńska 2011],
- *osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu* [Lipski 2015],

- *autyści* [Piszczek 2013], *autycy* [sic!] [Silberman 2017; Kominek 2020],
- *osoby cierpiące na autyzm* [Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel 2012],
- *dziecko chore na autyzm* [Maurice 2002],
- Jagoda Cieszyńska wyróżnia również terminy: *dzieci zagrożone autyzmem*, *dzieci z zachowaniami ze spektrum autyzmu* i *dzieci z autyzmem* [Cieszyńska 2011].

W nowszych pozycjach unika się już określeń typu: *osoby cierpiące na autyzm* czy *osoby chore na autyzm*. Zjawisko zamieniania zdewaluowanych nazw na inne, „poprawne politycznie,"[12] jest zjawiskiem obserwowanym w języku od dawna [Brzozowska 2004, 27]. Już w latach 90. XX wieku Simon Baron Cohen i Patrick Bolton zauważyli we wstępie książki *Autyzm. Fakty* [1999], iż aktualne tendencje wskazują, by określać raczej niepełnosprawność niż samo dziecko. Oznacza to, że lepiej jest powiedzieć *dziecko z autyzmem* niż *dziecko autystyczne* czy też *autystyk*.[13] Takie określenie jest, zdaniem autorów, nie tylko dokładniejsze, ale i bardziej ludzkie. Również pedagodzy specjalni, np. Władysław Dykcik, zwracają uwagę, iż użycie w odniesieniu do osób niepełnosprawnych określeń typu: *biedactwo*, *chory*, *nieszczęśliwy*, *bezradny* nie jest właściwe [Dykcik 2009, 31]. Tego typu stygmatyzujące określenia, koncentrujące się wokół wad, ułomności i braków osób niepełnosprawnych, zdaniem autora

> (...) tworzą obiegowe krzywdzące często określenia jako przyczyny funkcjonowania niewłaściwych postaw, ocen i uczuć ujawniających się w relacjach społecznych i reakcjach afektywnych upraszczających inność ludzi jako cech różniących się od tzw. normalnych [Dykcik 2009, 32].

Określenia typu: *cierpieć na autyzm* są obecnie uznawane za negatywne [Moran 2017, 25; Furgał 2018, online].

Aby lepiej zrozumieć różnice pomiędzy zaprezentowanymi określeniami, warto przywołać funkcjonujący w języku angielskim sposób komunikacji określany jako *person-first language*. Jest to taki sposób opisu, w którym na pierwszym miejscu stawia się osobę. Zgodnie z zasadami *person-first language* zamiast *osoba autystyczna* (ang. *autistic person*) powinniśmy używać określenia *osoba z autyzmem*.

---

[12] Termin *poprawność polityczna* pojawił się w artykułach prasowych w latach 90. XX wieku. Początkowo traktowano go jako „nowe amerykańskie szaleństwo", jednakże dość szybko stał się on punktem wyjścia wielu dyskusji o charakterze kulturowym, społecznym i politycznym [Brzozowska 2004, 24]. Poprawność polityczna wskazuje pewne kody postępowania i mówienia, nakazując używanie pewnych słów, zwrotów i wyrażeń zamiast określeń, które mogłyby kogoś obrazić, np. w Stanach Zjednoczonych zastąpiono określenie *kaleka* – zwrotem *sprawny inaczej* [R.S. 1998, 57].

[13] W określeniu *osoba autystyczna* (ang. *autistic person*), zdaniem P.J. Morana, „autyzm wysuwa się na pierwszy plan i sugeruje się, że jest on głównym atrybutem człowieka, jego jedyną charakterystyczną cechą" [Moran 2017, 15].

Wydawać by się mogło, iż w kwestii nazewnictwa osób z autyzmem powiedziano już wszystko – wystarczyłoby tylko ujednolicić funkcjonujące określenia oraz rozpowszechnić wiedzę na ten temat wśród profesjonalistów pracujących z osobami z autyzmem. Zagadnienie nazewnictwa osób z ASD jest jednak o wiele bardziej złożone. Używanie tego typu „poprawnego" języka wzbudza jednak wiele kontrowersji, dzieląc środowisko osób z autyzmem na zwolenników *person-first language* oraz jego przeciwników [Brown 2011]. Do osób preferujących określenie *osoba z autyzmem* należy pewna grupa rodziców, natomiast wiele osób ze spektrum autyzmu woli, gdy są określane jako *autystyczne* [Brown 2011]. Oczywiście trudno generalizować, szczególnie jeśli weźmiemy pod uwagę, iż sporą grupę osób z autyzmem stanowią osoby niemówiące.[14] Nie oznacza to jednak, że osoby te nie mają możliwości komunikacji z otoczeniem społecznym, gdyż mogą do tego celu używać komunikacji alternatywnej, są również w stanie nauczyć się czytać i pisać [Minczakiewicz 1998, 83].

W najnowszej literaturze dotyczącej tematyki autyzmu można zauważyć wyraźną tendencję polegającą na podkreślaniu roli osób z autyzmem w stanowieniu o sobie. P.J. Moran stwierdza, iż specjalista powinien dbać przede wszystkim o komfort osoby z autyzmem, a nie myśleć o uszczęśliwieniu jej rodziców [Moran 2017, 16]. Podobne przekonanie zostało wyrażone przez S. Silbermana:

> Idea neuroróżnorodności zainspirowała szybko rozwijający się ruch praw człowieka oparty na prostym przekonaniu, że zachowania autystyczne najlepiej interpretują sami autycy, a nie ich rodzice czy lekarze [Silberman 2017, 23].

Konkludując, warto zauważyć, iż przedstawione uwagi niosą ze sobą konieczność zrewidowania nie tylko nazewnictwa używanego w dyskursie dotyczącym autyzmu, ale przede wszystkim postrzegania osób z autyzmem. Traktowanie osób z autyzmem jako bezwolnych, nieobecnych w dyskusji o samych sobie jest wysoce niewłaściwe i szkodliwe, gdyż utrwala niewłaściwe sposoby komunikacji. Warto pamiętać o tym podczas wizyt u specjalistów. W czasie terapii dzieci uczone są, iż czasie rozmowy należy zwracać się w kierunku rozmówcy, nawiązywać z nim kontakt wzrokowy, jak również reagować na swoje imię. Tymczasem zdarza się, że specjalista nie tyle zwraca się bezpośrednio do danej osoby z autyzmem, co do jej opiekunów, jak również rzadko używa jej imienia. Rażące jest również mówienie o nastolatkach oraz osobach dorosłych – *dzieci z autyzmem*. Podejmując pracę z daną osobą, warto upewnić się, które określenie jest przez nią preferowane.

---

[14] Problem ten, w zależności od badania, może dotyczyć od 30–40% osób [Tager-Flusber, Paul, Lord 2005, 336; por. też. Paul 2005, 801] do nawet około 50% dzieci z autyzmem [Goodman, Scott 1997, 42].

5. AUTYZM „WYSOKO FUNKCJONUJĄCY" I „NISKO FUNKCJONUJĄCY" / „WYSOKO" I „NISKO FUNKCJONUJĄCE" OSOBY Z ASD

Stwierdzenie, że grupa osób z autyzmem jest dość niejednorodna, nie jest nowe. Aby podkreślić różnice w funkcjonowaniu poszczególnych osób z autyzmem, badacze i praktycy stosują określenia: *autyzm wysoko funkcjonujący*[15] (ang. *high-functioning autism*, HFA) i *autyzm nisko funkcjonujący* (ang. *low-functioning autism*, LFA) [Moran 2017, 46] oraz odpowiednio *wysoko funkcjonująca osoba z autyzmem*, *wysoko funkcjonujący autyści* i *nisko funkcjonująca osoba z autyzmem*, *nisko funkcjonujący autyści* [zob. np. Piszczek 2013]. Osoby *wysoko funkcjonujące* to te, które mają dość dobrze rozwinięte zdolności intelektualne (w granicach normy), osoby zaś z niepełnosprawnością intelektualną określane są jako *nisko funkcjonujące* [Pisula 2012a, 15]. Określenia te również spotykają się z krytyką. Wątpliwości budzi nie tylko taki podział osób z autyzmem, ale również sama nazwa, która zasadniczo jest wiernym tłumaczeniem z języka angielskiego (*high functioning autism*); zdaniem Ewy Pisuli w języku polskim nie jest zbyt trafna [Pisula 2012b, 17]. Autorka proponuje, aby osoby należące do tej grupy określać jako „dobrze funkcjonujące intelektualnie osoby z autyzmem" [Pisula 2012b, 17].

Jak już zaznaczyłam, kontrowersje budzi również etykietowanie osób z autyzmem. Różnego rodzaju typologie osób z autyzmem są dość powszechne [por. Pisula 2000, 36–50], jednak zdaniem niektórych badaczy są one nieprecyzyjne, jeśli chodzi o opis umiejętności i potrzeb osób z autyzmem. Wynika to przede wszystkim ze specyfiki i złożoności omawianego zaburzenia. Objawy autyzmu mogą nie tylko przejawiać się w odmienny sposób u poszczególnych osób, ale również u jednej i tej samej osoby zakres potrzeb może być zróżnicowany w zależności od pory dnia. Poza tym termin *wysoko funkcjonujący* może w pewien sposób kamuflować trudności, jakie napotykają osoby z autyzmem. Termin *nisko funkcjonujący* jest zaś, zdaniem P.J. Morana, po prostu obraźliwy. Istotne jest również to, iż sam iloraz inteligencji nie powinien być uznawany za główny wyznacznik tego, jak dany człowiek radzi sobie z autyzmem [Moran 2017, 46]. Podobne wątpliwości można mieć do określenia: *łagodna odmiana autyzmu*,[16] stosowanego najczęściej w odniesieniu do zespołu Aspergera. Zastrzeżenia do tego określenia ujmuje P.J. Moran: „(…) gdy mówimy o łagodnym autyzmie, to tak jakbyśmy mówili: Jesteś autystyczny, ale nie aż tak bardzo" [Moran 2017, 34] oraz „Autyzm to całe spektrum i tak należy go postrzegać, zamiast określać jego formy jako

[15] Warto zauważyć, iż nazwy te są dosłownymi tłumaczeniami z języka angielskiego i w języku polskim nie mogą być uznane za poprawne.

[16] Por. *zespół Aspergera – łagodna forma autyzmu* – ŚwiatPrzychodni.pl (swiatprzychodni.pl) [dostęp: 30 marca 2021].

łagodne albo głębokie" [Moran 2017, 32]. Jego zdaniem trafniejsze jest określenie *ze spektrum autyzmu* (ang. *on the spectrum*), gdyż wyrażenie to podkreśla, iż w spektrum nie ma stałych punktów [Moran 2017, 35].

6. OKREŚLENIA OSÓB BEZ AUTYZMU

Nazwanie osób bez autyzmu również stanowi problem. Jednym z podstawowych rozróżnień czynionych w literaturze jest podział na osoby z autyzmem i osoby zdrowe. Kolejne rozróżnienie dzieli ludzi na „normalnych" i tych z autyzmem. Pozornie określenie *normalni* nie jest obraźliwe – jednakże, wyróżniając grupę *normalnych*, zdaniem P.J. Morana, automatycznie wskazujemy, iż pozostała, odmienna część osób jest *nienormalna* [Moran 2017, 30–31].[17] Interesujące jest jednak to, iż nawet osoby z autyzmem używają tego typu określeń. Temple Grandin pisze, że

> autyzm, depresja i inne zaburzenia mieszczą się na kontinuum, od normalności do anormalności. Zbyt silne natężenie powoduje głębokie upośledzenie, ale posiadanie jej w niewielkim stopniu może być korzystne [Grandin, Panek 2016, 38].

W literaturze coraz częściej możemy zauważyć użycie takich określeń jak: *osoby neurotypowe* [Mikołajczak 2017, 22] czy *nieautystyczne* [Moran 2017, 30]. W literaturze angielskojęzycznej na określenie dziecka typowo rozwijającego się, neurotypowego (czyli bez diagnozy autyzmu) używane jest bardzo często określenie *Typical Development* (czyli w skrócie *TD*).[18]

7. PODSUMOWANIE I WNIOSKI KOŃCOWE

Przedstawiona analiza różnych określeń używanych do opisu osób z autyzmem nie wyczerpuje w pełni tego tematu, jednakże pokazuje pewne aktualne tendencje w tym obszarze. Warto w tym miejscu zauważyć, iż język nie jest niezmienny, podlega różnorodnym wpływom. Globa-

---

[17] Jak zauważa P.J. Moran: „Nie da się użyć słowa *normalny* bez świadomego lub nieświadomego przypisywania *nienormalności* innym osobom" [Moran 2017, 31]. Autor preferuje używanie określenia *neurotypowy*, gdyż jego zdaniem określenie to „(…) nie dzieli ludzi na normalnych i nienormalnych, ale na autystycznych i nieautystycznych" [Moran 2017, 31] i dalej: „(…) autyzm nie jest równoznaczny z nienormalnością, ale jest po prostu innym rodzajem normalności" [Moran 2017, 31].

[18] Por. Natalia Meir i Rama Novogrodsky, 2020, *Syntactic, lexical and narrative abilities of bilingual children with Autism: evidence from the LITMUS Tasks*, międzynarodowa konferencja pt. *Bi-SLI 2020 Bilingualism and Specific Language Impairment (Developmental Language Disorder*, National University of Ireland Galway, Irlandia.

lizacja, poprawność polityczna – oddziaływają nie tylko na pojawianie się terminów w dyskursie naukowym, ale również na zmianę postrzegania osób z zaburzeniami.

Podsumowując, należy podkreślić, iż unikanie określeń nacechowanych stereotypowym myśleniem na temat osób z autyzmem nie powinno już być nowością, ale szeroko rozpowszechnioną normą. Specjalistów, badaczy czy terapeutów powinno cechować neutralne, obiektywne i rzetelne podejście do autyzmu, czego wyrazem jest używanie odpowiedniego języka do opisu. Warto również pamiętać, iż język używany w kontakcie z osobami z ASD wpływa nie tylko na ich samopoczucie, ale również na ich samoocenę.

Bibliografia

S. Baron-Cohen, P. Bolton, 1999, *Autyzm. Fakty*, Kraków.

D. Brzozowska, 2004, *Termin* poprawność polityczna *we współczesnym języku polskim,* „Poradnik Językowy" z. 3 (612), s. 24–32.

L. Brown, 2011, *The Significance of Semantics: Person-First Language: Why It Matters*; https://www.autistichoya.com/2011/08/significance-of-semantics-person-first.html [dostęp: 30 marca 2021].

J. Cieszyńska, 2011, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych*, Kraków.

W. Dykcik, 2009, *Interkulturowe i makrospołeczne konteksty stereotypów w działalności praktycznej z osobami niepełnosprawnymi*, „Niepełnosprawność" 1, s. 25–57.

E. Furgał, 2018, *Własnym głosem o spektrum autyzmu*, https://krytykapolityczna.pl/nauka/wlasnym-glosem-o-spektrum-autyzmu/ [dostęp: 30 marca 2020].

T. Gałkowski, 1980, *Usprawnianie dziecka autystycznego w rodzinie*, Warszawa.

R. Goodman, S. Scott, 1997, *Child Psychiatry*, Oxford, United Kingdom.

T. Grandin, R. Panek, 2016, *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*, Kraków.

L. Kanner, 1943, *Autistic disturbances of affective contact*, „Nervous Child" nr 2, s. 217–250.

A. Kominek, 2020, *„Mówienie za kimś" jako język bez komunikacji*, „LingVaria" 2 (30), s. 135–148.

R. Konczyński, 2015 (30. 01), *„Czerwony Kapturek" dla dziadków*, „Dziennik Malborski".

W. Lipski, 2015, *Standard postępowania logopedycznego w przypadku autyzmu* [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego. Podręcznik akademicki*, Lublin, s. 461–516.

A. Maciarz, M. Biadasiewicz, 2000, *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*, Kraków.

K. Markiewicz, 2004, *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*, Lublin.

C. Maurice, 2002, *Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi*, Warszawa.

M. Mikołajczak, 2017, *Wspomaganie rozwoju dziecka z autyzmem i zespołem Aspergera. Poradnik dla rodziców i terapeutów*, Warszawa.

E.M. Minczakiewicz, 1998, *Z badań nad rozwojem umiejętności komunikacyjnych u dzieci autystycznych* [w:] H. Jaklewicz (red.), *Edukacja osób autystycznych w praktyce i badaniach naukowych*", Gdańsk, s. 75–88.

R. Melillo, 2017, *Autyzm. Zapobieganie zaburzeniom ze spektrum autyzmu, ich diagnozowanie i terapia oraz zalecenia dla rodziców*, Gdańsk.

Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta, 2010, *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Kraków.

P.J. Moran, 2017, *Efektywna komunikacja z osobami ze spektrum autyzmu*, Gdańsk.

R. Paul, 2005, *Assessing Communication in Autism Spectrum Disorders* [w:] *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, wyd. 3, tom 2: F.R. Volkmar i in. (red.), *Assessment, Interventions, and Policy*, New Jersey.

T. Pietras, A. Witusik, P. Gałecki, 2010, *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, Wrocław.

E. Pisula, 2012a, *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk.

E. Pisula, 2012b, *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej. Autyzm*, Sopot.

E. Pisula, 2010, *Małe dziecko z autyzmem*, Sopot.

E. Pisula, 2003, *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek*, Gdańsk.

E. Pisula, 2000, *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa.

M. Piszczek, 2013, *Autyści. Jak odbierają i rozumieją świat. Kilka uwag o wychowaniu i terapii*, Warszawa.

D. Emiluta-Rozya, J. Kwasiborska-Dudek (red.), 2020, *Diagnoza i terapia logopedyczna małego dziecka z zaburzeniem ze spektrum autyzmu (ASD)*, Gdańsk.

R.S., 1998, *Polityczna poprawność*, „Poradnik Językowy" z. 3 (552), s. 57–62.

I. Chojnicka; M. de Ines; J. Kwasiborska-Dudek, 2020, *Zaburzenie ze spektrum autyzmu – kryteria diagnostyczne, uwarunkowania genetyczne i neurobiologiczne* [w:] D. Emiluta-Rozya, J. Kwasiborska-Dudek (red.), *Diagnoza i terapia logopedyczna małego dziecka z zaburzeniem ze spektrum autyzmu (ASD)*, Gdańsk, s. 15–32.

E. Sadowska, 2020, *Zachowania komunikacyjne dzieci z autyzmem. Wpływ deficytów kompetencji komunikacyjnej na sposób porozumiewania się dzieci z autyzmem*, Warszawa.

S. Silberman, 2017, *Neuroplemiona. Dziedzictwo autyzmu i przyszłość neuroróżnorodności*, Białystok.

M. Suchowierska, P. Ostaszewski, P. Bąbel, 2012, *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem. Teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*, Sopot.

H. Tager-Flusberg, R. Paul, C. Lord, 2005, *Language and Communication in Autism* [w:] *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*", wyd. 3, tom 1: F.R. Volkmar i in. (red.), *Diagnosis, Development, Neurobiology, and Behavior*, New Jersey, s. 335–356.

