

0240/2011-9

PORADNIK JĘZYKOWY



INDEKS 369616
NAKLAD 500 egz.

WYDAWNICTWA UNIWERSYTETU
WARSZAWSKIEGO
WARSZAWA 2011

9

(688)

ISSN 0551-5343



9 770551 534118

KOLEGIUM REDAKCYJNE

prof. dr hab. Stanisław Dubisz (redaktor naczelny),
dr hab. Jolanta Chojak, dr hab. Wanda Decyk (sekretarz redakcji),
prof. dr hab. Elżbieta Sękowska

RADA REDAKCYJNA

prof. dr hab. Halina Satkiewicz (przewodnicząca), prof. dr hab. Jan Basara,
dr hab. Jolanta Chojak, dr hab. Wanda Decyk, prof. dr hab. Stanisław Dubisz,
prof. dr hab. Barbara Falińska, dr Magdalena Foland-Kugler,
prof. dr hab. Włodzimierz Gruszczyński, prof. dr hab. Andrzej Markowski,
prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta, prof. dr hab. Elżbieta Sękowska,
prof. dr hab. Teresa Skubalanka

Recenzent

dr hab. Zofia Zaron

Redaktor

Anna Stankiewicz

Tłumacz

Monika Czarnecka

Korektor

Elżbieta Michniewicz

Adres redakcji

00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4, tel. 55 31 321

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

Dział Handlowy WUW: tel. (0 48 22) 55 31 333; e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Księgarnia internetowa: <http://www.wuw.pl/ksiegarnia>

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

Czasopismo dofinansowane ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego
– decyzja nr 606/P-DUN/2011

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2011

PL ISSN 0551-5343

Ark. wyd. 7,61. Ark. druk. 7,75. Papier offsetowy 80 g/m²

Druk i oprawa: Nokpol, Kobyłka

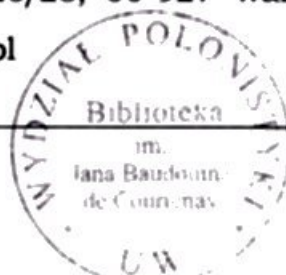
PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901 PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO

ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

Zarząd Główny, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa

<http://www.tkj.uw.edu.pl>



W ZESZYCIE

Problematyka z zakresu logopedii, akwizycji i rozwoju mowy zajmuje miejsce na pograniczu językoznawstwa, medycyny, psychologii i pedagogiki. Dlatego też czasami mówi się (upraszczając zagadnienie) o logopedii medycznej, psycho-pedagogicznej czy lingwistycznej. Zamieszczone w tym zeszycie artykuły prezentują językoznawczy ogląd tematyki logopedycznej.

- Na procesy akwizycji i rozwoju mowy dziecka mają wpływ czynniki natury psychologicznej, społecznej i poznawczej. Wiąże się z nimi chronologiczne rozwarstwienie słownika dziecka, którego poszerzanie znajduje główną motywację w potrzebach komunikacyjnych.

- Jednym z ważnych problemów stabilizowania się tzw. normy rozwojowej w przyswajaniu języka jest kolejność i sposób nabywania przez dziecko składników tworzących morfologiczny podsystem językowy. Zachodzi tu pytanie, czy pozostaje to w związku z systemowymi relacjami syntagmatycznymi i paradygmatycznymi.

- W wypadku autyzmu nie można określić typowego przykładu osobniczego. U każdej jednostki objawy mogą mieć odmienną postać i jedynie trwająca w czasie obserwacja zaburzeń komunikacji i innych sfer funkcjonowania dziecka może prowadzić do trafnej diagnozy.

- Przedmiotem badań patofonetyki powinny być indywidualne, nienormatywne, dialektalne realizacje fonemów, które mają genezę w zaburzeniach mowy. Podstawą właściwej diagnozy logopedycznej jest w takich wypadkach ich precyzyjny opis w kontekście systemu fonologicznego.

- Postać fonetyczna, fonologiczna i graficzna wyrazów u osób z afazją ruchową oraz u dzieci z niedokształceniami mowy pochodzenia korowego jest nietrwała. Wiąże się to z uszkodzeniami kory mózgowej, brakiem stabilnych struktur językowych oraz brakiem korowych wzorców ruchowych tych struktur.

- Międzyzębowa wymowa dźwięków dentalizowanych zmienia się u dzieci (w przeciwieństwie do osób dorosłych). Przelomowy dla poprawnej realizacji tych dźwięków jest wiek czterech lat.

Logopedia – afazja – diagnoza i terapia logopedyczna – akwizycja mowy – rozwój mowy dziecka – komunikacja w autyzmie – patofonetyka – leksyka – fleksja – fonologia – fonetyka

Red.



SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

<i>Józef Porayski-Pomsta</i> : Rozwój zasobu słownikowego dzieci w wieku przedszkolnym. Przegląd stanowisk	5
<i>Marzena Stępień</i> : Po co logopedzie językoznawstwo, czyli jak dziecko uczy się fleksji i jak językoznawcy mogą pomóc w zrozumieniu tego procesu	22
<i>Elżbieta Sadowska</i> : Zaburzenia komunikacji w autyzmie – podstawowe trudności diagnozy i terapii logopedycznej	36
<i>Natalia Siudzińska</i> : Co to jest fonetyka patoartykulacyjna (patofonetyka)?	52
<i>Maria Przybysz-Piwko</i> : Nietrwałość postaci fonetycznej, fonologicznej i graficznej wyrazów w afazji ruchowej oraz w niedokształceniu mowy pochodzenia korowego w świetle diagnozy i terapii logopedycznej	60
<i>Anna Dudek, Krzysztof Szamburski</i> : Wymowa międzyzębowa jako norma rozwojowa	71

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

<i>Ewa Rudnicka</i> : O atrybutach kilkorga świętych	86
--	----

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

<i>Helena Sojka-Masztalerz</i> : Sprawozdanie z konferencji naukowej „ <i>Slavus sum et nihil slavici a me alienam esse puto</i> ”. <i>Władysław Nehring – uczonec, edytor, nauczyciel</i> . Wrocław, 20–21 października 2010 roku	93
<i>Małgorzata B. Majewska</i> : <i>Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego</i> , Toruń 2011	97

RECENZJE

<i>Kamila Gądek</i> : <i>Jacek Łuczak, Polityka językowa Unii Europejskiej</i> , Warszawa 2010	101
<i>Stanisław Dubisz, Natalia Szumlańska</i> : <i>Witalij I. Kononenko, Iryna W. Kononenko, Kontrastywna hramatyka ukraińskoj i ta polskoj mow</i> , Kyjiw 2010	104

BIBLIOGRAFIA

<i>Jadwiga Latusek</i> : Przegląd polskich prac i czasopism językoznawczych ogłoszonych drukiem w 2010 roku	107
---	-----

CONTENTS

ARTICLES AND DISSERTATIONS

<i>Józef Porayski-Pomsta</i> : The development of the vocabulary of children at the pre-school age. The overview of standpoints	5
<i>Marzena Stępień</i> : Why the speech and language therapist needs linguistics or how the child acquires flexion and how linguists may help comprehend this process.....	22
<i>Elżbieta Sadowska</i> : Communication disorders in autism – the basic difficulties in speech and language diagnosis and therapy	36
<i>Natalia Siudzińska</i> : What is pathological and articulatory phonetics (pathophonetics)?	52
<i>Maria Przybysz-Piwko</i> : The impermanence of the phonetic and phonological as well as graphic representation of words in motor aphasia and speech underdevelopment of cortical origin in the light of speech and language diagnosis and therapy.....	60
<i>Anna Dudek, Krzysztof Szamburski</i> : Interdental pronunciation as a development standard	71

EXPLANATIONS OF WORDS AND EXPRESSIONS

<i>Ewa Rudnicka</i> : On the attributes of a few saints	86
---	----

REPORTS, NOTICES, POLEMICS

<i>Helena Sojka-Masztalerz</i> : Report from the scientific conference „ <i>Slavus sum et nihil slavici a me alienam esse puto</i> ”. <i>Władysław Nehring – a scholar, editor, teacher</i> . Wrocław, 20–21 October 2010.....	93
<i>Małgorzata B. Majewska</i> : <i>New prospects in teaching Polish as a foreign language</i> , Toruń 2011	97

REVIEWS

<i>Kamila Gądek</i> : <i>Jacek Łuczak, Polityka językowa Unii Europejskiej, Warszawa 2010</i>	101
<i>Stanisław Dubisz, Natalia Szumlańska</i> : <i>Witalij I. Kononenko, Iryna W. Kononenko, Kontrastywna hramatyka ukraińskoj i ta polskoj mow, Kyjiw 2010</i>	104

BIBLIOGRAPHY

<i>Jadwiga Latusek</i> : Overview of the Polish linguistic works and magazines published in 2010	107
--	-----

Józef Porayski-Pomsta
(Uniwersytet Warszawski)

ROZWÓJ ZASOBU SŁOWNIKOWEGO DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM. PRZEGLĄD STANOWISK

I. WPROWADZENIE

Pod koniec XX wieku – po okresie dominacji w latach 1950–1990 badań nad przyswajaniem przez dzieci systemu gramatycznego – coraz żywsze stawały się badania nad przyswajaniem przez dzieci systemu leksykalnego i semantycznego oraz w ogóle zasad i norm komunikowania się dziecka z otoczeniem społecznym¹. Nie oznacza to jednak, że w czasie, o którym mowa, w ogóle nie prowadzono badań nad słownictwem. Badania takie były prowadzone zarówno przez psychologów, jak i językoznawców.

Na przełomie wieków XIX i XX oraz w pierwszej połowie XX wieku badaczami byli najczęściej rodzice i nauczyciele. Materiał był zbierany w postaci słowniczków. Jak zauważają Edward Polański i Bernadetta Niesporek², w przeważającej części badaniom poddawano pojedyncze dzieci, zazwyczaj przedwcześnie rozwinięte lub znacznie opóźnione w rozwoju językowym. Metodologia tego rodzaju badań jest osadzona w wieku XIX, kiedy prowadzono głównie badania tzw. biograficzne. Ogromne zasługi dla nich mają W. Preyer, W. Wundt, W. Ament, nade wszystko zaś Clara i Wiliam Sternowie, którzy w swojej publikacji na początku XX wieku³ wyróżnili trzy stadia rozwoju słownictwa dzieci: substancji, tj. użycia rzeczowników, akcji, tj. użycia czasowników, stosunków, tj. użycia partykuł, przysłówków, liczebników. Wiliam Stern, porównując dane pochodzące od różnych badaczy, ustalił również średnie wskaźniki zasobu słów dzieci w wieku od 1,6 do 6 lat:

¹ Por. J. Porayski-Pomsta, <Mowa dziecka> jako przedmiot badań, „Poradnik Językowy” 2007, z. 8, s. 3–21.

² E. Polański, B. Niesporek, *Kierunki badań nad słownictwem dzieci i młodzieży*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 4, Katowice 1982, s. 91–110.

³ C. i W. Stern, *Die Kindersprache: Eine Psychologische Und Sprachtheoretische Untersuchung*, Tybinga 1905.

1,6 r. ż. – 100 wyrazów, 2 lata – 300–400 wyrazów, 3 lata – 1000–1100 wyrazów, 4 lata – 1600, 5 lat – 2200; 6 lat – 2500–3000 wyrazów⁴.

W tym samym mniej więcej czasie, kiedy została opublikowana książka C. i W. Sternów, rozpoczęto badania pozostające pod wpływem badań nad inteligencją i – nawiązując albo też wprost korzystając z testu na inteligencję, opracowanego przez dwóch wybitnych psychologów francuskich, Alfreda Bineta i Teodora Simona (1905 r.) – zaczęto tę metodologię stosować w badaniach, głównie jednak o charakterze psychologicznym, nad słownictwem dzieci. Interesującym tego świadectwem są badania Alice Decoedres. Ich wyniki zostały opublikowane w pracy *Le développement de l'enfant de deux ans à sept ans. Recherches de psychologie expérimentale*, Neuchâtel 1930.

W Stanach Zjednoczonych Ameryki Płn. w latach dwudziestych XX wieku badania nad słownictwem dzieci zostały ukierunkowane na badanie bogactwa leksykalnego oraz częstotliwość użycia wyrazów. W badaniach amerykańskich – jak zauważają B. Niesporek i E. Polański – zwraca się uwagę na cztery łączące się nierozdzielnie aspekty rozwoju dziecka: dojrzewanie fizyczne, rozwój osobowościowy wraz z procesami socjalizacji, rozwój intelektualny oraz rozwój mowy.

W Polsce – jak wiadomo – badania nad językiem dzieci zostały zapoczątkowane w latach siedemdziesiątych XIX wieku. Ich inicjatorem był Jan Niecisław Baudouin de Courtenay. Jego badania dotyczyły piątki jego własnych dzieci. Badacz notował swe spostrzeżenia w dzienniku liczącym 11 452 strony. Niestety, autor nie opracował naukowo tych materiałów. W kolejnych latach badaniami mowy zajęli się głównie psychologowie i pedagodzy. Podobnie jak w całej Europie największym zainteresowaniem cieszyła się tematyka związku między myśleniem a mową.

Inicjatorami badań słownikowych w Polsce byli Jan Władysław Dawid i Aniela Szycówna. Na podstawie wspólnie prowadzonych badań ustalono, że najbardziej znane są pojęcia: odnoszące się do człowieka, związane ze zjawiskami natury, faktami geograficznymi i gatunkami ziemi, następnie z roślinami i zwierzętami (por. też A. Szycówna, *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie 6–12 lat*, Warszawa 1899).

Znanym badaczem mowy dziecka w okresie międzywojennym był Stefan Baley. Szczególne jednak znaczenie w badaniach nad słownictwem dzieci polskich mają prace krakowskiego psychologa Stefana Szumana i kierowanego przez niego zespołu. W pracach tych szerzej niż w innych badaniach psychologicznych uwzględniany był aspekt językoznawczy, szczególnym przedmiotem zainteresowania były części mowy oraz zawartość treściowa słownika dziecięcego.

Należy też odnotować, że w drugiej połowie XX wieku rozwinęły się badania nad frekwencywnością wyrazów, czego dobrym przykładem

⁴ Dane na podstawie opracowania E. Polańskiego i B. Niesporek, op. cit.

jest opracowanie Haliny Zgółkowej i Katarzyny Bułczyńskiej (*Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym: listy frekwencyjne*, Poznań 1987), oraz badania nad tzw. słownictwem specjalistycznym dzieci starszych.

II. BADANIA NAD ROZWOJEM SYSTEMU SEMANTYCZNEGO ORAZ SŁOWNICTWEM DZIECIĘCYM. HIPOTEZY, POSTULATY BADAWCZE, USTALENIA

W uczeniu się mowy dziecko ma do wykonania cztery główne zadania: rozumienie mowy innych, tworzenie słownika, wiązanie słów w zdania, wymowa. Są one wzajemnie od siebie uzależnione i osiągnięcia w opanowaniu jednego z nich wpływają na osiągnięcia w opanowaniu pozostałych.

Badania nad rozwojem semantycznym ukazują, że zachodzi relacja między rozumieniem a mówieniem. Po pierwsze, zauważono, że dzieci najpierw rozumieją słowa (słownik bierny), a potem ich używają w mowie czynnej, a po drugie, dzieci rozumieją zwykle znacznie więcej słów, niż przez nie używane i ta prawidłowość występuje na każdym etapie rozwoju językowego⁵. Waldemar Tłokiński podkreśla, że „[...] w trakcie wypowiedzi następuje programowanie wewnętrzne, polegające na psychologicznym ustaleniu motywu myśli, która ma być wypowiedziana ze względu na uświadomiony (wyobrażony) jej sens. Następnie w toku programowania zewnętrznego, dokonuje się przełożenie sensu myśli na konkretne znaczenie słowne. Połączenie dwóch planów: planu zamiaru wypowiedzi i planu treści można określić jako semantyczny aspekt mowy. W planie semantycznym wypowiedzi zostają użyte konkretne wyrazy o określonym charakterze wyobrażeniowym, artykulacyjnym, treściowym. Proces ustalania się i koordynacji planu psychologicznego i planu semantycznego rozpoczyna się od pierwszych intuicji językowych – około połowy drugiego roku życia dziecka”⁶.

Niezbędnym etapem w opanowaniu języka jest ustalenie związków obrazowych planu artykulacyjnego (użycia morfemu) z realnymi stosunkami przedmiotowymi. Jest to efekt działalności orientacyjnej dziecka w rzeczywistości językowej. Działalność ta prowadzi do wydzielenia morfemu w budowie wyrazu, następnie zaś do świadomego potraktowania go jako części tegoż wyrazu oraz jako części mającej własne znaczenie. Uświadomienie sobie semantycznego charakteru

⁵ R. Vasta, M. Haith, S. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 414.

⁶ W. Tłokiński, *Nabywanie i rozwój doświadczenia językowego*, [w:] *Zaburzenia mowy u dzieci*, red. J. Szumska, Warszawa 1982, s. 74–81.

morfemu wiąże się z istotnym etapem kompetencji językowej, którym jest kontrolowane przez dziecko posługiwanie się morfemem w stałym znaczeniu. W wieku niemowlęcym i poniemowlęcym dziecko słyszy tysiące słów, w których musi wyodrębnić morfemy niosące znaczenie. Musi nauczyć się kojarzyć słyszane słowa z określonymi obiektami, odróżnić je od słów oznaczających czynności i różnicować je, a także wyodrębnić słowa oznaczające stany i cechy. Dziecko uczy się kwalifikowania słyszanych i mówionych słów jako reprezentantów określonych klas (części mowy) i kategorii. Dlatego też nie można się dziwić, że skomplikowane procesy nadawania znaczeń obiektom oraz dystrybucji, czyli przydzielania i rozdzielania ich do klas znaczeniowych, przebiegają w dzieciństwie w sposób swoisty i w powiązaniu ze zmianami w sferze intelektualnej. Można przyjąć, że późniejsze pojawienie się czasowników niż rzeczowników w mowie dzieci wynika z faktu, że obraz czynności w umyśle dzieci zostaje poprzedzony w rozwoju obrazem przedmiotu⁷.

Proces rozumienia znaczeń początkowo przebiega raczej wolno. W siódmym miesiącu życia zachowania dziecka dowodzą, że rozumie ono już pewne komunikaty, ale rozumienie to nie jest jeszcze stabilne. Dopiero około dziewiątego miesiąca można zauważyć wzrastającą zdolność dzieci do stałego rozumienia komunikatów, a dzięki temu też zwiększanie się zasobu słownika biernego: słownik ten pod koniec pierwszego roku życia liczy kilkanaście słów i zwrotów używanych w określonych sytuacjach. Dziecko identyfikuje wówczas kilka wyrazów, kojarząc nazwę z odpowiednimi przedmiotami czy osobami, rozumie także swoje imię, proste polecenia związane z sytuacją, typu *daj; gdzie mama?*. Po ukończeniu drugiego roku życia dziecko rozumie zdania i dłuższe wypowiedzi, rozumie zależności czasowo-przestrzenne i relacje logiczno-gramatyczne⁸.

Zdolność dzieci do posługiwania się znaczeniami, która ujawnia się w warstwie leksykalnej, jest najbardziej oczywistym przejawem rozwoju semantycznego. Analizy psychologiczne tego zakresu językowego mogą dotyczyć aspektu ilościowego: wielkości słownika, frekwencji zwrotów, fraz, wyrażań, wyrazów, wyrazów w tekście, oraz aspektu jakościowego: stadiów rozwoju słownikowego, poziomu abstrakcji wypowiedzi, funkcji wyrażań w tekście, semantycznej interpretacji składni, warstwy znaczeniowej neologizmów dziecięcych i innych form językowych.

Początki leksyki dziecka mają swoje korzenie w najwcześniejszych procesach poznawania i rozumienia, czyli rozwoju percepcji, uwagi, pamięci i rozwoju pojęciowego. Komunikat werbalny jest przekazy-

⁷ Ibidem, s. 76–77.

⁸ Z. Dołęga, *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Katowice 2003, s. 159–160.

wany przede wszystkim kanałem dźwiękowym – dziecko percypuje, w jaki sposób mówione jest słowo, jaka jest intonacja głosu, rytm wypowiedzi, i wzrokowym – dziecko poznaje, jak wygląda nazwany przedmiot, osoba itp. Na początku dzieci rozumieją jedynie ogólne znaczenia słów, odnoszące się przede wszystkim do intonacji i ekspresji wypowiedzi oraz wyglądu obiektu, którego komunikat dotyczy. Faza wypowiadania pojedynczych wyrazów przypada między 10. a 20. m. ż. dziecka i właśnie w tym okresie, a dokładniej w 12. m. ż. – jak twierdzi Andrzej Jurkowski – dzieci używają 3–5 słów⁹. Wyrazy wypowiadane przez dziecko na początku są kontynuacją gaworzenia, gdyż nie są łączone z żadnym desygnatem i mogą mieć charakter echolalii; zwykle są to swoiste sygnały-apele. W wypowiedziach małego dziecka wiele jest wykrzykników, partykuł, wołaczy, rozkaźników. Początkowo pojawiają się takie wyrazy, jak *mama*, *tata*, *baba*, *dada*. Zasób słownictwa czynnego wzrasta powoli, gdyż ujawnia się tu ogólna prawidłowość rozwojowa, polegająca na tym, że intensywne zmiany w jednej sferze psychicznej mogą czasowo blokować postęp w innej, np. nauka chodzenia obejmująca pierwszą połowę 2. r. ż. hamuje postęp rozwoju słownika. Dopiero po opanowaniu chodzenia rozwój słownikowy zyskuje pierwszeństwo. U dzieci po 14–15. m. ż. wraz z postępowaniem w rozwoju poznawczym, lepszą koncentracją uwagi, większą pojemnością pamięci i zmniejszającym się synkretyzmem spostrzeżeń zauważyć można wypowiadanie coraz większej liczby pojedynczych słów. Wyrazy mają już określone znaczenie i pełnią funkcje zdaniowe.

Na mowę 1,5-letniego dziecka duży wpływ w dalszym ciągu mają bezpośrednie przeżycia i doświadczenia. Przeważnie słowo kojarzy się ściśle z konkretną osobą czy przedmiotem, np. wyraz *mama* oznacza tylko własną, jedyną w swoim rodzaju mamę, a słowo *lala*, użyte na określenie innej lalki niż ta, którą się dziecko bawi, może zostać przez nie niezrozumiane. Czasem bywa tak, że dzieci popełniają śmieszne pomyłki w rozumieniu, najczęściej ujawnia się to w niewłaściwym nazywaniu obiektu, który został wcześniej skojarzony przez dziecko z niewłaściwym słowem¹⁰.

Słownik dziecka znacznie się rozszerza od 18. miesiąca życia, liczy – jak o tym była mowa wcześniej – około 50 słów wypowiadanych i około 100 słów rozumianych. Jest to etap tak zwanej eksplozji nazywania¹¹. Dziecko używa już słów na określenie przedmiotów nieobecnych, co stanowi przejaw zastosowania funkcji symbolicznej procesów poznawczych, których tworzywem mentalnym są wyobrażenia. Stopniowo dziecko wyodrębnia coraz więcej elementów składowych w przedmiotach, stanach, funkcjach i cechach zjawisk otaczającej

⁹ A. Jurkowski, *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa 1975, s. 66.

¹⁰ Z. Dołęga, op. cit., s. 161.

¹¹ R. Vasta, M. Haith, S. Miller, op. cit., s. 414.

rzeczywistości. Często używane są nazwy bliskie dziecku: członków rodziny, zabawek, pożywienia, np. *mama, tata, baba, ciocia, daj, pa, kici, nie, buzia*.

Trudno jest określić, jaka jest typowa wielkość słownika i jego treściowa zawartość ze względu na różnorodną metodologię badań. Także wielość czynników, jakie wpływają na rozwój słownikowy dziecka, jest powodem trudności w określeniu jednoznacznej normy słownikowej dla dzieci w danym wieku. Dlatego wynikają z tego spore rozbieżności. Dane określające liczbowy zasób słownika czynnego nie ograniczają się tylko do najwcześniejszych okresów rozwojowych. Podaje się orientacyjnie, że dziecko stosuje w wieku: 2 lat – od 100 do 300–400 słów, 3 lat – od 400 do 1000 słów, 4 lat – 1500 słów, 5 lat – około 2000 słów, 7 lat – około 4000 słów, 14 lat – od 8000 do 10 000 słów. Jednak zasób pojęć językowych rozumianych przez dzieci wyprzedza zasób wypowiedzianych wyrazów. Tempo poszerzania się słownika biernego (słów rozumianych) szybko wzrasta, osiągając kilkanaście tysięcy pod koniec wieku przedszkolnego¹².

Jakościowe zmiany w sferze znaczeń ujawniają się już pod koniec 2. r. ż. dzieci, zwłaszcza w wypowiedziach dwuwyrzutowych i ich funkcjach semantycznych. Wczesny okres rozwoju słownictwa ogólnego charakteryzuje się u dzieci brakiem rozróżnienia między częściami mowy, między wyrazem a wypowiedzeniem oraz w ramach różnych kategorii fleksyjnych. Wraz z postępem fonologicznym i gramatycznym wczesne twory onomatopieczne, neologizmy, charakterystyczna synpraktyczność wypowiedzi i inne przejawy autonomicznego języka dzieci zanikają.

Systemowym opisem rozwoju systemu słownikowego i semantycznego u dzieci zajęła się Maria Zarębina. Na wstępie przyjęła ona dwa założenia: 1. System słownikowy jest „obrazem świata, w którym obracają się wszyscy członkowie danego społeczeństwa i właśnie dzięki wspólności tego obrazu mogą się ze sobą porozumiewać. Język służy bowiem, najogólniej powiedziawszy, komunikowaniu interindywidualnemu”; 2. Rozwój systemu słownikowego odbywa się stadialnie, „niezależnie od tempa indywidualnego i względnej chronologii”¹³.

Ze względu na trzy, wyróżnione przez Zarębinę, techniki odnoszenia się wyrazów do rzeczywistości pozajęzykowej: nazywania, wskazywania i szeregowania, system słownikowy dzieli ona na: 1. wyrazy nazywające, inaczej symbolizujące – prymarne: rzeczowniki i czasowniki, oraz sekundarne: przymiotniki i przysłówki; 2. wyrazy wskazujące: zaimki; 3. wyrazy szeregujące: liczebniki. Oprócz wyżej po-

¹² Ibidem.

¹³ M. Zarębina, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, Gdańsk 1994, s. 109, 113.

danych klas wyrazów autorka wymienia jeszcze tzw. morfemy luźne: przyimki i spójniki, jednoklasowe sygnały semantyczne: partykuły, oraz wyrazy subiektywne: wykrzykniki¹⁴.

Słownik dziecka, uwzględniając proces jego kształtowania się, dzieli Zarębina na trzy warstwy słownikowe: pierwszą, drugą i trzecią, które odpowiadają trzem stadiom rozwoju: pierwszemu, drugiemu i trzeciemu¹⁵. Najstarsza, czyli pierwsza warstwa słownikowa zaczyna się kształtować w czwartym kwartale życia dziecka, czyli w 10. miesiącu, ale może też zacząć się kształtować w ósmym kwartale życia dziecka, czyli w 22. miesiącu¹⁶, i jest to zgodne ze względną chronologią rozwoju. W zależności od dziecka wielkość słownika w pierwszej warstwie waha się od 50 do 100 wyrazów. Jest to pewna wartość średnia: najniższa i najwyższa. Po dokonaniu szczegółowej analizy materiału słownikowego autorka podaje dane bardzo zróżnicowane, np. prezentując słownik dzieci półtorarocznych, które zaczęły mówić pod koniec 1. r. ż., zwraca uwagę na znaczne różnice ilościowe między nimi: słownik chłopca wynosił 32 wyrazy, podczas gdy słownik dwóch dziewczynek odpowiednio: 118 i 178 wyrazów¹⁷.

Na pierwszą warstwę słownikową składają się: samodzielne wyrazy subiektywne: wykrzykniki; wyrazy prymarne nazywające: rzeczowniki i czasowniki; śladowo pojawiające się wyrazy nazywające sekundarne: przymiotniki i przysłówki; śladowo pojawiające się wyrazy wskazujące: zaimki. Z powodu braku fleksji oraz wieloznaczności i zatarcia granicy między wyrazami subiektywnymi a obiektywnymi trudno jest jednoznacznie zakwalifikować wyrazy nazywające z tej warstwy słownikowej do odpowiedniej klasy wyrazów. Średnio struktura słownikowa dla omawianych przez autorkę trojga dzieci (jednego chłopca i dwóch dziewczynek) przedstawia się następująco: wykrzykniki i rzeczowniki oraz wyrazy wieloznaczne stanowią łącznie 67,5%, czasowniki około 15%, pozostałe zaś wyrazy około 18%¹⁸.

W drugim stadium rozwoju słownictwa, które rozpoczyna się około 24. m. ż. dziecka, następuje gwałtowny przyrost słownictwa, które liczy teraz około 500 wyrazów. Jest to związane z powiększeniem się inwentarza fonemów i opozycji fonologicznych. Rozwojowi słownictwa towarzyszy najpierw rozwój fleksji nominalnej, a potem werbalnej. Przyrost słownictwa dla trojga opisywanych dzieci jest następujący: chłopiec – z 32 do 731 wyrazów (przyrost ponad dwudziestokrotny), pierwsza dziewczynka – ze 118 do 623 wyrazów (przyrost ponad pięciokrotny), druga dziewczynka – ze 178 do 837 wyrazów (przyrost prawie pięciokrotny). W drugiej warstwie słownikowej powiększa się licz-

¹⁴ Ibidem, s. 109–111.

¹⁵ Ibidem, s. 116, 130.

¹⁶ Ibidem, s. 112–113.

¹⁷ Ibidem, s. 113.

¹⁸ Ibidem, s. 113–114, 116.

ba rzeczowników i czasowników, utrwalają się, występujące śladowo w poprzednim okresie, wyrazy nazywające sekundarne: przymiotniki i przysłówki, oraz wyrazy wskazujące: zaimki, pojawiają się wyrazy szeregujące – liczebniki, utrwalają się morfemy luźne: przyimki i spójniki. Struktura słownika w drugiej warstwie dla trojga dzieci, których słownik jest podawany jako przykład, prezentuje się następująco: rzeczowniki – 54,1%, czasowniki – 23,47%, przymiotniki – 5,4%, wykrzykniki – 5,2%, przysłówki – 3,87%, zaimki – 3,67%, liczebniki – 1,76%, przyimki – 1,36%, spójniki – 0,63%, partykuły – 0,53%.

Powyższe dane wskazują, że zdecydowanie umacnia się klasa wyrazów nazywających, które łącznie stanowią 86,84% całego słownictwa. Na uwagę zasługuje zwłaszcza wyraźnie malejąca liczba wykrzykników oraz ich konwencjonalizacja, np. pojawiają się takie wyrazy, jak: *halo* [wezwanie], *aha* [namysł], *no* [ostrzeżenie], a także: *uwaga*, *o Jezus!*¹⁹.

W trzeciej warstwie słownikowej umacniają się wszystkie wyrazy, zwłaszcza te, które występowały w drugiej warstwie. W szczególności dotyczy to wyrazów szeregujących oraz morfemów luźnych: przyimków i spójników. Te trzy klasy wyrazów będą rozwijać się do końca wieku szkolnego. Słownik dzieci w wieku około 6 lat zawiera od 4000 do 6000 leksemów (form wyrazowych jest wielokrotnie więcej), w tym: rzeczowników – około 50%, czasowników – około 25%, przymiotników i przysłówków łącznie – około 13%, pozostałe wyrazy około 10%²⁰.

Wyżej przytoczony opis procesu rozwoju słownictwa i semantyki, zwłaszcza zaś klasyfikacja formalno-znaczeniowa słownika dziecka, nie jest jedyny. W literaturze psychologicznej spotykamy różne próby opisu słownika dziecka. Elisabeth B. Hurlock proponuje, aby analizować jakościowe zmiany w leksyce dzieci w odniesieniu do dwóch rodzajów słownika²¹: ogólnego i specjalnego.

Rozwój słownictwa ogólnego związany jest z opanowaniem systemu gramatycznego, dlatego jego opisowi dobrze służy rozpatrywanie go w kategoriach zasobu używanych przez dziecko części mowy: rzeczowników, czasowników, przymiotników itd. Na słownik ten składają się słowa o znaczeniu ogólnym, które mogą być używane w rozmaitych sytuacjach. Jednak małe dziecko w procesie rozwoju słownika ogólnego nie uczy się wszystkich części mowy równocześnie.

Dziecko uczy się najpierw słów, które są najłatwiejsze do wyuczenia i które są mu najbardziej przydatne, na przykład nazw przedmiotów albo osób, najpóźniej zaś uczy się tych części mowy, które sprawiają mu trudności w użyciu i które z punktu widzenia pragmatyki komu-

¹⁹ Ibidem, s. 116–130.

²⁰ Ibidem, s. 130–136.