B. Winczura, 2008, *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków.

L. Wing, 1997, *Syndromes of Autism and Atypical Development* [w:] D.J. Cohen, F.R. Volkmar (red.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, New York, s. 148–170.
L. Wing, J. Gould, 1979, *Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification*, „Journal of Autism and Developmental Disorders" 9, nr1, s. 11–30.
World Health Organization (WHO), 2019, *International statistical classification of diseases and related health problems*, 11th revision: https: //icd.who.int/ [dostęp: 30 marca 2020].

Osoba z ASD *(a person with ASD)*, osoba ze spectrum *(a person on the spectrum)*, autystyk *(an autistic)*, osoba autystyczna *(an autistic person)*, *or* osoba z autyzmem *(a person with autism)*? *The contemporary trends in naming people with ASD*

Summary

The aim of this paper is to present the names for people with diagnosed autism that are used in the literature dedicated to logopaedics. The analysed expressions are as follows: *autystyk* (an autistic), *osoba z autyzmem* (a person with autism), *osoba z ASD* (a person with ASD), *osoba autystyczna* (an autistic person), *dziecko autystyczne* (an autistic child), *osoba cierpiąca z powodu autyzmu* (a person who suffers from autism), *osoba ze spectrum* (a person on the spectrum), *osoba ze spektrum autyzmu* (a person on the spectrum of autism), *osoba wysoko i nisko funkcjonująca* (a high- and low-functioning person).

Keywords: autism – ASD – Asperger syndrome – spectrum of autism – high- and low-functioning autism – autistic traits.

Trans. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2021.6.5

Kamila Potocka-Pirosz
(Uniwersytet Warszawski,
e-mail: k.potocka@uw.edu.pl)
ORCID: 0000-0003-1939-8066

ZABURZENIA MOWY W CHOROBIE ALZHEIMERA O WCZESNYM POCZĄTKU – STUDIUM PRZYPADKU

Celem artykułu jest przedstawienie zaburzeń mowy w chorobie Alzheimera o wczesnym początku (*Early onset Alzheimer's Disease*, EOAD) na przykładzie analizy materiału językowego uzyskanego od 56-letniego pacjenta. Wybór tematu podyktowany był chęcią zwrócenia uwagi na mniej liczne, ale poważniejsze i trudniejsze w terapii, przypadki choroby Alzheimera u osób przed 65. rokiem życia. W ostatnich latach polska literatura przedmiotu wzbogaciła się o wiele prac poświęconych zaburzeniom mowy w chorobach otępiennych, w tym w chorobie Alzheimera. Są to zarówno ujęcia neuropsychologiczne [por. Szepietowska, Daniluk 2000], medyczne [por. Podemski, Słotwiński 2003], logopedyczne [por. Domagała 2007, 2015a, 2015b; Wolańska 2015; Potocka-Pirosz 2019], jak i interdyscyplinarne [por. Makara-Studzińska, Gustaw, Kryś 2012; Lewicka, Stompel, Nowakowska-Kempna 2014; Domagała, Sitek 2018]. Jednak w większości są one poświęcone opisowi deficytów językowych i/lub komunikacyjnych w typowym wariancie choroby Alzheimera, czyli w typie o późnym początku (*Late onset Alzheimer's Disease*, LOAD). Publikacji na temat choroby Alzheimera o wczesnym początku jest niewiele [por. Sitek, Barczak, Harciarek 2015; Łabuz-Roszak i in. 2020], a zaburzenia mowy są tylko w nich zasygnalizowane.

CHOROBA ALZHEIMERA O WCZESNYM POCZĄTKU

Dane wskazują, że na 100 000 osób w wieku 45–64 lat u 67–98 osób diagnozuje się otępienie o wczesnym początku (*Early-Onset Dementia* – EOD). W związku z coraz lepszymi możliwościami diagnostycznymi liczba ta stale rośnie. Najczęstszą przyczynę otępienia, w tym również EOD, stanowi choroba Alzheimera [Łabuz-Roszak i in. 2020], w której wyróżnia się dwa typy. Zdecydowanie częstszy, stanowiący aż 95% przypadków choroby, jest typ o późnym początku (LOAD), diagnozowany u osób po 65. roku życia, dominującym objawem są zaburzenia pamięci. Znacznie rzadziej, bo jedynie u 5% chorych, występuje typ

o wczesnym początku (EOAD), diagnozowany u osób poniżej 65. roku życia. Zmiany neuropatologiczne dotyczą w większym stopniu nie hipokampu (jak w LOAD), ale kory nowej w płatach ciemieniowych [Mendez 2017]. Długość życia chorych od momentu rozpoznania wynosi około 6 lat, a przebieg choroby jest szybszy i bardziej agresywny niż w typie o późnym początku [Antoniak 2012]. U 2/3 chorych pierwszymi symptomami są zaburzenia psychiczne, zaburzenia funkcji wykonawczych, uwagi, językowe i wzrokowo-przestrzenne,[1] szybko dołączają do nich objawy piramidowe, pozapiramidowe, mioklonie, napady padaczkowe [Sitek, Barczak, Harciarek 2015; Łabuz-Roszak i in. 2020]. EOAD jest częściej dziedziczny (związany z mutacją preseniliny 1 – PSEN1, preseniliny 2 – PSEN2 lub białka prekursorowego amyloidu – APP) i określany wówczas jako rodzinna postać choroby Alzheimera, *Early-Onset Familial Alzheimer Disease EOFAD* [Bird 1999].

OPIS PACJENTA

Opisywany pacjent to mężczyzna w wieku 56 lat, urodzony i wychowujący się na wsi, mający wykształcenie zawodowe i do czasu rozpoznania choroby pracujący jako ślusarz-spawacz. Na co dzień mieszka z żoną, poza tym ma dwoje dzieci i dwoje wnucząt. W ankiecie żona napisała, że nie ma informacji, aby w rodzinie męża były przypadki choroby Alzhaimera, natomiast zgłosiła, że u męża zdiagnozowano: nadciśnienie, cukrzycę, zaburzenia hormonalne oraz że w przeszłości doznał on urazu głowy i zatrucia toksynami.[2] Pierwsze objawy choroby pojawiły się u badanego w wieku 53 lat i były to zaburzenia mowy: zapominanie słów, nierozumienie wypowiedzi, brak chęci do rozmów. Żona pacjenta poinformowała, że obecnie zauważa takie zaburzenia mowy jak: zapominanie słów i ich znaczenia, brak rozumienia wypowiedzi innych, unikanie mówienia, formułowanie krótkich zdań i częsty brak logiki w wypowiedziach. Chory jest w stanie niektóre czynności wykonywać samodzielnie,

[1] Wskazuje się, że są to, w przeciwieństwie do typowego amnestycznego, nietypowe warianty choroby Alzheimera: językowy (inaczej logopeniczna postępująca afazja), apraktyczny, wzrokowy (inaczej zanik korowy tylny), czołowy (inaczej behawioralny), zespół korowo-podstawny [por. Martyniuk-Gęca 2016; Mendez 2017].

[2] W raporcie *Lancet Commission on Dementia Prevention, Intervention, and Care* z 2020 r. przedstawiono następujące czynniki ryzyka choroby Alzheimera: niskie wykształcenie, nadciśnienie, upośledzenie słuchu, palenie papierosów i wyrobów tytoniowych, otyłość, depresja, brak aktywności fizycznej, cukrzyca, rzadkie kontakty społeczne, nadmierne spożycie alkoholu, urazy głowy w wieku średnim, narażenie na zanieczyszczenie powietrza w późniejszym wieku [Livingston i in. 2020]. Wśród podanych czynników przynajmniej cztery dotyczą opisywanego pacjenta: niskie wykształcenie, nadciśnienie, cukrzyca, urazy głowy.

ale pod nadzorem innej osoby, przy innych zaś czynnościach potrzebuje pomocy. W związku z występującymi w wyniku choroby depresją, apatią, płaczliwością, wahaniami nastroju i pobudzeniem jest on pod stałą opieką psychiatry. Przed ujawnieniem się choroby mężczyzna oglądał telewizję, czytał, rozwiązywał krzyżówki, uprawiał sport, po zdiagnozowaniu choroby spędza wolny czas na oglądaniu telewizji i spacerach. W trakcie przeprowadzania badań chory pięć razy w tygodniu uczęszczał do dziennego domu pomocy w Centrum Alzheimera w Warszawie.

PROCEDURA BADANIA

Pacjent był poddany badaniom w trakcie swojego pobytu w Centrum Alzheimera w Warszawie. Każde z ośmiu spotkań trwało kilkanaście minut. Do badań wykorzystano metody testową i ankietową. W metodzie testowej użyto następujących narzędzi: *Krótkiej skali oceny stanu psychicznego* [MMSE, Folestein, Folestein, McHugh 1975] – pozwalającej na szybką ocenę ogólnego stanu poznawczego chorego; *Bostońskiego testu do badania afazji*[3] [BDAE, Goodglass, Kaplan 1983] – pozwalającego na zbadanie takich sprawności jak rozumienie mowy, ekspresja, czytanie i pisanie; wybranych zadań z *Zestawu prób do badania procesów poznawczych u pacjentów z uszkodzeniami mózgu* Włodzimierza Łuckiego [1995], którymi sprawdzono aktualizację wyrazów, fluencję słowną, rozumienie metafor, przysłów, nonsensów na obrazkach, klasyfikację przedmiotów; dwóch autorskich zadań – badających fluencję i aktualizację wyrazów. Ze względu na charakter wykorzystanych narzędzi w części analitycznej zastosowano neuropsychologiczne ujęcie zaburzeń językowych, w którym oceniane są takie sprawności językowe jak na przykład rozumienie, nazywanie, fluencja, powtarzanie, czytanie, pisanie [por. Marczewska 1994].

W metodzie ankietowej użyto autorskiej ankiety przeznaczonej dla członka rodziny chorego (w tym wypadku żony). Celem ankiety było zweryfikowanie informacji, które na swój temat podał chory oraz uzyskanie informacji dotyczących jego funkcjonowania przed zachorowaniem i po nim.

WYNIKI BADANIA *KRÓTKĄ SKALĄ OCENY STANU PSYCHICZNEGO* (MMSE)

Uzyskany w MMSE wynik 11 punktów wskazuje na otępienie średniego stopnia. Największe deficyty pojawiły się w obszarze orientacji

[3] W badaniu wykorzystano pierwszą polską wersję eksperymentalną tego testu opracowaną przez Hannę Ulatowską, Marię Sadowską i Danutę Kądzielawę na podstawie wersji BDAE z 1983 r.

w czasie i miejscu, uwagi i liczenia, przypominania oraz praksji konstrukcyjnej.[4]

Tabela 1. Podsumowanie punktów uzyskanych w badaniu MMSE

Obszary badane w MMSE	Liczba punktów
Orientacja w czasie i miejscu (max. 10)	1
Zapamiętywanie (max. 3)	2
Uwaga i liczenie (max. 5)	0
Przypominanie (max. 3)	1
Funkcje językowe: nazywanie, powtarzanie, wykonywanie poleceń, pisanie (max. 8)	7
Praksja konstrukcyjna (max. 1)	0
Suma	**11**

W części dotyczącej orientacji w czasie i miejscu badany był pytany o rok, porę roku, miesiąc, dzisiejszą datę, dzień tygodnia, kraj, województwo, miasto, miejsce, w którym się znajduje i numer piętra. Prawidłowo odpowiedział tylko na pytanie o miasto. W części dotyczącej zapamiętywania z trzech wymienionych wyrazów (*byk*,[5] *mur*, *las*) powtórzył dobrze dwa: „Byk, mur, mas". W części dotyczącej uwagi i liczenia, w której podaje się kolejne wyniki działania odejmowania od stu siedmiu, badany nie był w stanie podać żadnego prawidłowego wyniku. W części dotyczącej przypominania trzech podanych wcześniej wyrazów odpowiedział „Byk, bór i jeszcze jedno". W części dotyczącej funkcji językowych pacjent prawidłowo nazwał oba pokazywane przedmioty, prawidłowo powtórzył konstrukcję *Ani tak, ani nie, ani ale*, prawidłowo wykonał polecenie wypowiedziane przez badającego: *Proszę wziąć kartkę do jednej ręki, złożyć oburącz na połowę i położyć ją na kolana*, ale nie wykonał polecenia, które sam przeczytał: *Proszę zamknąć oczy*, napisał (uznane za poprawne[6]) zdanie: „Jaae a Jaae dokomu". W części dotyczącej praksji konstrukcyjnej, zamiast przerysowania zaprezentowanej figury, pacjent

[4] Autorzy artykułu *Choroba Alzheimera o wczesnym początku – opis przypadku* [Łabuz-Roszak i in. 2020, 3] wskazali podobne deficyty u opisywanego przez nich pacjenta. Były to zaburzenia przypominania, zapamiętywania i uwagi oraz znaczne obniżenie funkcji językowych i praksji konstrukcyjnej.

[5] Polecenia i przykłady z zadań zapisano kursywą. Wypowiedzi badanego umieszczono w cudzysłowie, wypowiedzi badającego – w nawiasach okrągłych, dodatkowe komentarze – w nawiasach kwadratowych.

[6] Warunkiem przyznania punktu jest napisanie zdania zawierającego przynajmniej dwa powiązane ze sobą logicznie wyrazy (w tym jednego będącego orzeczeniem), na ocenę nie wpływają błędy literowe i ortograficzne. Zdanie napisane

wodził długopisem po konturze narysowanej figury, szybko się zniechęcił i nie wykonał zadania.

Mimo tego, że z części oceniającej funkcje językowe badany otrzymał aż 7 z 8 możliwych punktów, dalsze badania przy użyciu *Bostońskiego testu do diagnozy afazji*, wybranych zadań z zestawu tzw. prób Łuckiego i własnych zadań wykazały znaczne zaburzenia mowy.

WYNIKI BADANIA *BOSTOŃSKIM TESTEM DO BADANIA AFAZJI* (BDAE)

Rozumienie

Pacjent prawidłowo wskazał na obrazku: *klucz*, *kaktus*, *koło*, *gwiazdę*, *niebieski*, *brązowy*, *S*. Błędne realizacje dotyczyły wskazania desygnatów odpowiadających wyrazom: *rękawiczka*, *pije*, *kapie*, *trójkąt*, *fioletowy*, *L*, *T*, *7*, *700*, *15*. Zadanie polegające na wskazywaniu na sobie części ciała wypadło dobrze – badany prawidłowo pokazał: *ucho*, *nos*, *bark*, *klatkę piersiową*, *środkowy palec*, *kciuk*, *łokieć*, *usta*, *prawe ucho*, *lewe ramię*, *lewy policzek*. Jedynie zamiast *brwi* wskazał rzęsy, a zamiast *prawego nadgarstka* – lewy. Natomiast proszony o wykonanie poleceń zrealizował tylko częściowo poprawnie te krótsze: *Proszę pokazać sufit, następnie podłogę* – wykonana pierwsza część polecenia; *Proszę położyć długopis na kartce i odłożyć go z powrotem* – wykonana druga część polecenia, natomiast najdłuższe polecenie: *Proszę klepnąć każde ramię dwa razy dwoma palcami z zamkniętymi oczami* pacjent był w stanie wykonać tylko wówczas, kiedy poszczególne części polecenia były czytane oddzielnie.

Dużych trudności przysporzyło badanemu rozumienie złożonego materiału językowego (pytania 1–4 dotyczące wiedzy o świecie i pytania 5–8 i 9–12 dotyczące dwóch krótkich tekstów czytanych badanemu). Wbrew poleceniu mężczyzna udzielał często innych odpowiedzi niż oczekiwane *tak* lub *nie*. Błędne odpowiedzi pojawiły się przy pytaniach: 2., 4., 5., 6., 8., 11.:

1. *Czy korek utonie w wodzie?* „Nie."
2. *Czy można używać młotka do wbijania gwoździ?* „Nie."
3. *Czy kamień utonie w wodzie?* „Tak."
4. *Czy młotek nadaje się do cięcia drewna?* „Tak, nadaje się."
5. *Czy pan Kowalski spóźnił się na pociąg?* „Tak by go nie było."
6. *Czy przybył na stację o czasie?* „Nie."
7. *Czy pan Kowalski wybierał się do Warszawy?* „Tak."
8. *Czy pan Kowalski wracał z Warszawy?* „Mógł wracać albo mógł…"
9. *Czy gość niósł w obu rękach walizki?* „Nie."
10. *Czy recepcjonista był podejrzliwy wobec tego gościa?* „Tak"
11. *Czy gość miał coś niezwykłego w jednej ręce?* „W ręce? Coś tam nese… jak to się nazywa?"
12. *Czy recepcjonista ufał temu gościowi?* „Nie."

---

przez pacjenta zinterpretowano jako: „Jadę do domu". Pomimo błędów w zapisie spełnia ono warunki przyznania punktu.

Ekspresja

Podczas realizacji ciągów zautomatyzowanych (liczby 1–21 i dni tygodnia) pacjent nie wymienił liczby 21, a wymienianie dni tygodnia rozpoczął od lutego, po podpowiedzi, by zaczął od poniedziałku, prawidłowo zrealizował zadanie.

Badanemu udało się prawidłowo powtórzyć wyrazy z kolejnego zadania: *brązowy*, *krzesło*, *co*, *podkreślić*, *rzymskokatolicki*. Jednakże pacjent zapominając, czego dotyczyła instrukcja w poleceniu, nie chciał powtórzyć wyrazu *rzymskokatolicki*, twierdząc, że nie pasuje on do pozostałych. Upewniony, że ma tylko ten wyraz powtórzyć, wykonał polecenie. Powtarzanie krótszych zdań: *Wiesz, jak jest*, *Uszczelka puściła*, *Wrócił z pracy do domu* wypadło poprawnie, natomiast pojawiły się trudności z powtarzaniem tych dłuższych, każde z nich trzeba było badanemu powtórzyć:

- *Szpieg uciekł z Grecji* – „Szpie… jak?".
- *Obok stołu w dużym pokoju*: „Obok w domu…";
- *Biały bocian złapał dużą żabę*: „Yyy" (…) „Biały bocion, bocion, bociąg, bocian złapał dużą żabę".
- *Słyszeli, jak mówił przez radio wczoraj wieczorem*: „Słyszałam jak… wi, słyszałem czy jak…".
- *Ostateczny argument prawnika przekonał go*: „Ostatni argument przekonał…".

Dość dobrze udało się pacjentowi aktualizować wyrazy w odpowiedzi na pytania, chociaż czasem potrzebował powtórzenia pytania:

- *Co służy do mierzenia czasu?* „Zegarek.";
- *Co się robi brzytwą?* „…Brzytwą się… brzytwą można się ogolić.";
- *Co się robi mydłem?* „Mydło też do do pasuje no (Co się robi mydłem?) Mydłem, mydli oj mi wypadło.";
- *Co się robi ołówkiem?* „Też no grafitowym" (Co się robi ołówkiem?) „Grafitem piszę sobie.";
- *Co służy do cięcia papieru?* „Nożyczki."

Badany prawidłowo nazwał większość desygnatów pokazywanych na obrazkach i części ciała pokazywanych przez badającego, chociaż nie zawsze podawał wyraz od razu: *klucz* „klucz", *rękawiczka* „rękawiczka", *kaktus* „… yyy… kaktus", *T* „to jest te", *L* „el", *trójkąt* „trójkąt", *pije* „pije mleko czy tam coś", *czyta* „coś tam książkę czyta", *kapie* „przecieka woda, przeciera woda", *7* „siedem", *15* „piętnaście", *700* „siedemset", *brązowy* „… no yyy brązowy", *niebieski* „… niebieski", *fioletowy* „yyy już takie nie… nie wiem" (fio…) „fioletowy", *ucho* „ucho", *nos* „nos", *ramię* „bark".

Czytanie

Pacjent miał trudności w zadaniu, które polegało na rozpoznaniu, której literze (*H*, *B*, *F*) / któremu wyrazowi (*na*, *był*, *kora*) odpowiada jedna

z czterech liter / czterech wyrazów w linijce poniżej (obie litery / oba wyrazy różniły się rodzajem lub wielkością czcionki). Mimo że badany prawidłowo odczytywał litery / wyrazy, przy każdym przykładzie potrzebował pomocy we wskazaniu prawidłowej odpowiedzi. Podobnie było przy kolejnym zadaniu, polegającym na odszukaniu danego wyrazu wśród pięciu innych (pozostałe były podobne albo pod względem graficznym, albo semantycznym). Przy każdym z przykładów (*statek*, *list*, *mżawka*, *rozrywa*) choremu trzeba było przypominać, który wyraz ma znaleźć. Następne zadanie polegało na przyporządkowaniu do desygnatu na obrazku przeczytanego po cichu samodzielnie przez pacjenta wyrazu (*krzesło*, *koło*, *piętnaście*, *brązowy*, *czyta*). Wbrew instrukcji badany czytał wyrazy na głos. Każdorazowo po przeczytaniu wyrazu konieczne było przypominanie mu, co jest celem zadania. Po zastosowaniu tego typu wskazówek mężczyzna prawidłowo wskazał wszystkie desygnaty.

Pacjent poprawnie przeczytał na głos wszystkie zdania z kolejnego zadania (*Prosto z mostu*, *Wrócił z pracy do domu*, *Obok stołu w dużym pokoju*, *Szpieg uciekł z Grecji*, *Biały bocian załapał dużą żabę*, *Ostateczny argument prawnika przekonał go*). Trudności pojawiły się w zadaniu dotyczącym czytania ze zrozumieniem. Zadaniem pacjenta było wskazanie prawidłowej odpowiedzi będącej uzupełnieniem czytanego samodzielnie po cichu zdania. Wbrew instrukcji zadania i przypominaniu o tym, pacjent czytał zdania na głos. Badany prawidłowo wskazał następujące uzupełnienia zdań (odpowiedzi pacjenta są podkreślone):

- *Pies może... mówić / szczekać / śpiewać / kotek.*
- *Pan Kowalski myje i strzyże włosy. On jest... goli się / chłopcem / kelnerem / fryzjerem.*
- *Wiele ptaków wraca latem. One budują... jajka / gniazda / wróbel / kotek.*
- *Są artyści, którzy tworzą wspaniałe obrazy lub rzeźby. Innym typem artysty jest... obraz/ muzyk / księgarnia / żołnierz.*
- *Premiowanie uznaniowe stało się powszechnym zjawiskiem w administracji państwowej i wiele zajęć opłacano lepiej, niż na to zasługiwały. Reforma płac w służbie publicznej powinna prowadzić do klasyfikacji stanowisk według obowiązków i odpowiedzialności. Celem klasyfikacji stanowisk w administracji jest... uzyskanie wyższych uposażeń/ spowodowanie obniżenia podatków/ utwierdzenie premiowania uznaniowego / zapewnienie odpowiedniości między pracą a płacą.*

Brak wskazania, błędne wskazania lub wskazania dwóch odpowiedzi pojawiły się przy zdaniach:

- *Matka ma... drzewo / ciastko / dziecko / auto.*
- *Szkoły i drogi wymagają dużo kosztów. Wszyscy uczestniczymy w nich przez... domy / kraj / podatki / policję.*
- *Proces oczyszczania aluminium był kiedyś bardzo kosztowny. Obecnie elektryczność rozwiązała problem rafinacji i aluminium stało się... bardzo silne / dużo tańsze / górnik / elektroniczne.*

- *Zależność między higieną a chorobami okazała się jasna, kiedy Pasteur wykazał, że żywność nie będzie się psuła, jeżeli wysoka temperatura zabije znajdujące się w niej zarazki i uniemożliwi się dostęp nowych. Sterylizacja jest więc rezultatem... higieny / dobrej żywności / zarazków / odkrycia Pasteura.*
- *W okresie trwania demokracji potrzebne jest zwiększenie zaufania do władz, zarówno centralnych, jak i lokalnych. Dlatego w dużych miastach, a także w całym kraju rośnie zainteresowanie tym, jaki ma być skład samorządów terytorialnych i parlamentu. Zjawisko to wpływa na zmianę dotychczasowej sytuacji i wywołuje wzrost zainteresowania... przede wszystkim sprawami lokalnymi / ceną drewna / wyborami do władz centralnych i lokalnych / władzą urzędników miejskich.*

Błędy zaobserwowane przy krótszych zdaniach mogą sugerować, że prawidłowe wskazania odpowiedzi przy dłuższych zdaniach były przypadkowe.

Pisanie

Zadania ujawniły bardzo duże zaburzenia już na poziomie zapisu pojedynczych znaków i pogłębiały się przy zapisie wyrazów i zdań. Największe deficyty ujawniły się podczas pisemnej narracji:

- Dane osobowe: [w imieniu jedno opuszczenie litery i jedno dodanie, w nazwisku zamiana liter K na T, brak adresu]
- Przepisanie zdania *Szybki brązowy lis przeskoczył nad leniwym psem*: „szybki brąs k'ss pzystsb B nad leniwem psem"
- Liczby od 1 do 21: „1 2 3 4 I B 6 Ż o a B 11 12 12 3 3 B 6 7 8 14 B 3 6 7 8 8 60 20 22"
- Litery *B K L R T*: „B K L Ł R L"
- Liczby *7, 15, 42, 193, 1865*: „7 42 1003 118 66"
- Wyrazy *ma, kot, lata, myje, buda, należy, mydło, jabłko, szczególny, trzcina*: „MA kotlalo myj Buda mateży myato ko jabł kzlezwy szcczeauw"
- Wyrazy odpowiadające pokazywanym desygnatom *klucz, kwadrat, 15, brązowy, czyta*: „Klucz kluca kwaaza Bzoszowy Brązowy"
- Narracja pisemna – napisanie w ciągu dwóch minut jak najwięcej o tym, co się dzieje na obrazku: „ciastka // szaaa [spada] // wysza a wysoau [wyciera]"
- Napisanie dyktowanych zdań

a) *Ona nie może ich widzieć*: „ouoza"
b) *Chłopiec kradnie ciasteczka*: „CZoRłecie"
c) *Jeżeli nie będzie uważał, stołek przewróci się*: „Człopiec cie pzewwuc(?) pzewwuc(?)ę"

Zaobserwowane błędy wynikały nie tylko z zaburzeń mowy, ale także z apraksji. W odpowiedziach pojawiały się liczne parafazje literowe (dodawanie, opuszczenie, zamienianie liter), perseweracje, niekonsekwentne stosowanie małych i wielkich liter, brak znaków interpunkcyjnych, trudności w rozplanowaniu zapisu na kartce.

WYNIKI BADANIA WYBRANYMI ZADANIAMI *Z ZESTAWU PRÓB DO BADANIA PROCESÓW POZNAWCZYCH U PACJENTÓW Z USZKODZENIAMI MÓZGU*

Zadanie z tzw. prób Łuckiego, sprawdzające rozumienie metafor, przysłów i nonsensów na obrazkach, ujawniło pewne trudności. Pacjent wskazał prawidłowe wyjaśnienia przy metaforach *gołębie serce* i *słomiany ogień*, natomiast błędne – przy metaforach *złote serce – człowiek, którego praca jest bardzo droga*, *ostry język – człowiek, który bardzo dużo mówi*, *żelazna ręka – człowiek bardzo silny*. Odnalazł właściwie znaczenie przysłów*: Kto pod kim dołki kopie, sam w nie wpada* i *Ziarnko do ziarnka, a zbierze się miarka*, za to błędy odnotowano przy przysłowiach: *Niedaleko jabłko pada od jabłoni* – wskazane wszystkie odpowiedzi: *w ogrodzie jabłka leżą zwykle w pobliżu jabłonek / dzieci są zwykle podobne do rodziców / owoce zbiera się zwykle w ogrodzie*; *Nie wszystko złoto, co się świeci – nie ma sensu gromadzić wszystkich świecących przedmiotów*; *Na pochyłe drzewo wszystkie kozy skaczą – pochyłe drzewo nie oprze się sile wiatru*.

Wyjaśnianie nonsensów na obrazkach udało się po pewnych podpowiedziach:

- Obrazek, na którym zając goni psa: „No tutaj pies goni jest takie wyraźne, ale znowu" (To zając goni…) „Goni psa" (A jak powinno być naprawdę?) „Odwrotnie. Za szybko chyba biegł, szybko, szybko, szybko."
- Obrazek, na którym mężczyzna tnie gałąź, na której siedzi: „Tu jest dziwne, bo sam się podrzyna tutaj" (I jak obetnie tę gałąź, to sam…) „Z nią spadnie".
- Obrazek, na którym but leży na stole: „But. Tutaj jest…" (Tu jakiś notes.) „Notes czy coś." (Co tu jest takiego dziwnego na tym biurku?) „But!".

Zadanie dotyczące wskazania, który przedmiot nie pasuje do pozostałych wymagało od badanego dokonania szeregu operacji: zidentyfikowania wszystkich desygnatów, wskazania tego, który nie pasuje do pozostałych i uzasadnienia swojego wyboru:

- nożyczki, scyzoryk, brzytwa, ołówek: „To jest brzytwa, to jest scyzoryk." (Tak.) „To jest.... to już było tak." (To są nożyczki.) „Nożyczki." (I tu ma pan czwartą rzecz. To jest...) „Ołówek." (Jak pan myśli, z tych czterech rzeczy co nie pasuje?) „Ska... nie to nie skalpel, to..." (Brzytwa.) „Brzytwa. Tu ołówek, scyzoryk i..." (I nożyczki.) „Nożyczki." (I co tu może nie pasować?) „... muszę po..." (Brzytwa jest ostra, prawda? Scyzoryk? Też jest...) „Ostry." (Nożyczki tak samo. Wszystkie te rzeczy służą do jakiegoś cięcia. A ołówek?) „Ołówek do..." (Pisania, a nie do cięcia. Czyli co nam nie będzie pasowało? Ołówek, prawda?) „Ołówek."
- ołówek, pióro, maszyna do pisania, samochód: „To jest ten... nie długopis albo..." (Pióro.) „Pióro. To jest.... samochód" (Tak.) „Auto." (Ma pan pióro, samochód albo auto. Tutaj mamy o... ołówek.) „Ołówek". (Tu mamy...) „A co tutaj jest?" (To jest maszyna do pisania.) „A! Maszyna do pisania." (Czyli ma pan maszynę do pisania, ołówek, pióro i samochód. Jak pan myśli co tutaj nie będzie pasowało) „No to jest maszyna, tak, pewne i..." (Maszyną możemy coś napisać. Piórem? Możemy coś napisać. Ołówkiem?) „Ołówkiem." (Też możemy coś napisać. A samochodem?)

„Samochodem nie." (Nie napiszemy nic, prawda? To co nam nie będzie pasowało?). „No i trzy złapałem no." (No samochód nie będzie nam pasował.)

- termometr, waga, zegarek, okulary: „Zegarek ten mamy." (Tak, mamy zegarek.) „Tutaj mamy ten okulary." (Tak.) „Tutaj jest ten, tutaj są..." (Jest...) „Termometr." (A tutaj jest do ważenia...) „Do ważenia..." (Taka stara waga. Mamy termometr, wagę, zegarek i okulary. Jak pan myśli, co tu nie pasuje?) „Termometr." (A dlaczego nie pasuje termometr pana zdaniem?) „Bo nic tym nie... W winie może być (?)." (Termometrem możemy zmierzyć...) „Termo.." (Temperaturę.) „Temperaturę." (Wagą możemy coś... zważyć.) „Zważyć." (Zegarkiem możemy sprawdzić, która jest godzina. A okularami?) „No nie." (Nic ani nie zważymy ani nie zmierzymy, prawda? Chyba nam okulary nie będą pasowały.)
- nożyczki, nitka, naparstek, fajka: „Jedna z tych nie pasuje. To jest... ten... naparstek." (Tak, to jest naparstek.) „To.." (Noży...) „Nożyczki. To jest fajka. To jest trzy." (I tu mamy nitkę jeszcze.) „I tu jeszcze nitkę mamy." (Jak pan myśli, co nie pasuje?) „..." (Trzema rzeczami można coś zrobić takiego samego, a jedna nie pasuje.) „Raz, dwa, jest trzy. To jeszcze nie. Gdzie trzecie?" (Tu ma pan jeszcze.) „Tu fajka." (Te trzy rzeczy. Może pan nimi szy...) „Szyć." (A fajką możemy szyć?) „Nie no fajką można palić." (To co nam nie będzie pasowało?) „Yyy... fajka."
- trzy zegary, złotówka: „Tu też, jest samo, samo zegary są." (Czy wszystkie to są zegary?) „Nie wszystkie." (A co nie jest zegarem?) „Zegar jest..." (Tu mamy jakiś stary zegar.) „Stary zegar tutaj złotówka w środku." (Aha i co nie pasuje?) „Nie pasuje ta złotówka".

Pacjent miał problemy z rozpoznaniem niektórych desygnatów (np. nożyczki, ołówek, maszyna do pisania, waga). W trzech pierwszych przykładach, mimo podpowiedzi, nie był w stanie wybrać niepasującego przedmiotu. W kolejnych dwóch przykładach po podpowiedziach udało mu się wskazać takie przedmioty, ale bez podania uzasadnienia.

Podczas nazywania obrazków chory często wypowiadał wyrazy będące parafazjami werbalnymi / semantycznymi danych desygnatów, np.: *krzesło* „fotel", *ołówek* „długopis albo coś", *agrafka* „spinka taka", *piłuje* „a to jest cięcie", *broda* „podbródek", *łydka* „podudzie", *noga* „goleń", *bagażnik* „przykrywka". Rzadziej zdarzały się omówienia, np. *drzwi* „otwieramy, zamykamy, ta część", *kościół* „wieża, a może tak wyżej jeszcze". Sporadycznie pojawiły się trudności w rozpoznaniu obrazka i/lub brak podania nazwy, np. *agrafka* „jak to się nazywa?", *goli się* „co to może być?", *je* „muszę się przyjrzeć dobrze, żeby od tego… pali papierosa, tak sobie wykalkulowałem".

Szczególnie czuła na zaburzenia związane z chorobami otępiennymi jest fluencja słowna, czyli płynność podawania wyrazów w danej kategorii. W tzw. próbach Łuckiego bada się dwie kategorie semantyczne i jedną kategorię fonemiczną:

- (zwierzęta) „Odsuwa mi się teraz już… byle jakie? To co to było? Ołówek, ten, ten kura przykładowo, kogut… długopis."
- (ostre przedmioty) „No najbardziej to… ostry, ostry, wszystko co się dzieje kręci się tam brzytwa, klucze, Konstanty się mówiło i jeszcze inne teraz podaję, tak że ze trzy cztery dodałbym teraz byliśmy w takiej ciemni i po prostu nie można było się skupić tam."
- (wyrazy na literę K) „Krzysztof, kogut, co tam jeszcze? Konstanty. Nie tam, nie będę się bawił."

Badanemu udało się zaktualizować jedynie dwa wyrazy w kategorii zwierzęta („kura", „kogut") i po jednym wyrazie w kategoriach przedmioty ostre („brzytwa") i wyrazy na literę K („kogut" – nazwy własne nie były liczone). Za nieprawidłowe wyniki uznaje się podanie w każdej kategorii w ciągu minuty mniej niż 15 wyrazów [Piskunowicz i in. 2013, 479].

WYNIKI BADANIA Z ZASTOSOWANIEM PRÓB WŁASNYCH

Ponieważ pacjent osiągnął niskie wyniki w zadaniu dotyczącym fluencji w próbach Łuckiego, przeprowadzono dodatkowe badanie sprawdzające fluencję w kategoriach:

- (owoce) „Grejfrut, śliwka, lenglony (?) Jakieś tam i jeszcze coś, jeszcze coś do... jeszcze chwilę... wszystko będzie. Śliwka, śliwka była? Śliwka, później co tam jest? Już się chyba skończyło";
- (wyrazy na literę S) „No właśnie tam żona coś roz... tego... to będzie tak, że smok, normalnie aż mnie tutaj suszy (...) Coś dalej?".

Również tym razem pacjent zaktualizował jedynie dwa wyrazy w kategorii semantycznej: „grejpfrut", „śliwka" oraz jeden w kategorii fonemicznej: „smok".

W badaniu aktualizowania wyrazu w odpowiedzi na pytanie najlepiej udało się badanemu przywołać rzeczowniki (7/10), chociaż często potrzebował dłuższej chwili i/lub powtórzenia pytania, by udzielić właściwej odpowiedzi:

- *Czym je się zupę?* „Łyżeczką, łyżecz... łyżką",
- *Na czym się siedzi przy stole?* „Na czym... (Siedzi się przy stole) Siedzi się na... stole."
- *Jakie zwierzę szczeka?* „...Nie mogę tu ten..." (Jakie zwierzę szczeka?) „Szczeka pies."
- *Gdzie się modlimy?* „W... Jak to się nazywa? W... w kościele no."
- *Czym się pisze?* „Długopisem."
- *Jakie zwierzę ma łaty?* „Łaty? To jest ten... tak mnie mieli się, że nie wiem."
- *Czym się szyje?* „Czym się szyje? ... Takie niepodatne jakieś. Jedna coś no do szycia... można... no to inaczej też szyć innym."
- *Na czym się śpi?* „No na czym, na łóżku."
- *Czym zamyka się drzwi?* „..." (Czym zamyka się drzwi?) „S... Klapką... klamką."
- *Co chroni przed deszczem?* „Parasol."