²¹ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, s. 267–268.

nikacyjnej są mniej użyteczne, na przykład zaimków, gdyż można je łatwo zastąpić rzeczownikami albo gestami.

Początkowo w zasobie słownikowym dziecka występują rzeczowniki, które składają się z reguły z monosylab wziętych z ulubionych dźwięków gaworzenia. Przeważnie są to słowa służące do określenia osób albo przedmiotów w swoim środowisku, np. *mama, tata, dzidzi*. Gdy dziecko opanuje dostateczną liczbę rzeczowników, zaczyna uczyć się czasowników, głównie takich, które oznaczają wyraźną akcję, jak: *daj, weź, trzymaj*. Około 16. m. ż. pojawiają się w słowniku dziecka przymiotniki i przysłówki. Jako ostatnie pojawiają się słowa oznaczające funkcje i relacje między obiektami, ich cechami i stanami: przyimki i zaimki²².

Analiza różnych części mowy używanych we wczesnej mowie ujawnia, że w 18. m. ż. dziecka przeważają rzeczowniki. Wśród rzeczowników zaś przeważają imiona, nazwy osób, zwierząt, napojów, następnie – nazwy części ciała, ubrań, przedmiotów codziennego użytku. Czasowniki natomiast początkowo określają rozumienie procesów i czynności – zwłaszcza zmiany w położeniu, manipulacje, czynności pokarmowe, oraz niektórych przeżyć (np. *boli*). Od 4. r. ż. w języku dzieci pojawiają się nazwy czynności i narzędzi (np. *ciąć piłą*), a także nazwy czynności umysłowych (np. *rozumieć*). W skład treści słownika dzieci wchodzi także przymiotniki jako wyrazy oznaczające różnorodne cechy osób, przedmiotów i zjawisk. Pierwsze przymiotniki, które pojawiają się w mowie dziecka, są przede wszystkim określeniami: wartościującymi, np. *ładny/brzydki*; funkcjonalnymi, np. *potrzebny, nieważny*; określeniami cech psychicznych, np. *dzielny, posłuszny*; sensorycznymi, np. charakteryzującymi jakości związane z wyrażeniami organicznymi: barwę, rozmiary, kształt, powierzchnię, zawartość, kierunek i odległość, temperaturę, smak, ciężar i siłę, zapach. Dopiero od 4. r. ż. pojawiają się określenia pośrednie i względne, np. *mniejszy/większy*. Około 3. r. ż. wzrasta w języku dzieci liczba określeń zmysłowych, przymiotników sensorycznych, odnoszących się do barw, kształtów, wielkości, ciężaru, temperatury. Dzieci w wieku przedszkolnym używają też przymiotników określających funkcję użytkową, np. *papierowy, jadalny*.

W okresie przedszkolnym maleje procentowy udział wykrzykników w słownictwie dzieci, a także stopniowo ustępuje synkretyzm na rzecz analitycznego spostrzegania. Istotną rolę w wytwarzaniu pojęć odgrywa wzbogacanie treści słownika o terminy oznaczające różnorodne cechy przedmiotów i osób. Zwiększa się zróżnicowanie semantyczne przymiotników.

Dzieci przedszkolne także wyrażają subiektywne stany emocjonalne i uczucia w formach przymiotnikowych i imiesłowowych (np.

²² Ibidem, s. 268.

przytulny, ponury, przerażający). Znajomość przymiotników ułatwia dziecku szersze wypowiedanie się o danym przedmiocie oraz formułowanie treści wyobrażeń i pojęć. Przymiotniki wartościujące stosowane przez dziecko pozwalają mu na swobodne wydawanie sądów oceniających²³.

Dzieci stosunkowo późno opanowują zaimki, bo dopiero w 3. r. ż. Głównie dotyczy to zaimka osobowego *ja, mnie, mi, ty*. E.B. Hurlock tłumaczy, że przyczyną tego zjawiska może być sposób, w jaki rodzice mówią do dziecka, używając jego imienia w trzeciej osobie, np. *Kasia pójdzie na spacer*. W ten sposób przyzwyczajają się dziecko do tego, aby zwracało się do siebie niejako z pozycji kogoś z zewnątrz²⁴. Według koncepcji psychoanalitycznych używanie przez dzieci zaimka *ja* jest zależne od rozwoju ich osobowości. Stosowanie tego zaimka jest wyrazem rozwijającego się poczucia indywidualności i tożsamości osobowej. Ten proces występuje u dzieci wcześniej, już około 15. m. ż., gdy dziecko zaczyna stosować partykułę *nie*. Używanie jej jest sygnałem zrozumienia przez dziecko funkcji sprzeciwu, pozwalającego na osłabienie symbiotycznej jedności z matką²⁵. Istotne znaczenie w procesie separacji/indywidualizacji osobowej, a także w tendencji do używania kategorii semantycznej *ja* ma zmieniająca się w czasie interakcja dziecka i jego opiekunów.

Nieodmienne części mowy zaczynają występować w wypowiedziach dzieci po 18. m. ż. Na przykład najwcześniejszymi przysłówkami w słowniku dziecka są przeważnie *tu, tutaj, gdzie*. Jak wynika z badań nad rozumieniem przyimków i wyrażen lokalizacyjnych, takie słowa, jak: *nad, pod, między*, są opanowywane przez dzieci na ogół szybciej niż np. wyrażenia z *przodu* czy z *tyłu*²⁶.

Drugi słownik, jaki wyróżniła E.B. Hurlock w procesie rozwoju mowy dziecka, to słownik składający się ze słów o znaczeniu specjalnym, które mogą być używane tylko w pewnych sytuacjach.

W pierwszym okresie wieku przedszkolnego główny nacisk jest kładziony na rozwój słownika użytecznego, ponieważ słowa o znaczeniu ogólnym są bardziej potrzebne niż słowa o znaczeniu specjalnym. Dopiero od 3. r. ż. dostrzec można znaczny postęp w tym zakresie, gdy dziecko buduje słowa specjalne równocześnie z uczeniem się słów o znaczeniu ogólnym. Słownictwo specjalne dotyczy przykładowo

²³ M. Przetacznikowa, *Rozwój i funkcje przymiotników w mowie dzieci do lat sześciu*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa 1968, s. 115–140.

²⁴ E.B. Hurlock, op. cit., s. 268.

²⁵ E. Bohomolec, *Proces separacji i indywidualizacji w ujęciu psychoanalitycznym „ja-inni”*, „Nowiny Psychologiczne” 5, 1988, s. 102–110; za: Z. Dołęga, op. cit., s. 166.

²⁶ D.I. Slobin (red.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, New Jersey 1985; za: Z. Dołęga, op. cit., s. 166.

nazw kolorów, liczb, pojęć czasowych, nazw monet, nazw geograficznych, marek samochodów, a ponadto występuje słownictwo specjalne, które świadczy o społecznej sprawności komunikacyjnej dziecka, np. neologizmy, żargon dziecięcy, język sekretny czy wypowiedzi aspołeczne. Należy podkreślić, że do zakresu słownictwa specjalnego należy ogromny zakres pojęć tematycznych i rozumienie określonych pojęć jest przedmiotem mniej lub bardziej zaawansowanych studiów empirycznych. Wynika to z tego, że do zakresu słownictwa specjalnego należą słowa, które wymagają rozumienia złożonych elementów rzeczywistości społecznej, np. pojęć ekonomicznych i wiedzy potocznej o gospodarce, typu: *rynek, kredyt, bank, konto*²⁷.

Najważniejsze warstwy słownika specjalnego stanowią:

- słownik grzecznościowy - w jego skład wchodzi takie słowa, jak: *proszę, dziękuję*;

- słownik wyrazów trudnych, niezrozumiałych - w jego skład wchodzi słowa poprawnie wymawiane przez dziecko, często długie i trudne wyrazy, takie jak *Missisipi*;

- słownik nazw barw - dość wcześnie dziecko opanowuje nazwy barw, bo już w 4. r. ż. zna podstawowe kolory, rozróżnia je i nazywa; tempo opanowania pozostałych nazw barw zależy od zainteresowania kolorami i treningu wrażliwości sensorycznej;

- słownik nazw liczb - dziecko w wieku pięciu lat powinno umieć policzyć trzy przedmioty, klocki, paciorki albo monety, a od dziecka pięcioletniego i sześcioletniego wymaga się znajomości znaczenia wyrazów *trzy, dziewięć, pięć, dziesięć* i *siedem* tak, by umiało odliczyć żadaną liczbę klocków od dwunastu położonych przed nim;

- słownik nazw monet - w wieku 4-5 lat dzieci odróżniają już monety, kierując się ich wielkością i kolorem; wpływ na to, jak bogaty u dziecka jest słownik nazw monet, zależy od środowiska dziecka, jednak przed ukończeniem okresu dziecięcego powinno znać nazwy wszystkich monet używanych powszechnie w jego kraju;

- słownik określeń czasu - dziecko, wykonując czynności charakterystyczne dla różnych pór dnia, bardzo szybko uczy się znaczenia związanych z nimi określeń; w wieku sześciu lub siedmiu lat powinno rozumieć takie znaczenia prostych słów, jak *rano, popołudnie, noc, jesień, zima*, a podczas edukacji szkolnej szybko nauczy się nazw dni tygodnia i miesięcy itp.;

- żargon dziecięcy - występuje on u dzieci między 4. a 8. r. ż.; siła tej tendencji jest zależna od wpływu grupy rówieśniczej, z którą dziecko pragnie się identyfikować, dlatego często naśladuje ono słowa używane przez starszych uczniów; dzieci pozostające w otoczeniu dorosłych zwykle nie używają żargonu;

²⁷ E.B. Hurlock, op. cit., s. 270.

- język sekretny - może pojawić się u dzieci od 6. r. ż., bardziej typowy jest dla dziewcząt niż chłopców, występuje w postaci werbalnej, kinetycznej (tajemne gesty) lub pisanej (szyfry, umowne znaki); celem tego języka jest porozumiewanie się dziecka z innymi członkami grupy tak, aby sekret grupy nie wyszedł na zewnątrz²⁸;

- neologizmy - swoiste słowotwórstwo dziecięce: u młodszych dzieci (2- - 4-letnich) zjawisko to wynika z niedostatecznej jeszcze sprawności artykulacyjnej (np. *łońcka* 'rączka'); bywa, że wyrazy te utrzymują się w języku dzieci w wyniku stosowania przez dorosłych tzw. języka dziecięcego, „języka nianiek”; dodatkowym źródłem neologizmów są słowa nieistniejące w słowniku polszczyzny ogólnej, a składające się na kod familijny przekazywany z pokolenia na pokolenie, często wyrazy przestarzałe, pieszczotliwe, zdrobniałe, np. *cacy*, *be*, *siusiu*, *plakusiak*; następną grupę stanowią neologizmy tworzone przez same dzieci na wzór formacji już występujących w języku, analogiczne pod względem brzmieniowym, ale użyte w nowym znaczeniu - neosemantyzmy (np. *koparka* - *kopać*; *klucz* - *zakluczyć*)²⁹; stosunkowo rzadko w słowniku dzieci pojawiają się wyrazy oryginalne, które stanowią odrębną grupę, a są to tzw. neologizmy doraźne. Powstają one bez pomocy i wpływu dorosłych, nie mają wzorców w języku dorosłych, ani nie zostały utworzone na drodze analogii (np. *kakaboki* - 'kartofle').

III. CZYNNIKI DETERMINUJĄCE PRZYSWAJANIE PRZEZ DZIECKO NOWYCH WYRAZÓW JAKO SYGNAŁÓW SŁOWNYCH

Przyswajanie przez dziecko języka ojczystego dokonuje się w ramach obcowania społecznego między dorosłymi a dziećmi. Dorośli za pośrednictwem języka dążą do porozumienia się z dzieckiem i do nawiązania z nim kontaktu. Aby to było możliwe, starają się jak najczęściej przemawiać do dziecka, by zapoznało się ono z brzmieniem mowy, i dbają szczególnie o to, by w prostych sytuacjach posługiwać się jak najczęściej wyrazem lub zwrotem słownym, oznaczającym daną sytuację lub dany przedmiot. W ten sposób niektóre rzeczy i sytuacje kojarzą się z wyrazami i zwrotami językowymi słyszanyymi często w powiązaniu z nimi. Z czasem dziecko zaczyna rozumieć, że poprzez wypowiedane słowa dorośli chcą mu zasygnalizować coś, co się konkretnie znajduje przed jego oczyma, lub zakomunikować mu coś, co się właśnie dzieje w danej sytuacji, itp. Z badań empirycznych wynika, że nawet dzieci 3-letnie uczą się znaczeń nowych słów bardzo

²⁸ Ibidem, s. 270-272.

²⁹ M. Chmura-Klekotowa, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne” 1971, s. 99-235.

szybko, po krótkiej, eksperymentalnej ekspozycji słowno-wizualnej³⁰. W celu porozumienia się z dzieckiem, dorośli oddziałują na nie – jak to jest wyjaśniane na gruncie psychologii behawioralnej – bodźcami słownymi. Mają one charakter bodźców warunkowo-warunkowych w stosunku do bodźców ze znanej już dziecku sytuacji i dla niego mniej więcej zrozumiałej (uwarunkowanych już w zakresie pierwszego układu sygnałowego). Mowa dziecka, a także jego słownik rozwijają się więc w zakresie drugiego układu sygnałowego, ale na podstawie doświadczenia zdobytego wcześniej lub równocześnie w zakresie pierwszego układu sygnałowego³¹.

Rozwój mowy i słownika dziecka wiąże się w dużym stopniu z rozwojem jego zmysłowego i umysłowego doświadczenia. Rozwój zasobu wyobrażeń i pojęć o rzeczywistości jest nieodłączny od rozwoju zasobu słownika. Jak twierdzi J. Laskowska: „Język dziecka jest bezpośrednio związany z rozwojem jego osobowości, z dynamiką rozwoju psychicznego. Dziecko w omawianym wieku cechuje silny, emocjonalny stosunek do świata. On to właśnie wyznacza kierunek rozwoju intelektualnego i rozwoju treści werbalnej dziecka. Mały twórca przetwarza obserwowaną rzeczywistość lub jej fragment i werbalizuje swoje obiektywne spostrzeżenia i fantazje podyktowane własnymi wyobrażeniami i wyobraźnią”³².

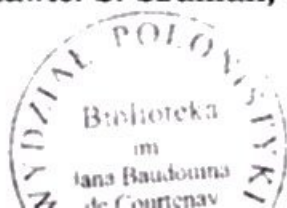
Na rozwój zasobu słownika, równocześnie zasobu wyobrażeń i pojęć, wpływa szereg różnych czynników. Podstawową rolę w tworzeniu się języka – jak jest to opisywane na gruncie neurologii i neurolingwistyki – odgrywają procesy fizjologiczne w korze mózgowej wyzwalane przez bodźce słowne, gdy stają się one sygnałami sygnałów pierwszego układu. Chodzi tu głównie o procesy różnicowania i hamowania oraz o działalność syntetyzującą kory mózgowej. J. Konorski udział tych procesów w rozwoju mowy dziecka scharakteryzował w ten sposób, że budowanie języka, tworzenie różnych znaczeń słów, wytwarzanie form gramatycznych itp. jest dokonywanym na olbrzymią skalę różnicowaniem. Przykładem braku tego zróżnicowania są agramatyczne wypowiedzi dzieci, np. gdy dziecko mówi o sobie w trzeciej osobie, a „tata” nazywa każdego mężczyzną. Według Konorskiego „na zdolności do syntezy [...] [składają się] zarówno rozumienie mowy, jak i mowa czynna. Jeżeli mówię komuś «przynieś mi z półki dużą czerwoną książkę», ten ktoś może zrozumieć zdanie i wykonać rozkaz tylko wtedy, gdy obejmie całość zadania, gdy dokona jej syntezy”³³.

³⁰ R. Vasta, M. Haith, S. Miller, op. cit., s. 414.

³¹ S. Szuman, *Rozwój treści słownika dzieci. Zagadnienie i niektóre wyniki badań*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa 1968, s. 25.

³² J. Laskowska, *Rozwój aktywności twórczej dzieci w sferze języka*, Kraków 2007, s. 48.

³³ Omówienie na podstawie: S. Szuman, op. cit., s. 25.



W sposób szczególnie decydujący na rozwój treści słownika wpływa także czynnik stopnia przygotowania umysłu dziecięcego do asymilacji pewnych nowych pojęć za pomocą nazw ustalających i utrwalających je w świadomości dziecka³⁴. Choć różny poziom inteligencji ma częściowo wpływ na różnice w zasobie słownika w każdym wieku, to jednak takie czynniki, jak okazja do uczenia się lub wpływ środowiska odgrywają poważną rolę. Dlatego też szczególnie istotny w rozwoju słownika dziecka, zwłaszcza w początkach rozwoju mowy, jest nauczający wpływ dorosłych, dzięki którym do słownika dzieci umyślnie zostają wprowadzone pewne określone wyrazy. Jak pisze Stefan Szuman: „Istnieje niewątpliwie pewna głęboko zakorzeniona tradycja uczenia dziecka pierwszych wyrazów. Z materiałów naszych wynika, że matki, ciotki i niańki posługiwały się zwykle tymi samymi sposobami, aby nauczyć dziecko rozumieć, a potem samemu wymawiać i celowo stosować pewne wyrazy o szerokim zakresie znaczenia, posiadające określoną treść. Są to wyrazy, jakich dorośli umyślnie uczą dzieci. Należą do nich takie wyrażenia dziecięce, jak: *mama*, *tata*, nazywanie dźwiękonaśladowcze pewnych zwierząt, nazwy niektórych części ciała, nazwy pokarmów i czynności pobierania pokarmu, wyraz *daj*, wyraz *pa* towarzyszący pożegnaniu, wyraz *nie ma*, gdy coś zniknęło dziecku z oczu itp.”³⁵. Dlatego też jednym z głównych czynników mających wpływ na przebieg rozwoju dziecka jest nauczanie i wychowanie.

Wielu badaczy języka dziecka wykazuje, że wśród różnych składników i poziomów języka właśnie słownictwo jest szczególnie podatne na oddziaływanie środowiska. Mowa jest bardzo wrażliwa na kontakty społeczne. M. Przetacznikowa i J. Kaiser piszą: „Znaczenie czynnika społecznego uwydatnia się jednak szczególnie wyraźnie przy przyswajaniu sobie przez dziecko zachowania werbalnego – mowy ojczystej, opartej na systemie językowym”³⁶. Także dla rozwoju mowy znaczenie mają cechy interakcji społecznych w rodzinie: „Nie to, co się mówi, ale kto mówi, ma znaczenie dla rozwoju mowy”³⁷.

Zasób słów w pierwszych dwóch latach życia wzrasta powoli, dopiero w latach przedszkolnych dziecko przyswaja słowa w tempie przyspieszonym, a z chwilą pójścia do szkoły przyrost nowych słów jest bardzo szybki. Częściowo jest to wynikiem bezpośredniego uczenia słów i ich znaczeń przez nauczycieli, a częściowo efektem interesujących skojarzeń dziecka z przedmiotami i doświadczeniami, także poprzez

³⁴ Ibidem, s. 27.

³⁵ Ibidem.

³⁶ M. Przetacznikowa, J. Kaiser, *Czynniki emocjonalne i społeczne w rozwoju przystosowania człowieka do środowiska*, [w:] *Czynniki rozwoju człowieka*, red. N. Wolański, Warszawa 1987, s. 569.

³⁷ Z. Dysarz, *Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie*, Bydgoszcz 2003, s. 36.

oglądanie telewizji. Szybkość, z jaką w dzieciństwie formułowane są „mapy semantyczne” i skrypty znaczeniowe, a także dynamika opanowania przez dzieci i młodzież dorastającą fraz, słów wypowiedzianych przez postacie z programów telewizyjnych, są zadziwiające. Należy podkreślić, że proces modelowania języka odbywa się współcześnie nie tylko w interakcjach bezpośrednich, np. dydaktycznych, ale w dużej mierze za pośrednictwem komunikacji medialnej. Docierające tym kanałem treści i sensy skryptów semantycznych są opracowywane przez młodego odbiorcę poznawczo i emocjonalnie, by następnie mogły być wyłączone ze skryptowego kontekstu i użyte w innych sytuacjach czy kontekstach. Jednak nie zawsze jest to korzystne, gdyż treści zbyt trudne emocjonalnie i niezrozumiałe poznawczo, niepoddawane „opracowaniu wychowawczemu” stanowić mogą zagrożenie nie tylko dla jakości sfery semantycznej języka, ale także dla powstałego z jej elementów systemu wartości młodych ludzi³⁸.

Przyswojenie sobie przez dziecko nowego wyrazu nie zależy tylko od dostatecznie częstej sposobności usłyszenia go, ale także od tego, czy dziecko nauczy się rozumieć, co dany wyraz znaczy. Dochodzi ono do tego z pomocą dorosłych lub samodzielnie, domyślając się albo z konstytuacji, albo z kontekstu znaczenia danego wyrazu. Wynika z tego, że dziecko przyswaja sobie wyrazy tylko wtedy, gdy w jakimś przybliżeniu zaczyna zdawać sobie sprawę, do jakich rzeczy, zjawisk i zdarzeń one się odnoszą. S. Szuman zaznacza: „[...] aby dziecko dobrze zrozumiało, co do niego mówimy [...] musimy operować terminami, które ono rozumie, a więc mówić i pisać takim językiem, który jest dla niego zrozumiały. Ponadto trzeba jednak w tym, co się mówi do dziecka i co ono dostaje do czytania, wprowadzać niektóre nowe wyrazy, bogacące i rozwijające zasób jego słownika. Jeżeli znaczenie wyrazów zostanie dziecku w sposób odpowiedni wyjaśnione, to równocześnie z danym nowym terminem przyswoi ono sobie nowe pojęcie”³⁹.

Oprócz wymienionych już czynników, rozwój mowy i słownika zależy jeszcze od innych dodatkowych warunków, a mianowicie od potrzeby porozumiewania się dziecka z otoczeniem oraz od zainteresowań, jakie w danym wieku się w nim budzą. A zatem mowa rozwija się na podstawie biologicznych mechanizmów, jednakże pod wpływem niezbędnych wzorców mowy ludzkiej i motywacji do mówienia. Motywacja do mówienia wyzwała głównie poziom zaspokojenia potrzeb dziecka ważnych dla rozwoju. E.B. Hurlock pisze: „[...] jeżeli [dziecko] może osiągnąć to, co chce, bez prośby, nie podejmuje wówczas wysiłku potrzebnego do nauczenia się tak skomplikowanej i trudnej czynności, jaką jest mowa. Jeżeli środki zastępcze mowy, takie jak krzyk albo gesty wystarczają do zaspokojenia jego potrzeb i jeżeli przekona się, że

³⁸ Z. Dołęga, op. cit., s. 169–170.

³⁹ S. Szuman, op. cit., s. 30.

może za ich pomocą otrzymywać to, co chce, jego chęć do uczenia się mowy maleje. Prowadzi to do opóźnienia rozwoju mowy we wczesnym dzieciństwie i do ograniczenia słownika w okresie szkolnym i młodzieńczym. Kiedy dziecko dostrzega, że rodzice rozumieją jego mowę, wówczas nie potrzebuje zmieniać sposobu mówienia aż do czasu, kiedy zacznie bawić się z innymi dziećmi. Odkrywa ono wtedy, że dzieci nie rozumieją jego mowy tak, jak rozumieli ją rodzice, i to staje się motywem do mówienia w sposób bardziej zrozumiały⁴⁰.

Główne potrzeby małego dziecka, które pobudzają je do uczenia się mowy, są następujące⁴¹: pragnienie otrzymania informacji dotyczącej swego środowiska, siebie i swoich przyjaciół, przejawiające się zwykle w wieku od dwóch i pół roku; chęć rozkazywania albo żądania, np.: *chcę, da-da, daj dziecku piłkę*; chęć nawiązania stosunków społecznych z innymi; chęć wyrażenia swoich myśli i idei. A zatem wiele różnych czynników wpływa na to, jak szybko dziecko uczy się rozumieć mowę dorosłych i jak szybko uczy się mówić oraz jakie wyrazy zaczyna w danym wieku rozumieć i którymi z nich zaczyna w swojej mowie operować.

IV. ZAKOŃCZENIE

W tym opracowaniu przedstawiłem przegląd stanowisk odnośnie do badań nad słownictwem i semantyką dzieci w wieku przedszkolnym. Interesowały mnie zwłaszcza dwie kwestie: 1. uwarunkowania psychologiczne, poznawcze i społeczne akwizycji i rozwoju słownika czynnego i biernego dziecka; 2. warstwy słownika dziecka. Artykuł ma charakter przeglądowy i przedstawia przede wszystkim ten nurt badań w XX wieku, które są bliskie nauce I. Pawłowa i behawiorystom. Powinno to przyczynić się do uporządkowania naszej wiedzy w tym względzie.

The development of the vocabulary of children at the pre-school age. The overview of standpoints

Summary

This article presents the overview of standpoints related to the research on the vocabulary of children at the pre-school age. Particular attention is drawn to two issues: 1. psychological, cognitive and social considerations

⁴⁰ E.B. Hurlock, op. cit., s. 264.

⁴¹ Ibidem, s. 265.

of the acquisition and development of active and passive vocabulary by the child, 2. chronological stratification of the child's vocabulary. The article constitutes an overview. Standpoints of researchers, especially Polish, on the considerations of the child's vocabulary development and layers concerned with systematic vocabulary expansion are quoted.

Trans. M. Czarnecka

Marzena Stępień
(Uniwersytet Warszawski)

PO CO LOGOPEDZIE JĘZYKOZNAWSTWO, CZYLI JAK DZIECKO UCZY SIĘ FLEKSJI I JAK JĘZYKOZNAWCY MOGĄ POMÓC W ZROZUMIENIU TEGO PROCESU

Przedmiotem artykułu jest przedstawienie relacji między współczesną wiedzą językoznawczą, dotyczącą hierarchicznej struktury języka, a wynikami badań nad rozwojem mowy dziecka. Jego celem natomiast jest weryfikacja hipotezy, czy kolejność i sposób nabywania przez dziecko poszczególnych elementów tworzących system językowy pozostaje w ścisłym związku z relacjami syntagmatycznymi i paradygmatycznymi, które zachodzą między tymi elementami. Przejście do kolejnego etapu w rozwoju językowym byłoby zatem tożsame z uświadomieniem sobie przez przyswajającego system istnienia tych relacji oraz ich charakteru, a następnie z ich opanowaniem. Ponieważ dokonanie takiego zestawienia dla całego systemu języka znacznie przekraczałoby ramy jednego artykułu, ograniczę się wyłącznie do ogólnych rozważań, dotyczących podsystemu morfologicznego – fleksyjnego. Szczegółowo zaprezentuję tylko jedną kategorię fleksyjną, opanowywaną przez dziecko w pierwszej kolejności: przypadek. Szczegółowe rozważania dotyczące pozostałych kategorii, czyli aspektu, czasu, trybu, osoby, liczby i rodzaju, przedstawiłam w artykule *Zagadki fleksji, czyli jak dziecko opanowuje kategorie werbalne i nominalne* (Stępień 2011)

Poszczególne podsystemy składające się na system językowy nie istnieją w izolacji, dlatego nie sposób mówić np. o częściach mowy, nie uwzględniając w minimalnym stopniu podsystemu semantycznego. Analogicznie trudno mówić o charakterystyce kategorii fleksyjnych bez uwzględnienia tak ważnych elementów podsystemu składniowego, jak konotacja (zdolność otwierania pozycji składniowych) czy akomodacja (dostosowywanie się leksemów pod względem formy fleksyjnej do innych leksemów użytych w zdaniu). Informacje te będą jednak stanowiły tylko uzupełnienie zasadniczych rozważań, dotyczących podsystemu morfologicznego. Omawiając ten podsystem, skupię się przede wszystkim na typologii kategorii fleksyjnych oraz – w takim stopniu, w jakim będzie to związane z prowadzonymi rozważaniami – na częściach mowy.

Pozostaje pytanie, co nam może dać określenie takich zależności, czy mówiąc ogólniej – do czego logopedzie potrzebne jest językoznaw-

stwo. Otóż jest ono ważne ze względu na ustalenie tzw. normy rozwojowej, jeśli chodzi o przyswajanie języka. Dysponujemy opracowaniami, w których przedstawiono wyniki analiz wypowiedzi dziecięcych oraz opisano w przybliżeniu, które elementy języka i w jakiej kolejności opanowuje dziecko. W materiałach tych dokonano chronologizacji, ale siłą rzeczy nie jest ona ścisła (są to zwykle badania oparte na studiach przypadków). Nie są to dane, na podstawie których można by powiedzieć: jeśli dziecko w tym przedziale wiekowym nie posługuje się określonymi elementami języka, to rozwój jego mowy jest opóźniony. Ustalenie takiej normy wymaga badań empirycznych. Do ich przeprowadzenia (oprócz dzieci, ich wypowiedzi, badaczy, narzędzi i funduszy) w pierwszym rzędzie konieczne jest ustalenie, które elementy języka i w jakiej kolejności dziecko powinno nabywać. A te dane można uzyskać w opisany przeze mnie sposób, zestawiając wiedzę na temat systemu języka z obecnie dostępnymi wynikami badań nad rozwojem mowy dziecka.

Przeprowadzenie takich badań wymagałoby też przyjęcia jako podstawy rozważań określonej teorii psycholingwistycznej. Rzetelne przedstawienie argumentów przemawiających za przyjęciem określonej teorii i odrzuceniem pozostałych nie jest przedmiotem tego tekstu. Ograniczę się więc do stwierdzenia, że w swoich analizach odwołuję się do teorii systemu przyswajania języka przez socjalizację (*language acquisition socialization system*, znanej jako społeczno-pragmatyczna teoria przyswajania języka), autorstwa Jerome'a Brunera (1975¹). Zdaniem badacza, dziecko opanowuje język poprzez interakcję z innymi członkami społeczeństwa. Komunikuje się, ponieważ chce w ten sposób coś osiągnąć (jest istotą intencjonalną), i zakłada, że inni postępują podobnie (a więc też są istotami intencjonalnymi). W nowszych badaniach przyjmuje się, że dziecko jest istotą intencjonalną co najmniej od urodzenia (por. m.in. Tomasello 2000, 2007). Kwestią otwartą pozostaje pytanie, w którym momencie odkrywa ono, że inni uczestnicy interakcji postępują podobnie (czyli od kiedy można mówić o zrębach dziecięcej teorii umysłu). Obecnie łączy się ten moment ze zjawiskiem powstawania pola wspólnej uwagi, a więc z chwilą, gdy dziecko i dorosły świadomie i jednocześnie kierują swoją uwagę na ten sam przedmiot. Zdaniem Tomasella, ten kontekst jest kluczowy dla rozpoczęcia przyswajania języka. Dziecko abstrahuje reguły systemowe (*langue*) z użycia, czyli z aktualizacji elementów tego systemu w wypowiedziach (*parole*), i dokonuje tego działania w odniesieniu do powtarzającego się kontekstu sytuacyjnego (wspólna, świadomie ukierunkowana uwaga dorosłego i dziecka).

Następnie, dysponując odpowiednimi podstawami metodologicznymi i danymi empirycznymi, badacz mógłby zweryfikować słuszność wniosku i przeprowadzić badania, aby ustalić możliwie jak naj-

¹ Por. także Tomasello 2007.

ściślej chronologizację rozwoju mowy. A stąd już tylko krok do uzyskania kryteriów służących do oceny normy rozwojowej.

Taka wiedza, dotycząca chronologii prawidłowego rozwoju mowy dziecka, byłaby także przydatna logopedzie. Dziecko może rozumieć, że kiedy na obrazku jest jeden kudłaty, szczekający zwierzak, to mówimy *pies*, a kiedy tych zwierzków jest więcej niż jeden – *psy*. I może się tymi formami prawidłowo posługiwać. Jednocześnie może mieć trudność z uzgodnieniem liczby orzeczenia z liczbą podmiotu. Takie zjawisko będzie wskazywało na problemy z opanowaniem zależności fleksyjno-składniowych, czyli relacji abstrakcyjnych, konwencjonalnych². Jeżeli jednak dziecko sześciolatnie będzie miało problem z odróżnieniem, kiedy mówimy *pies*, a kiedy *psy* (czyli w sytuacji, gdy liczba jest kategorią nominatywną), może to wskazywać na poważniejsze problemy poznawcze³ (relacja język – rzeczywistość, umiejętność wyodrębniania danego obiektu spośród innych obiektów, zdolność postrzegania, klasyfikowania).

Jako materiał wyjściowy do analizy posłużą mi odpowiednie rozdziały z pracy M. Smoczyńskiej (1986). Będę się też odwoływała do tych rozdziałów z prac P. Smoczyńskiego (1955) i M. Zarębiny (1965, 1994), które poświęcone są nabywaniu podsystemu morfologicznego przez dziecko. Następnie dane te zestawię z informacjami prezentowanymi w *Gramatyce współczesnego języka polskiego. Morfologii* (GWJP 1998). Tam, gdzie konieczne będzie odwołanie się do podsystemu składniowego, posłużę się ustaleniami poczynionymi przez Z. Zaron (2009).