Nieco gorzej wypadała aktualizacja czasowników (5/10). Badany często pomagał sobie, powtarzając część pytania i aktualizując czasownik w parze z rzeczownikiem. Podobnie jak przy wcześniejszym zadaniu, tu również pojawiały się liczne pauzy w trakcie odpowiedzi:

- *Co się robi miotłą?* „Miotłą? Zamiata się."
- *Co się robi przy stole?* „Przy stole?" (Tak, co się robi przy stole?) „... przy stole... jakieś tam taboret może."
- *Co się robi brzytwą?* „Goli się."
- *Co się robi igłą?* „Igłą? Tak jak mówiłem właśnie, doszliśmy do tego."
- *Co się robi na krześle?* „Na krześle?... Na krześle... Nie mogę jakoś."
- *Co się robi na rowerze?* „Jeździ się."
- *Co się robi piłą?* „Piłą?... pi piła to ciężki. Chodzi o to tak?"
- *Co się robi żelazkiem?* „Żelazkiem? Żelazkiem się ten... jeszcze chwileczkę... Co się robi żelazkiem? Żelazkiem się ten pracuje, robi się ten jak to powiedzieć łóżko, łóżko nie łóżko tylko to co się ten..." [wykonuje ruch prasowania]
- *Co się robi łopatą?* „Łopatą?..." (Co się robi łopatą?) „Łopatą to się do..." (Co się robi łopatą?) „Łopatą się kopie."
- *Co się robi z napojem?* „Z napojem? Pije się."

Największych trudności przysporzyło choremu podawanie antonimów do przymiotników (2/10) i przysłówków (3/10).

- *wesoły* „Wesoły?..." (Przeciwne znaczenie) „Przeciwstawny" (Co znaczy coś zupełnie innego niż wesoły?) „... przeciw... przecisz... przeciw...".
- *wysoki* „Wysoki, niski."
- *wąski* „Wąski... nie... nie, dalej, dalej."
- *gruby* „..." (Gruby, przeciwne słowo...) „Gruby... jakie to było?" (Gruby.) „Gruby..."
- *nudny* „Nudny..." (Przeciwne słowo, nudny...) „Nudny... wesele."
- *szorstki* „Szorstki... jak nie jedno pamiętam, to drugie."
- *cichy* „Cichy..."
- *lekki* „Lekki, ciężki."
- *młody* „Młody..."
- *mądry* „Mądry... mądry... dobry. Nie."
- *zimno* „Zimno." (Przeciwne słowo. Zimno...) „Ciepło".
- *dobrze* „Źle."
- *ładnie* „... Więcej nie ma."
- *szybko* „Długo."
- *sucho* „..."
- *ciemno* „Jasno."
- *tanio* „Tanio. Tanio, nie tanio tylko... jeszcze raz". (Tanio.) „Tanio, długo, dużo."
- *dużo* „Dużo..."
- *głęboko* „... dalej."
- *czysto* „Czysto, biało."

W odpowiedzi chory często powtarzał usłyszany wyraz lub milczał. W czasie wykonywania całego zdania często wskazywał na problemy, których doświadczał w trakcie przywołania pożądanego wyrazu.

PODSUMOWANIE

Wbrew wysokiemu wynikowi w części dotyczącej funkcji językowych w badaniu *Krótką skalą oceny stanu psychicznego* (MMSE) pogłębione badania ujawniły wiele problemów pacjenta w obszarze mowy. Trudności

dotyczyły realizacji poleceń, odpowiadania na pytania z wiedzy o świecie i na pytania do usłyszanego tekstu, wyjaśniania znaczenia metafor i przysłów, aktualizacji rzeczowników i czasowników, powtarzania dłuższych zdań, czytania ze zrozumieniem. Bardzo poważne deficyty odnotowano w zakresie klasyfikacji przedmiotów, aktualizacji przymiotników i przysłówków, fluencji semantycznej i fonemicznej oraz pisania. To, co było u pacjenta jeszcze dobrze zachowane to: rozumienie krótkich poleceń, rozpoznawanie i nazywanie części ciała, realizacja ciągów zautomatyzowanych, powtarzanie wyrazów i krótkich zdań oraz głośne odczytywanie wyrazów i zdań. Niektóre zaobserwowane zaburzenia mowy wynikały z deficytów w rozpoznawaniu obiektów na obrazkach (stąd trudności w nazywaniu czy klasyfikacji przedmiotów), z apraksji (stąd trudności w pisaniu), z deficytów uwagi (stąd trudności w rozumieniu poleceń).

Niestety rokowania w typie choroby Alzheimera o wczesnym początku są wyjątkowo niekorzystne. Otępienie postępuje szybko, a zaburzenia innych funkcji poznawczych potęgują zaburzenia językowe. Ze zrozumiałych względów dla rodziny pacjenta często najważniejsza jest terapia farmakologiczna łagodząca przede wszystkim objawy psychiczne. Na inną terapię, w tym terapię logopedyczną, jest bardzo niewiele czasu – od momentu rozpoznania choroby do śmierci pacjenta upływa zaledwie kilka lat. Niemniej jednak warto zwrócić uwagę na zaburzenia językowe w typie choroby Alzheimera o wczesnym początku, często bowiem mogą być one, tak jak w wypadku opisywanego pacjenta, pierwszym objawem choroby. Podejmowanie działań profilaktycznych (między innymi dbanie o sprawność umysłową, fizyczną, właściwa dieta) i wczesna diagnoza pozwolą choremu dłużej zachować zdolności poznawcze, w tym komunikacyjne.

Bibliografia

D. Antoniak, 2012, *Podstawowe informacje na temat choroby Alzheimera* [w:] T. Parnowski (red.), *Choroba Alzheimera*, Warszawa, s. 16–22.

T. Bird, 1999, *Early-Onset Familial Alzheimer Disease*, „Gene reviews", https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK1236 [dostęp: 10.03.2021].

A. Domagała, 2007, *Zachowania językowe w demencji: struktura wypowiedzi w chorobie Alzheimera,* Lublin.

A. Domagała, 2015a, *Narracja i jej zaburzenia w otępieniu alzheimerowskim*, Lublin.

A. Domagała, 2015b, *Standard postępowania logopedycznego w przypadku zaburzeń mowy w otępieniu alzheimerowskim* [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin, s. 297–312.

M. Folstein, S. Folstein, P. McHugh, 1975, *Mini-mental state. A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician*, „Journal of Psychiatric Research" nr 12, s. 189–198.

A. Martyniuk-Gęca, E. Papuć, M. Tynecka-Turowska, K. Rejdak, 2016, *Choroba Alzheimera i jej rzadkie warianty oraz implikacje dla jakości życia* [w:] J. Tatarczuk, M. Markowska (red.), *Dobrostan a stan zdrowia*, Lublin, s. 127–138.

H. Goodglass, E. Kaplan, 1983, *The Assessment of Aphasia and Related Disorders*, Philadelphia.

T. Lewicka, D. Stompel, I. Nowakowska-Kempna, 2014, *Zaburzenia językowe w chorobach neurodegeneracyjnych: aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, „Logopedia Silesiana" nr 3, s. 76–94.

G. Livingston, J. Huntley, A. Sommerlad, D. Ames, C. Ballard, S. Banerjee, C. Brayne, A. Burns, J. Cohen-Mansfield, C. Cooper, S. Costafreda, A. Dias, N. Fox, L. Gitlin, R. Howard, H. Kales, M. Kivimäki, E. Larson, A. Ogunniyi, V. Orgeta, K. Ritchie, K. Rockwood, E. Sampson, Q. Samus, L. Schneider, G. Selbæk, L. Teri, N. Mukadam, 2020, *Dementia prevention, intervention, and care: 2020 report of the Lancet Commission*, „The Lancet" nr 396, s. 413–446.

W. Łucki, 1995, *Zestaw prób do badania procesów poznawczych u pacjentów z uszkodzeniami mózgu*, Warszawa.

M. Makara-Studzińska, K. Gustaw, K. Kryś, 2012, *Trudności w komunikacji z pacjentem z chorobą Alzheimera*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna" nr 12 (1), s. 18–25.

H. Marczewska, 1994, *Zaburzenia językowe w demencji typu Alzheimera i demencji wielozawałowej* [w:] E. Osiejuk, H. Marczewska (red.), *Nie tylko afazja: o zaburzeniach językowych w demencji Alzheimera, demencji wielozawałowej i przy uszkodzeniach prawej półkuli mózgu*, Warszawa, s. 7–60.

M. Mendez, 2017, *Early-Onset Alzheimer's Disease*, „Neurological Clinics" nr 35 (2), s. 263–281.

M. Piskunowicz, M. Bieliński, A. Zgliński, A. Borkowska, 2013, *Testy fluencji słownej – zastosowanie w diagnostyce neuropsychologicznej*, „Psychiatria Polska" nr 47 (3), s. 475–486.

R. Podemski, K. Słotwiński, 2003, *Zaburzenia mowy w procesach otępiennych* [w:] J. Leszek (red.), *Choroby otępienne. Teoria i praktyka*, Wrocław, s. 271–283.

E. Sitek, A. Barczak, M. Harciarek, 2015, *Neuropsychological assessment and differential diagnosis in young-onset dementias*, „Psychiatric Clinics of North America" nr 38(2), s. 265–279.

E. Szepietowska, B. Daniluk, 2000, *Zaburzenia językowe w demencji w ujęciu neuropsychologicznym*, „Audiofonologia" nr 16, s. 117–135.

E. Wolańska, 2015, *Zaburzenia funkcji językowych w chorobach i zespołach otępiennych. Rola i cele logopedii wieku podeszłego*, „Poradnik Językowy" z. 5, s. 67–82.

Speech disorders in early onset Alzheimer's disease: a case study

Summary

This paper describes a case study of a 56-year-old patient suffering from a rare type of early onset Alzheimer's disease (EOAD). The selection of the topic arose from the desire to draw more attention to this group of patients. While numerous publications in the relevant Polish-language literature have been dedicated to speech disorders in late onset Alzheimer's disease (LOAD), which is diagnosed in people over 65, there are scarce descriptions of cases of speech disorders in EOAD. The research made use of a survey method (the author's original survey questionnaire filled in by the patient's wife), and the test method (using the Mini Mental State Examination (MMSE), the Boston Diagnostic Aphasia Examination, selected tasks from the so-called Łucki's tests and the author's own tests). The analysis of the collected material revealed serious deficits in the patient's actualisation of words, fluency, understanding of compound structures, reading with understanding, and writing, which has resulted in his withdrawal from communication.

Keywords: early onset Alzheimer's disease – speech disorders – case study.

Trans. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2021.6.6

Natalia Breyvo
(Uniwersytet Warszawski,
e-mail: n.breyvo@student.uw.edu.pl)
ORCID: 0000-0002-6299-0949

POWRÓT KOZY (MARNOTRAWNEJ) DO WOZA. POZORNA ZNAJOMOŚĆ PRZYSŁOWIA

Przyjdzie koza do woza –
'ktoś będzie prosił o pomoc, którą dawniej odrzucał' [WSF, 185].

Artykuł jest poświęcony przysłowiu *przyjdzie koza do woza*,[1] które w polskich źródłach leksykograficznych i literackich jest uważane za przysłowie polskie, w białoruskich – za wspólne dla języków białoruskiego, ukraińskiego i polskiego, a w ukraińskich i rosyjskich – za przysłowie ukraińskie. W artykule będą przedstawione niektóre dane dotyczące jego historii, rozpatrzone jego warianty w wymienionych językach, homonimy słowa *koza* i ewentualna ich korelacja z *kozą* przysłowiową, a także zostaną omówione odcienie znaczeniowe tego przysłowia.

I. Ustalenie czasu powstania omawianego przysłowia komplikuje to, że pojawiało się ono w zbiorach przysłów i w słownikach stosunkowo nieregularnie, a oprócz tego nie w każdym wydaniu podawano źródła i chronologię użycia przysłowia oraz podawano przykłady. Nie udało nam się znaleźć żadnego przykładu wykorzystania tego przysłowia w okresie średniowiecza (w ówczesnych dziełach literacko-historycznych czy badaniach materiałów z tamtych czasów), podobnie jak w wiekach XVI–XVII (w tym w *Kartotece (…) XVII i 1. połowy XVIII wieku* [Kart.]).

W 1618 r. został opublikowany zbiór polskich przysłów *Proverbiorum polonicorum (...) centuriae decem et octo* [Rys.], ułożony przez Salomona Rysińskiego (uważany za pierwszy taki zbiór w polszczyźnie, zawierający 1800 jednostek), w którym, niestety, nie znajdziemy jednostki *przyjdzie koza do woza*.[2] Podobnie nie ma jej w dziele Knapiusza [1632] *Thesavri*

---

[1] Rzeczownik *woza* zachował archaiczną końcówkę dopełniacza *-a* (zamiast współczesnej *-u*), ponieważ tego wymagała pozycja rymowa rzeczownika: *koza – woza* [Bąba 1973, 400].

[2] Choć i nie zabrakło w nim innych przysłów z komponentem *koza*: *być kozie na wozie*; *dobra koza na wrzesie*; *na pochyłe drzewo i kozy łażą*; *nie rada koza*

Polonolatinograeci [Knap], A.M. Fredry [1632] *Przysłowia mów potocznych* [Fredra] oraz Trotza [1764] *Nowy dykcyonarz* [Trotz]. W tym kontekście nieoczekiwanie w 1782 r. przysłowie *przyjdzie koza do woza* odnotowano w *Dictionnaire des proverbes francais* – francusko-polskim słowniku przysłów – jako odpowiednik francuskiego powiedzenia *vous viendrez cuire à notre four* („jeszcze będziesz chciał gotować w naszym piecu") [DPF, 122] i w tym samym roku w innym słowniku francusko-polskim jako odpowiednik innego powiedzenia francuskiego o podobnym znaczeniu: *il viendra un tems où les renards, les chiens & les vaches auront befoin de leurs queues* („jeszcze nadejdą czasy, kiedy lisom, psom i krowom będą potrzebne ich ogony") [DPPF, 110].

Co do kolejnych słowników języka polskiego, to w wydawanym na początku XIX w. słowniku S.B. Lindego [1807–1814, SL] tego przysłowia ponownie nie ma, a pojawia się ono w *Dokładnym słowniku polsko-niemieckim* Mrongowiusza [1835] w artykule słownikowym „Poyść" [Mron., 379], potem w tzw. *Słowniku wileńskim* [1861]: występuje bez wyjaśnienia znaczenia w artykule słownikowym „Wóz" [SWil, 1894] i w tzw. *Słowniku warszawskim* [1919]: zostaje wprowadzone do artykułu „Koza" [SW, 508–509] z wyjaśnieniem znaczenia 'potrzeba zmusiła cię zwrócić się do mnie' i podaniem cytatu z poematu Adama Mickiewicza *Pan Tadeusz*: „Mówiłem: ej Dobrzyński! ej, przyjdzie do woza Koza". Prawdopodobnie nie bez wpływu tego dzieła, wydanego w 1834 r., przysłowie *przyjdzie koza do woza* staje się niezwykle popularne i od mniej więcej tego roku jest notowane w słownikach, gramatykach języka polskiego, artykułach i dziełach literatury pięknej jako przysłowie od wieków polskie. I można by się zgodzić z tym przeświadczeniem, gdyby nie to, że w wydaniach z tego samego okresu można spotkać praktycznie dokładne ukraińskie i białoruskie odpowiedniki, na przykład w zbiorze H. Ilkiewicza *Hałyckij prypowedky y zahadky* [1841]: *прийде коза до воза, скаже „ме"* („przyjdzie koza do woza i powie »me«") [Galic, 79] albo w zbiorze J. Czeczota *Piosnki wieśniacze znad Niemna i Dźwiny* [1846]:

> *Prydzie kaza da waza, budzie siena prasić.* (Niektórzy dodają: *a ja kazu kijem.*) Przyjdzie koza do woza, będzie siana prosić. (Dodatek niektórych: a ja kozę kijem.) O odmawiających na prośbę, pogróżka.) [Czecz, 113].

Świadomi tego, że wiele dzieł nie dotrwało do naszych czasów, a z tych szczęśliwie zachowanych w bibliotekach nie wszystkie jeszcze zostały zdigitalizowane albo są powszechnie dostępne, musimy przyznać, że analizą objęto tylko pewną ich część i odnośnie do kwestii czasu powstania przysłowia *przyjdzie koza do woza* w rozpatrywanych językach można jedy-

---

na targ, ale musi i in. Przysłowie *być kozie na wozie* mówi o wysłaniu kozy do rzeźnika i o jej rychłej śmierci, więc mimo tego, że zawiera wyrazy *koza* i *wóz*, jednak różni się znaczeniem od przysłowia *przyjdzie koza do woza*.

nie odnotować pierwsze wystąpienia przysłowia razem z jego wariantami, w dostępnych nam starodrukach z ok. XVIII w.

II. Wariantywność przysłowia *przyjdzie koza do woza* jest kolejną jego osobliwością, przyciągającą uwagę, motywującą do dalszych poszukiwań i refleksji.

W języku polskim (podobnie jak w każdym z badanych języków) przysłowie to może występować w wersji krótszej *przyjdzie koza do woza* albo *przyszła koza do woza* i dłuższej, np.:

przyjdzie koza do woza i zawoła: me-kie-kie / bee;
…i zawoła: me, a ja powiem: nie;
przyjdzie koza do woza, to słomy / siana nie będzie;
…i poprosi siana;
…lecz nie będzie siana;
przyjdzie koza do woza poprosić obroku, dostanie kijem po boku i in.

W języku ukraińskim również można obserwować bogatą wariantywność przysłowia *прийде коза до воза* i *прийшла коза до воза*:

…(та й) скаже «ме» / «бе» / «ме-ке-ке»;
…сінця просить;
…та сіна не буде;
…їсти сіно, а я скажу: аци, здохла бись!;
…та й каже «ме-е» i in.

W języku białoruskim spotykane są przeważnie następujące postacie przysłowia:

прыйдзе коза да воза / каза да ваза;
прыйшла коза да воза / каза да ваза;
прыйдзе коза да воза, ды сена не будзе;
прыйшла каза да ваза, а скубці няма чаго;
прыйдзе каза до ваза, будзе сена прасіць, а я казу кіём;
прыйдзе каза да ваза прасіць аброку, дастане кіем па боку.

Rosyjski odpowiednik przysłowia o podobnym znaczeniu *придёт / / пришла коза до воза* był i jest notowany w niektórych rosyjskich słownikach, używany w literaturze pięknej i mediach, lecz zdarza się to stosunkowo rzadko i nie wyróżnia się on zbyt bogatą wariantywnością, co raczej przemawia za obcością tego przysłowia dla języka rosyjskiego i kultury:

придет коза к возу и попросит сена;
придет коза до воза, будет козе по рогам.

Przeprowadzona analiza przypadków notowania i użycia przysłowia *przyjdzie koza do woza* w języku polskim wykazała z dużym prawdopodobieństwem, że najpierw pojawiła się wersja krótsza przysłowia *przyjdzie koza do woza*, a potem doszły jego dłuższe warianty.

III. Szukanie podstaw etymologicznych pierwotnego przysłowia, a także przyczyn pojawienia jego wariantów, wydaje się pracą nie-

wdzięczną z powodu niedostatku informacji. Można by przyjąć jako aksjomat,[3] że jest to przysłowie anonimowe, w którym zostały przypadkowo dobrane i po prostu zrymowane zwykłe wyrazy: *koza* i *wóz*. Jednocześnie przysłowie *przyjdzie koza do woza* (a szczególnie w zestawieniu z wariantami) zawiera jakiś element skłaniający do przyjrzenia się niektórym językowym, a jeszcze bardziej pozajęzykowym faktom, które mogły wpływać, jeśli nie na pojawienie się przysłowia, to na późniejszą jego aktualizację i rozwój wariantywności.

Wyraz *koza* w każdym z badanych języków ma wiele bardzo odległych od siebie znaczeń, a związane z tymi znaczeniami denotaty są tylko względnie do siebie podobne, jednak w samych definicjach albo niektórych kontekstach użycia słowa *koza* (nie tylko 'zwierzę racicowe, pochworogie…' [SW, II, 508]) może się pojawić słowo *wóz* i wyrazy pochodne albo nawiązanie do nich, np.: „10. narzędzie podobne do kozłów trackich, służące do składania drzewa z wozów na reje"; „11. ławka z karbami o dwóch nogach na jednym końcu do spychania drzewa z sań"; „12. rodzaj statku wodnego do przewożenia zboża, rodzaj promu, dubas"; „15. *astr.* gwiazda pierwszej wielkości w gwiazdozbiorze Woźnicy" i in. [SW, II, 509].

W polskich, białoruskich, ukraińskich i rosyjskich tekstach *kozą* często była nazywana młoda dziewczyna o pewnych charakterystycznych cechach: mogła przejawiać lekkomyślność, upór, wredność, nieposłuszeństwo – cechy, które są zwykle kojarzone z zachowaniem się kozy. W *Słowniku warszawskim* [SW, II, 508–509] znajdziemy następujące znaczenia: „5. *przen.* dziewczyna żywego usposobienia albo naiwna; 6. młoda mężatka; 7. *mało używany*, *przen.* kobieta brzydka i wszeteczna". Metaforyczne określenie, częściej dziewczyny niż kobiety, zachowało się w miłosnych i weselnych pieśniach i przyśpiewkach ludowych, np.: *Jakby róża mlécna / nasa Zosia ślicna, / a jak* <u>*koza dzika*</u> */ od Stacha umyka* [PG, 395]. Temat zaprzężenia kobiety za karę do wozu jest przedstawiony w następującej pieśni: *Ej niema to niema / Jak naszej niewieście, / Chłopek orze na ugorze, / Żonka pije w mieście. (…) // Chłopek wziął żoneczkę / Zaprzągł ją* <u>*do woza*</u>*, / Co uciągnie kroczek jeden, / Dodaje powroza. (…)* [PL, 301].

W pewnej mierze negatywne nastawienie wobec kozy w przysłowiu *przyjdzie koza do woza, to słomy / siana nie będzie* albo *przyjdzie koza do woza poprosić obroku, dostanie kijem po boku* mógłby wyjaśnić ten fakt, że w XVII–XIX w. kozy, zjadające liście,[4] pędy drzew i krzaków, były uznawane przez władzę za największe szkodniki, szczególnie w górskich lasach, w wyniku czego zostały wyznaczone obszary zamknięte dla wy-

---

[3] Szczególnie po tym, jak pierwszą wzmianką okazał się artykuł w słowniku tłumaczeniowym – naturalnie, bez informacji o znaczeniu i pochodzeniu przysłowia, co mogłoby także przemawiać za tym, że zostało sztucznie skonstruowane.

[4] *W ogrodzie w ogrodzie,* <u>*zjadły kozy liście*</u> */ Juz mi tez dziewcęta odebrały scęście* [PK, 12].

pasu, wprowadzono zakaz niszczenia drzew przez kozy, a także wypasania bydła dla tych pasterzy, którzy nie mieli łąki, itd. Wprowadzone obostrzenia w stosunku do kóz powodowały, że coraz uboższe było ich pożywienie, rzutowały na zmniejszanie się ich liczby, oznaczały faktycznie zakaz ich chowu [Panic, 146–151].

Jeszcze na etapie porównywania wariantywnych przysłów zwrócono uwagę w językach polskim i białoruskim na dwie jednostki: pol. *przyjdzie koza do woza poprosić obroku, dostanie kijem po boku* i biał. *прыйдзе каза да ваза прасіць аброку, дастане кіем па боку*. Są to pozornie identyczne jednostki, tylko że w języku polskim słowo *obrok* oznacza przede wszystkim 'pokarm treściwy (przeważnie ziarno) dla zwierząt pociągowych, zwłaszcza dla koni', a poza tym (i do tego to jest znaczenie dawne) 'czynsz, podatek w gotówce płacony przez poddanego dziedzicowi' [SJPDor]. W języku białoruskim zaś odwrotnie: w pierwszej kolejności, jako termin historyczny, oznacza 'w okresie pańszczyzny: podatek naturalny lub pieniężny nakładany przez właścicieli ziemskich na chłopów', a w drugiej – 'pokarm dla koni, zwykle owies'[5] [TSBM, 21]. Dane historyczne z poprzedniego akapitu mogłyby być pomocne w wyjaśnieniu pochodzenia polskiego wariantu przysłowia (*przyjdzie koza do woza poprosić obroku, dostanie kijem po boku*) i w pewnym stopniu białoruskiego (*прыйдзе каза да ваза прасіць аброку, дастане кіем па боку*), lecz wątpliwości dotyczące „animalistyczności" komponentu *koza* w przysłowiu białoruskim pozostają (po jaki podatek mogła przychodzić koza?; kto to mógłby być, jeśli nie zwierzę?; dlaczego był tak nielubiany?).

Po odpowiedź (jedną z możliwych) sięgnijmy do słowników i kontekstów z wieków poprzednich.

S.B. Linde w *Słowniku języka polskiego*, w nawiązaniu do etymologii słowa *kozak*, przytacza nieraz wśród innych poświadczenie słowa *koza* z dzieł innych autorów, co prawda, za każdym razem z inną argumentacją, lecz w naszym wypadku istotne są istniejące wówczas skojarzenia *koza* → *kozak*:

> Kozacy, lud ten na pograniczu teraz Polskim, Moskiewskim i Tatarskim osiadły, zkądby wziął nazwisko, rzecz nader u historyków ciemna. Jedni go od kozy, dla lekkości i sprawności, *(Piasecki 45 et 144.)* (...) Kozakami zowią. (...) Kozacy na lądzie lisice strzelali i kozy, zkąd zowią się Kozacy. *Tward. W.D. 3.* Nazwisko Kozaków od Kozy, dla lekkości w biegu. *N. Pam. 10, 36* (1110) [SL].

Tu trzeba zaznaczyć, że w polskich tekstach z XVII–XVIII w. fragmenty, w których się pojawiał wyraz *kozak* były często pełne zarzutów, sarkazmu, np.: „(...) a tych zowią Kozakami: których sztuką iest kraść, pustoszyć, psować wszystko" [1609] [Botero, 47].

---

[5] W słownikach rosyjskich nie znajdziemy tego znaczenia nawet z kwalifikatorem *historyczny* czy *archaiczny*.

Wspomniana wyżej „lekkość" kozaków została przedstawiona pod innym kątem w dziele Samuela Leszczyńskiego *Potrzeba z Szeremetem* [1661]:

> (...) a jeśli w Kozaki / Dufasz, pewnie się sparzysz, lud ten bowiem taki, / Który leda przyczyną odmienia się snadnie, / Lekki jest, małym wiatrem jak plewa opadnie. / Wszytek już świat obiegli, a Poddaństwa złego / Przysięgą oszukali Króla, Pana swego. / Oszukali Tatarów, Cara oszukali, / Rakoczego na mięśne jatki ciż wydali [Leszcz., 7].

Przytoczmy jeszcze jeden fragment, który może nadać nieco inny odcień znaczeniowy słowu *kozak* i nasunąć skojarzenie z krótką wersją przysłowia *przyszła koza do woza* (tym razem w kierunku *kozak* → *koza*):

> (...) dopiero Niemierzyc Poseł Kozacki stanął przed Królem gdzie w mowie swoiey wyraził Marnotrawnego Syna powracającego do Oyca swego tak też y Kozacy Marnotrawni Synowie iuż się do Krola iako do Oyca swego powracaią y obiecuią wszelką wierność y posłuszeństwo Krolowi (...) [Szwed., 242].

Wymienione konteksty i dane historyczne, ponieważ nie zawierają przykładów użycia badanego szeregu przysłów, nie mogą być *stricte* wykorzystane do rekonstrukcji podstaw etymologicznych tych przysłów. Zarysowują potencjalne warunki, w których mogłyby powstać przysłowia, gdyby były pochodzenia historycznego, a także jaskrawiej ujawniają potrzebę przyjrzenia się znaczeniu tych przysłów.

IV. Podstawowym we współczesnej polszczyźnie znaczeniem przysłowia *przyjdzie koza do woza* jest: 'ktoś będzie prosił o pomoc, którą dawniej odrzucał' [WSF, 185].

W postaci rozwiniętej to znaczenie mogłoby mieć postać: 'ktoś odrzucił pomoc, grzeczność, radę, jednak później, zmuszony niewygodą, biedą albo (jak koza) głodem, zaczyna żałować swego kroku albo jeszcze to odczuje, w wyniku czego powrót do tej osoby, której pomoc odrzucił, jest nieunikniony'.

Na podstawie tej bardziej szczegółowej definicji, a także uznając, że zasadniczą funkcją przysłowia jest dydaktyzm, uważamy, że w przysłowiu *przyjdzie koza do woza* są ukryte (podane implicytnie) i przekazane wprost (podane eksplicytnie) dwa podznaczenia, z których każde dzieli się jeszcze na kolejne dwa.

1. Potępienie odrzucania pomocy, wyrażone implicytnie (ponieważ przysłowie nie zawiera wskaźników jawnych, np. trybu rozkazującego); możemy o tym wnioskować jedynie na podstawie definicji i kontekstów użycia.

Z tego z kolei wynikają dwie linie interpretacji:

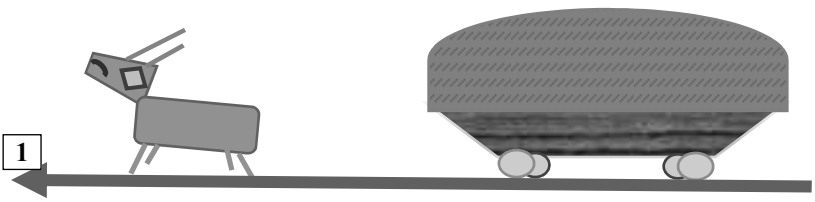
a) osądzenie nieposłuszeństwa, uporu i zarozumiałości, które powodują określone skutki;

b) przestroga przed tym, aby nie psuć relacji z kimś, kto dobrze życzy,[6] bo w przyszłości można zostać bez wsparcia w potrzebie.

Schemat

| *ambicja, nieposłuszeństwo → odrzucanie rady, pomocy* |

↑ *osądzenie, przestroga* ↑



2. Eksplicytnie w przysłowiu *przyjdzie koza do woza* (albo *przyszła koza do woza*) jest wyrażone to, że rzeczona koza na pewno wróci w przyszłości (a. już wróciła) do „woza": „o-o-o, przyjdziesz jeszcze do mnie / do nas (z pokłonem)" (albo „aha, widzisz, przyszłaś, jednak"). Z definicji przysłowia, przedstawionych w słownikach, nie można się dowiedzieć, czym jest spowodowana zmiana zdania. Możemy tylko przypuszczać, że pod presją jakichś okoliczności czy głodu koza „uświadamia sobie" błędność wcześniejszego zachowania i (skruszona) podejmuje próbę powrotu.

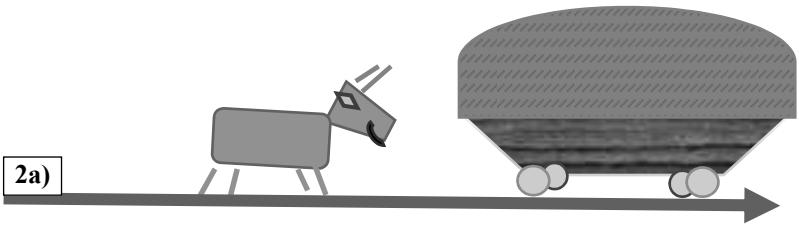
Tu znowu możliwe są dwie linie rozwoju wydarzeń:

a) relatywnie optymistyczna. Zachodzi w tym wypadku analogia do sytuacji z powrotem biblijnego syna marnotrawnego, kiedy ojciec przyjął syna z otwartymi ramionami i w związku z tym można sugerować, że sytuacja będzie miała szczęśliwe zakończenie, dalszy dialog będzie się odbywał. Zwłaszcza jest to możliwe w wypadku żartobliwego wykorzystania przysłowia *przyjdzie koza do woza* (a. *przyszła koza do woza*).

Cześć, dawno się nie odzywałam, ale przyszła koza do woza. Przy okazji pozdrawiam wszystkich. Eh a teraz przejdę do konkretów... oczywiście pisze, bo mam pytanie do szanownych kolegów [Forum].

[6] Antoni Krasnowolski dodawał jeszcze jeden odcień do znaczenia tej jednostki: „mówimy tak o człowieku, który poprzednio odmawiał komu drobnej przysługi, a potem w potrzebie sam od tej samej osoby zażądał pomocy" [Krasn., 113].

Schemat
| *uświadomienie sobie błędu albo potrzeba → powrót kozy ↔ możliwy dalszy dialog* |

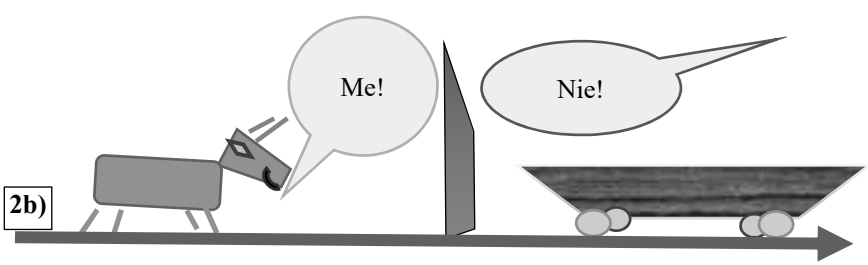


b) relatywnie pesymistyczna. Szczególnie dobrze widać to na przykładach przysłów w dłuższej postaci, np.: *przyjdzie koza do woza, to siana nie będzie* czy *przyjdzie koza do woza i zawoła: me, a ja powiem: nie* i in., co może oznaczać, że sytuacja się rozwija w kierunku odmowy dialogu i/albo użyte przysłowie przybiera odcień złośliwości, a nawet i zemsty. Jeszcze bardziej to jest widoczne w przysłowiu *przyjdzie koza do woza poprosić obroku, dostanie kijem po boku*, kiedy koza mało tego, że nic nie dostanie, to jeszcze może zostać pobita.

Poszła tedy Chaja po pożyczkę do Ajzyka.
Ta sama Chaja krzyknęła mu kiedyś prosto w oczy w sądny dzień w synagodze, że takich jak on podleców rabin powinien zabronić wpuszczać do synagogi.
Ajzyk doskonale słyszał jej słowa, mógłby więc teraz powiedzieć: „Aha, przyszła koza do woza".
Ale Ajzyk Pijawka się w takie głupie zemsty nie bawił [HL, 26].

On krzyczy s tyłu: „Złodziej!" szlachta za nim: „Ura!" // Skrzywdzili mnie – a co? wpadł w me szpony szlachciura. // Mówiłem: „Ej Dobrzyński! Ej, przyjdzie do woza // Koza" – a co, Dobrzyński? widzisz: będzie łoza! [MPT, 145].

Schemat
| *uświadomienie sobie błędu albo potrzeba → powrót kozy* |
↑ *brak dialogu (+ złośliwość albo zemsta drugiej strony)* ↑



V. Problem ekwiwalencji, dotyczący badanego szeregu przysłów, możemy jedynie zasygnalizować; mogłoby to stać się tematem osobnego

artykułu. Jak zaznaczono wyżej, trudności mogą się pojawić nawet w sytuacji interpretowania znaczenia podobnych jednostek tego samego języka (*przyjdzie koza do woza – być kozie na wozie*) albo praktycznie identycznych przysłów w rożnych językach tylko w wyniku tego, że słowa *obrok* i *аброк* są inaczej rozumiane w językach polskim i białoruskim.

Często traktowane jako odpowiedniki przysłowia *przyjdzie koza do woza* w słownikach białoruskich, ukraińskich, rosyjskich jednostki ukr. *пиха до добра не доведе*, ros. *гордыня до добра не доводит* (pol. *pycha poprzedza upadek*) i biał. *не плюй у калодзеж – давядзецца вады напіцца*; ukr. *не плюй у колодязь, бо пригодиться води напитися*; ros. *Не плюй в колодец, пригодится воды напиться* (*nie pluj w studnię, bo się możesz kiedy wody z niej napić*) tak naprawdę nie mogą być uznawane za pełnowartościowe odpowiedniki przysłów, raczej odpowiadają zaznaczonym wyżej podznaczeniom. Na przykład przestroga zawarta w przysłowiach o studni dotyczy wyrządzenia ewentualnej szkody drugiej stronie (na podobieństwo z biblizmem pol. *kto pod kim dołki kopie, sam w nie wpada*), gdy tzw. koza najbardziej szkodzi sama sobie, a o tej drugiej stronie praktycznie nic nie jest wiadomo. W nich także zakłada się, że ktoś będzie musiał się zmierzyć ze skutkami, ale nie akcentuje się powrotu wymuszonego albo skruchy winnego.

Warto uprzedzić, że co prawda dość rzadko, ale w słownikach rosyjskich jest spotykane przysłowie *захочет сена коза, будет у воза* („jeśli zechce siana koza, to przyjdzie do woza"), które tylko zewnętrznie jest podobne do analizowanych jednostek, a tak naprawdę jego znaczenie wiąże się ze spełnieniem czyichś pragnień lub marzeń.

Jak widać, znajomość przysłowia *przyjdzie koza do woza* i jego wariantów, łatwość ich pojmowania, spowodowana zapewne rymem i „niewyszukanością" obrazów, są pozorne. Mianowicie „marnotrawność" kozy – jej możliwy albo już zrealizowany powrót – jest tym kluczowym elementem w znaczeniu przeanalizowanych przysłów, który nadaje przysłowiom wyjątkowość i sprawia kłopoty przy poszukiwaniu synonimów albo odpowiedników w innych językach.

Bibliografia

BAP – P. Borkowski, *Angielsko-polski słownik idiomów*, Poznań 1986.

Bąba – S. Bąba, *Osobliwości fleksyjne rzeczownika w stałych związkach wyrazowych współczesnej polszczyzny*, „Poradnik Językowy" 1973, z. 7, s. 398–407.

Botero – G. Botero, *Relatiae powszechne abo Nowiny pospolite Iana Botera Bensiusa: rozłożone na pięć części (…) z włoskiego na polski język (…)*, Kraków 1609; dostępne w Internecie: https://polona.pl

Czecz. – J. Czeczot, *Piosnki wieśniacze znad Niemna i Dźwiny, niektóre przysłowia i idiotyzmy w mowie sławiano-krewickiej z postrzeżeniami nad nią uczynionymi*, Wilno 1846.