JAK DZIECKO PRZYGOTOWUJE SIĘ DO OPANOWANIA FLEKSJI?

Pierwszy etap w nabywaniu języka to uświadomienie sobie relacji między nazwą a desygnatem (znaczące – oznaczane). Dziecko odkrywa, że istnieją przedmioty w rzeczywistości i że te przedmioty mają swoje nazwy, a jednostka językowa *kot* nie istnieje inaczej niż w opozycji do wszystkich innych jednostek (*nie kot*).

Dopiero później następuje wyabstrahowanie pewnych elementów znaczeniowych (znaczone). Po etapie generalizacji następuje nauka systematycznej kategoryzacji, która trwa zapewne aż do końca życia

² Ma z tym trudność także wielu dorosłych, zwłaszcza gdy trzeba uzgodnić liczbę i rodzaj orzeczenia czasownikowego w czasie przeszłym z tzw. podmiotem szeregowym. Można dyskutować, na ile takie uzgodnienia są rzeczywiście systemowe, a na ile wynikają z pewnego uzusu, por. zdanie *Dziewczynka i kajak płynęły czy płynęli?*

³ Nie twierdzę, że nieumiejętność posłużenia się rzeczownikiem w określonej liczbie jest decydującym kryterium diagnostycznym w rozpoznawaniu zaburzeń mowy. Może jednak posłużyć logopedzie jako dodatkowy wskaźnik, sygnalizujący określonego typu problemy.

(tak jak przez całe życie poszerzamy znajomość języka). Dziecko odkrywa, że ten sam obiekt bywa nazywany za pomocą różnych słów, zatem że nie tylko jedna nazwa = jeden desygnat, ale przeciwnie: do jednego desygnatu możemy odsyłać za pomocą wielu nazw. To, której nazwy użyjemy, zależy od tego, które właściwości rzeczywistości pozajęzykowej w danej wypowiedzi wydobywamy. Zanim rozpocznie się właściwa gramatyzacja wypowiedzi, dziecko musi rozpocząć językową podróż od generalizacji do kategoryzacji. Innymi słowy, warunkiem koniecznym do przyswojenia stosunków syntagmatycznych w języku jest zrozumienie istoty stosunków paradygmatycznych. Te lekcje mały człowiek odrabia, przechodząc np. od nazywania wszystkich mężczyzn słowem *tata* do zrozumienia, że istnieją różne obiekty, takie jak *tata*, określane np. słowem *pan*, a *tata* to szczególny przypadek w tym zbiorze. Moment ten nieprzypadkowo zbiega się w czasie z przejściem od nierozczłonkowanych wypowiedzi jednowyrazowych do wypowiedzi składających się z więcej niż jednego wyrazu (dowodzą tego wyniki analiz L. Kaczmarka 1966, P. Smoczyńskiego 1955 czy M. Zarębiny 1965, 1994). Przypomnijmy zatem za J. Porayskim-Pomstą, że: „Okres między 9 (12) miesiącem a 18 (24) miesiącem życia dziecka jest niezwykle ważny dla akwizycji języka. U wielu dzieci około 9 miesiąca zaczyna się okres – jak go nazywa L. Kaczmarek – wyrazu, dokładniej zaś wypowiedzi jednowyrazowej. [...] Wypowiedzi dziecka określa się jako globalne, nierozczłonkowane. Wymagają one za każdym razem pewnego wysiłku ze strony dorosłych, aby je zrozumieć” (Porayski-Pomsta, <http://www.tkj.uw.edu.pl/poradnia/art07.htm>). W tym okresie wypowiedzi dziecka są nierozczłonkowane (globalne), jednoklasowe i jednofunkcyjne, przypominają amorficzne ciągi dźwięków. W wielu wypadkach są też one homonimiczne – te same ciągi dźwięków mogą oznaczać czynność lub kilka różnych przedmiotów. Jak zauważa J. Porayski-Pomsta, wraz z pojawieniem się drugiego wyrazu „amorficzne do tej pory wyrazy zaczynają przybierać kształt właściwy dla danego języka. Pojawiają się – między 18 a 24 miesiącem życia dziecka – formy przypadku i liczby dla rzeczowników oraz formy osoby i liczby dla czasowników. Około 24 miesiąca życia dziecka wzbogaca się struktura wypowiedzi dziecięcej o trzeci wyraz i dalsze. Można powiedzieć, że w zasadzie dwuletnie dziecko ma już opanowaną podstawową strukturę składniową: wykonawca czynności – czynność – przedmiot czynności” (Porayski-Pomsta, <http://www.tkj.uw.edu.pl/poradnia/art07.htm>).

Uściślenia wymaga termin *wypowiedzi nierozczłonkowane*. Badacze zajmujący się rozwojem mowy dziecka używają go w nieco innym rozumieniu niż teoretycy języka. Dla pierwszych oznacza on po prostu brak elementów odpowiedzialnych za stosunki syntagmatyczne w wypowiedzi – nie można wyodrębnić funkcji składniowych i morfemów gramatycznych. Dla drugich (tj. teoretyków języka) każda wypowiedź

jest z założenia rozcłónkowana, nawet jeśli jest to wypowiedź jednowyrazowa onomatopeiczna⁴. Każda wypowiedź składa się bowiem z tematu i rematu. Temat to fragment rzeczywistości (językowej lub pozajęzykowej), który stanowi przedmiot naszej wypowiedzi (to, o czym mówimy). Może on mieć w wypowiedzi swoje bezpośrednie wykładniki (jak np. w zdaniu *Piotr zjadł obiad* – przy odpowiedniej intonacji do tematu wypowiedzi odsyła nas wyraz *Piotr*). Jeżeli jednak ich zabraknie, wówczas temat jest wyznaczany przez kontekst sytuacyjny. Rematem z kolei jest to, co na dany temat mówimy. Podsumowując, istnieją takie wypowiedzi, w których temat nie ma swojego wykładnika i dlatego sprawiają one wrażenie nierozcłónkowanych (rematycznych). Ale dla teoretyka języka jest to tylko wrażenie, gdyż w tym ujęciu wszystko, co jest wypowiedzią, z definicji jest rozcłónkowane.

Można przypuścić, że moment, w którym w rozwoju mowy pojawia się drugi wyraz i pierwsze sygnały gramatyzacji, następuje wówczas, gdy dziecko uświadamia sobie, że posługiwanie się językiem polega na mówieniu o czymś (temat) czegoś (remat) i że te dwa elementy można w wypowiedzi wyodrębnić, przypisując każdemu z nich odrębny wykładnik (wyraz).

Podsumowując tę część rozważań, należy stwierdzić, że początki rozwoju podsystemu morfologicznego następują, gdy dziecko w przyswajaniu:

1) podsystemu semantycznego przechodzi od generalizacji do kategoryzacji (stosunki paradygmatyczne),

2) podsystemu składniowego uświadamia sobie odrębność tematu od rematu wypowiedzi (stosunki syntagmatyczne).

KŁOPOTLIWY WOŁACZ

Jak już wspominałam, należałoby się spodziewać, że dziecko w pierwszej kolejności opanuje kategorie nominatywne, czyli te, których wartość prymarnie wynika z relacji między wypowiedzią a rzeczywistością. W tym kontekście nie dziwi odnotowane przez P. Smoczyńskiego (1955) pojawienie się w pierwszej kolejności form wołacza, np.: *mama, da!*, i rozkaznika, np.: *da/daj [daj], awaj [schowaj], tawaj*

⁴ Przy tej okazji warto zwrócić uwagę na status onomatopei. P. Smoczyński napisał, że „forma ich [onomatopei – przyp. mój: M.S.] głosowa wykazuje w stosunku do rzeczy związek przyczynowy, naturalny” (1955: 95). Co jednak począć w tym kontekście z faktem, że np. pies w każdym języku szczeka inaczej? Por. polskie *hau-hau*, angielskie *wow, wow*. Kogut na Wyspach Brytyjskich pieje *cock-a-doodle-doo*, na Mazowszu zaś – *kukuryku*. Przykłady można by mnożyć. Wydaje się, że onomatopeje są w poszczególnych językach znacznie bardziej skonwencjonalizowane, niż się przypuszcza. Warto by tę hipotezę zweryfikować.

[wstawaj]⁵, czyli form fleksyjnych, których użycie jest silnie związane z rzeczywistością pozajęzykową.

Należy jednak uwzględnić fakt, że w świetle teorii języka nie są to jeszcze formy gramatyczne *sensu stricte* (choć takie formy w podsystemie morfologicznym istnieją). Na ten fakt zwraca uwagę M. Smoczyńska (1986: 617), pisząc o tzw. formach zamrożonych (ang. *frozen forms*), funkcjonujących w oderwaniu od systemu opozycji fleksyjnych. Badaczka zauważa, że nie tylko na etapie jednowyrazowych wypowiedzi nie ma śladu form fleksyjnych, ale przekonuje, że zjawisko to dotyczy także początkowego etapu wypowiedzi dwuwyrazowych. Dziecko od onomatopei przechodzi do posługiwania się rzeczownikami w mianowniku liczby pojedynczej (czyli w tej ich postaci, którą na mocy konwencji uznajemy dla rzeczowników za hasłową, reprezentatywną dla całego leksemu wraz ze zbiorem wszystkich jego form fleksyjnych). Pozostałe przypadki używane są jeszcze na zasadzie „cytowania”. Czasowniki pojawiają się w 3. os. lp. czasu teraźniejszego lub w formie rozkaznika, ewentualnie bezokolicznika. Pragmatycznie wyrażają one określoną treść (żądanie czy chęć np. otrzymania czegoś), ale na tym etapie w słowniku dziecka nie ma jeszcze form, które by z nimi kontrastowały. Dziecko nie posługuje się zatem jeszcze wszystkimi tymi formami wymiennie, zależnie od kontekstu. W jego języku wciąż brakuje opozycji fleksyjnej, a bez tego nie może być mowy o wartościach kategorii fleksyjnych.

Myśląc o wołaczu, trzeba uświadomić sobie, że przypadek ten ma szczególny status w systemie przypadków języka polskiego. Jako jedyne nie służy do wyrażania żadnej funkcji składniowej – innymi słowy, rzeczowniki użyte w wołaczu nie mogą być w zdaniu podmiotem, dopełnieniem itd. Są jakby poza zdaniem, na co wskazuje oddzielenie ich od reszty zdania pauzą intonacyjną. Wołacz jest używany przez dzieci, znajdujące się na tym etapie nabywania języka, kontekstualnie, w oderwaniu od funkcji pełnionych przez pozostałe przypadki. Zatem nie jest to *de facto* forma gramatyczna, gdyż istnieje w oderwaniu od opozycji, którą tworzy z pozostałymi formami⁶: „Funkcjonalna swoistość wołacza sprawia, że jest to jedyna forma fleksyjna rzeczownika nie wchodząca w związki syntaktyczne z innymi elementami wypowie-

⁵ Przykłady za P. Smoczyńskim (1955).

⁶ W niektórych opracowaniach (Heinz 1965, Topolińska 1973, GWJP 1998) stwierdza się wręcz, że wołacz nie jest formą w systemie przypadków, gdyż:

a) rzeczowniki w wołaczu są poza strukturą zdania (ale nie poza strukturą wypowiedzi), czyli są wyłącznie niesyntagmatyczne, podczas gdy rzeczowniki jako klasa wyrażen są syntagmatyczne (czyli zdolne do wchodzenia w relacje składniowe z innymi wyrażeniami w zdaniu);

b) forma wołacza jako forma adresatywna jest (poza użyciami żartobliwymi i metaforycznymi) zarezerwowana tylko dla rzeczowników nazywających istoty mówiące (lub takie, którym z jakichś względów jesteśmy skłonni przypisać zdolność porozumiewania się).

dzenia" (GWJP 1998: 221). Co więcej, mówienie w tym kontekście o formie wołacza nie jest oczywiste, ponieważ dzieci na tym etapie rozwoju mowy używają form fleksyjnych mianownika w funkcji wołacza także w odniesieniu do tych rzeczowników, które w wołaczu przybierają końcówkę fleksyjną inną niż w mianowniku. Łatwo zresztą w nabywaniu podsystemu fleksyjnego przez dzieci zaobserwować pewną prawidłowość: dziecko zwykle najpierw poznaje wartości fleksyjne jakiejś kategorii, a dopiero potem uczy się poprawnie używać jej wykładnika⁷.

Analogicznie jak w wypadku wołacza, rzecz wygląda w wypadku rozkaźnika (czyli drugiej „zamrożonej formy”). Dziecko opanowuje w pierwszej kolejności tylko jedną formę rozkaźnika, czyli 2. os. lp. W języku polskim rozkaźnik tworzymy od tematu bezokolicznikowego. Po odrzuceniu końcówki bezokolicznika (-ć) temat czasownikowy zależy od swojej budowy podlega określonym alternacjom ilościowym, tj. np. rozszerzeniu o -j-: *da-ć* → *daj-ø*, lub ilościowym i jakościowym, np. skróceniu połączonemu z wymianą głosek, np. *zginą-ć* → *zgiń-ø*⁸. Wykładnikiem trybu rozkazującego jest więc w języku polskim morfem zerowy, w przeciwieństwie np. do trybu przypuszczającego (z niezerowym wykładnikiem w postaci morfemu -by-). Dziecko opanowuje tylko tę jedną formę rozkaźnika (tj. 2. os. lp.), ale jeszcze długo w jego tekstach nie pojawiają się pozostałe formy z wykładnikami w postaci końcówek osobowych (czyli 1. i 2. os. lm.). Dodatkowo samo użycie trybu rozkazującego jest silnie uwarunkowane kontekstowo. Nie przez przypadek tylko w formach trybu rozkazującego odmiana czasownika przez osoby jest tak silnie zredukowana. Syntetyczne formy rozkaźnika ograniczają się do form 2. os. lp. oraz 1. i 2. os. lm.⁹ Należy też uwzględnić to, że forma 2. os. lp. trybu rozkazującego może być *de facto* odczuwana przez dziecko jako jednomorfemowa, właśnie ze względu na jej budowę (z wykładnikiem fleksyjnym w postaci alternacji i zera morfologicznego). Zatem znów – jest to izolowana forma,

⁷ I tak właśnie rzecz się ma z wołaczem – intencja i intonacja są takie, jak przy użyciu fleksyjnej formy wołacza, ale wykładnik w postaci końcówki fleksyjnej – taki sam, jak w mianowniku lp. (nawet jeśli dany rzeczownik tworzy formę wołacza niehomonimiczną z mianownikiem). Trzeba tu także uwzględnić fakt, że analogiczne zjawisko można zaobserwować w mowie dorosłych. Istnieje więc prawdopodobieństwo, że takie realizacje w mowie dzieci są przejawem wpływu, jaki wywiera mowa dorosłych.

⁸ Opis alternacji tematycznych charakterystycznych dla fleksji czasownikowej można znaleźć w pracach H. Wróbla, a także w GWJP (1998).

⁹ Na przykład w GWJP (1998) uznaje się, że połączenia typu *niech zrobi*, *niech zrobią* nie są formami rozkaźnika, lecz konstrukcjami składniowymi o treści: powiedz mu, że ja mówię „zrób”, powiedz im, że ja mówię „zróbcie”. Konstrukcji tych używa się w sytuacji, gdy nadawca i osoba, do której kierowana jest dyrektywa, nie mogą być uczestnikami tego samego aktu komunikacji. Tymczasem rozkaźnik wymaga, aby obie te osoby były uczestnikami tego samego aktu komunikacji!

oderwana od systemu koniugacyjnego czasownika, silnie uwarunkowana sytuacyjnie.

OPANOWYWANIE PRZEZ DZIECKO FORM PRZYPADKA

Od czego zatem rozpoczyna się nabywanie kategorii przez dziecko? Wróćmy do pierwszych formalnie rozczłonkowanych wypowiedzi tworzonych przez dziecko. Składają się one zwykle z rzeczownika i rzeczownika, następnie rzeczownika i czasownika, którym na poziomie składniowym odpowiada funkcja podmiotu i orzeczenia. Stopniowo wraz ze wzrostem sprawności dołączany jest kolejny, trzeci wyraz – zwykle rzeczownik w funkcji dopełnienia. M. Smoczyńska zauważa, że wprawdzie moment pojawienia się fazy wypowiedzi dwuwyrzawowych jest sprawą indywidualną w wypadku poszczególnych dzieci, jednak regułą jest, że w 3. miesiącu od momentu rozpoczęcia się tej fazy w języku dziecka następuje rozwój podsystemu fleksyjnego.

Nabywanie fleksji dziecko rozpoczyna od opanowania przypadków. P. Smoczyński (1955) podaje, że dziecko opanowuje przypadki, począwszy od dopełniacza, przez biernik, mianownik, celownik, narzędnik i miejscownik. Z kolei z analizy tekstów dokonanej przez M. Zarebinę (1965, 1994) wynika, że dziecko opanowuje najpierw mianownik, następnie dopełniacz i celownik, a dopiero w dalszej kolejności miejscownik i narzędnik. Przy czym dwóch ostatnich przypadków dziecko używa bez przyimka. Najpierw dzieci używają form przypadkowych rzeczowników, a następnie przymiotników i zaimków osobowych (kiedy pojawią się już one w ich słowniku).

Z kolei M. Smoczyńska (1986) zauważa, że najpierw pojawiają się biernik i dopełniacz lp. w opozycji do mianownika lp. Wołacz zostaje przyswojony jednocześnie z formami tych dwóch przypadków lub nieco wcześniej¹⁰. Następnie pojawia się mianownik lm. i biernik lm., po nim następują – narzędnik lp. i miejscownik lp., przy czym są one używane w wyrażeniach pełniących funkcję okolicznika miejsca, z pominiętym przyimkiem, np. [z kim idziesz?] *mamą* zamiast *z mamą*, [gdzie jesteś?] *lesie* zamiast *w lesie*.

M. Smoczyńska zauważa, że jeśli chodzi o końcówki fleksyjne przypadków rzeczownika, są one w większości używane przez dzieci poprawnie od chwili, gdy zostały przez nie przyswojone. Zdaniem badaczki wynika to zapewne z tego, że rodzaj jest rzeczownikowi przypisany, dziecko opanowuje więc rzeczownik od razu wraz z jego rodzajem. A to rodzaj w dużej mierze determinuje przynależność danego leksemu do określonego wzoru odmiany (czyli zestaw końcówek fleksyjnych).

¹⁰ Równoległe w języku dziecka pojawiają się formy 2. os. lp. rozkaznika w opozycji do 3. os. lp. czasu teraźniejszego.

Dzieci prawidłowo używają zakończeń fleksyjnych w sytuacji, gdy odmiana wyrazu jest regularna. Zjawisko wyrównania analogicznego i wyboru błędnej końcówki pojawia się w wypadku tych leksemów, w których odmianie można obserwować różnego typu osobliwości (alternacje, inne niż zwykle końcówki fleksyjne, będące pozostałością historycznego rozwoju wyrazów, jak np. DB.: *wołu*, a nie **woła*).

W 3. roku życia dziecko opanowuje w liczbie mnogiej formy przypadków tych rzeczowników, których do tej pory nie używało. Zaczyna również tworzyć formy przypadków zależnych przymiotników (czyli wartości kategorii tekstowych, składniowo zależnych, wynikających wyłącznie z relacji z rzeczownikiem)¹¹.

Warto przy tym zwrócić uwagę na fakt, że dzieci początkowo zwykle pomijają przyimki. Zjawisko to utrzymuje się dłużej w odniesieniu do tych przyimków, które nie tworzą sylab, niż w odniesieniu do przyimków sylabicznych. (Zatem częściej polskie dzieci pomijają np. *w* niż *na*). M. Smoczyńska twierdzi, że różnicowanie w stopniu przyswojenia poszczególnych przyimków wynika raczej z procesów fonetycznych (upodobnienia i uproszczenia grup spółgłoskowych) niż ze stopnia opanowania systemu gramatycznego.

M. Smoczyńska zwraca uwagę na kilka typowych trudności, które można zaobserwować w toku przyswajania przez polskie dzieci kategorii przypadku. Po pierwsze, w początkowym okresie posługiwania się formami dopełniacza dość częste jest zastępowanie nieregularnej końcówki *-u* przez regularną *-a*, np. *cukiera*, *papiera* (zamiast *cukru*, *papieru*). Trudność sprawia małym użytkownikom języka także deklinacja żeńska rzeczowników zakończonych na spółgłoskę, zwłaszcza w połączeniach z przymiotnikami (a więc w późniejszym okresie rozwoju, już ok. 3. r. ż.). Dziecko wie już, że skoro przymiotnik ma końcówkę *-a*, to rzeczownik jest rodzaju żeńskiego¹². W tym wypadku jednak rzeczownik rodzaju żeńskiego jest zakończony na spółgłoskę, co z kolei jest typowe dla rzeczowników męskich. Z problemem tym dzieci próbują się uporać na dwa sposoby. Po pierwsze, unikają rzeczowników takich, jak np. *mysz* czy *krewny*, a jeśli już muszą się nimi posłużyć, sięgają po ich zdrobnienia z regularną końcówką, np. *myszka*, *krewnka*. Po drugie, odmieniają leksem jak rzeczownik żeński zakończony na *-a*:

¹¹ Jak zauważa M. Smoczyńska, w anglojęzycznej literaturze przedmiotu pokutuje przekonanie, że dzieci opanowujące jako pierwszy język słowiański nie są w stanie w pełni opanować systemu deklinacyjnego przed ukończeniem 5. lub nawet 7. roku życia. Badacze ci przez opanowanie systemu rozumieją także przyswojenie wyjątków od reguł odmiany. Jeżeli jednak przyjąć taki punkt widzenia, to śmiało można powiedzieć, że istnieje także znaczny odsetek dorosłych Polaków, którzy tego systemu w pełni nie opanowali.

¹² Nie twierdzą, że dziecko zna ten termin, ale że wie o tym na poziomie operacyjnym, użytkowym.

(1) *Widziałem koleję.*

lub jak rzeczownik męski:

(2) *Ten kolej jechał.*

i zależnie od powziętej decyzji tak też uzgadniają wartości kategorii fleksyjnych czasownika czy przymiotnika.

M. Smoczyńska (1986) zwraca także uwagę na fakt, że dzieci mieszają formy dwóch przypadków lub zastępują jeden drugim, dotyczy to zwłaszcza dopełniacza i celownika. Celownik w lp. pełni funkcję składniową odbiorcy, beneficjenta lub eksperientera¹³. Dzieci opanowują ten przypadek wcześniej, ale zwykle dopiero po uprzednim opanowaniu dopełniacza (funkcja składniowa: posiadacz czegoś). Dodatkowo zadanie utrudnia dzieciom to, że w wypadku dopełniacza i celownika rzeczowników żeńskich częsta jest homonimia form¹⁴. Zarówno Zarębina (1965, 1994), jak i Smoczyńska (1986) zwracają uwagę zwłaszcza na użycie celownika w funkcji dopełniacza na oznaczenie funkcji posiadacza ('coś jest czyjeś', zjawisko to ma miejsce ok. 2. r. ż.):

(3) *Tatusiowi jest lekarstwo (Lekarstwo jest tatusia).*

(4) *Tatusiowi jest książka (Książka jest tatusia)*¹⁵.

M. Smoczyńska (1986) tłumaczy to zjawisko tym, że dziecko ma trudność z odróżnieniem funkcji składniowej posiadacza od odbiorcy, czyli z uświadomieniem sobie, że znajdowanie się w pewnym stanie jest czymś innym niż uczestnictwo w określonym działaniu.

W świetle tych obserwacji należy się przyjrzeć teoretyczno-językowej charakterystyce systemu przypadków w języku polskim. Autorzy GWJP zauważają, że kategoria przypadku jest kategorią fleksyjną, składniowo zależną. Różnice formy przypadku grup imiennych (tzn. składających się co najmniej z rzeczownika) w zdaniu „sygnalizują różne pozycje argumentowe (różne «role semantyczne»), zajmowane w danym zdaniu przez poszczególne grupy imienne” (GWJP 1998: 218). Zgodnie z teorią J. Kuryłowicza, prezentowaną również w GWJP¹⁶, poszczególne przypadki mają swoje funkcje prymarne (podstawowe dla danego przypadku) i sekundarne (wtórne, uwarunkowane znaczeniowo lub kontekstowo). To odróżnienie stało się podstawą podziału polskiego systemu przypadków na przypadki gramatyczne i konkretne. Pierwsze pełnią przede wszystkim funkcję tekstową, są wskaźnikami relacji składniowej między wyrażeniami w zdaniu i nie służą wskazywaniu na relację między wypowiedzią a rzeczywistością (tj. nie pełnią funkcji nominatywnej). Natomiast drugie – tzw. przypadki konkretne – wręcz przeciwnie,

¹³ Inaczej: odczuwającego.

¹⁴ Synkretyzm form fleksyjnych jest zmorą polszczyzny; skutkuje on homonią gramatyczną na znaczną skalę, np. *To jest mamy sok; Mamy stoją tam; Mamy dużo soku.*

¹⁵ Przykłady (1)–(4) cytuję za: M. Smoczyńska (1986).

¹⁶ Do specyfiki polskiego systemu przypadków dostosował ją A. Heinz.

pełnią przede wszystkim funkcję nominatywną. Autorzy podręcznika zastrzegają, że jedynie w pewnych sytuacjach przypadki gramatyczne mogą pełnić funkcję nominatywną i odwrotnie, przypadki konkretne – wewnątrztekstową. Do klasy przypadków gramatycznych tradycyjnie zalicza się mianownik, biernik i dopełniacz, natomiast do przypadków konkretnych – celownik, narzędnik i miejscownik.

Tymczasem badania nad rozwojem mowy dziecka wydają się temu przeczyć – niezależnie od źródła, które uznamy za podstawę analizy, klasa przypadków gramatycznych jest przez dziecko opanowywana wcześniej niż klasa przypadków konkretnych. Jednocześnie regułą wydaje się opanowywanie przez dzieci w pierwszej kolejności tych elementów języka, które pozostają w bezpośrednim związku z rzeczywistością pozajęzykową (kategorie nominatywne przed tekstowymi, leksemy deiktyczne i nazywające obiekty w rzeczywistości, bezpośrednio dostępne zmysłom, przed częściami mowy nazywającymi własności, np. przymiotnikami czy tzw. wyrażeniami funkcyjnymi, które operują na poziomie metatekstowym). Wskazują na to także badania prowadzone w innych językach. Dlaczego zatem właśnie te przypadki dziecko opanowuje w pierwszej kolejności?

Moim zdaniem odpowiedzi należy szukać, odwołując się raz jeszcze do pojęcia wypowiedzi rozumianej jako struktura rozczłonkowana. Po wybraniu tematu w rzeczywistości pozajęzykowej następuje ustalenie, co chcemy o nim powiedzieć, czyli odnalezienie wyrażenia językowych. Ważną operacją w tym wypadku jest wybór centrum zdaniotwórczego, którym zwykle jest orzeczenie w postaci czasownika w formie osobowej. Nawet jeśli pierwsze dwuwyrazowe wypowiedzi dziecka składają się z dwóch rzeczowników, to nigdy nie są to rzeczowniki przypadkowe (można mówić o pierwszych semantycznych ograniczeniach łączliwości). Jeśli rzeczowniki te przybierają określoną formę fleksyjną, również nie jest ona przypadkowa. Wypowiedzi te są tworzone przez dziecko tak, jakby centrum zdaniotwórcze w postaci czasownika istniało, ale z jakichś powodów zostało opuszczone, np.:

(5) *Misia nie pudła, misia ziuzieta* ('dać do łóźeczka').

(6) *Dla Pimpusia mečko, dla Pimpusia*¹⁷.

(7) *Tata jaja?* ('to taty jajka?').

(8) *Laba mama!* ('daj chleba, mamó')¹⁸.

Mimo to dorośli odbiorcy dziecięcych wypowiedzi często potrafią poprawnie odszyfrować znaczenie pominiętego czasownika na podstawie kontekstu sytuacyjnego.

Warto też pamiętać, że na tym etapie rozwoju języka mówienie jest dla dziecka jednocześnie działaniem. Można więc wysunąć hipotezę, że dziecko najpierw uczy się odróżniania pewnych funkcji,

¹⁷ Przykłady (5)–(6) cytuję za: Zarębina 1994.

¹⁸ Przykłady (7)–(8) cytuję za: Smoczyński 1955.

pełnionych w rzeczywistości przez osoby i obiekty, opanowując w ten sposób zręby konieczne do tworzenia schematów konotacyjnych. Dopiero potem zaczyna używać rzeczowników w odpowiednich formach fleksyjnych, które są przypisane tym funkcjom. I dlatego rzeczowniki w dziecięcych wypowiedziach przybierają takie formy, jakie wynikałyby z relacji z czasownikiem, którego *de facto* w wypowiedzi nie ma, ale który można by w niej umieścić. Zatem pojawienie się określonych form przypadku jest ściśle związane z opanowaniem znaczenia czasowników, czyli potencjalnych centrów zdaniotwórczych, znajdujących się już w biernym słowniku danego dziecka¹⁹. Najprostsze semantycznie i zarazem pierwsze w ontogenezie czasowniki to nazwy czynności i stanów. Otwierają one zwykle dwie pozycje składniowe dla rzeczowników używanych w tzw. przypadkach gramatycznych. Najprawdopodobniej dziecko, ucząc się znaczenia czasownika, przyswaja sobie ten leksem wraz z charakterystyką otwieranych przezeń miejsc składniowych. Przypadki konkretne pojawiają się przy czasownikach trójmiejskowych lub przy wielomiejskowych czasownikach ruchu (to one przede wszystkim wymagają uzupełnień w formie dwóch pozostałych przypadków konkretnych (por. Zaron 2009).

Zgodnie z logiką języka, dziecko opanowuje najpierw odmianę przez przypadki rzeczowników, a dopiero potem przymiotników²⁰, dla których jest to kategoria *stricte* tekstowa (uwarunkowana syntagmatycznymi stosunkami z innymi wyrażeniami w zdaniu).

WNIOSKI

Podsumowując ten etap rozważań, stwierdzam, że istnieje odpowiedniość między przyswajaniem przez dziecko form przypadków rzeczownika a funkcjami składniowymi pełnionymi przez te leksemy. Dzieci najpierw biernie opanowują podstawowe wzorce konotacyjne i funkcje składniowe uzupełnień zajmujących pozycje w tych wzorcach. Wyniki badań nad rozwojem mowy dziecka sugerują, że najprawdopodobniej weryfikacji wymaga teoria dotycząca podziału polskich przypadków na konkretne i gramatyczne (czyli nominatywne i tekstowe). Z mojej analizy wynika, że dziecko w pierwszej kolejności przyswaja przede wszystkim kategorie nominatywne, a dopiero w dalszej kolejności tekstowe. Trudno znaleźć uzasadnienie, dlaczego w odniesieniu akurat do kategorii przypadku (która notabene jest jedną z pierwszych przyswojonych kategorii gramatycznych) miałyby być

¹⁹ Choć jeszcze nieobecnych w jego słowniku aktywnym.

²⁰ Wynika to także z faktu, że rzeczowniki pojawiają się w słowniku dziecka w I stadium, w I warstwie słownikowej, przymiotniki zaś w II stadium, w II warstwie słownikowej (w I stadium pojawiają się śladowo, por. Zarębina 1994).

inaczej. Być może więc należałoby zerwać z podziałem na przypadki gramatyczne i konkretne, uznając, że wszystkie przypadki związane są z określonymi funkcjami składniowymi w schemacie konotacyjnym, a funkcje te z kolei odpowiadają rolom osób czy obiektów w rzeczywistych sytuacjach i działaniach. Zatem wszystkie przypadki w tym ujęciu byłyby prymarnie nominatywne.

Literatura

- J.S. Bruner, 1975, *The ontogenesis of speech acts*, „Journal of Child Language” 2 (1), s. 1–19. Polski przekład: 1980, *Ontogeneza aktów mowy*, przeł. B. Mroziak, [w:] G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, Warszawa, s. 483–513.
- E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), 2003, *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Kraków.
- GWJP 1998: R. Grzegorzczakowa, R. Laskowski, H. Wróbel, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, wyd. 2, Warszawa.
- A. Heinz, 1965, *System przypadków języka polskiego*, Kraków.
- L. Kaczmarek, 1966, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- J. Porayski-Pomsta, 1994, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Warszawa.
- J. Porayski-Pomsta, b.d., *Mowa dziecka*, cykl artykułów, dostępny na stronie Towarzystwa Kultury Języka: <http://www.tkj.uw.edu.pl/>.
- J. Porayski-Pomsta, 2007, „Mowa dziecka” jako przedmiot badań, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 3–29.
- Słowo i wypowiedź 1. Zbiór zadań do nauki o języku polskim*, 2010, red. Z. Zaron, P. Sobotka, Warszawa.
- M. Smoczyńska, 1986, *The acquisition of Polish*, [w:] D.I. Slobin (red.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 1: *The data*, Hillsdale, New Jersey, s. 595–686.
- P. Smoczyński, 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Wrocław.
- M. Stępień, 2011, *Zagadki fleksji, czyli jak dziecko opanowuje kategorie werbalne i nominalne*, „Prace Filologiczne” LXII.
- M. Tomasello, 2000, *Do young children have adult syntactic competence?*, „Cognition” 74, s. 210–256. Polski przekład: 2003, *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję dorosłych?*, [w:] E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), 2003, *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Kraków, s. 144–222.
- M. Tomasello 2007, *Społeczno-pragmatyczna teoria uczenia się słów*, przeł. J. Rączaszek-Leonardi, [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk, s. 211–225.
- Z. Topolińska, 1973, *Vocativus jako kategoria gramatyczna*, „Ożasku słowanske syntaxe” III, s. 269–274.
- H. Wróbel, 2001, *Gramatyka języka polskiego*, Kraków.

- M. Zarębina, 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław.
- M. Zarębina, 1994, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, Gdańsk.
- Z. Zaron, 2009, *Problemy składni funkcjonalnej*, Warszawa.

Why the speech and language therapist needs linguistics or how the child acquires flexion and how linguists may help comprehend this process

Summary

The aim of this article is to verify the hypothesis that the sequence and manner of acquiring individual components forming the morphological subsystem of language (flexion) by the child is connected with syntagmatic and pragmatic relations which occur between the components of this system. Identifying such correlations is important for determining the so-called development standard with reference to language acquisition.

The input material for the analysis is constituted by relevant chapters from the work by M. Smoczyńska (1986) as well as by P. Smoczyński (1955) and M. Zarębina (1965, 1994) devoted to the acquisition of the morphological subsystem by the child. The data obtained from these publications are compared to the information presented in *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia* (1998).

The article presents general conclusions concerned with the flexion subsystem. The category of case, in turn, is discussed in more detail. The text is an introduction to the detailed analysis of flexion categories presented in the paper titled *Zagadki fleksji, czyli jak dziecko opanowuje kategorie werbalne i nominalne* [Misteries of flexion or how the child acquires verbal and nominal categories], which will be published in issue LXII of „Prace Filologiczne”.

Trans. M. Czarnecka

Elżbieta Sadowska
(Uniwersytet Warszawski)

ZABURZENIA KOMUNIKACJI W AUTYZMIE – PODSTAWOWE TRUDNOŚCI DIAGNOZY I TERAPII LOGOPEDYCZNEJ

Terapia logopedyczna dziecka autystycznego bywa dla specjalisty dużym wyzwaniem. Metody i narzędzia wykorzystywane z powodzeniem w terapii mowy dzieci zdrowych, bywają w wypadku tej grupy zupełnie nieprzydatne. Logopeda zostaje postawiony w sytuacji, gdy podstawowym problemem staje się nie samo usuwanie zaburzeń mowy, ale przede wszystkim nawiązanie kontaktu z dzieckiem. Niezwykle istotną kwestią w przedstawionym kontekście wydaje się również kwestia diagnozy – która jest przecież podstawą każdego procesu terapeutycznego. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie charakterystycznych zaburzeń komunikacji w autyzmie oraz zasygnalizowanie podstawowych trudności, które mogą rzutować na powodzenie terapii logopedycznej u dzieci z tej grupy.

1. AUTYZM – NAJWAŻNIEJSZE USTALENIA

Autyzm jako zespół chorobowy został wyodrębniony przez Leo Kanner (Kanner 1943). Aktualność i trafność jego spostrzeżeń sprawiły, iż stały się one źródłem odwołań dla wielu badaczy. Z czasem okazało się jednak, że niektóre hipotezy tego autora nie znalazły potwierdzenia w badaniach, często pozostając źródłem mitów, jakie narosły wokół problematyki autyzmu (Gillberg 1992: 813–842). Wraz z rozwojem badań zauważono, że istnieje nie tylko autyzm klasyczny (kannerowski), ale też inne zaburzenia, które charakteryzowały się cechami wyraźnie autystycznymi. Odkrycie to spowodowało konieczność zmian w systemach klasyfikacji (por. Pisula 2000: 15). Pierwszą interpretację zaburzeń autystycznych w ramach kontinuum, czy też – jak później przyjęto – spektrum objawowego (por. Wing 1997: 148–170), przedstawiły autorki triady deficytów autystycznych – Lorna Wing i Judith Gould (1979). Ich propozycja szerszego potraktowania autyzmu dotyczy wszystkich osób, u których obserwuje się przejawy zaburzeń w zakresie naprzemiennych interakcji społecznych, werbalnego i niewerbalnego komunikowania się oraz wyobraźni (zwraca się uwagę na

obecność sztywnych, powtarzanych wzorców zachowania uwidaczniających się np. podczas zabawy). Co istotne, interpretacja ta dotyczy nie tylko osób z klasycznym autyzmem, lecz także cierpiących na inne zaburzenia (np. zespół Aspergera, fenylketonurię), u których współwystępują cechy autystyczne (por. Pisula 2000: 13–14; Markiewicz 2004: 13).

Najczęściej autyzm jest definiowany jako zaburzenie emocjonalnego, społecznego i poznawczego funkcjonowania dziecka. Objawy obserwowane u osób autystycznych w przeważającej części ewoluują wraz z wiekiem, sprawiając, że wciąż pojawia się wiele niejasności i nieporozumień związanych z opisem istoty zaburzenia. Skrajne różnicowanie wskaźników epidemiologicznych wydaje się dowodem owego braku jednoznacznych rozstrzygnięć w kwestii autyzmu (Markiewicz 2004: 13). Nadal prowadzone są prace nad ustaleniem kryteriów diagnostycznych. Współcześnie największymi systemami klasyfikacyjnymi są: Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób (International Classification of Diseases – ICD), opracowana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO – World Health Organization), oraz Diagnostyczno-Statystyczny Podręcznik Zaburzeń Psychiczych (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM), przygotowany przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (American Psychiatric Association – APA). Kryteria diagnostyczne dotyczące autyzmu (zawarte w DSM-IV i ICD-10) są dość zbliżone (por. Sponheim 1996; Pisula 2000). Autyzm jest w nich klasyfikowany jako rozległe zaburzenie rozwojowe (Młynarska 2008: 94). Aktualny stan wiedzy na temat przyczyn oraz mechanizmów powstawania autyzmu uniemożliwia stworzenie satysfakcjonującego obrazu etiologii tego zaburzenia. Wzajemne nakładanie się i przenikanie przyczyn oraz ich skutków sprawia, iż trudno o wyraźne oddzielenie obu badanych kwestii (Obuchowska 1994: 15). Współcześnie wiadomo na pewno, że nie jest możliwe wskazanie tylko jednej przyczyny autyzmu (Winczura 2008: 20; Pisula 2000: 90; Markiewicz 2004: 13). Na tle sporów dotyczących przyczyn zaburzeń autystycznych krystalizują się pewne koncepcje, których twórcy wyodrębniają czynniki, będące w ich przekonaniu najbardziej istotne. Badania mające na celu wyjaśnienie patomechanizmów zaburzeń autystycznych skupiają się na analizie zarówno czynników biologiczno-organiczných, jak i emocjonalno-społecznych (por. Markiewicz 2004: 13). Aktualnie powstają rozbudowane teorie odnoszące się do etiologii i istoty zaburzenia, jak np. teoria umysłu (Theory of Mind), teoria centralnej koherencji (Central Coherence) oraz teoria funkcji wykonawczych (Executive Functions) (por. Markiewicz 2004: 11). Koncepcja teorii umysłu jest współcześnie uznawana za jedną z ciekawszych i obiecujących psychologicznych teorii autyzmu. Zasadniczo skupia się ona na opisywaniu mechanizmów tworzenia i odczytywania stanów umysłów zarówno własnych, jak i innych ludzi oraz przewidywa-

nia na ich podstawie zachowania (por. Pisula 2000: 68). Brak teorii umysłu u osób o pewnym typie dysfunkcji poznawczej upośledza również, zdaniem M. Młynarskiej, rozwój mowy tych osób w jej funkcji komunikacyjnej, dlatego też istotne jest, by czynniki stymulujące tę funkcję były zawarte w procesie terapeutycznym. Główną przeszkodą w podjęciu pracy nad kompensacją deficytu teorii umysłu może być dysfunkcja mechanizmu mózgowego odpowiedzialnego za rozumienie przekazów słownych (Młynarska 2008).

Konkludując, możemy zauważyć, iż autyzm nadal pozostaje postrzegany jako rozległe zaburzenie rozwojowe o nie do końca poznanej etiologii. Wyniki wielu badań sugerują, że autyzm ma charakter poli-etiologiczny.

2. ZABURZENIA KOMUNIKACJI W AUTYZMIE

Umieszczenie zaburzeń komunikacji w obrębie głównych symptomów autyzmu sprawiło, iż charakterystyka umiejętności komunikacyjnych dzieci autystycznych stała się jednym z zasadniczych zadań w ocenie jednostek z tym syndromem. Jest to istotne, gdyż większość rodziców dzieci autystycznych zauważa nieprawidłowości w rozwoju swoich dzieci właśnie z powodu regresji i wczesnych problemów w rozwoju mowy (Short, Schopler 1988: 207–215; por. Tager-Flusberg i in. 2005: 335). Komunikacja nie jest jednak zdolnością przejawiającą się tylko mówieniem i rozumieniem języka, ale polega również na umiejętności wysyłania i odbioru wiadomości poprzez kanały niewerbalne, do których zalicza się różnego rodzaju gesty, spojrzenia, mimikę oraz sygnały pozajęzykowe, takie jak intonacja (towarzysząca komunikacji werbalnej) (por. Paul 2005: 799). Nie ulega wątpliwości, że zarówno komunikacja językowa, jak i niejęzykowa są u dzieci autystycznych poważnie zaburzone. Współcześnie panuje pogląd, iż deficyty w społecznym używaniu języka mówionego i gestów są jednymi z najbardziej charakterystycznych cech zaburzenia, jakim jest autyzm (Schopler, Mesibov 1986, za: Bobkiewicz-Lewartowska 2005: 57). Istotne jest jednak zastrzeżenie, że nieprawidłowości te mogą przybierać różną postać, a także mieć odmienne natężenie. Niektóre dzieci nie są w stanie w żaden sposób porozumieć się z otoczeniem społecznym, gdyż nie potrafią korzystać ze środków komunikacji werbalnej i niewerbalnej, podczas gdy inne posługują się poprawnymi gramatycznie zdaniami, ale mają np. problemy z przyjęciem perspektywy słuchacza (por. Markiewicz 2004: 9–10). W takiej sytuacji ustalenie kryteriów obejmujących deficyty komunikacyjne w autyzmie jest zadaniem niezwykle trudnym, tym bardziej że możliwości komunikacyjne osób cierpiących na omawiane zaburzenie są tak bardzo zróżnicowane. Problem stanowi nawet jednoznaczna klasyfikacja sprawności komunikacyjnych

dzieci w fazie prewerbalnej, gdyż mogą one używać osobliwych form ekspresji własnych intencji i pragnień (nawet tych społecznie nieakceptowanych, takich jak agresja czy autoagresja) (Donnelland i in. 1984: 201–212). Jednocześnie nie można zapominać, że współczesne badania wskazują, iż nawet 30–40% osób z autyzmem cierpi na mutyzm przez całe swoje życie, co oznacza, że jednostki te nie używają mowy jako formy komunikacji (Tager-Flusber i in. 2005: 336; por też Paul 2005: 801).

Dzieci autystyczne wykazują zwiększoną w stosunku do zdrowych rówieśników niezdolność do nawiązywania kontaktów społecznych (Winczura 2008: 21; por. też Bobkiewicz-Lewartowska 2005: 57). Badacze nadal nie są jednak zgodni co do tego, który z dwóch obszarów – rozwój społeczny czy komunikacja – jest uszkodzony pierwotnie i powoduje zaburzenia drugiego. Współcześnie istnieją dwa stanowiska wyjaśniające. Jedno z nich zakłada, iż objawy kliniczne autyzmu są pochodnymi zakłóceń mowy. Takie poglądy reprezentują: D. Ricks, L. Wing, M. Rutter, Ch. Njikiktjien. Autorzy ci są zdania, że najważniejsze miejsce wśród symptomów autyzmu zajmują zaburzenia w komunikacji werbalnej i pozawerbalnej, co rzutuje na nawiązywanie kontaktów społecznych. Zwolennicy przeciwnej tezy sugerują, iż nadrzędną rolę odgrywają zaburzenia rozwoju społecznego, co wpływa na cały rozwój dziecka. Badacze ci (m.in. E. Schopler, G.B. Mesibow, K. Loveland z grupą współpracowników) uważają, że zaburzenia w rozwoju zdolności komunikacyjnych są spowodowane obserwowanym u dzieci brakiem potrzeby komunikowania się (Winczura 2008: 31–32). Dziecko nie umie kompensować trudności będących skutkiem tego, że nie mówi, ale nie oznacza to, że nie ma ono motywacji do komunikowania się. Wydaje się, że dzieciom autystycznym brakuje raczej wiedzy dotyczącej tego, do czego służy komunikacja, dlatego też nie potrafią w pełni wykorzystać w kontakcie z inną osobą umiejętności komunikacyjnych (por. Pisula 2005: 34–35).

Jak już zaznaczyłam wcześniej, dzieci autystyczne przejawiają zaburzenia zarówno w obrębie komunikacji werbalnej, jak i niewerbalnej. Zdolności werbalne, zdaniem Bogdashiny, rozwijają się z niewerbalnych, ale nie oznacza to, iż są ich kontynuacją. Każdy z tych systemów ma inne zasady działania, ale mimo to pozostają ze sobą w ciągłej interakcji, niejako równolegle się rozwijając. W wypadku normalnego rozwoju, we wczesnym dzieciństwie następuje szybki rozwój interpretacji werbalnej (czyli symbolicznej), co uwidacznia się później w sposobie komunikacji i myślenia. U dzieci autystycznych, według tej autorki, myślenie oparte jest na wrażeniach sensorycznych. Niektóre dzieci z pewnym opóźnieniem mogą przechodzić do (werbalnej) symbolicznej płaszczyzny rozumienia, inne zaś pozostają jednojęzyczne (monolingwistyczne) z systemem opartym na wrażeniach zmysłowych (Bogdashina 2004: 26–27). Podobny sąd formułuje Lucyna Bobkie-

wicz-Lewartowska (2005: 59), która uważa, że mowa osób autystycznych jest na niższym poziomie niż realizowane przez nie funkcje niewerbalne. Ricks i Wing (1975: 191–221) zwracają uwagę, iż dzieci autystyczne nie uzupełniają komunikatów werbalnych ekspresją mimiczną (np. uśmiechem), gestykulacją czy skinieniami głową (por. też Markiewicz 2004: 93).

Tradycyjnie deficyty komunikacyjne w autyzmie są rozpatrywane w odniesieniu do nietypowych cech, takich jak np. echolalia. Rozwój mowy u dzieci autystycznych może mieć różny przebieg. Wśród nieprawidłowości wyróżniamy niewykształcenie mowy lub zaburzenie mowy od urodzenia, opóźnienie, zahamowanie, a także regres (Bobkiewicz-Lewartowska 2005: 59). Autyzm najczęściej nie jest diagnozowany przed 3–4. rokiem życia, dlatego też mamy stosunkowo niewiele informacji dotyczących języka bardzo małych dzieci z tym zaburzeniem. Badania retrospektywne obejmujące okres do drugiego roku życia (korzystające m.in. z takich źródeł, jak rozmowy z rodzicami i nagrania wideo) sugerują, iż komunikacja większości dzieci autystycznych jest różna od obserwowanej u innych dzieci (Dahlgren, Gillberg 1989: 169–174; por. też Tager-Flusberg i in. 2005: 341). Ze względu na rozmiary i charakter niniejszej pracy, skupię się na zasygnalizowaniu tylko wybranych aspektów mowy dzieci autystycznych.

Dziecko może przejawiać zaburzenia w rozwoju mowy już w pierwszych miesiącach życia. H. Jaklewicz (1994) wyróżnia 2 typy przebiegu autyzmu u najmłodszych dzieci. U jednostek z wczesnym rozwojem autyzmu nie występują lub są bardzo słabo wyrażone takie zachowania poprzedzające rozwój mowy właściwej, jak: wokalizacja odruchowa, paplanie czy gaworzenie. Rozwój mowy może zatrzymać się na etapie wokalizacji odruchowej. Czasem pojawia się echolalia, która na tym etapie ma charakter bezpośredni, co oznacza, że dziecko powtarza pierwsze lub ostatnie sylaby wyrazu. Znacznie lepiej od mowy czynnej jest rozwinięte rozumienie. W miarę rozwoju dziecka pojawiają się proste formy przekazu niewerbalnego, służące wyegzekwowaniu żądania lub potrzeby. W późnej postaci autyzmu wczesny rozwój dzieci przebiega prawidłowo, a mowa jest poprzedzona wcześniejszymi etapami rozwojowymi. Charakterystyczne jest dążenie dziecka do nawiązania kontaktów społecznych (np. zanim pojawi się zdolność posługiwania się słowami, dziecko wykorzystuje niewerbalne formy porozumiewania się). Pierwszymi sygnałami rozwijającego się autyzmu jest regres w rozwoju mowy i wycofanie z kontaktów społecznych. Następuje ograniczenie wypowiedzi do krótkich przekazów słownych, a także stopniowy zanik komunikacji niewerbalnej. Pojawia się echolalia bezpośrednia i odwleczona (Jaklewicz 1994: 49–51).

Wśród mówiących dzieci autystycznych artykulacja jest często w normie, a nawet bywa nad wiek rozwinięta (Kjelgaard, Tager-Flusberg 2001: 287–308; Pierce, Bartolucci 1977: 121–134). Badania Bar-

taka i współpracowników (Bartak i in. 1975: 127–145) wykazują, że rozwój artykulacji w tej grupie może być jednak w pewnym stopniu wolniejszy niż u dzieci normalnie się rozwijających. Natomiast Tager-Flusberg i współpracownicy (Tager-Flusberg i in. 2005: 343), analizując wyniki różnych badań, wskazują, że rozwój fonologiczny u dzieci autystycznych ma taki sam przebieg, jak w pozostałych grupach, aczkolwiek u dorosłych rozmówców z autyzmem zauważa się wyższy współczynnik zniekształceń. Osoby cierpiące na autyzm, nawet jeśli potrafią poprawnie artykułować słowa i budować zdania, mogą przejawiać problemy związane z adekwatnym zastosowaniem tych umiejętności w praktyce. Ogromnym problemem jest niepodejmowanie przez nie komunikacji dla samego porozumiewania się z inną osobą (por. Bobkiewicz-Lewartowska 2005: 59).

Dzieci autystyczne potrafią używać słów i rozumieć je jako należące do różnych kategorii, tak jak to czynią inne osoby. H. Tager-Flusberg, na podstawie przeprowadzonych badań, wykazuje, że wiedza semantyczna dotycząca konkretnych obiektów jest reprezentowana i organizowana w podobny sposób u dzieci autystycznych, opóźnionych i w normie (Tager-Flusberg 1985: 1167–1178). Dobrze funkcjonujące dzieci i dorośli z autyzmem potrafią osiągać dobre wyniki w standaryzowanych testach badających słownictwo, wykazując się nierzadko niezwykle bogatą wiedzą dotyczącą słów (Jarrold i in. 1997: 57–76; Kjelgaard, Tager-Flusberg 2001: 287–308). Niestety, bardzo często osoby te nie potrafią zastosować posiadanej wiedzy w praktyce. H. Jaklewicz zauważa, że dzieci autystyczne, funkcjonujące na wyższym poziomie, przejawiają trudności w zakresie semantyki i syntaktyki (Jaklewicz 1994: 60). Podobnego zdania jest H. Tager-Flusberg, która zaobserwowała, że dzieci autystyczne często mają problem z użyciem posiadanej wiedzy odnośnie do słów w zadaniach związanych z ich wyszukiwaniem lub organizacją (Tager-Flusberg 1991: 417–430). Szczególne problemy mogą sprawiać osobom cierpiącym na autyzm słowa należące do kategorii związanych ze stanami umysłu (takie jak: *myśleć, wiedzieć, pamiętać, udawać*) (Tager-Flusberg i in. 2005: 344). Ogromną rolę w rozwoju kompetencji komunikacyjnej odgrywa prawidłowe kształtowanie się dziecięcej teorii umysłu. Aby móc zrozumieć zachowania innych ludzi, człowiek musi mieć wiedzę o funkcjonowaniu umysłu, a nie jest to możliwe bez teorii umysłu, która jest podstawą powstania reprezentacji poznawczej (Markiewicz 2004: 88).

Używanie przez osoby autystyczne słów w pewien niezwykle sposób znalazło potwierdzenie w wielu badaniach. Rutter twierdzi jednak, że biorąc pod uwagę funkcję, niezwykle użycia słów mogą być czymś w rodzaju wczesnych pomyłek znaczenia, takich, jakie popełniają również małe, typowo rozwijające się dzieci (Tager-Flusberg i in. 2005: 344).

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech mowy osób autystycznych jest echolalia. Zjawisko to polega na bezpośrednim lub odwleczonym powtarzaniu z podobną intonacją słów lub fraz, które wypowiedział ktoś inny (Tager-Flusberg i in. 2005: 346). Echolalia jest ważnym elementem w rozwoju mowy, ale po ukończeniu przez dziecko 2. roku życia jej rola zaczyna maleć. Interpretacja funkcji, jaką pełni to zjawisko u dzieci autystycznych, nie jest łatwa. Wiadomo jednak na pewno, iż echolalia pełniąca funkcję jedyne go sposobu wypowiedzi jest zjawiskiem patologicznym (Pisula 2005: 37). Echolalii bardzo często towarzyszy zjawisko zamieniania zaimków osobowych. Najczęściej mechanizm ten polega na zastępowaniu zaimka osobowego *ja* innymi formami, ale może się również przejawiać mówieniem o sobie, jak o obcej osobie (np. zamiast powiedzieć: *Chcę zabawkę*, dziecko użyje zwrotu zawierającego własne imię, czyli: *Ania chce zabawkę*). Nieprawidłowości w użyciu zaimków nie ograniczają się tylko do pierwszej osoby, lecz mogą obejmować także inne formy (Pisula 2005: 370; Winczura 2008: 35).

Mimo iż w ostatnich latach można zauważyć znaczący postęp w pracach badawczych dotyczących językowych możliwości osób autystycznych, to stan wiedzy dotyczący niejęzykowych form komunikacji nadal jest niezadowolający (por. Markiewicz 2004: 9). Problem jest dość istotny, gdyż osoby autystyczne – w odróżnieniu np. od dzieci z zespołem Downa – nie podejmują próby kompensacji deficytów związanych z wyrażaniem i rozumieniem komunikatów niewerbalnych (por. Bobkiewicz-Lewartowska 2005: 62; Pisula 2005: 36), co zdaniem Hobsona może być spowodowane brakiem umiejętności prawidłowego odbioru i odwzajemniania zachowań ekspresyjnych innych osób (Hobson 1986a: 321–342, 1986b: 671–680; Markiewicz 2004: 93; Winczura 2008: 36).

Zburzenia komunikacji niewerbalnej u dzieci autystycznych mogą się przejawiać na wielu płaszczyznach i dotyczyć różnorodnych elementów składowych tego sposobu porozumiewania się, takich jak np. gesty (np. brak gestu wskazywania), mimika, proksemika, zaburzenia kontaktu wzrokowego (Stone i in. 1997: 677–696; Pisula 2005: 36). Najbardziej charakterystyczne dla dzieci cierpiących na to zaburzenie jest przede wszystkim znaczne zubożenie zakresu zachowań komunikacyjnych, które mogą początkowo ograniczać się do funkcji regulujących (angażowanie ludzi do zrobienia lub niezrobienia czegoś) (Mundy, Stella 2000, za: Paul 2005).

Zaburzenia gestykulacji u dzieci autystycznych mogą przybierać różnorodną postać, zdaniem niektórych badaczy można jednak wskazać pewne cechy charakterystyczne. Dzieci autystyczne najczęściej stosują proste, instrumentalne gesty, których celem jest przede wszystkim uniknięcie interakcji (Bobkiewicz-Lewartowska 2005: 62; Markiewicz 2004: 112; Minczakiewicz 1994: 102). Bardzo często

nie stosują gestu wskazywania palcem czy też machania (Młynarska 2008: 94). Zdarza się, iż dziecko – zamiast wskazać pożądaną przedmiot – krzyczy tak długo, aż otrzyma upragnioną rzecz. Warto zauważyć, że według badaczy, znaczenie informacji w czasie komunikacji niewerbalnej nie wynika tylko z intencji nadawcy i odbiorcy, ale jest kształtowane w czasie ich wzajemnej interakcji (por. Young 1984, Domachowski 1993, za: Markiewicz 2004: 81). Wynika z tego, iż znaczenie komunikatów niejęzykowych nie jest całkowicie zawarte w nich samych, ale powstaje w czasie bieżącej sytuacji komunikacyjnej. Bardzo często rodzice dzieci autystycznych metodą prób i błędów uczą się rozpoznawać znaczenia komunikatów wysyłanych przez dziecko, mimo że dla osób postronnych reakcje dziecka mogą być zupełnie niejasne (Winczura 2008: 37; Bobkiewicz-Lewartowska 2005: 63), np. charakterystyczne dla wyrażania złości i niezadowolenia są reakcje krzyku i pochodne tego zachowania, natomiast emocje pozytywne (takie jak np. zadowolenie) są wyrażane przez popiskiwanie, chrząkanie i cmokanie. Zdaniem Katarzyny Markiewicz (2004: 136), zachowaniom tym należy nadać rangę komunikacyjną, gdyż są celowo użytymi przez nadawcę znakami, służącymi poinformowaniu o czymś lub zwróceniu uwagi odbiorcy na dane zjawisko. Problematyczna wydaje się natomiast interpretacja często przejawianych przez dzieci autystyczne zachowań, którym towarzyszą niezamierzone ruchy głowy i ramion, kręcenie głową, poruszanie szczękami i zgrzytanie zębami, a także wycie i jęczenie (Minczakiewicz 1994: 102). Trudno w tym wypadku mówić o celowej komunikacji.

Dzieci autystyczne przejawiają również deficyty związane z naśladownictwem czynności i zachowań innych ludzi, a także zabawą z użyciem wyobraźni i udawania. Naśladowanie odgrywa istotną rolę w kulturowej transmisji wiedzy i umiejętności, ale nie jest to jego jedyna funkcja. Mechanizm ten pomaga małemu dziecku przede wszystkim w nauce i przyswajaniu od otoczenia różnorodnych wzorców zachowań (Rogers i in. 2005: 382–405). Dzieci autystyczne zostają pozbawione takiej możliwości, dlatego też przejawiają wiele trudności w uczeniu się zachowań komunikacyjnych i społecznych. Badania wskazują, iż młodsze dzieci z autyzmem przejawiają problemy z naśladowaniem prostych ruchów ciała i zachowań z użyciem przedmiotów, a także mają ograniczoną zdolność udawania (Carter i in. 2005: 320; por. Paul 2005: 799–800).

Zaburzona komunikacja niewerbalna przejawia się również zakłóceniami prozodycznymi wypowiedzi. Dziecko ma problemy z odpowiednią intonacją i właściwą modulacją głosu. Jego wypowiedzi są najczęściej monotonne, z odbiegającym od normy tonem głosu i rytmem wypowiedzi. Dużym problemem jest również brak płynności mowy, liczne przerwy oraz skandowanie. Lucyna Bobkiewicz-Lewartowska zaznacza, że dzieci autystyczne nie używają gestów do kompensacji

problemów związanych ze stosowaniem komunikacji werbalnej (Bobkiewicz-Lewartowska 2005: 62–63). Oznacza to, iż dzieci nie stosują gestów uzupełniających bądź zastępujących komunikaty werbalne.

Kolejnym elementem zaburzonej komunikacji niewerbalnej jest mało wyrazista i uboga mimika, w której rejestruje się przeważającą ilość różnorodnych emocji negatywnych. Stany przyjemnościowe, zdaniem Bobkiewicz-Lewartowskiej, są manifestowane raczej ogólną pobudliwością ruchową i różnorodnymi stereotypiami ruchowymi, takimi jak podskakiwanie, kiwanie się, klaskanie czy uderzanie rękami o ciało (Bobkiewicz-Lewartowska 2005: 63; Markiewicz 2004: 134). K. Markiewicz natomiast nie zauważyła, by w grupie objętej badaniem, dzieci autystyczne przejawiały jakieś wspólne, typowe reakcje mimiczne. Autorka sugeruje, że osoby autystyczne mają problemy z celowym wyrażaniem za pomocą mimiki swoich odczuć i stanów (Markiewicz 2004: 134). Inne badania potwierdzają, że nie zauważa się u tych dzieci wyraźnych reakcji zadowolenia, zaskoczenia na widok niespodzianki, oczekiwania na pochwałę czy nieśmiałości (Winczura 2008: 37).

3. DIAGNOZA LOGOPEDYCZNA DZIECKA AUTYSTYCZNEGO – PODSTAWOWE TRUDNOŚCI

Diagnoza sposobów komunikacji dziecka autystycznego może być utrudniona z wielu powodów. Jednym z nich jest fakt, iż współczesny podręcznik diagnostyczny DSM-IV skupia się przede wszystkim na jakościowych zaburzeniach w komunikacji osób autystycznych. Biorąc pod uwagę ten fakt, można zauważyć, że w takiej sytuacji dość problematyczna jest kwestia diagnozy najmłodszych dzieci. Kryteria diagnostyczne dotyczące komunikowania się, zawarte w ICD-10 lub DSM-IV-TR, wydają się niewystarczające w odniesieniu do tej grupy, gdyż obejmują takie nieprawidłowości, jak echolalia, odwracanie zaimek czy idiosynkratyczne używanie języka. Najmłodsze dzieci z autyzmem najczęściej na tym etapie w ogóle nie mówią, trudno więc wskazywać na konkretne zaburzenia w używaniu języka. W tym wypadku zakłócenia będą dotyczyły przede wszystkim komunikacji niewerbalnej i deficytu umiejętności kompensowania trudności związanych z brakiem mowy (por. Pisula 2005: 34).

Również diagnoza logopedyczna, której celem jest sprawdzenie np. artykulacji poszczególnych głosek oraz zbadanie rozumienia i nazywania, może w wypadku dzieci autystycznych okazać się dość problematyczna. Obecne na rynku kwestionariusze są najczęściej niedostosowane do dzieci autystycznych – zarówno pod względem doboru treści, jak i pod względem graficznym. Dzieci autystyczne bardzo często skupiają uwagę na wybranym elemencie ilustracji, co sprawia, że

zamiast nazwać przedstawiony obiekt (np. samochód), wskazują na jakiś element składowy (np. koło, światelko, szyba). Podczas diagnozy może się okazać, iż mało atrakcyjna czarno-biała ilustracja lepiej spełni swoją funkcję niż kolorowy, ciekawy graficznie obrazek. Z drugiej strony, barwne ilustracje mogą wyzwolić u dzieci przymusowe, stereotypowe reakcje (w postaci np. „kręcenia” lub machania rączkami, połączonymi z reakcjami dźwiękowymi), co znacznie utrudni sam proces diagnozy. Każde dziecko, również autystyczne, to odrębna jednostka, warto więc zawsze ustalić, jaki typ ilustracji będzie najwłaściwszy w wypadku danego dziecka. Kolejną kwestią jest sprawdzenie rozumienia i nazywania obiektów przedstawionych na ilustracjach (dla niektórych dzieci może być to zadanie zupełnie niewykonalne – gdyż nie są w stanie powiązać obiektu rzeczywistego z tym przedstawionym na ilustracji). Dzieci, u których występuje echolalia odroczone, bardzo często na pytanie *Co to jest?* odpowiadają całym zdaniem (np. zamiast *auto* mówią *jeździć autkiem*). Warto podchodzić dość ostrożnie i skrupulatnie do tego typu zadań, gdyż może się okazać, iż dziecko nie jest zupełnie w stanie utworzyć np. mianownika l.poj. słowa, którego poprawnie używa w mowie spontanicznej (np. *jeżdżę autkiem, nie ma autka*). Podsumowując, chciałabym podkreślić, że w wypadku diagnozy logopedycznej dzieci autystycznych zawsze warto mieć na uwadze specyficzne zaburzenia komunikacji charakterystyczne dla omawianego zjawiska. Standardowe testy i narzędzia wykorzystywane z powodzeniem np. w grupie przedszkolnej dzieci, u których nie wykryto autyzmu, mogą być w wypadku tej grupy zupełnie nieprzydatne lub niemiarodajne.