DPF – *Dictionnaire des proverbes francais et des facons de parler, avec explication Allemande, Latine & Polonaise, a l'usage de la jeunesse*, t. 1, Warszawa 1782; dostępne w Internecie: https://proxy.europeana.eu

DPPF – *Dictionnaire des proverbes francais et polonaise*, t. II, 1782; dostępne w Internecie: https://www.europeana.eu/en/item/0940435/_nhXSfrp

Forum – *Forum Enduro MTB / Sprzęt / Amortyzacja / Pełny serwis FOXA 36 z tłumikiem FIT*; dostępne w Internecie: http://emtb.pl/forumo/showthread.php?tid=20024

Fredra – A.M. Fredra, *Przysłowia mów potocznych, albo Przestrogi obyczajowe, radne, wojenne*, Kraków 1664; dostępne w Internecie: https://crispa.uw.edu.pl

Galic. – H. Ylkewycz, *Hałyckij prypowedky y zahadky*, Wideń1841; dostępne w Internecie: https://upload.wikimedia.org

HL – Cz. Halicz, *Ludzie, którzy jeszcze żyją*, Warszawa 1934; dostępne w Internecie: https://wolnelektury.pl

Kart. – *Kartoteka Słownika języka polskiego XVII i 1. połowy XVIII wieku; Kot – Koży*, Zakład Językoznawstwa PAN w Warszawie; dostępne w Internecie: https://www.rcin.org.pl

Knap. – G. Knapiusz, *Thesavri Polonolatinograeci (…). Adagia Polonica Selecta et sententias morales ac dicteria faceta, honesta, Latine et Graece reddita (…)*, t. 3, Kraków 1632; dostępne w Internecie: https://polona.pl

Kolb. – O. Kolberg, *Dzieła wszystkie. W. Ks. Poznańskie*, t. 10, cz. 2, Wrocław – Poznań 1982 (1876); dostępne w Internecie: https://polona.pl

Leszcz. – S. Leszczyński, *Potrzeba z Szeremetem, hetmanem moskiewskim, i z kozakami w Roku Pańskim 1660 od Polaków wygrana*, Kraków 1661; dostępne w Internecie: https://ia802608.us.archive.org

MPT – A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz czyli ostatni zajazd na Litwie* [w:] Adam Mickiewicz, *Pisma Adama Mickiewicza*, wydanie zupełne, t. V, Paryż 1860; dostępne w Internecie: https://wolnelektury.pl

Mron. – K.C. Mrongovius, *Dokładny słownik polsko-niemiecki krytycznie wypracowany*, Konigsberg 1835; dostępne w Internecie: https://pbc.gda.pl

NUP – M. Nomys, *Ukrainśki prykazky, prysliwia y take ynsze: zbirnyky O.W. Markowycza y druhych*, Sankt-Peterburh 1861; dostępne w Internecie: https://ia800203.us.archive.org

Panic – I. Panic (red.), *Dzieje Śląska Cieszyńskiego od zarania do czasów współczesnych: Śląsk Cieszyński w okresie 1653–1848*, t. 4, Cieszyn 2012; dostępne w Internecie: http://otworzksiazke.pl

PG – Wacław z Oleska, *Pieśni polskie i ruskie ludu galicyjskiego*, Lwów 1833; dostępne w Internecie: https://books.googleusercontent.com

PK – J. Konopka, *Pieśni ludu krakowskiego*, Kraków 1840; dostępne w Internecie: https://crispa.uw.edu.pl

PL – Z. Gloger, *Pieśni ludu*, Kraków 1892; dostępne w Internecie: https://books.googleusercontent.com

Potoc. – W. Potocki, *Wojna chocimska: poemat w 10 częściach; Merkuryusz nowy; Pełna; Peryody; Wiersze drobne*, Warszawa 1880; dostępne w Internecie: https://polona.pl

Rys. – S. Rysiński, *Proverbiorum Polonicorum (…) centuriae decem et octo (…)*, 1618; dostępne w Internecie: https://polona.pl

SJPDor – W. Doroszewski (red.), *Słownik języka polskiego*; dostępne w Internecie: http://www.sjpd.pwn.pl/haslo/koza/

SL – S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. 1–6, Warszawa 1807–1814.

SW – J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 1–8, Warszawa 1900–1927 (tzw. *Słownik warszawski*).

SWil – A. Zdanowicz i in. (oprac.), *Słownik języka polskiego*, t. 1–2, Wilno 1861 (tzw. *Słownik wileński*).

Szwed. – *Szwedzi do Polski za Króla Gustawa* (z rękopisu współczesnego z czasów Jana Kazimierza) [w:] *Biblioteka starożytna pisarzy polskich*, opr. K. Wójcicki, t. I, Warszawa 1843, s. 186–246; dostępne w Internecie: https://ia802608.us.archive.org

Trotz – M.A. Trotz, *Nowy dykcyonarz to iest Mownik polsko-niemiecko-francuski: z przydatkiem przysłów potocznych [...]*, t. 3, Lipsk 1764; dostępne w Internecie: https://crispa.uw.edu.pl

TSBM – M. Sudnik (red.), *Tłumaczalny słounik biełaruskaj litaraturnaj mowy*, Minsk 1999.

WSF – A. Kłosińska i in. (oprac.), *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*, Warszawa 2005.

DOI: 10.33896/PorJ.2021.6.7

Andrzej Kansy
(Mazowiecka Uczelnia Publiczna, Płock,
e-mail: a.kansy@mazowiecka.edu.pl)
ORCID: 0000-0003-4985-5969

Z DZIEJÓW BADAŃ JĘZYKOZNAWCZYCH W PŁOCKU

TRADYCJE

Refleksje na temat języka polskiego mają w Płocku długą tradycję. Sięga ona połowy XVI w. i jest związana z osobą Stanisława Murzynowskiego (1528–1553), pochodzącego z Murzynowa koło Płocka, autora pierwszego przekładu *Nowego Testamentu* na język polski [1551–1553], a także dzieła *Ortografija polska*.[1] Troska o język polski charakteryzowała też społeczników zrzeszonych w Towarzystwie Naukowym Płockim (TNP), założonym w 1820 r. przy Szkole Wojewódzkiej Płockiej. Utworzenie Towarzystwa było wynikiem oddziaływania idei rozwijania nauki i oświaty w ośrodkach prowincjonalnych, promowanej przez ministra Stanisława Kostkę Potockiego, przewodniczącego Komisji Wyznań i Oświecenia Publicznego w okresie Królestwa Polskiego. Był on opiekunem Towarzystwa obok m.in. Stanisława Staszica, Juliana Ursyna Niemcewicza, Bogumiła Lindego oraz Wojciecha Szweykowskiego – pierwszego rektora Uniwersytetu Warszawskiego.[2] W pierwszym okresie działalności utworzono bibliotekę oraz, jedno z pierwszych w Królestwie Polskim, muzeum.[3] W 1830 r. Towarzystwo zakończyło działalność. Niekwestionowaną zasługą organizacji stało się pobudzenie społeczeństwa do naukowych badań regionalnych na prowincji oraz podtrzymywanie kultu narodowego w sytuacji faktycznego nieistnienia polskiej państwowości.

---

[1] Stanisław Murzynowski z Suszyc, *Ortografija polská. To jest nauka pisániá i czytaniá języka polskié(go), ilé Polákowi potrzebá, niewielem słów dostatecznie wypisaná*, Królewiec 1551.

[2] AGAD, zespół Archiwum Publiczne Potockich, nr 271, s. 535, za: E. Potkowski, *165 lat Towarzystwa Naukowego Płockiego (3 czerwca 1820–1985), Pamiątka z pierwszego posiedzenia Towarzystwa Naukowego w Płocku (3 czerwca 1820)*, s. 2–3, Warszawa 1985; *Prospekt działań Towarzystwa Naukowego przy Szkole Wojewódzkiej Płockiej*, Płock 1821, s. 11.

[3] M. Sołtysiak, *Funkcje społeczne Muzeum Mazowieckiego w Płocku*, Warszawa 1985, s. 79.

Po ponad siedemdziesięciu latach, w 1907 r., na skutek inicjatywy miejscowej inteligencji, nastąpiło odrodzenie Towarzystwa.[4] Jego statut wyznaczał kierunki działalności, m.in. krzewienie nauki i oświaty oraz gromadzenie danych naukowych dotyczących guberni płockiej. Wśród najważniejszych zadań organizacji znalazło się rozwijanie badań regionalnych oraz utworzenie Biblioteki im. Zielińskich po przejęciu cennego księgozbioru Gustawa Zielińskiego ze Skępego.[5] Działalność Towarzystwa została zawieszona na czas okupacji hitlerowskiej.

W 1945 r. aktywność TNP została wznowiona. Uruchomiono bibliotekę i muzeum, rozpoczęto działalność popularyzatorską, badawczą oraz wydawniczą. Towarzystwo podejmowało też liczne inicjatywy ze sfery kultury i sztuki.[6] Obecnie TNP działa na podstawie statutu z 2019 r. Określono w nim następujące cele:

> Towarzystwo, kontynuując postępowe tradycje polskiej myśli naukowej, ma na celu krzewienie i upowszechnianie nauki, prowadzenie i popieranie badań naukowych oraz gromadzenie materiałów naukowych, w szczególności dotyczących Płocka i terenów związanych z regionem Mazowsza, w zakresie różnych gałęzi wiedzy.[7]

W pierwszym programie badawczym TNP z 1820 r. postawiono sobie za cel dokładne opisanie województwa płockiego, m.in. pod względem geograficznym, statystycznym, ekonomicznym, botanicznym, mineralogicznym, technologicznym, religioznawczym oraz językoznawczym. Opis ten miał obejmować: „Właściwe wyrazy i szczególne sposoby mówienia mieszkańców okolic Płockich, ze względem na dawny dialekt i późnieysze w nim zmiany".[8] Program ten nie został w pełni zrealizowany, ale stanowił odniesienie do późniejszych badań.

Pod koniec XIX w. ukazało się w Płocku opracowanie na temat języka prasy, *O skażeniu obecnem języka polskiego w prasie*.[9] Jego autorem był Ludomir Ludwik Szczerbowicz-Wieczór (1842–1898), nauczyciel Gimna-

---

[4] TNP, Akta TNP, sygn. 3, *Protokół posiedzenia zarządu Towarzystwa Naukowego Płockiego z dnia 2 IV 1907 r.*

[5] Tamże, *Protokół zebrania organizacyjnego Towarzystwa Naukowego Płockiego z dnia 23 III 1907 r.* Zob. A.M. Stogowska, *Dzieje i funkcje Biblioteki Towarzystwa Naukowego Płockiego (1820–1985)*, Płock 1994; A.M. Stogowska, *Rola intelektualna i kulturotwórcza Towarzystwa Naukowego Płockiego w latach 1820–1830, 1907–1939*, Płock 1998.

[6] Zob. A. Kansy, *Tradycja i współczesność Towarzystwa Naukowego Płockiego* [w:] Z. Kruszewski (red.), *Towarzystwa naukowe w Polsce – dziedzictwo, kultura, nauka, trwanie*, Warszawa 2013, t. 1, s. 250–261.

[7] *Statut Towarzystwa Naukowego Płockiego z 17 czerwca 2019 r.*, § 8.

[8] *Prospekt działań Towarzystwa Naukowego w Płocku*, Płock 1820, s. 7.

[9] L. Szczerbowicz-Wieczór, *O skażeniu obecnem języka polskiego w prasie*, Płock 1881.

zjum Gubernialnego Męskiego w Płocku.[10] Książka została pozytywnie zaopiniowana przez komisję językową Polskiej Akademii Umiejętności.[11] Autor wskazał błędy, których źródłem jest potoczna mowa mieszkańców Warszawy. Krytykował też używanie rusycyzmów, germanizmów, galicyzmów i zapożyczeń z innych języków.

Rok później ukazała się druga książka tego autora pt. *Badania porównawcze w dziedzinie języka i ich wyniki przystępnie streszczone.*[12] Spotkała się z krytyką Adama Antoniego Kryńskiego, który na łamach „Biblioteki Warszawskiej" zarzucił autorowi m.in. niestosowanie zasad naukowych oraz nieuwzględnienie ówczesnego stanu wiedzy.[13] Zainteresowanie językiem ojczystym L. Szczerbowicz-Wieczór realizował także, zamieszczając publikacje, m.in. dotyczące ortografii, w „Korespondencie Płockim" [1876–1889].[14]

W latach 1901–1919 działało w Płocku Towarzystwo Opieki nad Mową Ojczystą (TONMO).[15] Jego twórcą był Czesław Przybyszewski, nauczyciel języka polskiego w Gimnazjum Polskiej Macierzy Szkolnej w Płocku. Pełnił on funkcję prezesa do 1910 r. Następnie funkcję tę objął jego brat Bogumił. W organizacji działał również Aleksander Maciesza, prezes Towarzystwa Naukowego Płockiego.

Celem organizacji było ocalenie języka polskiego przed rusyfikacją. W tym dziele miało pomóc utworzenie biblioteki, początkowo tajnej. W okresie liberalizacji polityki ze strony władzy carskiej w 1906 r. założono Czytelnię Polską, która mieściła się w prywatnym mieszkaniu Stanisława Betleya przy ul. Kolegialnej w Płocku. Jej księgozbiór liczył ponad 4000 książek, prenumerowano 20 gazet codziennych. Zakupy finansowano z prywatnych środków, m.in. z darów rodziny Chądzyńskich i lekarza Władysław Kosmacińskiego.[16] TONMO nadal pozostawało tajne, liczyło ponad 100 członków. Organizowało pogadanki, podczas których omawiano sprawy społeczne i odczytywano przygotowywane teksty. Organizowano ponadto wykłady na różne tematy, m.in. na temat historii,

---

[10] Zob. B. Konarska-Pabiniak, *Ludomir Ludwik Szczerbowicz-Wieczór – zapomniany nauczyciel Gimnazjum Gubernialnego Męskiego w Płocku*, „Notatki Płockie" 1980, nr 3, s. 34–37; A.J. Papierowski, J. Stefański, *Płocczanie znani i nieznani*, Płock 2002, s. 577–578.

[11] „Korespondent Płocki" 1879, nr 15, s. 2.

[12] L. Szczerbowicz-Wieczór, *Badania porównawcze w dziedzinie języka i ich wyniki przystępnie streszczone*, Warszawa 1882.

[13] A.A. Kryński (rec.), *Badania porównawcze w dziedzinie języka i ich wyniki, przystępnie streścił Ludomir Szczerbowicz-Wieczór. Warszawa, 1882, 2 8-ce mn., str. 181*, „Biblioteka Warszawska" 1882, t. 4, s. 466–475.

[14] L.S.W. [L. Szczerbowicz-Wieczór], *Z dziedziny języka i pisowni*, „Korespondent Płocki" 1882, nr 15, s. 2.

[15] *Sprawozdanie Towarzystwa Opieki nad Mową Ojczystą*, Płock 1919.

[16] *Sprawozdanie Towarzystwa Opieki nad Mową Ojczystą*, Płock 1919, s. 2–3.

literatury polskiej oraz językoznawstwa. Towarzystwo prowadziło Koło Nauczania Ludowego, w ramach którego społecznie nauczano dzieci czytania i pisania w języku polskim, rachunków oraz historii. Organizacja prowadziła kursy dla nauczycieli w celu przeciwdziałania rusyfikacji.[17] Towarzystwo w 1917 r. utworzyło dwa oddziały: w Radziwiu i w Rogozinie.[18]

W tym samym czasie działał ks. Ignacy Charszewski (1869–1940), proboszcz parafii w Trzepowie koło Płocka. Ukończył on Gimnazjum Gubernialne w Płocku oraz miejscowe Seminarium Duchowne, studiował w Akademii Duchownej w Petersburgu. Był krytykiem literackim i literatem. Swoje artykuły zamieszczał w takich czasopismach jak: „Przegląd Katolicki", „Kwartalnik Teologiczny", „Słowo", „Rola", „Tygodnik Ilustrowany". Znany był ze swoich antysemickich i antysocjalistycznych poglądów.[19] Ks. Charszewski należał do grona współpracowników „Poradnika Językowego". Na jego łamach w latach 1906–1910 ukazywały się artykuły i recenzje autora, m.in. na temat barbaryzmów, nazwisk żeńskich, błędów drukarskich, neologizmów, słownictwa teologicznego.

W 1923 r. w Płocku ukazała się publikacja *Język a my. Kilka uwag o tak zwanych błędach językowych* autorstwa Jana Rzewnickiego (1871–1944). Autor urodził się w Ciechanowie, ukończył Gimnazjum Gubernialne w Płocku, następnie Wydział Fizyczno-Matematyczny Uniwersytetu Warszawskiego, a także Politechnikę w Berlinie-Charlottenburgu, gdzie otrzymał dyplom inżyniera elektryka. Zawodowo związany był z Oddziałem Warszawskim Polskich Zakładów „Siemens". Zainteresowania językoznawcze realizował w Komisji Słowniczej Warszawskiego Oddziału Towarzystwa Popierania Rosyjskiego Przemysłu i Handlu w Petersburgu, gdzie zajmował się porządkowaniem i spolszczaniem słownictwa technicznego.[20]

Wspomniana książka *Język a my* zawierała refleksję nad historią i teraźniejszością języka polskiego. Autor zwracał uwagę na nieposzanowanie języka polskiego, powszechność błędów językowych w prasie, w publikacjach książkowych oraz w mowie. Sprzeciw autora wzbudza hołdowanie obcym modom poprzez nadużywanie wyrazów obcojęzycznych. Dbałość o język polski powinna być zdaniem J. Rzewnickiego jednym z przejawów patriotyzmu.

Publikacja wzbudziła zainteresowanie Romana Zawilińskiego, twórcy i redaktora naczelnego „Poradnika Językowego", który w rubryce *Nowe*

---

[17] A.J. Papierowski, *Organizacje i instytucje społeczne i polityczne w Płocku w latach 1905–1914. Studium monograficzne*, Płock 2010, s. 94–101.

[18] *Sprawozdanie Towarzystwa Opieki nad Mową Ojczystą*, Płock 1919, s. 6–7.

[19] A.J. Papierowski, J. Stefański, *Płocczanie znani i nieznani*, Płock 2002, s. 87–88.

[20] A.J. Papierowski, J. Stefański, *Płocczanie znani i nieznani*, t. 2, Płock 2007, s. 550–551.

książki zamieścił jej recenzję. Autor zwrócił uwagę, że J. Rzewnicki wypowiada się nie z perspektywy językoznawcy, lecz z pozycji człowieka wielce miłującego mowę ojczystą.[21]

WSPÓŁPRACA TNP I ZAKŁADU JĘZYKOZNAWSTWA PAN

Badania językoznawcze w Płocku po II wojnie światowej związane były przede wszystkim z Towarzystwem Naukowym Płockim i z jego działaczami. W 1955 r., trzy lata przed ogłoszeniem przez Sejm PRL lat 1960–1966 okresem obchodów Tysiąclecia Państwa Polskiego, w Płocku zapoczątkowano dyskusję na temat czasu powstania miasta. Wzięli w niej udział przedstawiciele Miejskiej Rady Narodowej w Płocku, Miejskiego Komitetu PZPR w Płocku oraz związani z Towarzystwem Naukowym Płockim adwokaci, Kazimierz Askanas i Tadeusz Gierzyński. Zasugerowali oni, że ustalenie czasu powstania Płocka wymaga przeprowadzenia badań archeologicznych i historycznych. W celu potwierdzenia i udokumentowania tysiącletnich dziejów miasta w marcu 1955 r. powołano Komisję Badań nad Powstaniem i Rozwojem Płocka. Na jej przewodniczącego wybrano K. Askanasa.[22] To wówczas zawiązała się idea regionalnego ruchu naukowego w Płocku.