4. WPLYW OBJAWÓW AUTYZMU NA TERAPIĘ LOGOPEDYCZNĄ DZIECKA

Współcześnie objawy autyzmu dzieli się na 3 grupy: jakościowe zaburzenia interakcji społecznych, zaburzenia w obrębie komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz ograniczone, powtarzane i stereotypowe wzorce zachowania, zainteresowań i działania. Symptomy zaburzeń w obrębie przywołanej triady autystycznej uwidaczniają się w konkretnych zachowaniach danej osoby. Należy dodać, iż żaden z wymienionych objawów nie jest charakterystyczny wyłącznie dla autyzmu. Ponadto, do zdiagnozowania autyzmu nie jest konieczne wystąpienie każdego z symptomów w obrębie 3 grup objawów. Jeśli nieprawidłowości pojawiają się w jednym lub dwu obszarach, wtedy mówi się raczej o występowaniu cech lub tendencji autystycznych (Pisula 2000: 11-21).

Pierwszym z elementów triady autystycznej są zaburzenia w naprzemiennych interakcjach społecznych. Charakteryzują się one

znacznymi zaburzeniami w tworzeniu i używaniu złożonych schematów niewerbalnych (Winczura 2008: 17). Mogą się przejawiać w postaci takich nieprawidłowości, jak: deficyty kontaktu wzrokowego (Kliś 1994: 69–79), zaburzenia w ekspresji twarzy, postawy ciała i gestykulacji. Taka sytuacja znacznie utrudnia pracę dziecka przed lustrem. Aby mogło ono powtórzyć za logopedą odpowiednie ruchy warg lub języka, musi przede wszystkim patrzeć na twarz terapeuty. Również zaburzenia ekspresji twarzy dziecka mogą znacznie utrudnić odtworzenie poszczególnych ruchów mimicznych. Dziecko autystyczne musi nauczyć się nie tylko patrzeć na twarz rozmówcy, ale również zauważać i rozpoznawać zmiany w jego mimice. Kolejnym problemem są kwestie nawiązywania relacji rówieśniczych adekwatnych do wieku rozwojowego dziecka. Autystycy mogą przejawiać różnego rodzaju nieprawidłowości w tworzeniu więzi emocjonalnych. Dzieci autystyczne przejawiają trudności w zachowaniach społecznych, takich jak dzielenie się zainteresowaniami, radościami lub osiągnięciami z innymi ludźmi (np. brak wskazywania, przynoszenia lub pokazywania przedmiotów zainteresowania). Zdarzają się też sytuacje polegające na przedmiotowym traktowaniu przez dziecko osób w najbliższym otoczeniu, co może być skutkiem niezdolności wyobrażenia sobie stanu umysłu drugiego człowieka, braku świadomości emocji i odczuć innych ludzi, a także wiedzy dotyczącej adekwatnego reagowania na ich przejawy (Bobkiewicz-Lewartowska 2005: 128–129; Pisula 2000: 7–35; Winczura 2008: 17). Niektórzy badacze zakładają, iż brak teorii umysłu można uznać za osiowy objaw zaburzeń autystycznych (por. Młynarska 2008: 131). Współczesne badania wskazują jednak, że nie u wszystkich osób autystycznych występują problemy z posługiwaniem się teorią umysłu. W zależności od rodzaju badania u około 20–35% osób z autyzmem stwierdzono występowanie teorii umysłu (potrafią one wykonać zadania testów sprawdzających teorię umysłu) (Baron-Cohen, Halroyd 1993; por. też Pisula 2000: 85–89). Jednak – jak stwierdza E. Pisula, poddając krytyce koncepcję teorii umysłu – w zależności od rodzaju zadań zaburzenia w zakresie teorii umysłu stwierdza się u 15–60% osób z autyzmem, co podważa zasadność samej teorii (por. Pisula 2000: 85–87).

Do drugiej grupy objawów zaliczamy zaburzenia w komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Nieprawidłowości te mogą przybierać różne formy, począwszy od wszelkiego rodzaju opóźnień, aż po całkowity brak rozwoju mowy, któremu nie towarzyszy żadna próba kompensacji poprzez alternatywne sposoby komunikacji (takie jak np. gestykulacja lub mimika). Dzieci, u których rozwinęła się adekwatna mowa, mogą przejawiać problemy związane np. z inicjowaniem lub podtrzymywaniem konwersacji. Ogromnym problemem jest również specyficzne używanie języka w postaci np. utrwalonych w pamięci całościowych struktur składniowych, funkcjonujących na zasadzie stereotypowych

formuł; powtórzeń czy też języka idiosynkratycznego. Kolejną akcentowaną kwestią jest brak zróżnicowanych, spontanicznych zabaw w udawanie, jak również zabaw grupowych adekwatnych do poziomu rozwojowego. Logopedzi często starają się uatrakcyjnić ćwiczenia usprawniające aparat mowy, dlatego też wplatają w terapię różnego rodzaju zabawy pobudzające wyobraźnię. Zadaniem dziecka jest np. wyobrażenie sobie, że w jego buzi mieszka „Pan Język”, który wybiera się na wycieczkę i przeżywa wiele ciekawych przygód. Takie działanie może być w wypadku dzieci autystycznych zupełnie nieprzydatne, przede wszystkim dlatego, że dziecko nie będzie w stanie zauważyć analogii pomiędzy jego własnym językiem znajdującym się w jamie ustnej a dość abstrakcyjnym „Panem Językiem”. Dzieci autystyczne często opierają swoje zabawy na sztywnych schematach, co powoduje, iż mogą być one odbierane jako pozbawione fantazji czy też niewykorzystujące wyobraźni (Bobkiewicz-Lewartowska 2005: 128–129; Pisula 2000: 7–35). Nie oznacza to jednak, że proces terapeutyczny dzieci cierpiących na wspomniane zaburzenie powinien być pozbawiony elementów pobudzających wyobraźnię. Należy jednak pamiętać, że to, co dla dziecka zdrowego będzie uatrakcyjnieniem zajęć, dla dziecka autystycznego może być elementem uniemożliwiającym efektywne wykonanie ćwiczenia.

Ostatnią grupę objawów tworzą ograniczone, stereotypowe i powtarzane wzorce zachowania, zainteresowań i działania. Szczególnie charakterystyczne jest silne przywiązanie do jednego lub kilku stereotypowych i ograniczonych wzorców zachowań, które mogą być uznane za anormalne, zwłaszcza ze względu na ich intensywność lub przedmiot. Dzieci cierpiące na autyzm mogą przejawiać znaczne zaangażowanie w wykonywanie pewnych specyficznych i нефunkcjonalnych rytuałów czy też zwyczajów, dążąc tym samym do utrzymania stałości przedmiotów w świecie (Winczura 2008: 17). Często w ich zachowaniu są obecne stereotypowe i wielokrotnie powielane manieryzmy ruchowe (takie jak np. złożone ruchy całego ciała czy też trzepotanie rękami lub palcami). Dzieci te mogą przejawiać specyficzne zainteresowania, przybierające nawet postać uporczywego zaabsorbowania częściami obiektów (Bobkiewicz-Lewartowska 2005: 128–129; Pisula 2000: 7–35). Czy logopeda może wykorzystywać w procesie terapeutycznym owe specyficzne i ograniczone zainteresowania dzieci czy też przywiązanie do pewnych rytuałów? Moim zdaniem, jest to kwestia dość kontrowersyjna, wymagająca niewątpliwie szerszej dyskusji. Zadaniem logopedy jest nie tylko usuwanie zaburzeń mowy, lecz także wspieranie rozwoju dziecka na wszystkich jego płaszczyznach w porozumieniu z innymi specjalistami opiekującymi się danym dzieckiem. Niedopuszczalna jest sytuacja, w której każdy z terapeutów zajmujących się danym uczniem, realizuje swój własny program terapeutyczny bez wcześniejszych konsultacji. Dlatego też, jeśli któryś z terapeutów

pracuje nad wyeliminowaniem u dziecka ograniczonego i stereotypowego wzorca zachowania czy też zainteresowania, to logopeda nie powinien wykorzystywać w procesie terapeutycznym tego typu działań. Z drugiej strony, jeśli np. dziecko interesuje się samochodami i tylko w takim kontekście jest w stanie zgodzić się na powtarzanie często trudnych i wymagających dużego wysiłku ćwiczeń artykulacyjnych, warto zastanowić się, w jakim stopniu i przez jaki czas takie zachowanie może być dopuszczalne, a także jakie mogą być konsekwencje i ewentualnie zalety takiej decyzji.

Na koniec warto zwrócić uwagę, że każde dziecko, również autystyczne, to odrębna jednostka, pełna indywidualnych cech i potrzeb. Trudno więc dokładnie przewidzieć, w jaki sposób opisane powyżej objawy z tzw. triady autystycznej uzewnętrzną się w danym dziecku i jaką przybiorą formę. Mimo wyników wielu badań i coraz większej bazy naukowej, wciąż nie jesteśmy w stanie stworzyć dokładnego obrazu „typowego” dziecka autystycznego. Warto o tym pamiętać, planując program pracy terapeutycznej z dzieckiem – aby skupiając się na wyeliminowaniu zachowań ze spektrum autystycznego, nie zapominać o prawie każdego człowieka do bycia sobą, razem ze swoimi lękami, przyzwyczajeniami czy upodobaniami.

5. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

W prezentowanym artykule próbowałam przedstawić najważniejsze ustalenia dotyczące zaburzeń komunikacji w autyzmie, a także zasygnalizować podstawowe trudności, które mogą rzutować na powodzenie terapii logopedycznej u dzieci z tej grupy. Mam świadomość, iż nie wszystkie kwestie omawianego zagadnienia zostały zasygnalizowane i omówione. Ze względu na charakter i rozmiary artykułu skupiłam się tylko na wybranych zagadnieniach, ale mam świadomość ogromnego bogactwa badań i publikacji dotyczących komunikacji w autyzmie.

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, iż niezależnie od przyjętej perspektywy teoretycznej, wyboru badanych poziomów funkcjonowania i objawów oraz innych płaszczyzn, na których analizowalibyśmy autyzm, zawsze pojawią się problemy, których rozwiązanie przy obecnym stanie wiedzy może nie być możliwe. Mimo że wiedza, jaką mają obecnie do dyspozycji badacze czy terapeuci, jest coraz większa, nie udało się jeszcze ostatecznie rozwiązać zagadki dotyczącej genezy omawianego zaburzenia. Przed badaczami wciąż stoi wiele problemów, dotyczących nie tylko ustalenia etiologii, ale mających zwłaszcza na celu sformułowanie jednoznacznej charakterystyki deficytu. Dokładniejsze zrozumienie specyfiki zaburzenia ważne jest nie tylko ze względów poznawczych, ale przede wszystkim praktycz-

nych – lepsze poznanie autyzmu powinno wpływać głównie na poprawienie jakości życia osób autystycznych.

W wypadku omawianego zaburzenia trudno o wskazanie „typowego” przypadku dziecka autystycznego. U każdej jednostki objawy mogą się przejawiać w nieco odmienny sposób, a także mieć zróżnicowane natężenie. W wypadku autyzmu zaburzenia komunikacji i innych sfer funkcjonowania dziecka są na tyle złożone, że tylko trwająca w czasie obserwacja i wnikliwa charakterystyka pozwalają na postawienie trafnej diagnozy. Dokonywanie analizy sposobów porozumiewania się dziecka objętego terapią daje podstawę do opracowania programu terapeutycznego dostosowanego do potrzeb i umiejętności danego dziecka. Proces terapeutyczny powinien skupiać się na indywidualnym kształtowaniu różnorodnych umiejętności (por. Markiewicz 2004: 133–134). Konstantareas i in. podkreślają, iż leczenie osób autystycznych musi być zawsze zindywidualizowane, chociażby dlatego, że nie istnieje jedna, uogólniona przyczyna tego zaburzenia (Konstantareas i in. 1992: 18). Tylko wnikliwa obserwacja dziecka i dokładne określenie jego problemów daje podstawę prowadzenia efektywnej, zindywidualizowanej terapii.

Literatura

- S. Baron-Cohen, S. Holroyd, 1993, *Brief report: How far can people with autism go in developing a theory of mind?*, „Journal of Autism and Developmental Disorder”, t. 23, nr 2, s. 379–385.
- L. Bartak i in., 1975, *A comparative study of infantile autism and specific developmental disorder*, „British Journal of Psychiatry”, nr 126, s. 127–145.
- L. Bobkiewicz-Lewartowska, 2005, *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków.
- O. Bogdashina, 2004, *Komunikacja w autyzmie. Jakim językiem oni mówią?*, [w:] „Autica, materiały na temat autyzmu”, Warszawa, z. 1, s. 25–40.
- A.S. Carter i in., 2005, *Social Development in Autism*, [w:] „Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders”, wyd. 3, t. 1: *Diagnosis, Development, Neurobiology, And Behavior*, red. F.R. Volkmar i in, Hoboken, New Jersey, s. 312–334.
- S. Dahlgren, Ch. Gillberg, 1989, *Symptoms in the first two years of life: A preliminary population study of infantile autism*, „European Archives of Psychiatry and Neurological Sciences”, t. 238, nr 3, s. 169–174.
- A. Donnelland i in., 1984, *Analyzing the communicative functions of aberrant behavior*, „Journal of the Association for Persons with severe Handicaps”, nr 9, s. 201–212.
- Ch. Gillberg, 1992, *Autism and autistic-like conditions: Subclasses among disorders of empathy*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, nr 33, s. 813–842.

- L. Green, 1995, *Cognitive Functioning in autism: An overview*, [w:] *Learning and cognition in autism*, red. E. Schopler, G. Mesibov, New York-London, s. 13-31.
- P. Hobson, 1986a, *The autistic child's appraisal of expressions of emotion*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, nr 27, s. 321-342.
- P. Hobson, 1986b, *The autistic child's appraisal of expressions of emotion: A further study*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, nr 27, s. 671-680.
- H. Jaklewicz, 1994, *Autyzm wczesnodziecięcy – próba wyróżnienia postaci klinicznych*, [w:] *Autyzm, kontrowersje i wyzwania*, red. W. Dykcik, Poznań, s. 47-53.
- Ch. Jarrold i in., 1997, *Language profiles in children with autism: Theoretical and methodological implications*, „Autism: Journal of Research and Practice”, nr 1, s. 57-76.
- L. Kanner, 1943, *Autistic disturbances of affective contact*, „Nervous Child”, nr 2, s. 217-250.
- M. Kjølgaard, H. Tager-Flusberg, 2001, *An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups*, „Language and Cognitive Processes”, t. 16, nr 1-2, s. 287-308.
- M. Kliś, 1994, *Deficyt kontaktów wzrokowych w interakcjach społecznych dzieci autystycznych*, [w:] *Autyzm, kontrowersje i wyzwania*, red. W. Dykcik, Poznań, s. 69-79.
- M.M. Konstantareas i in., 1992, *Autyzm*, Warszawa.
- K. Markiewicz, 2004, *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*, Lublin.
- E. Minczakiewicz, 1994, *Z badań nad rozwojem mowy dzieci autystycznych*, [w:] *Autyzm. Kontrowersje i wyzwania*, red. W. Dykcik, Poznań, s. 91-106.
- M. Młynarska, 2008, *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym. Terapia dyskursywna a teoria umysłu*, Wrocław.
- I. Obuchowska, 1994, *Autyzm: Refleksje i problemy*, [w:] *Autyzm, kontrowersje i wyzwania*, red. W. Dykcik, Poznań, s. 15-27.
- R. Paul, 2005, *Assessing Communication in Autism Spectrum Disorders*, [w:] „Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders”, wyd. 3, t. 2: *Assessment, Interventions, and Policy*, red. F.R. Volkmar i in., Hoboken, New Jersey, s. 799-800.
- S. Pierce, G. Bartolucci, 1977, *A syntactic investigation of verbal autistic, mentally retarded, and normal children*, „Journal of Autism and Childhood Schizophrenia”, t. 7, nr 2, s. 121-134.
- E. Pisula, 2000, *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa.
- E. Pisula, 2005, *Małe dziecko z autyzmem, diagnoza i terapia*, Gdańsk.
- D. Ricks, L. Wing, 1975, *Language, communication and the use of symbols in normal and autistic children*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, t. 5, nr 3, s. 191-221.
- S. Rogers i in., 2005, *Imitation and play in Autism*, [w:] „Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders”, wyd. 3, t. 1: *Diagnosis, Development, Neurobiology and Behavior*, red. F.R. Volkmar i in., Hoboken, New Jersey, s. 382-405.

- A. Short, E. Schopler, 1988, *Factors to Relating to Age of Onset in Autism*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, t. 18, nr 2, s. 207–215.
- E. Sponheim, 1996, *Changing criteria of autistic disorders: A comparison of the ICD-10 research criteria and DSM-IV with DSM-III-R, CARS, and ABC*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 26, s. 513–525.
- W. Stone i in., 1997, *Nonverbal communication in 2- and 3-year-old children with autism*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 27, s. 677–696.
- H. Tager-Flusberg, 1985, *The conceptual basis for referential word meaning in children with autism*, „Child Development”, nr 56, s. 1167–1178.
- H. Tager-Flusberg, 1991, *Semantic processing in the free recall of autistic children: Further evidence for a cognitive deficit*, „British Journal of Developmental Psychology”, nr 9, s. 417–430.
- H. Tager-Flusberg i in., 2005, *Language and Communication in Autism*, [w:] „Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders”, wyd. 3, t. 1: *Diagnosis, Development, Neurobiology and Behavior*, red. F.R. Volkmar i in., Hoboken, 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:] „Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders”, red. D.J. Cohen, F.R. Volkmar, 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”, nr 9, s. 11–30.

Communication disorders in autism – the basic difficulties in speech and language diagnosis and therapy

Summary

The aim of this article is to present characteristic communication disorders in autism and to signal the basic difficulties in the speech and language diagnosis and therapy of children belonging to this group. The most important findings related to the discussed disorder with particular attention given to communication disorders, which are considered one of the main symptoms of autism, are presented and the influence thereof on the speech and language therapy of the child is analysed.

Trans. M. Czarnecka

Natalia Siudzińska
(Uniwersytet Warszawski)

CO TO JEST FONETYKA PATOARTYKULACYJNA (PATO FONETYKA)?

Pytanie tytułowe może dziwić. Nazwa bowiem wskazuje, że jest to dział fonetyki artykulacyjnej, a więc przedmiotem badań patofonetyki będą zjawiska dotyczące tekstów języka mówionego. Częstka *pato-* (gr. *pathos* 'doświadczenie, uczucie, cierpienie') wskazuje na zespół zjawisk niekorzystnych, naruszających normę artykulacyjną (por. „pierwszy człon wyrazów złożonych wskazujący na ich związek znaczeniowy z chorobą, stanem patologicznym, np. patogeneza, patologia” – USJP 2003).

Na tej podstawie patofonetykę można zdefiniować jako dział fonetyki zajmujący się badaniem zjawisk języka mówionego, niezgodnych z normą ortofoniczną. Trudniej jest jednak ustalić, jakich zjawisk to będzie dotyczyć. W literaturze, zwłaszcza logopedycznej, przy opisie przedmiotu badań patofonetyki pojawiają się:

- nieprawidłowe realizacje głosek;
- artykulacje przy nieprawidłowej budowie aparatu artykulacyjnego;
- artykulacje wadliwe;
- nieprawidłowości artykulacyjne;
- nienormatywne sposoby wymawiania głosek;
- opis głosek realizowanych pozanormatywnie;
- zaburzenia realizacji fonemów języka polskiego;
- nieprawidłowe realizacje fonemów;
- odchylenia od normy.

Wydaje się, że różnorodność tych ujęć w dużej mierze wynika z błędnego interpretowania pojęcia *głoski* i *fonemu* oraz z niedostatecznej wiedzy o systemie fonologicznym¹.

Logopedia pozostaje w bliskich związkach z fonetyką, gdyż skupia się ona przede wszystkim na mowie, a dokładniej na warstwie fonicznej języka. Wszyscy są zgodni, że wiedza z zakresu fonetyki jest niezbęd-

¹ O konieczności pogłębiania przez logopedów wiedzy o strukturach systemu językowego pisano już niejednokrotnie, por. np.: Rocławski 2005: 135-138; Łuczyński 2005: 13-42.

na w praktyce logopedycznej. Ale to tylko jedna z form realizacji systemu językowego. Do systemu języka należy jednak nie fonetyka, lecz fonologia, przed którą logopedzi „się bronią”, choć w praktyce – często nieświadomie – do wiedzy tej się odwołują. I tak np. opozycje fonologiczne wykorzystywane są w badaniach i usprawnianiu słuchu fonemowego/fonematycznego.

Zanim przywołam pojęcia *głoski* i *fonemu*, które będą niezbędne do określenia przedmiotu badań patofonetyki, zastanówmy się nad tym, co łączy *fonetykę* z *fonologią*. Obie zajmują się warstwą dźwiękową języka. Jak już wspomniałam, przedmiotem badań fonetyki są teksty języka mówionego: badany zasób głosek, sposób ich powstawania oraz zmiany, jakim głoski ulegają w zależności od sąsiedztwa, a także rozmaite zjawiska prozodyczne. Fonetyczna charakterystyka dźwięków mowy jest pełna, wszechstronna, wszystkie cechy (postrzegane zmysłowo) są tak samo ważne.

Fonologia jest zaś nauką o systemie dźwiękowym języka i bada jedynie te właściwości dźwięków mowy, które pełnią określoną funkcję w systemie językowym. Fonologia niesłusznie jest postrzegana jako dyscyplina odrębna od fonetyki. Obie bowiem, pomimo że różnią się metodami badań, opisują te same zjawiska z różnych punktów widzenia („dwie strony medalu”). A więc nie wykluczają się, a wręcz przeciwnie, uzupełniają się nawzajem. I świadomość tego faktu jest bardzo istotna do określenia zadań patofonetyki.

Jak wszyscy wiemy, jednostką opisu fonologicznego jest fonem, a w fonetyce opisujemy głoski (dźwięki).

Przypomnę w tym miejscu definicję głoski L. Dukiewiczowej: „głoska jest to najmniejszy segment wyodrębniany w linearnej strukturze wypowiedzi danego języka przez przeciętnych, rodowitych użytkowników tego języka” (Dukiewicz, Sawicka 1995: 11). W wypowiedzi wyodrębniamy głoski za pomocą zmysłów. Niektóre z głosek (o bardzo podobnej budowie artykulacyjnej i akustycznej) mogą nam się wydawać takie same. „Takie same” – w rzeczywistości nie oznacza, że są identyczne. Wyodrębniając głoski „takie same”, zupełnie niechcący wyróżniamy tzw. jednostki podstawowe². Jednostkę podstawową, czyli fonem, wyznacza i reprezentuje klasa głosek o wspólnych cechach dystynktywnych. Fonem definiowany jest jako „byt abstrakcyjny, będący zbiorem cech dystynktywnych [...]” (por. np. Dukiewicz, Sawicka 1995: 108).

² *Jednostki podstawowe*, czyli jednostki funkcjonalne – fonemy. Ustalanie inwentarza jednostek podstawowych odbywa się najczęściej poprzez odwoływanie się do opinii użytkowników danego języka, bardzo często „naiwnych” użytkowników – dzieci, żeby uniknąć nawyków ortograficznych (por. Rocławski 2005).

Rozumienie to spróbuję wyjaśnić na przykładzie fonemu /r/. Zgodnie z powyższym głoski: [r], [r'], [ɾ], ale też [r^l], [R]³ itd. tworzą klasę, która reprezentuje jedną jednostkę podstawową – fonem /r/. Głoski te, będące wariantami (allofonami) danego fonemu, oprócz wspólnych cech dystynktywnych mają pewne cechy różne (niefonologiczne). Głoska [r] jest wariantem podstawowym, to znaczy, że jest najpowszechniejsza i występuje w największej liczbie kontekstów (np. [rak], [korty], [vur]). Charakteryzuje ją następujący zespół cech artykulacyjno-brzmieniowych: dźwięczność, ustność, twardość, półotwartość, drżawość, przedniojęzykowo-dziąsłowość. Głoska [r'] jest wariantem pozycyjnym (kombinatorycznym) omawianego fonemu i występuje tylko w sąsiedztwie określonych głosek: przed [i] lub przed [i] (np. [r'ikša], [mar'ja]). Od wariantu podstawowego różni się tylko zmiękczeniem. Kolejna głoska – [ɾ] reprezentuje fonem /r/ w sąsiedztwie spółgłosek właściwych bezdźwięcznych. Może być wariantem pozycyjnym obligatoryjnym, np. w śródgłosie pomiędzy spółgłoskami bezdźwięcznymi (np. [kɾtań]) lub w wygłosie absolutnym po spółgłosce bezdźwięcznej (np. v'jatɾ), albo też wariantem pozycyjno-fakultatywnym, np. w nagłosie wyrazu przed spółgłoską bezdźwięczną (np. [ɾteńć]/[rteńć]). Głoska ta pod wpływem kontekstu traci dźwięczność.

Głoski [r], [r'] i [ɾ] mają zespół cech niezmiennych, dzięki którym przypisuje się je temu samemu fonemowi, oraz pojedyncze cechy warunkowane różnym sąsiedztwem. Wariant podstawowy i warianty pozycyjne nigdy nie wystąpią w tym samym otoczeniu, to znaczy nie mogą tworzyć opozycji fonologicznych.

Wariant fakultatywny [ɾ] może wystąpić w tym samym kontekście, co wariant podstawowy, ale nie różnicuje znaczenia (por. [ɾteńć]/[rteńć]), ponieważ dźwięczność nie jest cechą dystynktywną dla danego fonemu.

Pozostałe dwie głoski [r^l] i [R] również należą do wariantów fakultatywnych fonemu /r/ (i mogą go reprezentować we wszystkich kontekstach). Warianty fakultatywne powstają w wyniku mniejszej lub większej staranności wymowy, względów stylistycznych (np. [l] – sceniczne), indywidualnych nawyków osoby mówiącej lub w wyniku nieprawidłowej funkcji albo budowy narządów artykulacyjnych.

Cechą odróżniającą [r^l] od wariantu podstawowego jest brak wibracyjności (brak wibracji koniuszka języka, najczęściej w wyniku niskiej sprawności języka; głoska powstaje przy pojedynczym uderzeniu koniuszka języka o dziąsła).

³ Głoski niesystemowe w zapisie fonetycznym zaznaczane są na różne sposoby. Najpopularniejsza jest propozycja I. Styczek, i za nią przyjmuję większość znaków graficznych: [R] symbolizuje „wibracje tylnojęzykowo-miękkopodniebienne”; [r^l] natomiast – głoskę [r] jednoudzeniową (por. Styczek 1981: 20–24).

Głoskę [R] natomiast charakteryzuje odmienne miejsce artykulacji: zamiast koniuszka języka i dziąseł w artykulacji udział bierze tył języka i podniebienie miękkie.

Fakultatywnych realizacji fonemu /r/ wynikających z nieprawidłowego funkcjonowania aparatu artykulacyjnego jest znacznie więcej. W literaturze przedmiotu możemy znaleźć od kilku do kilkudziesięciu fakultatywnych wariantów danego fonemu. Niektóre są bardziej „słyszalne”, inne mniej (por. Sołtys-Chmielowicz 2001).

Wśród wariantów fakultatywnych mamy też [r] – językowo-wargowe⁴, które również różni się od wariantu podstawowego miejscem artykulacji, ale brzmi bardzo podobnie. Nie każdy użytkownik języka usłyszy tę różnicę, ale może ją dostrzec: język wykonuje drgania, zbliżając się do górnej lub dolnej wargi.

Pomimo tych różnic, wszystkie te głoski bez trudu rozpoznajemy jako „nieprawidłowe [r]”, czyli uznajemy je za realizacje fonemu /r/. Świadomie bądź nieświadomie. I to właśnie takie realizacje są, i powinny być przedmiotem badań patofonetyki⁵.

Po tych wstępnych wyjaśnieniach, a konkretniej – przypomnieniach, powróćmy do przedmiotu naszych rozważań. Przeciętny użytkownik języka może ocenić, czy realizacja danego fonemu w wyrazie [Ryba] jest prawidłowa, czy nie (potocznie mówimy wówczas, że ktoś nieprawidłowo wymawia [r]). Logopeda – oprócz oceny jakości wymowy – jest w stanie określić, na czym ta „nieprawidłowość” polega, np. w wyrazie [Ryba] fonem /r/ reprezentuje nienormalna głoska tylnojęzykowa/uwularna itd. Skąd wiemy, która cecha jest niewłaściwa? Skąd wiemy, że dziecko nieprawidłowo wymawia głoskę [r]? Takie stwierdzenia możemy wysnuć, jedynie porównując opisywaną głoskę z wariantem podstawowym danego fonemu (są to różnice indywidualne, które w opisach systemu fonologicznego nie są uwzględniane). Kiedy mówimy, że dziecko nieprawidłowo realizuje daną głoskę, tak naprawdę mówimy o realizacji jednej z cech dystynktywnych fonemu, a nie głoski. Inaczej nawet nie wiedzielibyśmy, że głoska [r] i [R] należą do jednego zbioru konkretnego fonemu. W systemie fonologicznym języka polskiego fonem /r/ najczęściej realizujemy za pomocą głoski półotwartej, przedniojęzykowo-dziąsłowej, drżącej – [r] (wariant pod-

⁴ Nie wszystkie nienormalne realizacje fonemów mają swoje znaki graficzne w zapisie fonetycznym.

⁵ Ciekawą sytuację mamy np. w wypadku fonemu /d/. Wśród licznych realizacji tego fonemu jest wariant pozycyjny [d̥] z płożą nosową (np. w wyrazach [d̥me], [d̥no] – część powietrza w czasie artykulacji jest wypychana przez nos, w wyniku czego powstaje rezonans nosowy) (por. Szpyra-Kozłowska 2002). Dla niektórych jest to różnica niesłyszalna, uświadamiana dopiero po wskazaniu. Głoska ta w pewnych kontekstach – przed półotwartymi głoskami nosowymi – jest prawidłowa, ale jeżeli ktoś realizuje w ten sposób fonem /d/ w innych kontekstach, należałoby to zaliczyć do patofonetyki.

stawowy o najszerszej dystrybucji). I wszystkie odchylenia indywidualne (nie kontekstowe) są uznawane za nienormatywne. W systemach fonologicznych innych języków „nieprawidłowa” uwularna realizacja głoski [R] może być jak najbardziej zgodna z normą.

Celem terapii logopedycznej, przynajmniej w początkowej fazie, jest uzyskanie artykulacji najbardziej zbliżonej do wariantu podstawowego⁶. Logopeda abstrahuje od tego, co w artykulacji jest jednostkowe, lub od tego, co powtarzalne, ale nieistotne, ponieważ celem jest wywołanie dźwięku najbliższego wzorcowi. Dlatego podejrzewam, że kiedy logopeda mówi o głoskach, kiedy używają sformułowań typu „nieprawidłowa realizacja głoski”, to tak naprawdę myślą o odchyleniach od cech dystynktywnych lub nieuzasadnionej dystrybucji, czyli głoskę utożsamiają z fonemem, ewentualnie mówią o bytach pośrednich pomiędzy konkretną głoską (realizowaną aktualnie) a abstrakcyjnym fonemem.

Relacja między fonemem a głoską jest analogiczna do relacji między morfemami a morfami, czy między leksemami a wyrazami tekstowymi, jest to bowiem relacja między *langue* a *parole*, czyli między tym, co systemowe, a tym, co stanowi realizację systemu (por. Zaron 2009: 11).

Zgodnie z definicją zaproponowaną na początku artykułu, fonetyka patoartykulacyjna wykorzystuje również wiedzę z zakresu ortofonii (zasad wymowy). Współcześnie u młodych ludzi możemy zaobserwować ciekawe zjawisko zanikania palatalnej wymowy głosek miękkich: [ś], [ź], [ć], [ź]. Polega ono na zanikaniu pełnej miękkości tych głosek na rzecz ich zmiękczenia, co sprawia, że głoski te brzmią jak [s'], [z'], [c'], [ʒ'] (podobnie do głosek występujących w języku rosyjskim), np. [čes'c'] zamiast [čeść]. Ten swoisty, egzaltowany sposób mówienia jest rodzajem maniery i często jest stosowany przez młodzież nieświadomie. Zjawisko to oczywiście nie mieści się w normie wymawianiowej (choć jest zgodne z zasadami dystrybucji) i powinno być korygowane.

Norma językowa opisuje elementy systemu językowego uznawane za wzorcowe i poprawne, motywując to względami historycznymi, tradycją i kulturą językową, estetyką i uzusem (por. EJO 1993: 398). Kodyfikacja normatywna obejmuje gramatykę (normatywną), ortografię (zasady pisowni) i ortofonię (zasady wymowy). Tylko na gruncie normy

⁶ Ze wszystkich wariantów: podstawowych, pozycyjnych i fakultatywnych – logopeda na etapie wywoływania głoski wybierze za wzór wariant podstawowy. Fakultatywne warianty na pewno pominię w terapii, pozycyjne zaś pojawiają się mimowolnie w późniejszym etapie terapii, ponieważ taka jest siła fonologii (np. prawo fonologiczne dla polszczyzny blokuje połączenia głosek twardych z [i] i [i]).

językowej możliwe jest mówienie o błędzie językowym, błędzie wymowy lub o wadzie wymowy⁷.

W indywidualnych realizacjach fonemów użytkownicy języka nie zawsze realizują wszystkie pożądane cechy fonetyczne głosek. Obok normatywnych realizacji fonemów, pojawiają się realizacje określane jako wadliwe, patologiczne. Takie realizacje powodują zniekształcenia postaci fonetycznej lub fonologicznej wyrazów, czyli wady wymowy. Naruszają one formę znaku językowego i powodują różnego rodzaju ograniczenia zrozumiałości mowy (por. Konopska 2006: 12–13).

Pozanormatywne głoskowe realizacje fonemów, będące przedmiotem badań logopedii jako nauki o zaburzeniach mowy, powinny być również głównym przedmiotem badań fonetyki patoartykulacyjnej.

KONKLUZJA

Problemy terminologiczne w logopedii występują bardzo często, może nawet częściej niż w innych dyscyplinach. Jednym z czynników odpowiedzialnych za taki stan rzeczy może być interdyscyplinarność logopedii: logopedzie potrzebna jest zarówno wiedza językoznawcza, medyczna, jak i psychologiczna i pedagogiczna.

Pozostając przy stosowanym przez logopedów terminie *patofonetyka*, trzeba przez niego rozumieć dziedzinę, która zajmuje się opisem indywidualnych, nienormatywnych/niesystemowych **realizacji fonemów** języka polskiego, podlegających terapii⁸.

Z problemów, przywołanych na początku tego tekstu, za najistotniejsze zadania patofonetyki należy uznać – tak sędzę – trzy ostatnie:

- zaburzenia realizacji fonemów języka polskiego (wynikające niejednokrotnie z nieprawidłowej pracy narządów artykulacyjnych lub z ich nieprawidłowej budowy);
- nieprawidłowe realizacje fonemów (nieuzasadnione dystrybucją);
- odchylenia od normy ortofonicznej⁹.

Oczywiście sformułowania typu „nieprawidłowe realizacje głosek” są pewnym uproszczeniem, chodzi bowiem o indywidualne zaburze-

⁷ Warto w tym miejscu zauważyć, że są osoby, które ze względu na budowę aparatu artykulacyjnego zawsze będą miały wymowę niezgodną z normą i ich artykulacji w ogóle nie będzie się rozpatrywać w kontekście normy. Podobnie z aktorami, którzy mają realizacje hiperpoprawne, a nikt – kiedy są na scenie – nie zarzuci im niezgodności z normą.

⁸ Z punktu widzenia logopedii tego typu zjawiska najczęściej są zaliczane do dyslalii. Dyslalia to zaburzenia realizacji fonemów o ściśle określonej etiologii (por. Sołtys-Chmielowicz 2008: 24–25).

⁹ Muszę zaznaczyć, że z normą wymawianiową wiąże się jednak pewien kłopot: nie mamy zbyt wielu aktualnych opracowań, w których by zostały spisane zalecenia poprawnościowe dotyczące mówionego języka polskiego.

nie dotyczące określonych cech dystynktywnych fonemu oraz o przekraczanie zasad dystrybucji.

W opisach systemu fonologicznego indywidualne nienormatywne realizacje fonemów są pomijane. Opisy te nie uwzględniają wymowy niepoprawnej, indywidualnej, dialektalnej, niemieszczącej się w ramach kulturalnego wariantu polszczyzny¹⁰. I to, moim zdaniem, powinno stanowić przedmiot badań patofonetyki. Nie można przy tym zapominać, że przedmiotem badań są zaburzone realizacje fonemów. Bez wiedzy o systemie fonologicznym nie da się tych zaburzeń właściwie zdiagnozować. Nie sposób również bez tego typu informacji prawidłowo zaplanować terapii logopedycznej.

Literatura

- L. Dukiewicz, I. Sawicka, 1995, *Fonetyka i fonologia*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, red. H. Wróbel, Kraków.
- B. Dunaj, 2004, *Zagadnienia poprawności językowej. 2. Wymowa połączeń ai, ei, ii, oi, ui, yi*, „Język Polski”, nr 3, s. 206–210.
- B. Dunaj, 2006, *Zagadnienia poprawnej wymowy polskiej*, „Język Polski”, nr 3, s. 161–172.
- EJO 1993: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław.
- L. Konopska, 2006, *Wymowa osób z wadą zgryzu*, Szczecin.
- E. Łuczyński, 2005, *Mowa a język. Podstawy językowe neurologopedii*, [w:] *Podstawy neurologopedii*, Opole, s. 13–42.
- D. Ostaszewska, J. Tambor, 2000, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- D. Pluta-Wojciechowska, 2010, *Podstawy patofonetyki mowy rozszczepowej. Dyslokacje*, Bytom.
- B. Rocławski, 1986, *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Warszawa.
- B. Rocławski, 2005, *Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów i logopedów*, Gdańsk.
- Słownik wymowy polskiej*, 1977, red. M. Karaś, M. Madejowa, Warszawa.
- A. Sołtys-Chmielowicz, 2001, *Rotacyzm*, [w:] „Logopedia”, t. 29, Lublin, s. 37–51.
- A. Sołtys-Chmielowicz, 2008, *Zaburzenia artykulacji. Teoria i praktyka*, Kraków.
- I. Styczek, 1981, *Logopedia*, Warszawa.
- J. Szpyra-Kozłowska, 2002, *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*, Lublin.
- USJP 2003: *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa.
- B. Wierzchowska, 1967, *Opis fonetyczny języka polskiego*, Warszawa.

¹⁰ Brakuje specjalnego opracowania dla logopedów, w którym zostaną uwzględnione przynajmniej najczęstsze indywidualne realizacje fonemów.

- M. Wiśniewski, 1997, *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń.
Z. Zaron, 2009, *Problemy składni funkcjonalnej*, Warszawa.

What is pathological and articulatory phonetics (pathophonetics)?

Summary

In the literature devoted to speech pathology issues the term *pathological and articulatory phonetics (pathophonetics)* is interpreted in a variety of manners. Speech therapists usually define *pathophonetics* as a branch of phonetics involved in researching the spoken language phenomena which are non-compliant with the standard while disregarding phonology. The aim of the article is to demonstrate the phenomena being the object of pathophonetic research and to specify how this field is related to articulatory phonetics and phonology of the Polish language.

Trans. M. Czarnecka

Maria Przybysz-Piwko
(Uniwersytet Warszawski)

NIETRWAŁOŚĆ POSTACI FONETYCZNEJ, FONOLOGICZNEJ I GRAFICZNEJ WYRAZÓW W AFAZJI RUCHOWEJ ORAZ W NIEDOKSZTAŁCENIU MOWY POCHODZENIA KOROWEGO W ŚWIETLE DIAGNOZY I TERAPII LOGOPEDYCZNEJ

1. CO ŁĄCZY AFAZJĘ Z NIEDOKSZTAŁCENIEM MOWY POCHODZENIA KOROWEGO?

Zarówno afazja, jak i niedokształcenie mowy pochodzenia korowego (nmpk) należą do ośrodkowych zaburzeń mowy i języka (Mierzejewska, Emiluta-Roza 1998). W obu wypadkach dochodzi do uszkodzenia korowych mechanizmów programujących czynności mowy (Obrębowski 2005). Zasadnicza różnica dotyczy okresu wystąpienia zaburzeń w stosunku do stopnia przyswojenia języka. Afazja, w jej klasycznym ujęciu, jest następstwem anatomicznych uszkodzeń okolic kory mózgowej, w których były już wykształcone funkcje: słuchu fonematycznego, kinestezji artykulacyjnej i inne funkcje – niezbędne dla prawidłowego przebiegu komunikacji językowej (zarówno w mowie, jak i piśmie). Niedokształcenie mowy pochodzenia korowego powstaje zaś na skutek uszkodzenia lub dysfunkcji ośrodkowego układu nerwowego w okresie prenatalnym, podczas porodu lub we wczesnym niemowlęctwie, czyli jeszcze przed wykształceniem się funkcji tego układu, na które wskazano wyżej, a więc przed wykształceniem się prawidłowych programów zachowań językowych niezbędnych dla opanowywania systemu językowego (Mierzejewska, Przybysz-Piwkowska 1997). Obie formy zaburzeń mowy: różne rodzaje afazji oraz różne typy niedokształcenia mowy pochodzenia korowego związane są z tymi samymi okolicami mózgu objętymi patologicznymi zmianami strukturalnymi i/lub funkcjonalnymi (Dilling-Ostrowska 1982, 1990). W tym pokrewieństwie obu form zaburzeń mowy upatrywać należy przyczyn stosowania terminu *afazja* w stosunku do ośrodkowych zaburzeń rozwoju mowy i języka u dzieci (Jastrzębowska 1999a, 1999b, 1999c; Herzyk 2005). Najczęściej wyróżnia się dwie jej postaci kliniczne: *afazję rozwojową*, zwaną też *dysfazją rozwojową* lub *afazją wrodzoną* (ten ostatni termin stopniowo wychodzi z użycia), oraz *afazję nabytą* (stosujący ten termin umownie przyjmują jej występowanie u dzieci powyżej 2. roku życia, ale ważniejsze jest tu, jak można przypuszczać,

rozpoczęte już opanowywanie przez dziecko podstaw systemu językowego) (Kordyl 1968; Szumska 1982; Dilling-Ostrowska 1990; Parol 1997; Jastrzębowska 1999a, 1999b, 1999c, 2005; Herzyk 2005; Drewniak-Wołosz, Paluch 2008).

Mimo istniejących wielu propozycji klasyfikacji afazji (Herzyk 2000; Pačalska 1999) w zasadzie badacze wyróżniają dwa jej typy: słuchowy oraz ruchowy, tak jak i w wypadku niedokształcenia mowy pochodzenia korowego: nmpk typu ruchowego (ekspresywnego) oraz typu słuchowego (ekspresywno-percepcyjnego) (Kurowska 2008). Korowe zaburzenia o charakterze słuchowym charakteryzują się trudnościami w rozumieniu przekazu informacyjnego. Przyczyną jest zaburzenie mechanizmów pozwalających na rozumienie mowy (wypowiedzi). Zaburzenia o typie ruchowym charakteryzują się trudnościami w mówieniu, w tworzeniu wypowiedzi i są uwarunkowane zaburzeniami mózgowych struktur korowych ruchowych (tzw. ośrodków ruchowych mowy) (Obrębowski 2005). Tak więc u dzieci z nmpk nie wykształcają się w prawidłowy sposób programy (wzorce) zachowań językowych (Mierzejewska, Emiluta-Rozya 1998), u osób zaś z afazją wykształcone i zautomatyzowane niegdyś programy (wzorce) owych zachowań ulegają dezintegracji (Mierzejewska 1971, 1977).

2. AFAZJA RUCHOWA A NIEDOKSZTAŁCENIE MOWY POCHODZENIA KOROWEGO O TYPIE RUCHOWYM

W afazji ruchowej, a także w nmpk o typie ruchowym, można mówić o trudnościach w realizacji struktur językowych o różnym stopniu złożoności na skutek: w afazji – rozchwiania, a w nmpk – niedostatecznego wykształcenia się ruchowych wzorców korowych (artykulacyjnych). Przejawem owych trudności są znacznie ograniczone pod względem ilościowym i jakościowym i/lub zmienne produkcje (wymówienia) struktur językowych. Jest to konsekwencja niestabilności układów ruchowych charakterystycznych zarówno dla elementarnych jednostek mowy (głosek), jak i języka (fonemów) oraz ich sekwencji (struktury fonotaktycznej wyrazów) (Przybysz-Piwko 1998, 2001, 2008). Niestabilność dotyczy samej czynności mówienia, korowych programów kinestetyczno-kinetycznych dla mowy, które z powodu ograniczenia dowolności w zakresie wyuczonych (afazja), czy też dopiero wyuczanych (nmpk) ruchów, skazują mówiącego na wykonania nieprecyzyjne, przypadkowe, będące efektem perseweracji, wpływu kontekstu fonetycznego, a także nieuwarunkowane budową fonotaktyczną syntagmy wyrazowej.

W płaszczyźnie fonetycznej/fonologicznej opisywane są poprzez terminy: *parafazje głoskowe/substytucje fonemowe, deformacje, metatezy, elizje, epentezy, parafazje werbalne/substytucje wyrazowe*. Cechą

znamienną jest występowanie tych zjawisk u wszystkich osób z afazją oraz z nmpk, a także ich współwystępowanie w wypowiedziach zarówno dorosłych, jak i dzieci. Ich obecność nie wyklucza w tych wypowiedziach wymówień prawidłowych; równie nietrwałych i niestabilnych, a także całkowitego braku realizacji danej struktury językowej, niekiedy tylko w danym momencie aktu mowy. Cała gama zmiennych wymówień, a także ich nieobecność, świadczy o trudnościach w aktualizowaniu wzorca ruchowego struktury językowej pożądanej w określonej sytuacji komunikacyjnej (Przybysz-Piwko 2000a, 2001, 2002). Wzorzec jest niestabilny, niepoddający się woli mówiącego (afazja) lub niewystarczająco wykształcony (nmpk).

U osób z ruchowymi ograniczeniami w mówieniu, o których mowa powyżej, nie mamy do czynienia z zaburzeniami artykulacyjnymi/wadami wymowy, które obserwujemy u osób z zaburzeniami mowy uwarunkowanymi obwodowo, choć te same terminy służą do opisu zjawisk z płaszczyzny fonetycznej o skrajnie odmiennych etiologiach i patomechanizmach (terminy wspólne to przede wszystkim: *substytucja, deformacja, elizja, metateza*) (Kania 2001).

Zaburzenia mowy i języka pochodzenia ośrodkowego związane są z zakłóceniami w programowaniu zachowań językowych, także artykulacyjnych, w aktywizowaniu programów, którym odpowiadają mózgowo wzorce wykształconych zachowań, oraz w realizowaniu struktur językowych według tych wzorców. W charakteryzowanych tu zaburzeniach mowy pochodzenia ośrodkowego nie można stawiać znaku równości między realizacją a artykulacją. H. Mierzejewska wyjaśniła realizację następująco: „Realizacja dźwięków czy postaci fonetycznej wyrazów jest dla obserwatora z zewnątrz po prostu wymawianiem. Wnikanie w organiczne neuro-psycho-fizjologiczne uwarunkowania głośnej mowy, bezpośrednie obserwowanie w mowie afatyków skutków zachwiania stabilności wzorców korowych decydujących o funkcjonowaniu języka uprzytamnia przebiegający w każdej chwili proces odtworzenia dźwięków i wyrazów jako złożony kilkuetapowy proces według mózgowych wzorców” (Mierzejewska 1977: 185).

3. ŹRÓDŁA NIETRWAŁOŚCI STRUKTUR JĘZYKOWYCH W AFAZJI I NIEDOKSZTAŁCENIU MOWY POCHODZENIA KOROWEGO

Przejawem nietrwałości struktur językowych jest obserwowana u osób z tymi formami zaburzeń zmienność realizacji ich postaci fonicznej i graficznej, czyli zarówno w mowie głośnej (zmienność wymówień), jak i piśmie (zmienność zapisów, niekiedy całkowita utrata umiejętności kreślenia znaków graficznych u osób z afazją, czy niemożność opanowania pisania przez dziecko). Zmienność świadczy o trudnościach w utrwalaniu się u osób z ośrodkowymi zaburze-

niami mowy postaci fonetycznej i graficzno-ortograficznej leksemów (w wypadku leksemów odmiennych dotyczy to wszystkich ich form fleksyjnych).

U osób z afazją w procesie reedukacji utrwalanie oznacza przywracanie stabilności strukturom językowym, u dzieci z nmpk w procesie stymulacji rozwoju mowy oznacza kształtowanie i utrwalanie struktur w warunkach nienormatywnego (patologicznego, atypowego) rozwoju ośrodkowego układu nerwowego (Przybysz-Piwko 2002; Jastrzębowska 2005).

W tym miejscu uzasadnione będzie przypomnienie samego pojęcia struktury językowej wypracowanego na gruncie afazjologii rozwijanej przez H. Mierzejewską, a mającego zastosowanie w logopedii. Otóż struktury językowe rozumiane są jako jednostki funkcjonalne ukształtowane według reguł danego systemu językowego, mające określoną, właściwą temu systemowi budowę: są bowiem w określony sposób i z określonych elementów utworzone: fonemów, morfemów, wyrazów, zdań. Są to więc struktury o różnym stopniu złożoności artykulacyjno-brzmieniowej, fonotaktycznej, morfonologicznej, morfologicznej, semantycznej, które wchodzą w sieć opozycji funkcjonalnych formalnych i znaczeniowych. Struktury językowe w mowie głośnej realizowane są jako jednostkowe lub z nich zorganizowane w sekwencje wymówienia–posłyszania, podlegające prawidłowościom funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego w zakresie praktyki artykulacyjnej i czynności słuchu fonematycznego. Nazywamy je również *zachowaniami językowymi*. Są to te same fakty językowe rozpatrywane w dwóch aspektach (Mierzejewska, Przybysz-Piwkowska 1997: 185; Przybysz-Piwko 2000a).

4. DIAGNOZOWANIE LOGOPEDYCZNE I TERAPIA LOGOPEDYCZNA W ZABURZENIACH MOWY POCHODZENIA OŚRODKOWEGO

„Diagnozowanie to określony sposób postępowania badawczego, którego celem jest potwierdzenie bądź wykluczenie zaburzeń mowy oraz przewidywanie ich tendencji rozwojowych na podstawie objawów, patogenezы i patomechanizmu. Objawy ustala się na podstawie danych z obserwacji, wywiadu, prób oraz testów językowych i w zależności od wyników badań uzupełniających (psychologicznych, pedagogicznych, neurologicznych, audiologicznych, foniatrycznych, ortodontycznych i innych) dokonuje się ich oceny ilościowo-jakościowej” (Jastrzębowska 1999a: 285). Realizacja tego zadania, którego wynik ma decydować o przebiegu usprawniania językowego, w wypadku zaburzeń mowy pochodzenia ośrodkowego jest możliwa w całościowym badaniu mowy (Emiluta-Rożyca 2002), obejmującym ocenę zarówno czynności

mówienia, jak i rozumienia, także czytania i pisania (o ile dziecko opanowywało te formy komunikacji językowej). Badanie całościowe pozwala ocenić stan systemu językowego na różnych poziomach jego złożoności (od oceny realizacji fonemów aż po dłuższe wypowiedzi) i tym samym uchwycić patomechanizm zaburzeń słownego i pisemnego porozumiewania się (Emiluta-Rozya 2002: 144–145). Patomechanizm, rozumiany jako proces zakłócający prawidłowy przebieg zachowań, językowych i determinujący objawy językowe (Mierzejewska, Przybysz-Piwkowska 1997: 183), w całościowym badaniu mowy staje się widoczny pod warunkiem, że uzyskany materiał językowy zostanie rzetelnie zarejestrowany w całości i poddany szczegółowej analizie logopedyczno-lingwistycznej.

Ocena systemu językowego musi obejmować: tworzenie przez osobę badaną dłuższych wypowiedzi, udział w dialogu, posługiwanie się formami fleksyjnymi, dokonywanie operacji słowotwórczych (możliwość tworzenia wyrazów), posługiwanie się jednostkami znaczącymi (leksemami), przyjętymi jako reprezentujące zasadniczy słownik osoby badanej, z uwzględnieniem leksemów różnych części mowy, inwentarz fonemów i głosek. Materiał językowy zebrany podczas badania całościowego pozwala określić zasób głosek w mowie osoby badanej i ich funkcjonowanie w jej wypowiedziach, bez konieczności oddzielnego badania nastawionego na artykulację (Emiluta-Rozya 2002: 150). Analiza obejmuje ocenę wymówień wszystkich spółgłosek i samogłosek ze względu na zajmowaną przez nie pozycję w wyrazie, sąsiedztwo fonetyczne i łączliwość fonotaktyczną. Następnym krokiem jest badanie – szczegółowa analiza zgromadzonego materiału językowego, pochodzącego ze wszystkich prób badawczych – pod kątem określonych patomechanizmów.

W zestawianych tu ze sobą zaburzeniach mowy pochodzenia ośrodkowego o charakterze ruchowym skupiamy uwagę na kinestezji artykulacyjnej jako mechanizmie ważnym dla mowy, a także na ocenie budowy i sprawności aparatu artykulacyjnego. Naszym celem jest ocena stanu realizacji fonemów i artykulacji głosek oraz ustalenie zakresów ich ewentualnego współwystępowania u badanego. Badanie kinestezji artykulacyjnej sprowadza się do powtarzania za badającym sylab i wyrazów: pojedynczo i w parach opozycyjnych. Zarejestrowanie wszystkich realizacji i zanalizowanie ich pod kątem reakcji charakterystycznych dla zaburzeń czucia ułożenia i ruchów aparatu artykulacyjnego pozwala sformułować diagnozę logopedyczną oraz opracować szczegółowy program usprawniania (Emiluta-Rozya 2002: 153).

5. DEFORMACJE POSTACI FONETYCZNEJ/FONOLOGICZNEJ WYRAZÓW W AFAZJI RUCHOWEJ ORAZ NIEDOKSZTAŁCENIU MOWY POCHODZENIA KOROWEGO O TYPIE RUCHOWYM – EGZEMPLIFIKACJA¹

Zamieszczony poniżej materiał językowy pochodzący od osoby z afazją ruchową pokazuje, że wypowiedane przez nią wyrazy (spontanicznie oraz w zadaniach językowych) ulegają wielorakim zniekształceniom. Ta sama struktura fonotaktyczna jest zmiennie realizowana. Obok realizacji prawidłowych obserwuje się realizacje niezgodne z systemem i normą językową. O deformacji postaci wyrazów świadczą liczne parafazy głoskowe, zniekształcenia amorficzne głosek i ich sekwencji, redukcje i epentezy w obrębie syntagmy wyrazowej. Jako przykład niech posłuży wielokrotnie realizowany przez tę osobę leksem KOSZYK w jego formach fleksyjnych z próby sprawdzającej użycie form fleksyjnych leksemów rzeczownikowych, polegającej na uzupełnianiu niepełnych zdań wypowiedzianych przez badającego.

M. l. poj. [k(x)o-šyk]; D. l. poj. [ko-č(š)y-ka]; B. l. poj. [k(x)o-šyk]; N. l. poj. [ko-šyk'em]; Msc. l. poj. [ko-čuk ... ko-šy ... ko-šy-ku]; M. l. mn. [ko-/š/y-k'y(i)]². Na uwagę zasługuje właściwe użycie przez osobę z afazją ruchową morfemów fleksyjnych oraz deformacja o charakterze fonetycznym końcówki fleksyjnej M. l. mn. -i, taka sama, jaka spotyka i część leksykalną wyrazów tekstowych. Również kolejne przykłady, pochodzące z próby powtarzania za badającym wyrazów i ich sekwencji, ukazują zmienność i nietrwałość postaci fonetycznej wyrazów. Wyraz *kot* realizowany jest jako [k(x)ot]; wyraz *pies* jako [d^hes]; *lis* jako [dl'is]; *rak* jako [kxrak]; a następująca po sobie seria tych samych wyrazów *kot pies* jako [sy ... *kot p^he-sy]; *kot pies lis* jako [s...ko^t p^he-sy nit ...let]; *kot pies lis rak* jako [i ...ko^t p^hes nis fx'at]; a wyrazy *syn wilk* jako [*cyn i ... il ...v'itx]; *syn wilk bok* jako [syn n ...nitx wo^c]; *syn wilk bok róg* jako [s'n ińek ...ńuk bok]. Wymawianie sekwencji wyrazów pozwala, jak widać, uaktywnić się zjawisku perseweracji, zarówno całych układów artykulacyjnych (głosek), jak i poszczególnych ruchów artykulacyjnych (cech artykulacyjnych), które w znacznym stopniu ogranicza płynność w pokonywaniu struktury fonotaktycznej

¹ Materiał językowy pochodzi z prac magisterskich, powstałych pod moim kierunkiem i obronionych w 2011 roku: Anny Świader, *Realizacja systemu fonologicznego i postaci fonetyczno-fonologicznej wyrazów u osoby z afazją ruchową (studium przypadku)* oraz Magdaleny Mleczak, *Utrwalanie fonetyczno-fonologicznej struktury wyrazów u dziecka z niedokształceniem mowy pochodzenia korowego (Studium przypadku: Mateusz D. 10 lat)*.

² Głoska w nawiasie oznacza artykulację pośrednią między głoską znajdującą się przed nawiasem a wpisaną w nawias, czyli w przykładach tu zamieszczonych między zwarcie a szczeliną spółgłosek tylnojęzykowych [k] i [x], a także między samogłoskami [i] oraz [y]. Głoska w nawiasie ukośnym symbolizuje artykulację osłabioną, zredukowaną.

wyrazu jako zautomatyzowanej sekwencji ruchów aparatu artykulatoryjnego. Realizowany samodzielnie wyraz *maluje* przybiera postaci: [ba-ju-je] [ba-lu-je] [ma-lu-je], a *namalowali* [na-pa-pa].

Warte odnotowania jest pojawienie się parafazji wyrazowej *baluje* i wymówienia amorficznego [na-pa-pa]. Badający, realizując leksem MALOWAĆ, wymiennie używa trzech spółgłosek wargowych [m] [b] [p] i w świetle tych możliwych, niezamierzonych przez mówiącego, zamian głoskowych wyraz *baluje* może być uznany za formę leksemu przypadkowo pojawiającego się w wypowiedzi mówiącego. Może być traktowany jako rezultat parafazji głoskowej, a nie wyrazowej (choć nie można wykluczyć wpływu na wymówienie [baluje] związków innych niż tylko artykulacyjno-brzmieniowych; między różnymi pod względem znaczenia leksemami MALOWAĆ i BALOWAĆ zachodzą pewne związki asocjacyjne związane z bliskością sytuacyjną, jaka może istnieć między obu leksemami. U badanej osoby z afazją ruchową, której próbka materiału językowego została tu zamieszczona, stwierdza się ponadto w badaniu zakłócenia w realizacji niemal wszystkich fonemów, zwłaszcza spółgłoskowych. Ten sam fonem/głoska ma wiele zmieniających się w poszczególnych wymówieniach substytutów oraz zniekształceń amorficznych. Wszystkie te wymówienia można ocenić jako realizacje nieprawidłowe: jedne z nich są zgodne z systemem fonetycznym polszczyzny, lecz nieadekwatne (parafazje głoskowe), inne niezgodne (zniekształcenia amorficzne, inaczej realizacje niesystemowe), ale oba rodzaje są rezultatem niestabilności ruchowej elementarnych struktur językowych i zbudowanych z nich syntagm wyrazowych. Badana osoba nie podjęła prób pisania, przede wszystkim ze względu na znaczne ograniczenia ruchów ręki.

U dziesięcioletniego chłopca z niedokształceniem mowy pochodzenia korowego, artykułującego większość głosek w izolacji i znającego większość liter, utrwalanie fonetycznej i fonologicznej oraz grafotaktycznej struktury 40 wyrazów o prostej budowie sylabowej, trwające ponad rok, nie przyniosło zamierzonych efektów. Trudności sprawia chłopcu użycie wyrazów nawet bardzo prostych pod względem budowy sylabowej i fonemowej, już z dwiema różnymi spółgłoskami, np. *mapa, pada, data*, znacznie większe, gdy w wyrazie występują także różne samogłoski, np. *lato, woda, koty, buty, lody*. Jednak szybciej i skuteczniej utrwała wyrazy w mowie niż w piśmie, co oznacza, że z trudem i w ograniczonym zakresie sekwencje głosek stabilizują się. Sekwencje liter (grafemów) wciąż nie utrwalają się i nie tworzą właściwych wyrazom połączeń literowych. Zmiany jakościowe oraz ilościowe w obrębie syntagmy wyrazowej, wciąż obecne w mowie i piśmie ucznia klasy II szkoły podstawowej, uporczywe deformacje fonetycznej i fonologicznej oraz grafotaktycznej struktury wyrazów świadczą o niedostatecznie wykształconych kinestetyczno-kinetycznych korowych

wzorcach wyrazów, których aktualizacja jest konieczna zarówno podczas mówienia, jak i podczas pisania (Mierzejewska 1977).

Utrwalanie postaci wszystkich 40 wyrazów ćwiczone poprzez: powtarzanie ich za terapeutą, uzupełnianie niepełnych zdań wypowiedzianych przez terapeutę, odczytywanie wyrazów przez badanego, nazywanie desygnatów (obrazki), przepisywanie wyrazów, pisanie pod dyktando, układanie wyrazów z liter (wybranych przez terapeutę), układanie wyrazów z sylab. Wynik utrwalania leksemów poprzez systematyczne ćwiczenia trwające ponad rok można wyrazić procentowo: powtarzanie ćwiczonych wyrazów – 93% poprawnych realizacji, użycie wyrazu podczas uzupełniania niepełnych zdań – 80%, odczytywanie wyrazów – 90%, przepisywanie – 100% (od samego początku usprawniania na takim poziomie), pisanie pod dyktando – 55%, układanie wyrazów z liter (wybranych) – 70%, układanie z sylab – 80%. Oto przykłady ilustrujące zmienność, a więc i nietrwałość postaci wyrazów w mowie i piśmie: wyraz *lato*: przybrał postać [lata] w powtarzaniu, uzupełnianiu, czytaniu, nazywaniu. Wyraz ten chłopiec był w stanie przepisać, natomiast nie pisał go pod dyktando oraz nie układał z liter ani sylab (etap I usprawniania); postaci: [lata] w powtarzaniu, [luty] w uzupełnianiu, [pato] podczas nazywania. Chłopiec nie odczytał, nie napisał pod dyktando, nie ułożył z liter tego wyrazu, a układanie z sylab wyglądało następująco: <lalo> <lapa> <lato>, przy właściwym przepisaniu wyrazu (etap II); prawidłowe wymówienie i przepisanie tego wyrazu, ale postać [lata] w uzupełnianiu, nazywaniu, pisaniu pod dyktando oraz <pasd> jako rezultat układania z liter oraz <lana> <lalo> <lato> – efekty układania z sylab (etap III); wyraz *lato* dobrze powtórzony, także użyty samodzielnie podczas nazywania treści obrazka, przepisany, ułożony z liter oraz z sylab, ale podczas uzupełniania zdania pojawia się [laty], podczas czytania [lata], a podczas pisania pod dyktando: <lo> <lal> <lato> (etap IV). Po 15 tygodniach utrwalania wyrazu niespodziewanie zjawia się: podczas powtarzania, uzupełniania i nazywania znów postać [lata], podczas czytania: [k'i-no] [lala] [lody]. Udaje się jednak chłopcu napisać, ułożyć z liter i sylab utrwalany wyraz *lato*.

Dla zobrazowania nietrwałości struktury wyrazu, niepanowania nad wymówieniami oraz postacią graficzną wyrazów, potencjalnej zmienności obserwowanej na wszystkich etapach utrwalania leksemu w mowie i piśmie niech posłuży leksem KOŁO w zadaniach: p o w t a r z a n i a – brak (etap I), [ko io] (etap II i IV), właściwa realizacja (etap III i V); u z u p e ł n i a n i a z d a ń – [kuko] (etap I, II, III), właściwa realizacja (etap IV), [koto] (etap V); o d c z y t y w a n i a – brak (etap I), [oko] (etap II, III), [kości] [koik] [kuko] (etap IV), [koty] (etap V); n a z y w a n i a – [kuko] (etap I), [kojo] (etap II i III), właściwa postać (etap IV i V); p r z e p i s y w a n i a – prawidłowe (etap I–V); p i s a n i a z e s ł u c h u – brak (etap I), <osk> (etap II), <ok> <kot> <koło> (etap III), <oko>

<koło> (etap IV), zapis właściwy (etap V); układania z liter – brak (etap I), <oko> (etap II), <oka> <kok> <koło> (etap III), <loko> (etap IV), właściwe (etap V); układania z sylab – brak (etap I), <loko> <koło> (etap II); właściwe (etap III–V).

Jak widać w powyższych przykładach, postać fonetyczna i graficzna wyrazów u dziecka z niedokształceniem mowy pochodzenia korowego o typie ruchowym nie automatyzuje się. Ruchowy wzorzec sekwencji układów artykulacyjnych, odpowiadającej wyrazowi, z trudem jest wykształcany (tworzony). Zmienność i brak stabilności głosek w sekwencjach i liter (grafemów) w zapisach (tu także w układaniu sekwencji z liter i sylab) świadczą wyraźnie o trudnościach w kształtowaniu się ruchowych mechanizmów mowy, nie zaś o trudnościach z artykulacją. Obok parafazji głoskowych zjawiają się jednak liczne parafazje wyrazowe; w przytoczonych tu jako ostatnie przykładach m.in. *oko* i *kot*, *koty* zamiast *koło*. Mają one jednak wiele wspólnego z tworzywem językowym utrwalanego wyrazu; we wszystkich trzech różnych leksemach powtarzają się te same fonemy /k/ oraz /o/. Można więc przypuszczać, że parafazje wyrazowe pojawiają się przypadkowo, mimo woli mówiącego jako pozorne substytuty, traktowane przez samo dziecko jako nieadekwatne. Mogą jednak być uznane za przejaw stabilizowania się sekwencji fonetycznych, fonologicznych i graficznych odpowiadających pewnym całościom znaczącym (leksemom), które dziecko opanowuje, ale w niedostatecznym stopniu je utrwała i przez to nie posługuje się nimi w sposób dowolny, a więc i adekwatny, zapewniający komunikację językową.