Komisja wytypowała przedstawicieli płockiego środowiska intelektualnego, którzy mogliby być przydatni w badaniach, oraz opracowała plan pracy. Okazało się, że zgłoszone tematy obejmowały szerszy obszar badawczy niż zakładano. Wśród złożonych tekstów znalazło się między innymi dzieło *Zawołania handlowe w Płocku* K. Askanasa.[23] Autor omówił przedmiot badań z perspektywy językoznawczej i muzykologicznej.[24]

W związku z pracami Komisji przybywało wyników badań. Coraz bardziej widoczna stawała się potrzeba powołania do życia czasopisma, w którym można by je publikować.[25] W wyniku realizacji tej potrzeby powstał kwartalnik „Notatki Płockie". Jego pierwszy numer ukazał się 22 lipca 1956 r. Wkrótce czasopismo przejęło funkcję integracyjną; to wokół niego zaczął się tworzyć się krąg autorów i odbiorców.

---

[21] R. Zawiliński, *Język a my. Kilka uwag o tak zwanych błędach językowych. Skreślił J. Rz.*, Płock 1923, str. 40, „Poradnik Językowy" 1925, z. 1, s. 14–15.

[22] K. Askanas, *Działalność naukowa Towarzystwa Naukowego Płockiego w czterdziestoleciu PRL*, cz. 1, dz. cyt., nr 3, s. 20.

[23] Tenże, *Praca Komisji Badań nad Powstaniem i Rozwojem Płocka*, „Notatki Płockie" 1956, nr 1, s. 5; *Wykaz prac płocczan zgłoszonych komisji*, „Notatki Płockie" 1956, nr 1, s. 7.

[24] Tenże, *Zawołania handlowe w Płocku*, „Notatki Płockie" 1956, nr 2, s. 23–28.

[25] Tenże, *O potrzebie czasopism regionalnych*, „Notatki Płockie" 1956, nr 1, s. 3–4.

W 1956 r. Komisja Badań nad Powstaniem i Rozwojem Płocka zorganizowała Konferencję Sprawozdawczo-Planującą Regionu Płockiego. Wziął w niej udział Witold Doroszewski i wygłosił referat na temat regionalizmu. Profesor Doroszewski związany był bowiem od dawna z ruchem regionalnym, współpracował z Aleksandrem Patkowskim. Podpisy Witolda Doroszewskiego i Kazimierza Nitscha widnieją pod *Programem regionalizmu polskiego* z 1926 r. Podczas Konferencji W. Doroszewski zadeklarował współpracę z płockim ośrodkiem.

Współpraca z Zakładem Językoznawstwa PAN została zapoczątkowana poprzez włączenie do planu badań Komisji nowych dyscyplin, m.in. językoznawstwa. Komisja zwróciła się w tej sprawie do prof. Doroszewskiego, członka rzeczywistego PAN, kierownika Zakładu Językoznawstwa PAN. W zakładzie tym prowadzono badania gwaroznawcze, m.in. na temat odrębności gwarowej Mazowsza.[26] Badania dialektologiczne na Mazowszu stanowiły kontynuację badań naukowych prowadzonych przed II wojną światową i po jej zakończeniu.[27]

Zawiązana współpraca miała bardzo konkretny wymiar. Komisja, działająca w ścisłej współpracy z Towarzystwem Naukowym Płockim, włączyła się bowiem w prace nad atlasem gwar mazowieckich. Badania w tym zakresie prowadzone były na obszarze Mazowsza w historycznych granicach z XVI w. Zbieranie materiałów odbywało się za pomocą kwestionariuszy opracowanych przez Zakład Językoznawstwa PAN. Opracowano 6 zeszytów ilustrowanego kwestionariusza do badań słownictwa ludowego z zakresu kultury duchowej i materialnej. Tematyka kwestionariuszy obejmowała słownictwo gwarowe z zakresu hodowli, uprawy i obróbki włókna lnianego, przygotowywania pokarmów oraz meteorologii. Ponadto badano słowotwórstwo, fleksję i wybrane zagadnienia fonetyczne.

W wypełnianiu kwestionariuszy brali udział pracownicy Pracowni Dialektologicznej Zakładu Językoznawstwa oraz nauczyciele. Nauczyciele wytypowani przez Komisję Badań nad Powstaniem i Rozwojem Płocka odwiedzali mieszkańców wsi i zbierali dane za pomocą ankiet korespondencyjnych (wydrukowanych na koszt Komisji). Zebrane dane trafiały do Komisji, która następnie przekazywała je do Pracowni Dialek-

---

[26] K. Nitsch, *Wybór pism polonistycznych*, t. 4: *Pisma dialektologiczne*, Wrocław–Kraków 1958, s. 106–107.

[27] Por. H. Świderska, *Dialekt Księstwa Łowickiego*, *Prace Filologiczne* t. 14, Warszawa 1929; W. Doroszewski, *Mowa mieszkańców wsi Staroźreby*, *Prace Filologiczne* t. 16, Warszawa 1934; H. Friedrich, *Studia nad nosowością w gwarach Mazowsza*, Warszawa 1937; H. Friedrich, *Gwara kurpiowska. Fonetyka*, Warszawa 1955; W. Doroszewski, *Studia fonetyczne kilku wsi mazowieckich*, Wrocław 1955; A. Furdal, *Mazowieckie dyspalatalizacje spółgłosek wargowych miękkich*, Wrocław 1955.

tologicznej Zakładu Językoznawstwa PAN.[28] Metoda badań korespondencyjnych została zaproponowana przez K. Askanasa, wiceprezesa TNP. Okazała się bardzo wydajna. Zebrano w ten sposób 1 240 920 odpowiedzi. Badaniami objęto ok. 1200 wsi mazowieckich. Rozpoczęte w 1957 r. badania trwały 14 lat i zakończyły się wraz z wydaniem 10 tomów *Atlasu gwar mazowieckich* w latach 1971–1992. Cząstkowe wyniki publikowano w „Notatkach Płockich", podobnie jak inne powstałe prace językoznawcze.[29]

W uznaniu zasług dla rozwoju badań językoznawczych i regionalnych w Płocku Towarzystwo Naukowe Płockie wspólnie z Zakładem Językoznawstwa PAN zorganizowało w 1976 r. międzynarodową sesję naukową poświęconą Witoldowi Doroszewskiemu. Wzięli w niej udział uczestnicy Konferencji Ogólnosłowiańskiego Atlasu Językowego z ZSRR, Czechosłowacji, Bułgarii, Jugosławii, NRD, Austrii i Polski (m.in. Stanisław Urbańczyk, Mieczysław Szymczak, Barbara Falińska).

Współpraca płockiej inteligencji (zorganizowanej wokół Towarzystwa Naukowego Płockiego) z Zakładem Językoznawstwa PAN w Warszawie stanowi odniesienie do późniejszych refleksji językoznawczych

---

[28] H. Horodyska, *O dialektologicznych badaniach korespondencyjnych*, „Poradnik Językowy" 1958, z. 2, s. 57; H. Horodyska, A. Strzyżewska, *Metoda zbierania materiałów do „Atlasu gwar mazowieckich"*, „Poradnik Językowy" 1962, z. 1, s. 29–34.

[29] Zob. H. Horodyska, A. Strzyżewska, *Niektóre nazwy z zakresu hodowli zwierząt na północno-zachodnim Mazowszu*, „Notatki Płockie" 1961, nr 22, s. 23–27; L. Filipska-Wrzosek, *Gwara okolic Sierpca*, „Notatki Płockie" 1972, nr 2, s. 31–33; A. Gołaszewska, *Procesy osadnicze a nazewnictwo na północnym Mazowszu*, „Notatki Płockie" 1961, nr 21, s. 27–28; A. Gołaszewska, *Specyfika osadnictwa w powiecie przasnyskim*, „Notatki Płockie" 1963, nr 24, s. 24; H. Horodyska, *Dwa opowiadania z pogranicza mazowiecko-podlaskiego 1. „O snycerzu", 2. „O zawistnej dworce". Z wędrówek dialektologicznych*, „Notatki Płockie" 1978, nr 2, s. 38–39; H. Horodyska-Gadkowska, *„Kobyli" kościół w Rokiciu. Wędrówki dialektologiczne po Mazowszu*, „Notatki Płockie" 1968, nr 5, s. 18–19; H. Horodyska-Gadkowska, *Kwoka. Z wędrówek dialektologicznych*, „Notatki Płockie" 1969, nr 3, s. 50–51; H. Horodyska-Gadkowska, *O najstarszych drogach wodnych na Mazowszu. Z wędrówek dialektologicznych*, „Notatki Płockie" 1969, nr 1, s. 30; H. Horodyska-Gadkowska, *Zagroba. Z wędrówek dialektologicznych po Mazowszu*, „Notatki Płockie" 1970, nr 3, s. 46–48; H. Horodyska-Gadkowska, A. Strzyżewska, *Niektóre nazwy z zakresu hodowli zwierząt na północno-zachodnim Mazowszu*, „Notatki Płockie" 1961, nr 22, s. 23–27; M. Kieffer-Kostanecka, *Nazwa Płocka – jego metryką*, „Notatki Płockie" 1966, nr 5, s. 8–11; M. Kieffer-Kostanecka, *Nazwy „Mazowsze" i „Płock" w świetle nauki współczesnej*, „Notatki Płockie" 1969, nr 4, s. 23–25; M. Kieffer, *O pochodzeniu nazwy „Płock"*, „Notatki Płockie" 1956, nr 2, s. 2–4; H. Kostanecka, *Dyskusja o nazwie Płocka*, „Notatki Płockie" 1956, nr 1, s. 22–23; J. Kowalewski, *O nazwie Mazowsza*, „Notatki Płockie" 1956, nr 2, s. 19–20.

prowadzonych przez badaczy z polskich uczelni, m.in. Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Łódzkiego czy Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku.[30]

[30] Np.: M. Świtała-Cheda, *Słowotwórstwo rzeczownika w gwarze Proboszczewic koło Płocka*, Łódź 2012; A. Grażul-Luft, *Analiza wybranych leksemów – pojęć polityczno-społecznych – na podstawie tekstów współczesnej prasy polskiej*, praca doktorska, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 2014; A. Grażul-Luft, *Egzotyczne superjedzenie i polski superfood – o internacjonalizmie* superfood *w języku polskim*, „Poradnik Językowy" 2018, z. 5, s. 91–98; A. Grażul-Luft, *Czym nie jest start-up – o definicjach internacjonalizmu w języku polskim*, „Poradnik Językowy" 2019, z. 5, s. 79–88; A. Grażul-Luft, *O ewolucji znaczeniowej wyrazu* zdalny *w dobie pandemii koronawirusa*, „Poradnik Językowy" 2020, z. 8, s. 81–92.

R E C E N Z J E

DOI: 10.33896/PorJ.2021.6.8

D. BIEŃKOWSKA, E. UMIŃSKA-TYTOŃ, *MIASTO W POLSKICH BADANIACH LINGWISTYCZNYCH*, „Interdyscyplinarne studia miejskie", Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019, ss. 145

Publikacją, na którą chciałabym skierować uwagę czytelników, jest *Miasto w polskich badaniach lingwistycznych*, autorstwa dwóch badaczek: Danuty Bieńkowskiej i Elżbiety Umińskiej-Tytoń. Opracowanie wpisuje się w nurt badań interdyscyplinarnych i ma na celu jedynie przybliżenie – z punktu widzenia językoznawstwa – bardzo rozległej i zarazem różnorodnej problematyki miasta. Książka poświęcona została Pamięci Pani Profesor Marii Kamińskiej – językoznawczyni związanej ze środowiskiem Uniwersytetu Łódzkiego, w której pracy naukowej zaznaczyły się rozważania nad polszczyzną mówioną mieszkańców Łodzi i okolic.

Tematyka urbanistyczna będąca przedmiotem refleksji recenzowanej przeze mnie pozycji została ujęta wieloaspektowo, o czym świadczą tytuły rozdziałów, których jest sześć. Pierwszy z nich, *Stan badań językoznawczych polszczyzny miast*, stanowi treściwe wprowadzenie do historii badań nad językiem polskim używanym w miastach. Jak zauważono, scjentystyczne obserwacje tego zjawiska pojawiły się dosyć późno, bo dopiero na początku XX w., a zainicjowane zostały między innymi dwoma artykułami (opublikowanymi w 1914 r. na łamach „Języka Polskiego") poświęconymi odmiennościom w mówionej polszczyźnie miast usytuowanych w różnych częściach dawnej Rzeczypospolitej.

W części wstępnej rozdziału czytelnik znajdzie najważniejsze informacje z zakresu metodologii badawczych, sposobu gromadzenia materiału empirycznego, a przede wszystkim celu i tematyki analiz poświęconych mowie mieszkańców miast. Warto zapoznać się z komentarzami odnoszącymi się do terminu *dyskurs miejski* – pojęcia nowego, gdyż pojawiło się w czasach nam współczesnych.

Druga część rozdziału zawiera *Przegląd lingwistycznych badań miejskich*. Na uwagę zasługuje fakt, że zaprezentowane zestawienie opracowań zostało dokonane w sposób przejrzysty i uporządkowany, co wpływa korzystnie na jego odbiór. Lingwistki nazwy miast zestawiły w układzie alfabetycznym, a następnie w obrębie w ten sposób utworzonych podrozdziałów ukazały w porządku chronologicznym zgromadzony materiał. W rezultacie czytelnik otrzymał *quasi*-przewodnik bibliograficzny, bardzo wygodny z tego względu, że w jednym miejscu może odnaleźć informacje dotyczące: autorów, zakresu podejmowanych przez nich dociekań oraz typu publikacji. Dzięki temu łatwo oszacować skalę badań, których przedmiotem była polszczyzna miejska, oraz ustalić, które obszary ba-

dawcze pozostają nietknięte. Należałoby wspomnieć, że jest to ważna kwestia z punktu widzenia osób szukających inspiracji do rozważań naukowych. Z przytoczonych danych wynika, że w centrum zainteresowania lingwistów znalazło się zaledwie kilkanaście polskich miast, głównie dużych i większych. Niepokojący wydaje się fakt, że część podjętych analiz, pomimo początkowych deklaracji i wyraźnie zarysowanych celów, nie zostało ukończonych lub – przeciwnie do założonych dalekosiężnych planów – kontynuowanych. Z dzisiejszej perspektywy dosyć mocno uwidacznia się także fragmentaryczność przedsięwzięć, które zazwyczaj koncentrowały się na wybranym aspekcie polszczyzny miejskiej – w największym stopniu ujawnia się brak syntez obejmujących dłuższe odcinki czasowe lub większą rozpiętość zagadnień, co też skłania do stwierdzenia braku skoordynowanych działań badawczych zakrojonych na większą skalę. Stąd też ze względu na typ publikacji przeważają artykuły, monografie zaś pozostają w mniejszości. Na tym tle pozytywnie zarówno pod względem liczby opracowań, jak i szerszego oglądu badawczego wyróżniają się studia dotyczące Łodzi, Poznania, Katowic oraz innych miast Górnego Śląska i Zagłębia, Krakowa, Warszawy i Wrocławia. Pozostałe prace dotyczą języka mieszkańców Białegostoku, Bydgoszczy, Częstochowy, Kielc, Lublina, Rzeszowa, Szczecina i Torunia. Jak widzimy, biorąc pod uwagę liczbę miast w Polsce, których współcześnie jest 944, a w 1945 r. było ich 703, trzeba podkreślić, że badaniami objęto zaledwie 1,5% stanu dzisiejszego i 2% tużpowojennego. Podsumowując, należy wyrazić żal, że tak wiele obszarów badawczych nadal pozostaje nieopisanych, co jest tym większą stratą dla humanistyki, że nieutrwalony język mówiony mieszkańców miast przemija wraz z jego użytkownikami.

Kolejna część ocenianej przeze mnie książki nosi tytuł *Miasto w dziejach języka polskiego* i zapoznaje czytelnika z zarysem historii miast w Polsce. Periodyzację dziejów otwiera tu średniowiecze, następnie wyodrębniono czasy od XVI do XVIII w., przegląd zamyka zaś doba industrialna. Autorki skoncentrowały się na ukazaniu zależności pomiędzy przekształcaniem się struktury społecznej ludności zamieszkującej tereny zurbanizowane a rozwojem kultury. Bliżej przyjrzały się roli odgrywanej przez patrycjat miejski, pospólstwo i plebs w tworzeniu polskiego dialektu kulturalnego i przyczynianiu się do jego rozpowszechniania. Uwadze badaczek nie umknęło bogactwo profesjolektów, które nieustannie kształtowały się w przeciągu stuleci i na trwałe związały się z przestrzenią miasta.

Terytorialne odmiany polszczyzny miejskiej to tytuł rozdziału trzeciego, który przynosi czytelnikowi podstawowe wiadomości odnoszące się do polszczyzny regionalnej oraz zjawiska regionalizacji polszczyzny miejskiej. Zamieszczony opis cech odróżniających oraz cech wspólnych polszczyzny regionalnej i dialektalnej trzeba uznać za przydatny zwłaszcza dla osób, które nie mają wykształcenia językoznawczego. Ciekawy jest wybór egzemplifikacji regionalizmów, na które autorki patrzą z pozycji poszczególnych płaszczyzn systemu językowego: fonetycznej, fleksyjnej, słowotwórczej i składniowej. Na uwagę zasługuje wzmianka o regionalizmach frekwencyjnych – pojęciu wprowadzonym przez Kwirynę Handke. Językoznawczynie pochylają się nad gwarami miejskimi, biorąc za przykład warszawski wiech i lwowski bałak. Rozdział zamyka spojrzenie na wykorzystanie polszczyzny miejskiej w celach stylizacyjnych w tekstach literackich.

Kolejna część pracy zawiera wiele informacji ciekawych i cennych dla czytelnika, przynosi bowiem refleksję nad zróżnicowaniem socjalnym i zawodowym polszczyzny miejskiej. Omówione zostały socjolekty: inteligencki, robotniczy i rzemieślniczy. Więcej światła rzucono na tzw. nową i starą inteligencję. Przytoczono wybrane cechy wymowy inteligencji poznańskiej, dzięki czemu czytelnik może dostrzec różnicę pomiędzy socjolektem a wzorcową polszczyzną. Ważne jest wymienienie najważniejszych przyczyn tych różnic. Warto również wskazać na podrozdział *Profesjolekty rzemieślnicze*, który obrazuje, jak bogata aktywność zawodowa mieszkańców miast znalazła odzwierciedlenie w używanym przez nich języku. Autorki przytoczyły obszerne egzemplifikacje terminologii fachowej oraz słownictwa specjalnego gwar zawodowych, niestety należących już do przeszłości.