Reasumując, można uznać, że diagnozowanie logopedyczne całościowe, nieograniczające się do wybiórczego badania samej artykulacji, lecz ukierunkowane na ocenę stanu systemu językowego, ze szczególnym uwzględnieniem systemu fonetycznego i fonologicznego jako tworzywa dla struktur językowych o wyższym stopniu organizacji niż jednostki elementarne, a także przebieg terapii i jej efekty u osób z ośrodkowymi (korowymi) zaburzeniami mowy: afazją ruchową oraz niedokształceniem mowy o typie ruchowym wskazują na nietrwałość postaci fonetycznej i fonologicznej oraz graficznej (ściślej: graficzno-ortograficznej) wyrazów jako zasadniczy problem, który logopeda musi uwzględnić w programowaniu usprawniania językowego w obu formach zaburzeń mowy.

Literatura

- E. Dilling-Ostrowska, 1982, *Rozwój i zaburzenia mowy u dzieci w zależności od stopnia dojrzałości układu nerwowego*, [w:] *Zaburzenia mowy u dzieci*, red. J. Szumska, Warszawa, s. 18–30.
- E. Dilling-Ostrowska, 1990, *Zaburzenia mowy*, [w:] *Neurologia dziecięca*, red. J. Czochońska, Warszawa, s. 174–182.

- E. Drewniak-Wołosz, A. Paluch, 2008, *Niedokształcenie mowy o typie afazji*, [w:] *Diagnoza i terapia w logopedii*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 161–172.
- D. Emiluta-Rozya, 2002, *Projekt „Badania mowy” jako pierwowzór logopedycznego postępowania diagnostycznego*, „Szkola Specjalna” 3, s. 142–154.
- A. Herzyk, 2000, *Taksonomia afazji. Kryteria klasyfikacji i rodzaje zespołów zaburzeń*, „Logopedia” 28, s. 85–104.
- A. Herzyk, 2005, *Wprowadzenie do neurologii klinicznej*, Warszawa.
- G. Jastrzębowska, 1999a, *Podstawowe problemy logopedii*, [w:] *Logopedia...*, s. 219–306.
- G. Jastrzębowska, 1999b, *Zakłócenia i zaburzenia rozwoju mowy*, [w:] *Logopedia...*, s. 307–365.
- G. Jastrzębowska, 1999c, *Istota, objawy i przyczyny zaburzeń komunikacji językowej u dzieci*, [w:] *Logopedia...*, s. 369–428.
- G. Jastrzębowska, 2005, *Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i u osób dorosłych – metody badania i rozwijania sprawności językowej*, [w:] *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, E. Szela, G. Jastrzębowska, Opole, s. 343–929.
- J.T. Kania, 2001, *Podstawy językoznawczej klasyfikacji zaburzeń mowy*, [w:] tegoż, *Szkice logopedyczne*, Lublin 2001, s. 11–30.
- Z. Kordyl, 1968, *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, Warszawa.
- M. Kurowska, 2008, *Rozwijanie umiejętności rozumienia wypowiedzi i samodzielnego wypowiadania u dzieci z niedokształceniem mowy pochodzenia korowego*, [w:] *Diagnoza i terapia w logopedii*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 339–348.
- M. Kurowska, H. Mierzejewska, 2002, *Z badań nad zaburzeniami językowymi u dzieci z dysfunkcjami oun*, [w:] *Trudności w werbalnym porozumiewaniu się z otoczeniem dzieci z różnymi dysfunkcjami oun*, red. J. Przesmycka-Kamińska, Wrocław, s. 45–69.
- Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, 1999, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole.
- H. Mierzejewska, 1971, *Zaburzenia polskiego systemu fonetycznego w niektórych wypadkach afazji*, Wrocław.
- H. Mierzejewska, 1977, *Afatyczna dezintegracja fonetycznej postaci wyrazów*, Wrocław.
- H. Mierzejewska, D. Emiluta-Rozya, 1998, *Projekt zestawienia form zaburzeń mowy*, „Logopedia” 28, s. 37–48.
- H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowska, 1997, *Rozważania na temat terminologii logopedycznej*, [w:] *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej. Diagnozowanie i postępowanie usprawniające*, Warszawa, s. 179–185.
- A. Obrębski, 2005, *Uwagi do ośrodkowych zaburzeń mowy*, „Otolaryngologia” 4, s. 169–176.
- U.Z. Parol, 1997, *Dziecko z niedokształceniem mowy. Diagnoza, analiza, terapia*, Warszawa.
- M. Pačalska, 1999, *Afazjologia*, Warszawa.
- M. Przybysz-Piwko, 1998, *Na temat analizy lingwistycznej wypowiedzi osób z afazją*, [w:] *Effata – Otwarcie. Logopedia jako nauka interdyscyplinarna – teoretyczna i stosowana*, I. Nowakowska-Kempna, Katowice, s. 97–106.

- M. Przybysz-Piwko, 2000a, *Realizacja struktur językowych a podsystemy języka u osób z afazją*, „Logopedia” 27, s. 81–92.
- M. Przybysz-Piwko, 2000b, *Refleksja na temat terminu fonem*, „Poradnik Językowy” 1, s. 38–42.
- M. Przybysz-Piwko, 2001, *Nietrwałość leksemów w świetle analizy wypowiedzi osób z afazją*, [w:] *Leksyka a gramatyka w tekście językowym*, red. K. Wojtczuk, Siedlce, s. 249–257.
- M. Przybysz-Piwko, 2002, *Utrwalanie postaci graficznej i postaci fonologicznej wyrazów – propozycja ćwiczeń*, [w:] *Trudności w werbalnym porozumiewaniu się z otoczeniem dzieci z różnymi dysfunkcjami oun*, red. J. Przesmycka-Kamińska, Wrocław, s. 81–92.
- M. Przybysz-Piwko, 2008, *Segmentacja fonemowa u dzieci z niedokształceniem mowy pochodzenia korowego a trudności w pisaniu*, [w:] *Diagnoza i terapia w logopedii*, red. J. Porayski-Pomsta, s. 101–109.
- J. Szumska, 1982, *Neurofizjologiczne podstawy zaburzeń mowy u dzieci*, [w:] *Zaburzenia mowy u dzieci*, red. J. Szumska, Warszawa, s. 7–17.

The impermanence of the phonetic and phonological as well as graphic representation of words in motor aphasia and speech underdevelopment of cortical origin in the light of speech and language diagnosis and therapy

Summary

The author points to the impermanence of the phonetic and phonological as well as graphic representation of words in people suffering from motor aphasia and in children suffering from speech underdevelopment of cortical origin. She explains its sources: firstly, the damage concerns the same area of the cerebral cortex; secondly, the lack of stability of linguistic structures as a sequence of phonemes and graphemes; thirdly, the lack of cortical motor patterns of these structures. Motor patterns are disintegrated in the case of people with aphasia, and they are incapable of developing in the case of children with speech underdevelopment of cortical origin. Quantity and quality changes of the word syntagm (the phonetic and phonological as well as graphic structure of words), described in the relevant literature as: sound/phonemic paraphasia/substitution, deformation, elision, epenthesis, are manifestations of disorders related to speech programming mechanisms. The comprehensive speech pathology examination oriented on determining the pathomechanism of language disorders as well as the course and effects of speech and language therapy constitute the basis for considering the impermanence of words in people who have lost their speech (aphasia) and those who have not acquired it (speech underdevelopment of cortical origin called childhood aphasia) in the same research perspective.

Trans. M. Czarnecka

Anna Dudek, Krzysztof Szamburski
(Uniwersytet Warszawski)

WYMOWA MIĘDZYŻĘBOWA JAKO NORMA ROZWOJOWA

Tradycyjnie uważa się, że zamiana dźwięków systemowych na systemowe – najczęściej *sz, cz, ż, dż* na *s, c, z, dz* lub *ś, ć, ź, dź* – jest zjawiskiem rozwojowym charakterystycznym dla dzieci w wieku od 3 do 5–6 lat i nazywana jest substytucją¹. Gdy taki stan utrzymuje się dłużej – mówimy o seplenieniu prostym. W środowisku logopedycznym przeważa przekonanie, że w odróżnieniu od substytucji i elizji, czyli braków danego dźwięku, wszystkie niesystemowe (niezgodne z językiem polskim) realizacje fonetyczne dziecka w wieku przedszkolnym, czyli zniekształcenia, nie mają charakteru rozwojowego i w związku z tym wymagają szybkiej interwencji logopedycznej.

Zniekształcenie dźwięku, inaczej zastąpienie dźwięku systemowego pozasystemowym, nazywa się wadą wymowy bez względu na okres rozwojowy, w którym do niego dochodzi. Dopóki dźwięki są opuszczane lub substytuowane – można przypuszczać, że są to zjawiska zgodne z rytmem rozwoju, natomiast gdy są deformowane (np. wymowa międzyzębowa, językowa boczna, nosowa), to bez względu na to, czy proces rozwoju mowy jest zakończony czy też nie – należy zjawisko to uznać za patologię wymagającą interwencji specjalisty.

Czy tak jest naprawdę, to znaczy, czy dziecko, które dźwięki tak zwane dentalizowane wymawia międzyzębowo, nie jest w stanie przejść do prawidłowej artykulacji bez interwencji logopedycznej? Mówiąc inaczej, czy wymowa międzyzębowa może być uznawana za wadę artykulacyjną już dla dzieci od 3. roku życia? Okazuje się, że w literaturze były próby odpowiedzi na to pytanie. Międzyzębowością w realizacji głosek dentalizowanych zajmowała się między innymi Anna Sołtys-Chmielowicz² oraz Ewa Krajna³. Ta ostatnia przebadła grupę dwustu dzieci w wieku przedszkolnym w ramach standaryzacji

¹ J. Kania, *Podstawy językoznawczej klasyfikacji zaburzeń mowy*, „Język Polski” LV, 1975, z. 1–2, s. 139–147.

² A. Sołtys-Chmielowicz, *Wymowa dzieci przedszkolnych*, Lublin 1998, s. 17.

³ E. Krajna, *Rozwojowa norma fonetyczna – oczekiwania i fakty*, „Logopeda” 1 (1), 2005, s. 33–47.

100-wyrazowego testu artykulacyjnego⁴. Wyniki były zaskakujące dla środowiska logopedów. Najogólniej mówiąc, okazało się, że liczba realizacji międzyzębowej głosek dentalizowanych zmniejsza się z wiekiem bez specjalistycznej interwencji.

Celem badań była weryfikacja poglądów dotyczących rozwoju mowy dziecka w wieku 3–6 lat. Dokonano analizy procesu przyswajania, doskonalenia i pełnego opanowania elementów języka, jak również uchwycenia szczegółowych różnic artykulacji pomiędzy wymową dziecięcą a normatywną wymową dorosłych, skupiając się przede wszystkim na realizacji międzyzębowej szeregów głosek syczących, szumiących i ciszących.

W pracy starano się odpowiedzieć na pytanie: *czy słuszna jest teza postawiona przez Ewę Krajną, iż wymowa międzyzębowa może być normą rozwojową?* Czy zatem istnieje zależność między jej występowaniem a wiekiem dziecka i tym samym, czy wymowa interdentalna może mijać samoistnie bez interwencji logopedycznej? Należy zaznaczyć, że Ewa Krajna doszła do swoich wyników przy okazji standaryzacji testu logopedycznego. Prezentowane poniżej badania stawiały sobie za główny cel wyjaśnienie problemu rozwojowej międzyzębowości.

Badaniami objęto grupę 120 dzieci z przedszkoli podwarszawskich. Prowadzono je od 4 maja do 3 czerwca 2008 roku, zatem zbieranie materiału trwało miesiąc. Przebadano dzieci z trzech przedszkoli, zlokalizowanych w różnych częściach gminy Nadarzyn. Dzieci nie były objęte opieką logopedyczną.

Przebadano dzieci z czterech grup wiekowych:

Grupa I – 3 lata (maluchy),

Grupa II – 4 lata,

Grupa III – 5 lat,

Grupa IV – 6 lat (starszaki).

Zastosowano kwestionariusz obrazkowy własnej konstrukcji. Przy jego budowaniu kierowano się następującymi zasadami:

1) Kwestionariusz obejmował pełną liczbę dźwięków systemu fonologicznego języka polskiego.

2) Celem było sprawdzenie wymowy we wszystkich pozycjach: w nagłosie, śródgłosie, a fonemów bezdźwięcznych także w wygłosie.

3) Obrazki zawarte w kwestionariuszu dobrano tak, aby były rozpoznawane także przez maluchów, a kwestionariusz nie miał zbyt rozbudowanej formy.

4) Każdy obrazek zawierał tylko jeden przedmiot.

5) Obrazki były kolorowe, przez co atrakcyjne i budzące ciekawość dziecka.

⁴ E. Krajna, M. Bryndał, 100-wyrazowy test artykulacyjny. Analiza słuchowa nagrań i próba normalizacji testu, „Audiofonologia” 1999, t. 14, s. 5–26.

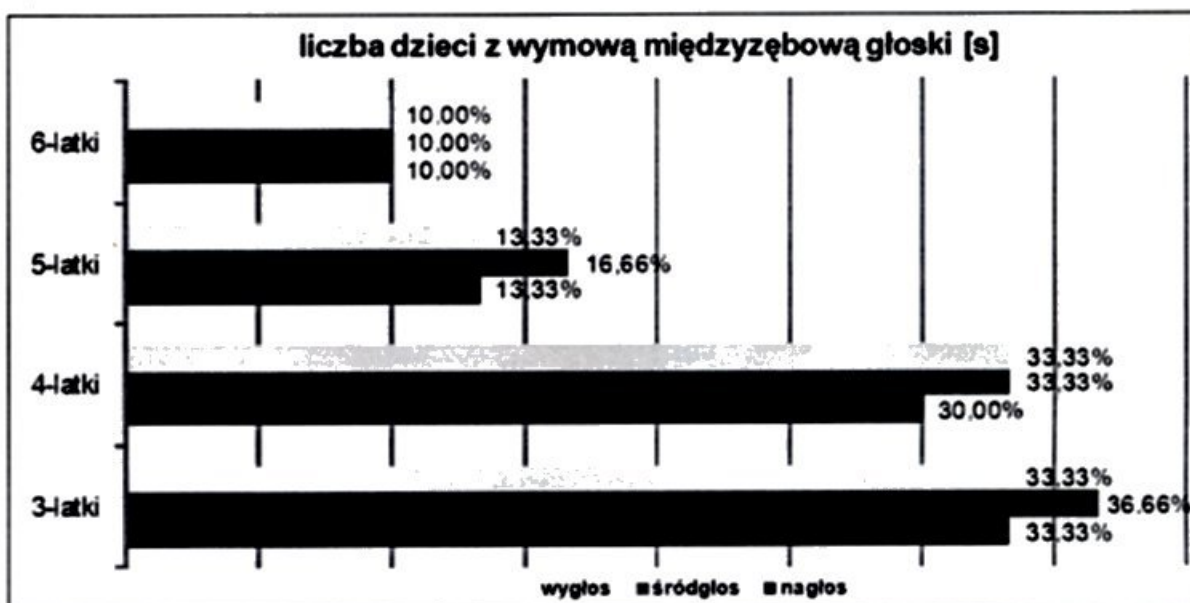
Taki kwestionariusz obrazkowy może spełniać wiele funkcji, może posłużyć nie tylko do badania mowy, ale później także jako pomoc dydaktyczna do kontrolowania efektów terapii, jak i samych ćwiczeń korekcyjnych. Poniżej przedstawiono nazwy obrazków do badania dźwięków szeregu syczącego.

s	stół	statek	sowa
	osa	parasol	włosy
	ananas	lis	kłosa
sz	szafa	szuflada	szalik
	gruszka	koszula	wieszak
	mysz	kosz	kapelusz
ś	śliwka	świnia	śruba
	wiśnia	myśliwy	kościół
	miś	struś	łoś
z	zegar	zebra	zamek
	gazeta	koza	lizak

W tabelach poniżej przedstawiono na wykresach wyniki uzyskane przez badane dzieci realizujące dźwięki szeregów: syczącego, szumiącego i ciszącego. Mówiąc precyzyjnie, pokazano liczbę i procent międzyżębowych realizacji.

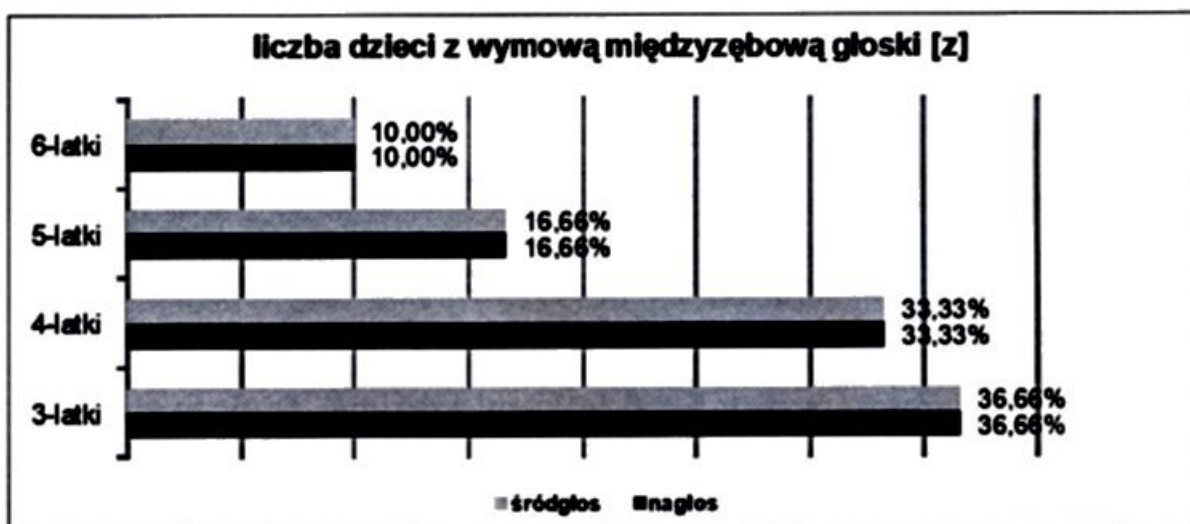
Wykres 1. przedstawia zależności między wymową międzyżębową w zakresie artykulacji głoski [s] a wiekiem badanych przedszkolaków i pozycji artykulacyjnej, w której występowała badana głoska. Badania wykazały, że głoska [s] jest najczęściej realizowana międzyżębowo w pozycji śródgłosowej i jest to: u 3-latków 36,66%, u 4-latków 33,33%, u 5-latków 16,66% i u 6-latków 10% wymówień. Liczba realizacji wymowy międzyżębowej głoski [s] w pozycji nagłosowej i wygłosowej jest bardzo zbliżona w obydwu pozycjach i wynosi: odpowiednio dla 3-latków 33,33%, 5-latków 13,33%, 6-latków 10%. Jedynie w grupie 4-latków zaobserwowano różnicę w pozycjach artykulacji i było to 30% wymówień w pozycji nagłosowej i 33,33% w wygłosie. Zaistniała jednak nieduża różnica wielkości 3,33 punktów procentowych nie daje podstaw do wysnucia wniosków. W grupie sześciolatków nie było różnicy procentowej w artykulacji międzyżębowej owej głoski w pozycjach artykulacyjnych, w grupie tej było 10% wadliwej realizacji we wszystkich pozycjach (nagłosowej, śródgłosowej i wygłosowej). Widać, że największa różnica między wynikami zaistniała między grupami 3- i 4-latków z jednej strony a 5- i 6-latkami z drugiej. Dane te w dwóch najmłodszych grupach mieściły się w granicy 33% wadliwych wymówień, w starszych grupach wyniosły ok. 13%. Wyniki świadczą o tym, iż im starsze dzieci, tym mniej występuje wadliwej artykulacji interdentalnej. Im młodszy przedszkolak, tym częściej występuje u niego międzyżębowa artykulacja. Przedstawiony na wykresie poziom wymowy międzyżębowej w zakresie realizacji głoski [s] (ale także wszystkich

głosek przedniojęzykowo-zębowych przedstawionych na dalszych wykresach) cały czas maleje, spadek jest bardzo wyraźnie zauważalny. W grupach najmłodszych (3. i 4. rok życia) liczba tych artykulacji jest duża, jest to 1/3 wymówień badanej populacji. Natomiast w grupie 5-, 6-latków poziom ten spada o ponad 20%, wynosi tylko 10% wszystkich wymówień. Należy zauważyć, że ten spadek następuje wraz z wiekiem i jest dość gwałtowny.



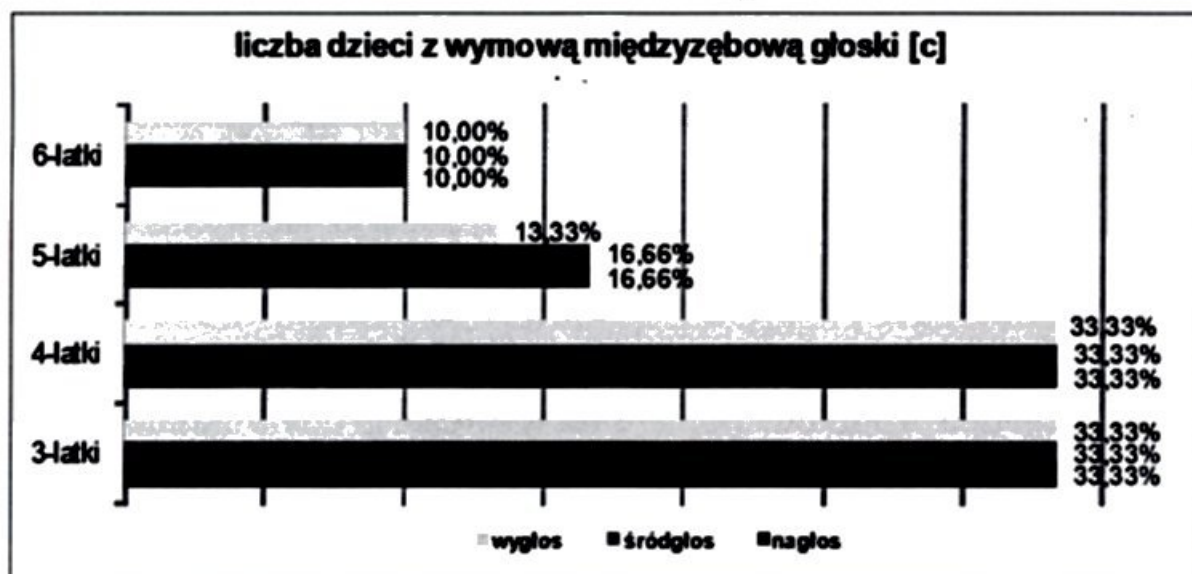
Wykres 1. Liczba dzieci z wymową międzyzębową głoski [s].

Prawie identyczne wyniki uzyskano dla głoski [z]. Przedstawiono je na wykresie nr 2. Zatem różnice realizacji dźwięków [s] i [z] są bardzo podobne.



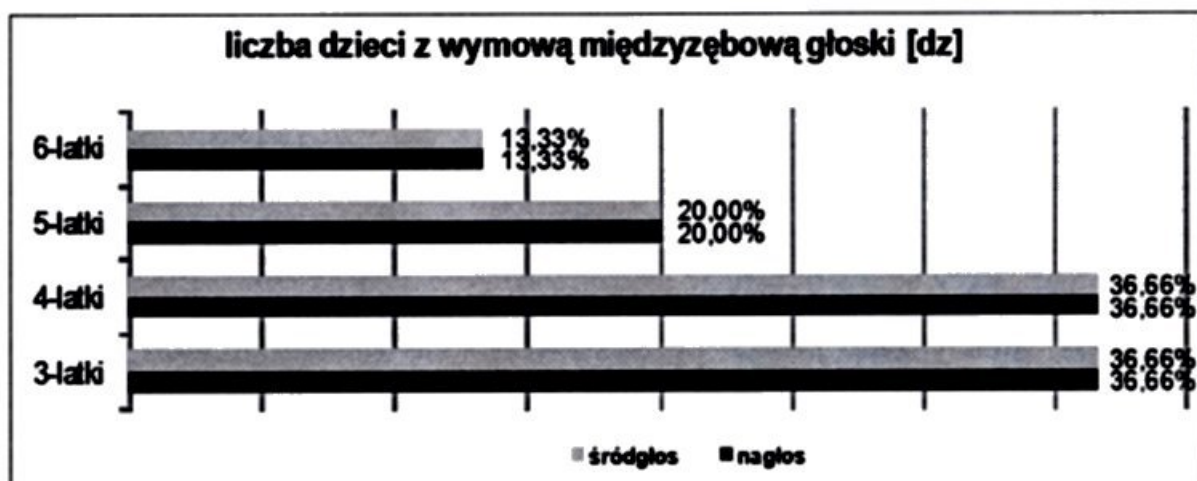
Wykres 2. Liczba dzieci z wymową międzyzębową głoski [z].

Wykres 3. obrazuje poziom wymowy międzyzębowej w zakresie wymowy głoski [c]. Wyniki przedstawiają się następująco: pomiędzy grupami 3- i 4-latków nie zanotowano żadnych różnic zarówno pod względem samej realizacji, jak i wymówień w poszczególnych pozycjach. Wynik wyniósł 33,33%. W grupie 5-latków zanotowano znaczny spadek mowy międzyzębowej: 16,66% w pozycji nagłosu i śródgłosu i 13,33% w pozycji wygłosu. Z kolei w grupie starszaków we wszystkich pozycjach poziom wymowy międzyzębowej oscylował na poziomie 10%, identycznie jak to przedstawiało się w realizacjach głosek [s] i [z]. Zatem wyniki grupy 3- i 4-letniej w zakresie artykulacji [c] są takie same (33,33% wadliwych wymówień), dopiero w grupie 5-latków nastąpił znaczny spadek liczby dzieci z wymową międzyzębową – do ok. 16%, więc liczba dzieci z wymową interdentalną w tym wypadku zmniejszyła się dwukrotnie. I dalej, porównując te wyniki z grupą 6-latków, w której nastąpił spadek wartości wyników do 10% wszystkich wymówień, można stwierdzić, że ta tendencja spadkowa utrzymuje się. W analizie wykresu 3. (liczb dzieci z wymową międzyzębową głoski [c]) różnice między wynikami w obydwu przedziałach wiekowych (3–4 lata i 5–6 lat) są tak duże, że pozwalają na stwierdzenie, iż zależą one od wieku dziecka.



Wykres 3. Liczba dzieci z wymową międzyzębową głoski [c].

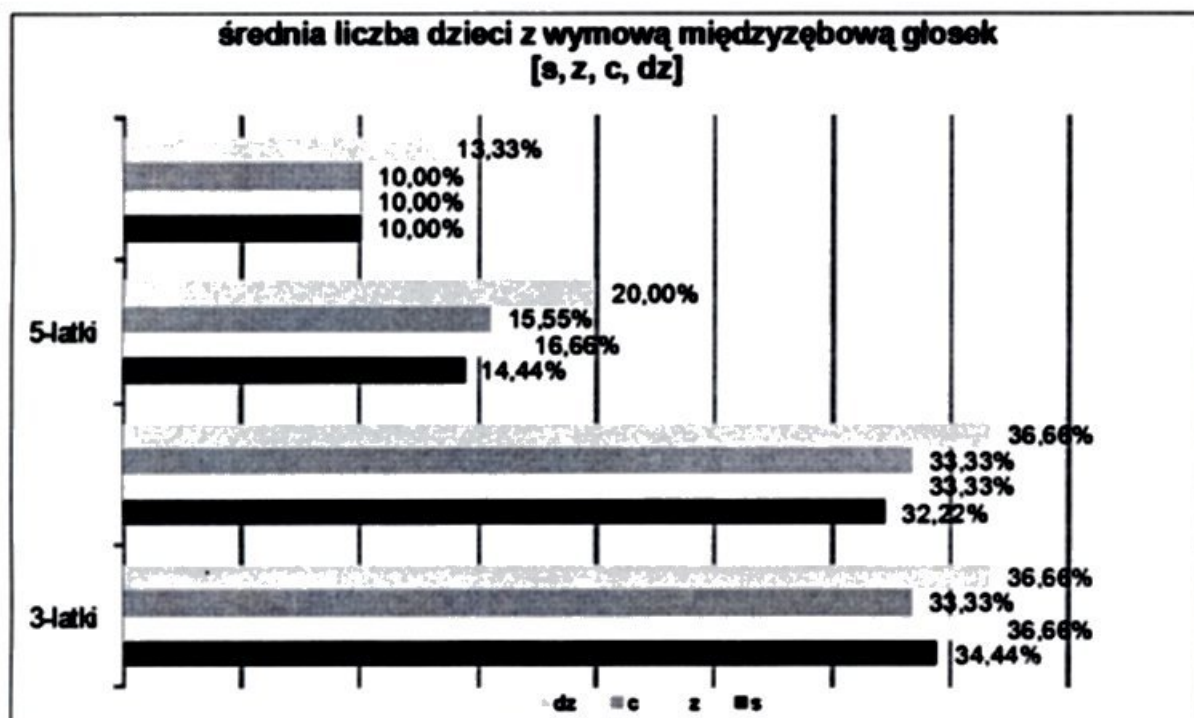
Nieco więcej realizacji międzyzębowych zanotowano przy realizacji głoski [dz], co przedstawiono na wykresie nr 4. Natomiast zachowana została tendencja malejąca wraz z wiekiem osób badanych.



Wykres 4. Liczba dzieci z wymową międzyzębową głoski [dz].