Jedną z ciekawszych kwestii poruszonych na kartach książki stanowi zagadnienie inskrypcji obecnych w przestrzeni każdego miasta. Spostrzeżenia na ten temat zostały przedstawione w rozdziale zatytułowanym *Grafosfera*. Lingwistki wyróżniają inskrypcje o charakterze oficjalnym oraz nieoficjalnym i obie grupy ilustrują przykładami dodatkowo wzbogaconymi o fotografie, co z pewnością uatrakcyjnia tę część publikacji. Bogactwo napisów pozwala czytelnikowi uświadomić sobie już sama ich klasyfikacja, która w obrębie inskrypcji nieoficjalnych wyróżnia ze względu na pełnioną przez nie funkcję m.in. ogłoszenia i obwieszczenia, szyldy, napisy neonowe, napisy na muralach, plakaty, reklamę uliczną, napisy ostrzegawcze.

W obrębie omawianego rozdziału nie zabrakło przybliżenia pojęcia urbanonimii oraz urbochrematonimii. Zrelacjonowano historię nazewnictwa miejskiego oraz zaprezentowano spojrzenie na nazwy z punktu widzenia semantycznego oraz słowotwórczego. Bez wątpienia pobudza to w czytelniku refleksję językoznawczą poprzez ukazanie, że toponomastyka kryje w sobie dzieje miasta i jego mieszkańców.

Godzi się nadmienić, że w recenzowanej pozycji nie pominięto zagadnienia reklamy ulicznej i graffiti miejskiego. W odniesieniu do pierwszego zjawiska badaczki nie tylko skoncentrowały się na środkach językowych wykorzystywanych w tym typie reklamy, ale także omówiły podstawowe jej formy: afisz, baner, billboard, *city light*, koziołek, megaboard, napis, neon, plakat, szyld, totem. W nawiązaniu do graffiti zaskakująca dla niejednego czytelnika może okazać się informacja, że jego pojawienie się w polskich miastach datuje się na dobę staropolską, nie jest więc ani obce naszej kulturze, ani nie ogranicza się tylko do czasów nam współczesnych. Autorki przedstawiły charakterystykę formalną graffiti, co pozwala zapoznać się zarówno z jego cechami artystycznymi, jak i językowymi.

Recenzowane przeze mnie wydawnictwo wieńczy rozdział *Miasto w ujęciu językowo-kulturowym*. Językoznawczynie przywołują tu dobrze znane pojęcie językowego obrazu świata; zwracają uwagę zarówno na strukturę semantyczną obrazu miasta, jak i na formę przekazów, w których obraz ten został zawarty. Wskazują również inne zjawiska językowe: dyskurs turystyczny, reprezentowany współcześnie przez różne formy gatunkowe (przewodnik turystyczny, spacerownik czy blog podróżniczy), czy folklor miejski, którego najbardziej znanymi formami są pieśni popularne, robotnicze pieśni rewolucyjne czy żywe po dziś dzień

pieśni podwórkowe. Z punktu widzenia czytelnika atrakcyjne wydaje się nawiązanie do badań poświęconych stereotypom miejskim oraz przedstawienie najpopularniejszych z nich, dotyczących mieszkańców Warszawy, Krakowa, Poznania i Łodzi.

Na zakończenie chciałabym stwierdzić, że oceniana przeze mnie pozycja jest niewątpliwie wartościowa i potrzebna. Na uznanie zasługuje już sam wybór ciekawego tematu, dzięki czemu monografię z zainteresowaniem przeczytają zarówno językoznawcy, jak i osoby spoza kręgu humanistów. Trzeba zaznaczyć, że mamy do czynienia z opracowaniem sprawnie prezentującym stan badań nad polszczyzną miejską. Jest to przedsięwzięcie cenne zwłaszcza z tego względu, że ukazuje luki, których wypełnienie może stać się inspiracją badawczą dla wielu językoznawców. Wypada podkreślić, że studium odznacza się jasnością wykładu i uporządkowaniem omawianych zagadnień, co zawsze stanowi duże ułatwienie w recepcji pracy naukowej. Książka wzbogacona jest o fotografie, które niezawodnie uatrakcyjniają jej odbiór. Monografia udowadnia, że w dobie globalizacji i imperializmu językowego angielszczyzny warto pochylić się nad rodzimą różnorodnością językową – w tym wypadku nad polszczyzną polskich miast. To od nas zależy – tak badaczy, jak i użytkowników języka – czy ten fenomen uda się podtrzymać i ocalić od zapomnienia: wszak w nim tkwią korzenie naszej kultury. Myślę, że dzięki recenzowanej przeze mnie publikacji każdy czytelnik, który po nią sięgnie, stanie się wrażliwym odbiorcą różnorodnych odmian polszczyzny miejskiej.

Milena Wojtyńska-Nowotka
(Uniwersytet Warszawski,
e-mail: m.wojtynska-no@uw.edu.pl)
ORCID 0000-0002-4450-7802

DOI: 10.33896/PorJ.2021.6.9

Grzegorz Walczak
(Warszawa,
e-mail: grzegorz.walczak@op.pl)

LUFCIK JĘZYKOZNAWCZY 1 – *ALBO WRÓBLICA*[1]

Tym tekstem otwieram LUFCIK JĘZYKOZNAWCZY – nowy kącik w swoich wielogatunkowych występach na FB. Proponuję co pewien czas wspólne przyglądanie się aktualnym zjawiskom językowym, kontrowersyjnym tendencjom, błędnym użyciom leksykalnym, gramatycznym, stylistycznym. Podchodzić do tego będziemy czasem z przymrużeniem oka, a czasem śmiertelnie poważnie. Pretekstem do otworzenia językowego okienka stał się dla mnie następujący nocny dialog, który prowadziłem na Facebooku z moją byłą studentką:

Elżbieta Olejnik (absolwentka Wydziału Polonistyki UW)
„A niebo zostawmy im – Aniołom oraz wróblom" [H. Heine].

Grzegorz Walczak: Wolę wróble.
Elżbieta Olejnik: Wróbelek jest mała ptaszyna.
Grzegorz Walczak: A anioł to duży wróbel.
Elżbieta Olejnik: Albo wróblica.
Grzegorz Walczak: Jako niegdysiejszy (emerytowany) językoznawca nie mogę się zgodzić na zaniechanie właściwego rozumienia pojęć zbiór i zakres, od lat funkcjonujących w logice i w językoznawstwie. Nie zachwyca mnie też to feministyczne, sztuczne dodawanie nazw żeńskich do nazw nadrzędnych (gatunkowych), które już swoim zakresem obejmują zbiór tak osobników rodzaju męskiego, jak i żeńskiego. Szanuję tendencje emancypacyjne i prawa kobiet, ale dla mnie w kwestiach języka ważniejsza jest poprawność językowa niż polityczna. Ta serio przedmowa oczywiście nie odnosi się do Pani, która raczy sobie żartować, tylko do współczesnych zjawisk lingwistycznych. Z drugiej strony zdaję sobie sprawę z tego, że język jest nie tylko systemem, jak to widzą strukturaliści, ale – jak chciałby profesor Witold Doroszewski – procesem, czyli podlega nieustającym zmianom, których – gdy się użytkownicy danego języka uprą, nic nie zatrzyma (tak zwany uzus językowy).

---

[1] W poprzednim (5.) zeszycie „Poradnika Językowego" przedstawiliśmy, w rubryce *Słowa i słówka*, krótką historię feminatywów w języku polskim; w tym miejscu zamieszczamy głos w dyskusji (fragment dyskursu publicznego) na ten temat. *Red.*

Elżbieta Olejnik: Jestem tego samego zdania. Formy żeńskie typu „ministra" wywołują u mnie szum w uszach, zawrót głowy i niestrawności, mimo że jestem bliska feministkom... niestety, język jest żywy i do pewnego stopnia tworzą go ignoranci...
Grzegorz Walczak: Oczywiście.

* * *

Przytoczony żart mojej byłej studentki *(albo wróblica)*, który pojawił się we wczorajszej mojej mikrodyspucie na Facebooku z Panią Elżbietą, sprowokował mnie – byłego dręczyciela studentów Polonistyki UW, obsesjonisty syntaktologii w Instytucie Języka Polskiego – do podjęcia aktualnego tematu lingwistycznego, który wyraźnie wykracza poza ramy zjawisk językowych. Mam na myśli niezwykle dynamiczną i ekspansywną tendencję do podkreślania żeńskich form językowych w szerokim kontekście językowym dla wzmocnienia i podkreślania społecznej i zawodowej roli kobiet w życiu publicznym. Odczuwana przez nie, jako przejaw ciągłego braku równouprawnienia, dyskryminująca kobiety tradycja językowa budzi szczególnie w ostatnich latach zdecydowany sprzeciw w pewnych kręgach środowiskowych. Wiele osób, zwłaszcza tzw. progresywnych kobiet, już od dłuższego czasu forsuje, jakby powiedzieli starzy językoznawcy (a może nie tylko starzy), użycie nazw żeńskich, redundantnych wobec nazw oznaczających nadrzędne, gatunkowe pojęcie, np. *lekarze (i lekarki)*, *czytelnicy (i czytelniczki)*, *Polacy (i Polki)*.

Zastanówmy się, czy do ogólnej nazwy ***Polacy*** sensowne jest dodawanie – ***i Polki***. Nazwa *Polacy* zawiera w swym zakresie znaczeniowym Polaków obu płci, czyli tradycyjnie odnosi się i do mężczyzn, i do kobiet. To jednak niektórym kobietom dziś nie wystarcza i stosowanie w tego typu kontekstach tradycyjnych form tylko męskich traktowane jest jako dyskryminacyjne. Po wielu wiekach stosowania tego typu stabilnych reguł językowych dochodzi pod wpływem ruchów feministycznych do próby rewizji do niedawna niepodważalnych form systemu językowego. Naród wszystko może podważyć, również swój system językowy. Dla ideologicznych potrzeb emancypacyjnych może się zbuntować i zażądać rewolucyjnych zmian w samym języku. Dziś mamy do czynienia z taką tendencją. Warto się jednak zastanowić, czy jest to produktywne, czy systematyczna reduplikacja leksykalna – podwajanie szeregowych podmiotów lub dopełnień – właściwie zmienia istotę komunikacji, czy jest jedynie przesadnym, dla celów feministyczno-propagandowych, mnożeniem językowych bytów. Czy naprawdę nie wystarczy powiedzieć: *Wszyscy odczuwamy wielką wdzięczność dla lekarzy?* Musi być – *dla lekarzy i lekarek*? Przecież nazwa *lekarz / lekarze* to nazwa wykonywanego zawodu bez względu na to, czy wykonują go mężczyźni, czy kobiety. A w zdaniu – *Polacy to wielki naród* – czyżbyśmy mieli do czynienia z komunikatem, że tylko mężczyźni, którzy są Polakami, stanowią wielki naród? Czy rzeczywiście jest to sformułowanie nietaktowne wobec kobiet, a jedynie poprawne politycznie byłoby: *Polacy i Polki to wielki naród?* I czy tego typu konsekwentne egzekwowanie przedstawionych żądań w zakresie obyczaju językowego poprawi sytuację kobiet? Zawsze było wiadomo, że Polacy to zbiór tych, którzy należą do określonej nacji bez względu na płeć.

Podobnie w modnym niegdyś w komunistycznych kręgach, propagandowym zawołaniu: *Proletariusze wszystkich krajów łączcie się!*, mimo lewicowych inklinacji nie przyszłoby nikomu do głowy, by dodawać tu jeszcze odpowiednią formę żeńską. Dziś prawdopodobnie hasło to trzeba byłoby zmienić na: *Proletariusze i proletariuszki wszystkich krajów łączcie się!* Słynne hasło Władysława Gomułki: *Studenci do nauki, literaci do pióra!*, które pojawiło się na transparencie podczas wiecu w FSO na Żeraniu w marcu 1968 r., należałoby zmodyfikować na *Studenci i studentki do nauki, literaci i literatki do pióra!* A gdyby trzeba było konsekwentnie w preferowanej dziś formie powiedzieć o sukcesie Gomułki w czasie przeszłym, to zapewne zastosowalibyśmy taką formułkę: *Studenci zabrali się i studentki zabrały się do nauki, literaci zabrali się i literatki zabrały się do pióra. Bardzo się im to chwali.* Zgroza! I jeszcze znane zawołanie naszego ówczesnego wodza: *Usunąć z uczelni warchołów i awanturników!* Próbujmy dostosować je do naszej poprawnej nowożytności: *Usunąć z uczelni warchołów i warchołki, awanturników i awanturniczki, niechby sobie poszli i poszły precz!*, bo dlaczego mielibyśmy się zgodzić na wspólną formę męskoosobową w czasowniku *poszli*, skoro odnosi się ona i do mężczyzn, i do kobiet? Trzeba je przecież leksykalnie zdublować, by wszyscy mogli być usatysfakcjonowani.

O pełnym sukcesie nowej feministycznej tendencji można by mówić, gdyby tak pożądana dbałość o równouprawnienie odnalazła swoje konsekwentne odbicie w pełni form językowych, zatem również w rodzajowych formach czasowników w czasie przeszłym, zwłaszcza w liczbie mnogiej. Wiadomo, że w liczbie pojedynczej w oczywisty sposób mamy formy – *poszedł : poszła : poszło*, ale w liczbie mnogiej mamy już bardzo brzydkie rozróżnienie na kategorię żeńsko-rzeczową, czyli niemęskoosobową, w przeciwieństwie do męskoosobowej w *(poszli : poszły)*. W jednym zbiorze mieszczą się ci, co tworzyli wszelkie prawa, również językowe – osoby rodzaju męskiego, czyli mężczyźni, w drugim rzeczy, zwierzęta i kobiety. Zastanawiam się, dlaczego feministki nie dostrzegły tej wielowiekowej zniewagi ukrytej w polskiej gramatyce. W tę niegodziwość należałoby uderzyć. Kpię sobie z lekka, oczywiście nie z kobiet, tylko z zapędów tych, którzy tak bez głębszej znajomości języka gotowi są w nim majstrować bez względu na destrukcyjne skutki dla tego języka. To jest – jak słusznie stwierdziła moja interlokutorka, pani Elżbieta – działanie ignorantów, którzy w każdej dziedzinie potrafią łatwo przemeblowywać i psuć wszelki system. Ich reduplikacyjne zapędy, które analizujemy w płaszczyźnie językowej, z całą pewnością kłócą się też z odwieczną, ogólną zasadą ekonomii językowej i z naturalną skłonnością do uproszczeń i skrótów myślowych. Biedny Władysław Gomułka, gdyby „się" chciał dziś rozwinąć w swych i tak diabelnie długich przemówieniach, musiałby zabrać się do jeszcze dłuższych wyliczanek z uwzględnieniem rodzajowej dystynkcji: *Górnicy i górniczki do kopalń, rolnicy i rolniczki do pługa, murarze i murarki do kielni, magistrzy i magisterki do nauki, nadleśnicy i nadleśniczki do lasu, premier i premierka do rządzenia, minister i ministra do bani, prezydent i prezydentka do domu, tokarz i tokarka, blacharz i blacharka…* sam już nie wiem, do czego, tym bardziej że *blacharka* i *tokarka* mogłyby się pomylić nam z narzędziami, przy których *owi* i *owe* pracują. A przede wszystkim należałoby zmienić kolejność: *owe* i *owi*, chociaż i tego już nie jestem pewien, bo w dobie równouprawnienia może

przepuszczanie przodem jejmości też jest dyshonorem. Pewnie się zapędziłem, bo ten przeklęty gender uderzył mi do głowy.

W każdym razie – chociaż w realności absolutnie jestem za równoprawnym traktowaniem kobiet, za przyznawaniem im i realizowaniem ich praw – taka nadgorliwość w dopisywaniu nazw żeńskich do nazw nadrzędnych (gatunkowych), jak np. nazwy narodowości, zawodów (w zakresie których w sposób oczywisty pozostają zbiory osobników obu płci), wydaje się zabiegiem bezpłodnym. Daje to też nudny efekt rozwlekłości i uporczywej powtarzalności w piętrzących się, równoległych wyliczankach *(piekarze i piekarki)*, stosowanych do podkreślenia równej wartości, równej godności, równych praw kobiet i mężczyzn. Płaszczyzna realna i językowa (znakowa) nie są tak dosłownie do siebie dopasowane, funkcjonują nie w taki sam sposób. Naiwne przenoszenie w trybie jeden do jednego tych odmiennych planów może prowadzić czasem do śmieszności. Taki bywa skutek spełnienia żądań, by język wprost odzwierciedlał elementy naturalne, do których należy np. płeć człowieka. Język jest konwencjonalny, jest kwestią umowy podtrzymywanej przez wielowiekową tradycję, od której nie daje się tak nagle i radykalnie oderwać. To, że np. w języku polskim *drzewo* jest rodzaju nijakiego, a *rzeka* żeńskiego, nie wynika z ich natury, nie decydują o tym ich cechy naturalne. Nie było konieczności, by znalazły się w tej, a nie w innej klasie rodzajowej. Ich znaczenie, a także pewne zmiany znaczeniowe czy też fonetyczne, wynikają z długotrwałej historii ich funkcjonowania w danym języku. Profesor Witold Doroszewski niejednokrotnie podkreślał, że wyraz znaczy to, co znaczy, co wynika z jego historii, a nie tylko z opozycji względem innych wyrazów w synchronicznym systemie językowym (jak twierdzą językoznawcy strukturalni). Oczywiście język wciąż stopniowo się zmienia, ale nie rewolucyjnie. Gdyby tak było, że zmieniłby się zbyt szybko, nagle – przestalibyśmy się rozumieć. Wprawdzie to nam jeszcze nie grozi, ale namawiałbym, żeby również z tą feministycznie tendencyjną modą językową nie przesadzać. Wystarczy, że już przesadziliśmy z nasyceniem polszczyzny wszędobylskim, nie tylko leksykalnym, angielskim nalotem. I jeszcze raz powtórzę – w językowych rozstrzygnięciach powinniśmy dbać nie o poprawność polityczną, lecz językową. O poprawność polityczną, o prawa, godność i realne wartości lepiej upominać się w realnym świecie niż po dyletancku przemeblowywać struktury utrwalonego w tysiącletniej praktyce systemu językowego.

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 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 (10 wersów) streszczenia i słów kluczowych w języku polskim. Streszczenie powinno zawierać: 1) uzasadnienie podjętych badań; 2) prezentację uzyskanych wyników; 3) omówienie zastosowanej metody badawczej.
- 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 podajemy w łapkach ‘’.
- Prace należy dostarczać w formie papierowej 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, numeru ORCID, 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.

Cena zł 17,00
w tym VAT 8%

INFORMACJA O PRENUMERACIE

„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2021:
prenumerata roczna (10 numerów) – 170,00 zł,
opłata za pojedynczy numer – 17,00 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 7^{00}–17^{00}. 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