Po szczegółowej analizie każdej głoski z osobna za słuszne uznano przedstawienie tabeli zbiorczej zawierającej średnie artykulacji międzyzębowej dla całego szeregu syczącego. Przy realizacji interdentalnej głosek [s, z, c, dz] czubek języka u przeważającej liczby dzieci wysunięty był do przodu jamy ustnej, nawet poza obszar warg. Wykres 5. ukazuje częstotliwość realizacji wymowy międzyzębowej przy wymowie szeregu przedniojęzykowo-zębowego. I tak w analizie wewnętrznej grupy głosek przedniojęzykowo-zębowych stwierdzono, że istnieje zależność między wiekiem dziecka a występowaniem wymowy międzyzębowej. Zaobserwowano tu istotne różnice i dlatego podzielono wyniki badań ze względu na czynnik występowania międzyzębowości w poszczególnych grupach przedszkolnych. Zaczęto, jak w odniesieniu do poprzedniego szeregu, od analizy grupy 3-latków, u których wykryto najwyższy poziom wadliwych artykulacji głosek przedniojęzykowo-zębowych, było to ok. 35% populacji, różnice między poszczególnymi głoskami dawały wynik ok. 2%. Bardzo podobnie przedstawiały się wyniki w grupie 4-latków. Dopiero na wykresie grupy 5-latków zaobserwowano znaczny spadek wymowy międzyzębowej u dzieci, było to ok. 20% przy głosce [dz], nieco ponad 16% przy [z], 15,5% przy [c] i tylko 14% przy wymowie [s]. Jeszcze niższe wyniki, dotyczące wymowy interdentalnej, zanotowano u 6-latków: 10% przy artykulacji głosek [s, z, c] i tylko o 3% więcej przy [dz]. Na wykresie obrazującym średnie poszczególnych artykulacji widać wyraźnie tendencję malejącą. Pomiedzy grupą 3-, 4-latków a grupą 5-latków zanotowano spadek z początkowego poziomu (np. głoski [s]) 34% do 14%, czyli nastąpił spadek rzędu 20% (prawie 1/4 badanej grupy przedszkolnej). W stosunku do grupy 6-latków ta różnica zarysowała się jeszcze wyraźniej i był to spadek o kolejne 3 punkty procentowe (procent różnicy na korzyść grupy starszej). Reasumując, w badaniu wymowy międzyzębowej głosek przedniojęzykowo-zębowych 5- i 6-latki uzyskały znacznie lepsze wyniki niż 3- i 4-latki. Odnotowano duże różnice przy porównaniu

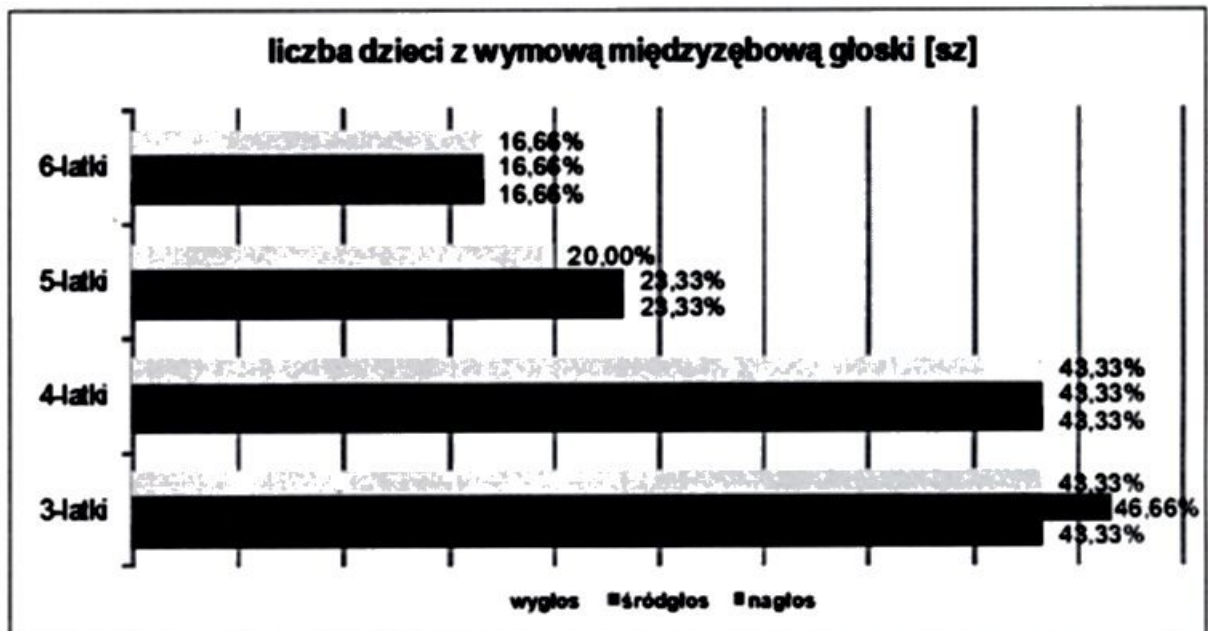
wyników statystycznych między grupami dzieci w wieku 3–4 lat a 5–6 lat. Pod względem liczby realizacji interdentalnej najlepiej radziła sobie grupa dzieci 6-letnich, trochę gorzej wypadła grupa 5-latków, a najgorsze wyniki uzyskały grupy 4- i 3-latków. Może to wskazywać na przełom w nabywaniu sprawności językowej i artykulacyjnej u dzieci między 4. a 5. rokiem życia, a potem już spokojniejsze kształtowanie czy też tylko doksztalcanie tych sprawności. W żadnym bowiem innym przedziale wiekowym nie nastąpił tak gwałtowny spadek liczby wymowy międzyzębowej, jak to miało miejsce pomiędzy 4. a 5. rokiem życia.



Wykres 5. Średnia liczba dzieci z wymową międzyzębową głosek [s, z, c, dz].

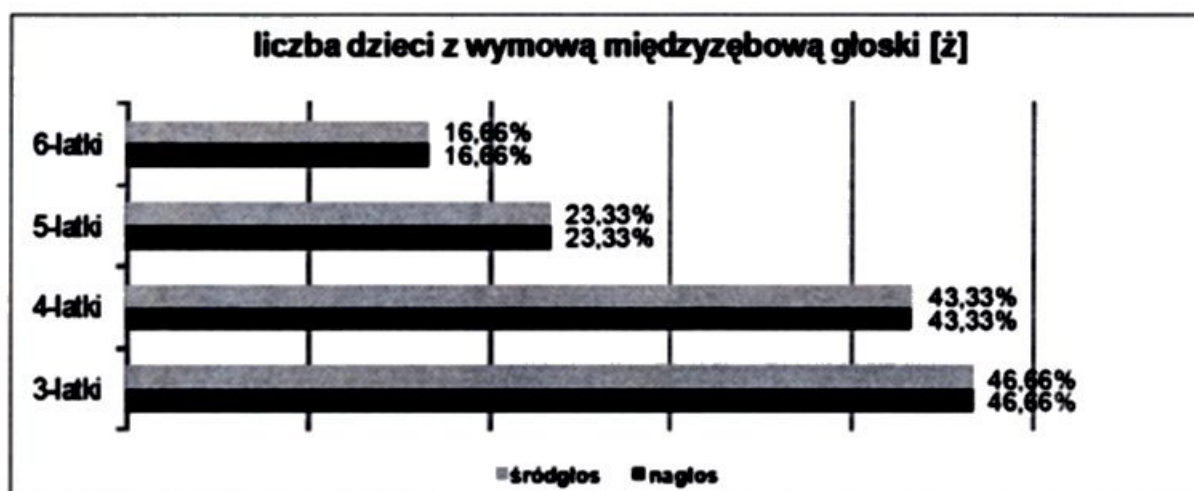
Najwięcej przypadków artykulacji międzyzębowej zanotowano, badając wymowę grupy głosek przedniojęzykowo-dziaśłowych [sz, ż, cz, dż]. Realizacje dźwięku [sz] przedstawiono na wykresie nr 6. W najmłodszej badanej grupie przedszkolaków poziom wadliwej wymowy tylko w zakresie głoski [sz] utrzymywał się na poziomie 46,66% (śródgłos) i 43,33% (nagłos i wygłos). Była to zatem blisko połowa badanej próby z populacji 3-latków. Bardzo zbliżone wyniki otrzymano w grupie 4-latków, było to 43,33%. Znacznie lepiej przedstawiła się grupa 5-latków, gdzie międzyzębowa wymowa pojawiła się u ok. 20% dzieci, czyli było to o połowę mniej niż u dzieci o 12 miesięcy młodszych. U starszaków zaobserwowano o ok. 5 punktów procentowych mniej wadliwych artykulacji niż u 5-latków, czyli 16,66%. U 6-latków i 4-latków poziom wadliwej artykulacji nie był zależny od pozycji, w jakiej znalazła się badana głoska. W tych dwóch grupach wiekowych

poziom międzyzębowości był zbliżony – odpowiednio 16,66% i 43,33% w pozycji: nagłosu, śródgłosu i wygłosu. W pozostałych grupach 3- i 5-latków różnice w poszczególnych pozycjach wyniosły ok. 3%, co nie wpłynęło na całokształt wyników. Dokonując syntezy uzyskanych wyników, podobnie jak w poprzednich analizach, można podzielić respondentów na dwie grupy: pierwsza to dzieci w wieku 3–4 lata i druga 5–6 lat.

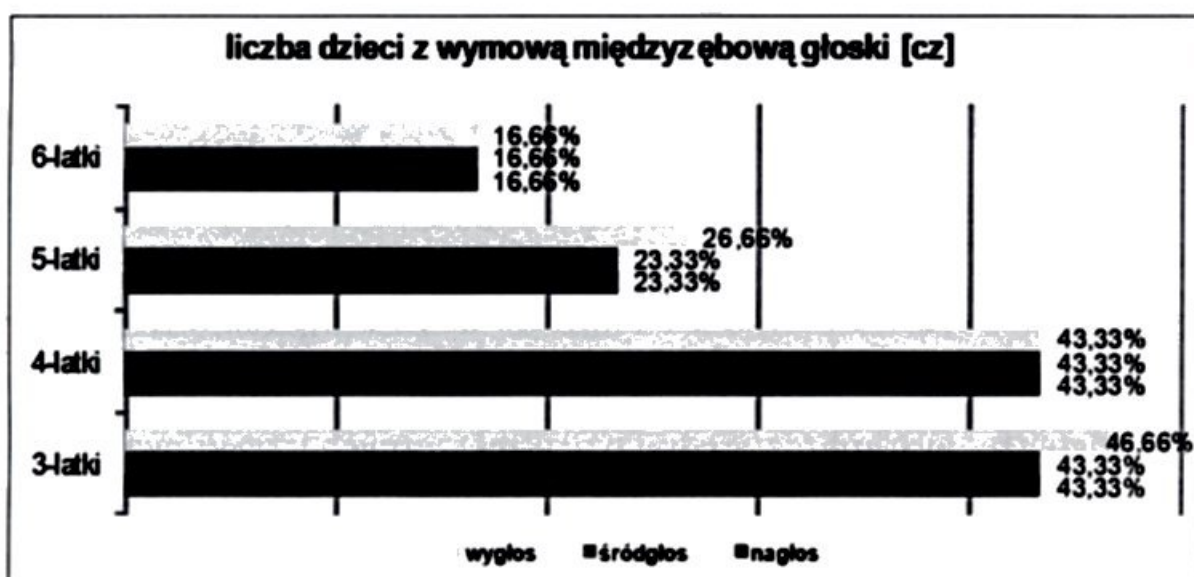


Wykres 6. Liczba dzieci z wymową międzyzębową głoski [sz].

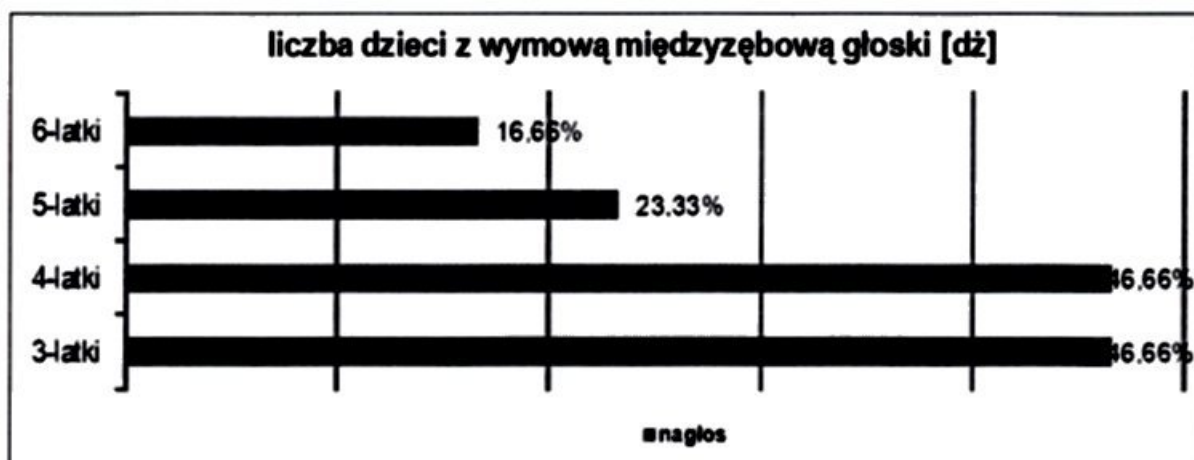
Podobne wyniki uzyskano dla dźwięków [ż], [cz] i [dź], co zilustrowano na wykresach 7., 8. i 9. Podsumowania dokonano, analizując łącznie wymowę głosek szumiących. Obrazuje to wykres nr 10. Na przykładzie analizy tej grupy potwierdza się ogólna prawidłowość: głoski później rozwijające się (później nabywane w procesie rozwoju językowego i artykulacyjnego) mają większą liczbę nieprawidłowych wymówień; jest ich tu dwukrotnie więcej niż dla głosek środkowojęzykowych lub przedniojęzykowo-zębowych. Spośród wszystkich badanych głosek szereg szumiący miał najwięcej interdentalnych artykulacji i tym samym poziom wymowy międzyzębowej we wszystkich głoskach tego szeregu był bardzo wysoki. Wyniki w poszczególnych grupach wiekowych przedstawiały się w sposób następujący: odpowiednio dla 3-, 4-, 5-, 6-latków: 46,66%, 46,66%, 23,33% oraz 16,66%. Świadczy to o tym, iż głoski szeregu przedniojęzykowo-dziąsłowego są fizjologicznie trudne do artykulacji, a liczba przypadków występowania w tym zakresie wymowy międzyzębowej jest znaczna.



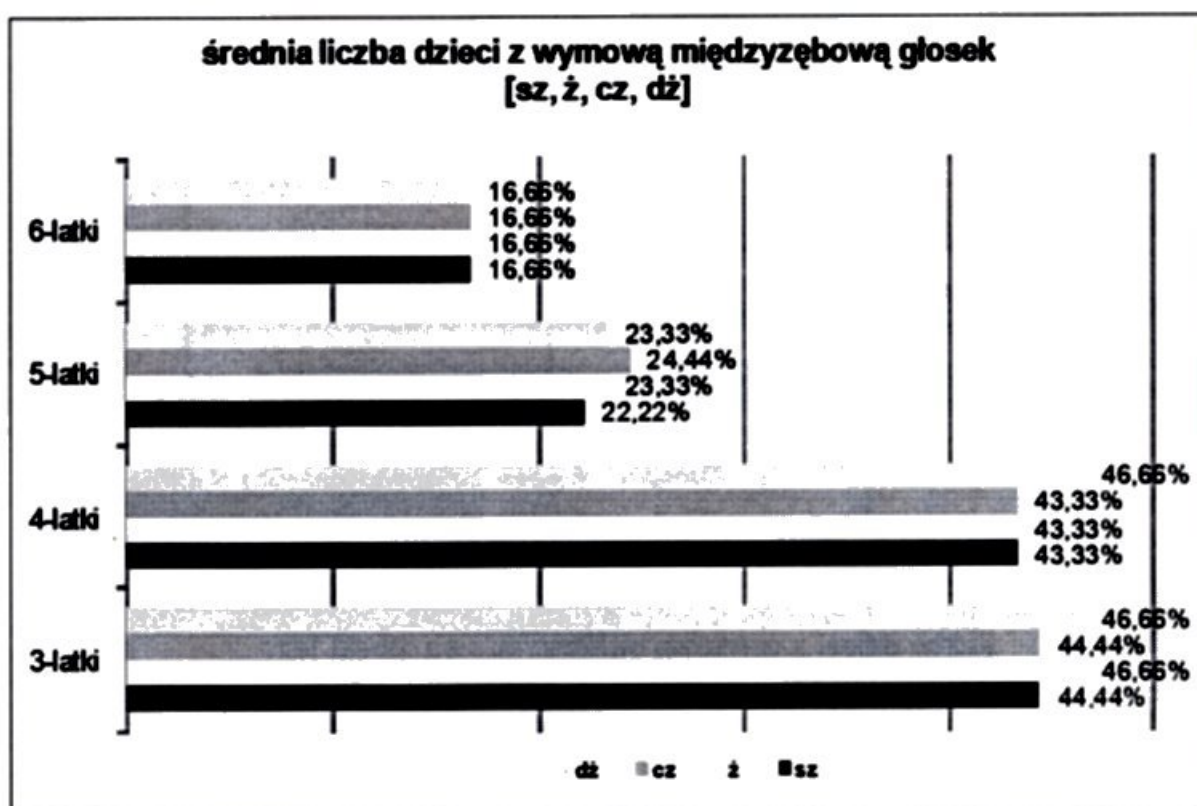
Wykres 7. Liczba dzieci z wymową międzyzębową głoski [ż].



Wykres 8. Liczba dzieci z wymową międzyzębową głoski [cz].



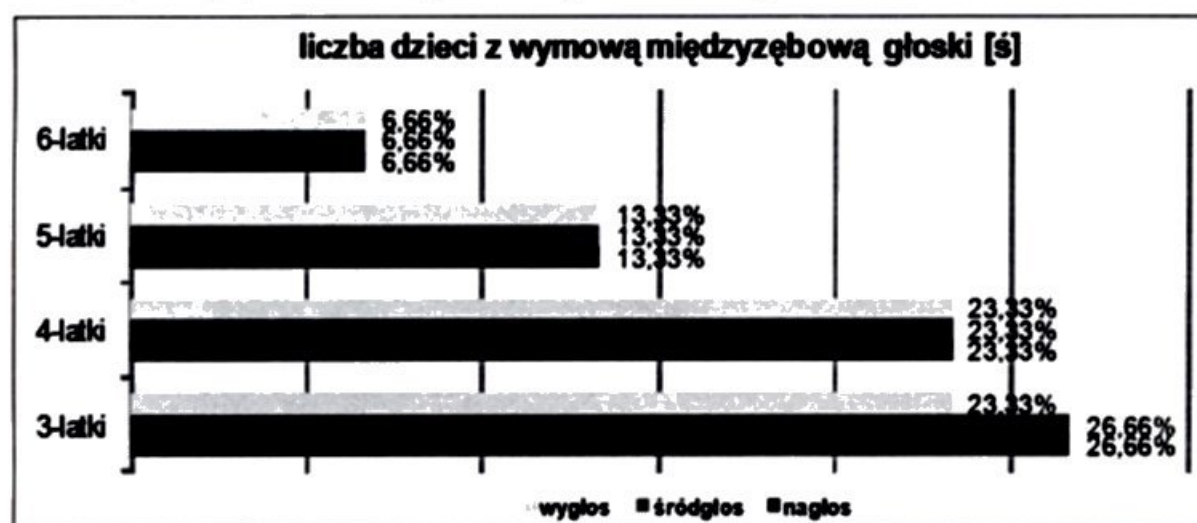
Wykres 9. Liczba dzieci z wymową międzyzębową głoski [dź].



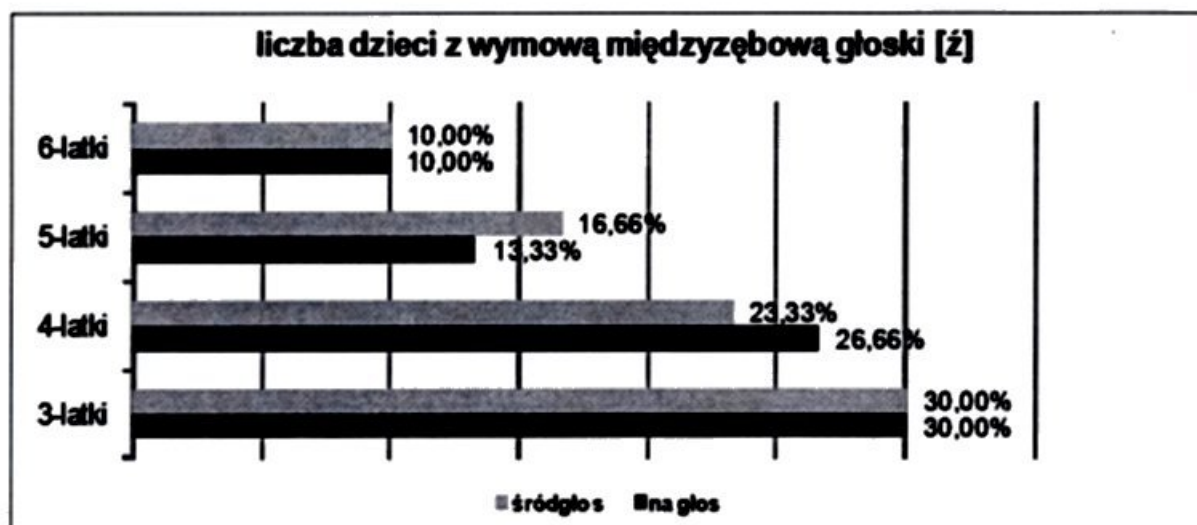
Wykres 10. Średnia liczba dzieci z wymową międzyzębową dla głosek [sz, ź, cz, dź].

Zgodnie z przewidywaniami okazało się, że najłatwiejsze do realizacji są dźwięki szeregu ciszącego. Pojawiają się najwcześniej i wymawiane są najlepiej. Ilustrują to zjawisko wykresy 11., 12., 13. i 14. Na podstawie porównania średnich arytmetycznych uzyskanych analiz, można stwierdzić, iż najczęściej wadliwych artykulacji wykazuje grupa 3-latków i jest to 25% dla [ś], ponad 26% dla [ć]. Trudniejsze pod względem wymowy okazały się głoski: [ź] (30%) oraz [dź] (33%). W grupie 4-latków notowano wyniki średnio o 3–4 punkty procentowe niższe. Zatem już w grupie 4-latków zaczęła zarysowywać się tendencja spadkowa wymowy międzyzębowej. W grupie 5-latków zauważono już znaczny spadek liczby wymowy interdentalnej, wyniki były następujące: 16% dla [dź], 15% dla [ź] oraz 13% w wymowie głosek [ś, ć]. Zatem jest to spadek ponad dwukrotny. W grupie 6-latków ta tendencja spadkowa jest jeszcze bardziej wyraźna i jest to liczbowo: 10% zaobserwowanej wymowy międzyzębowej głosek [ź, dź] oraz 6% w wymowie [ś, ć]. Rozłożenie wyników w poszczególnych grupach wiekowych obrazuje krzywa spadkowa. Wyraźnie widać, że dużo lepsze wyniki i tym samym mniej realizacji międzyzębowych pojawia się u dzieci starszych. Różnice są znaczne, widać je też, jeśli spojrzymy na wyniki pod względem analizy indywidualnej głoski z szeregu ciszącego. Najmniej interdentalnej wymowy występuje w realizacji głoski [ś] i jest to odpowiednio dla grup wiekowych: 26,66%, 23,33%,

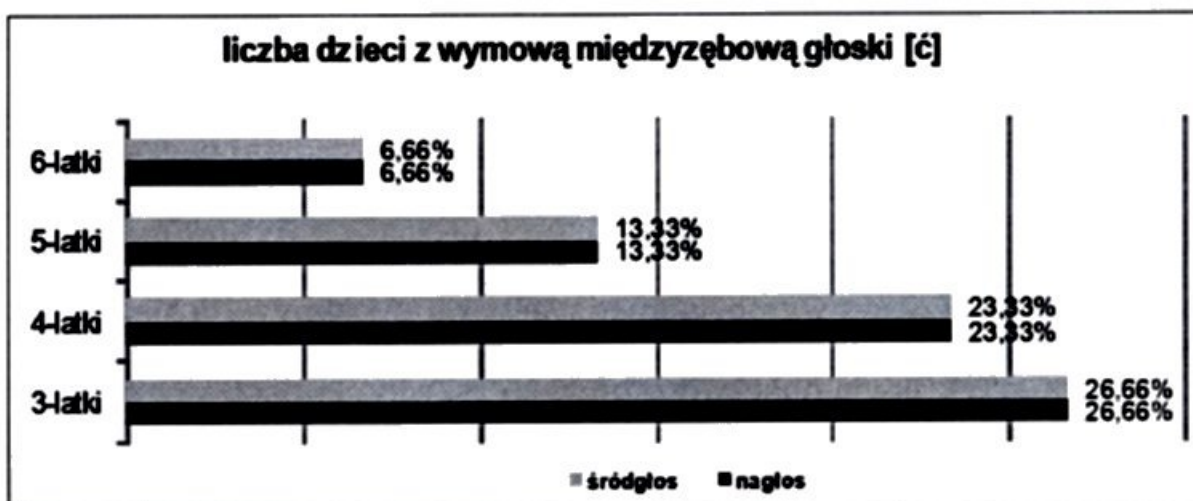
13,33% i 6,66%, z kolei najwięcej kłopotów nastęrcza głoska [dź] i jest to: 33,33%, 26,66%, 16,66% i 10%. Na wykresach, obrazujących porównanie średnich arytmetycznych wyników w zakresie liczby dzieci z wymową międzyzębową, można stwierdzić, że przedział wiekowy, do którego należały badane przedszkolaki, miał kluczowe znaczenie dla całościowych wyników badania. Różnice pomiędzy wynikami w poszczególnych grupach wiekowych są bardzo duże. Podczas badania średniej liczby dzieci z wymową międzyzębową utrzymywała się pewna prawidłowość: wyniki dużo lepsze i tym samym mniejszą liczbę dzieci z wadliwą artykulacją obserwowano w starszych grupach przedszkolnych (procentowa różnica w wynikach na ich korzyść) i analogicznie: gorsze wyniki, większa liczba nieprawidłowej artykulacji głosek środkowojęzykowych w grupach młodszych. Widać zatem, że wiek dzieci znacząco wpływał na uzyskane przez nie wyniki.



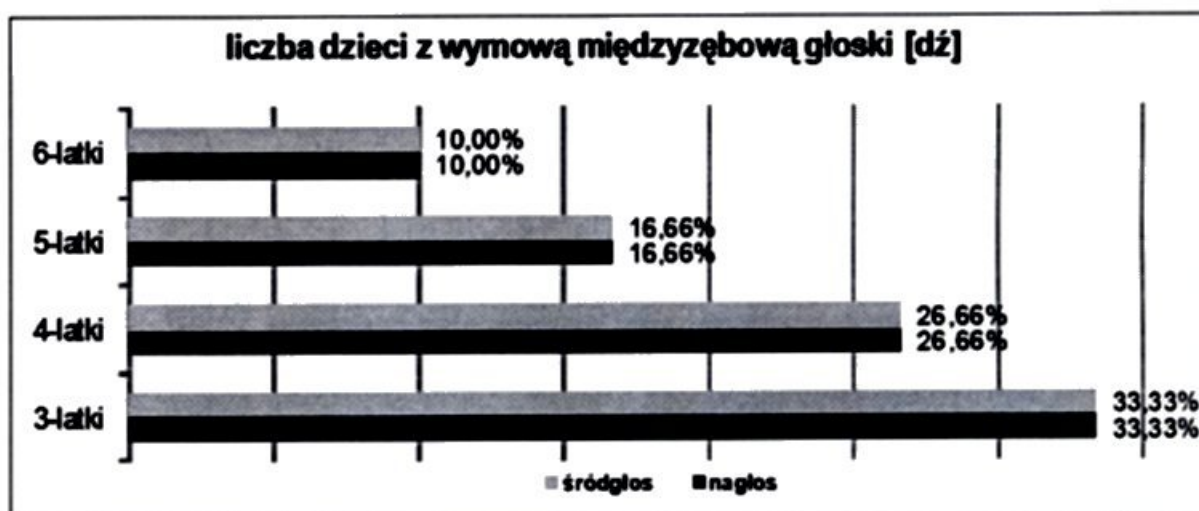
Wykres 11. Liczba dzieci z wymową międzyzębową głoski [ś].



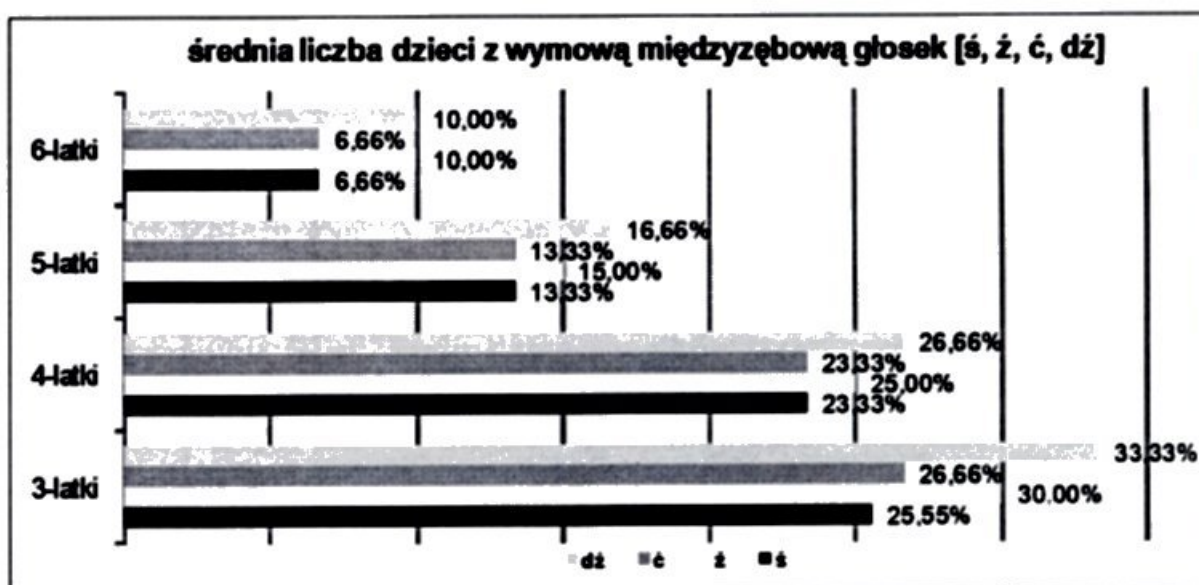
Wykres 12. Liczba dzieci z wymową międzyzębową głoski [ź].



Wykres 13. Liczba dzieci z wymową międzyzębową głoski [ć].



Wykres 14. Liczba dzieci z wymową międzyzębową głoski [dź].



Wykres 15. Średnia liczba dzieci z wymową międzyzębową głosek [ś, ź, ć, dź].

Efektem podjętych analiz porównawczych jest potwierdzenie wyników badań Ewy Krajny. Sporządzone na podstawie badań statystyki, dotyczące częstotliwości występowania seplenienia międzyzębowego, wykazały, że wiek dziecka jest czynnikiem w bardzo znacznym stopniu wpływającym na liczbę przypadków wymowy międzyzębowej wśród dzieci w wieku przedszkolnym. Na podstawie uzyskanych wyników badań można sformułować następujące wnioski:

- częstotliwość wymowy międzyzębowej w badanych grupach przedszkolaków w wieku od 3 do 6 lat była zróżnicowana;

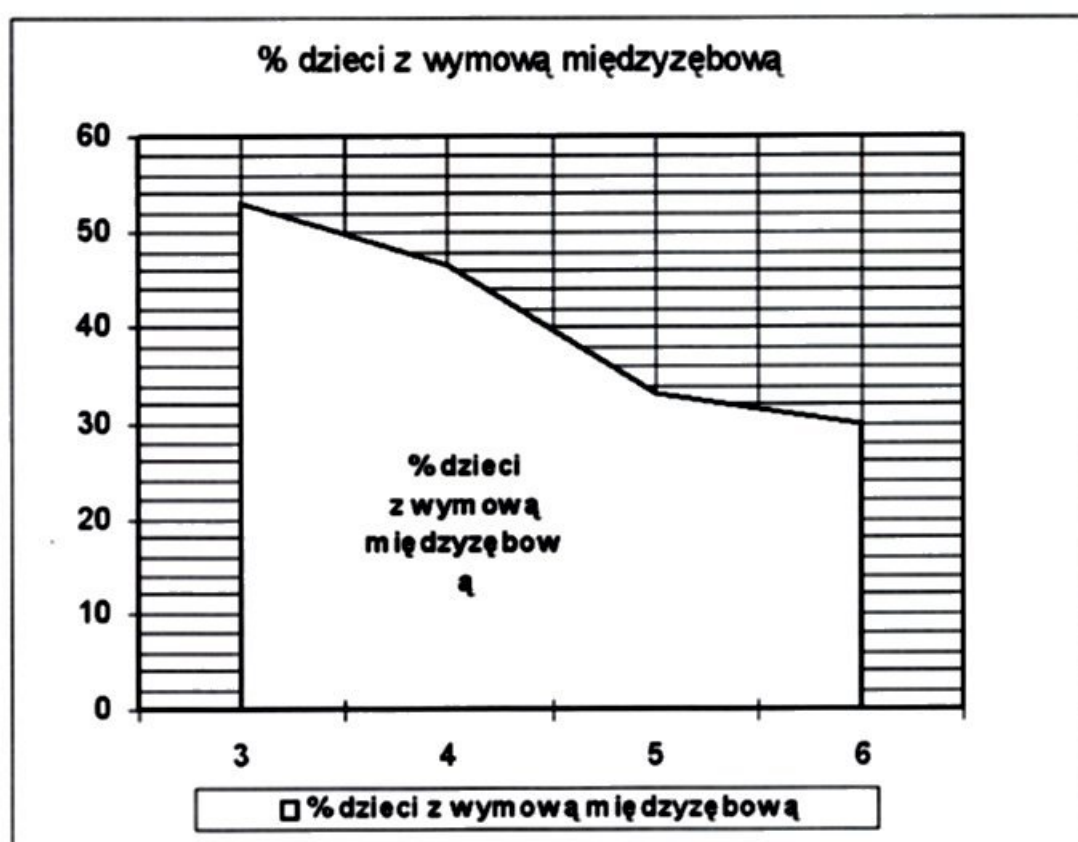
- największa częstotliwość wymowy międzyzębowej wystąpiła u 3-latków (53%), następnie 4-latków (46,6%), 5-latków (33%), a najmniejsza liczba dzieci z cechami międzyzębowości jest wśród 6-latków (30%);

- uzyskane wyniki, z wykorzystaniem porównania rozkładu wartości między poszczególnymi dziećmi z wymową międzyzębową, wskazują, że zachowana jest na ogół tendencja znana z opracowań na temat rozwoju fonetyki u dzieci – najwięcej realizacji międzyzębowych wystąpiło w szeregu [sz, ż, cz, dż], trochę mniej dotyczy głosek szeregu [s, z, c, dz], a najrzadziej ta realizacja miała miejsce w wymowie szeregu [ś, ź, ć, dź]; są to wyniki zgodne z kolejnością nabywania dźwięków mowy przez dzieci⁵;

- bezsprzecznie najniższą liczbę realizacji wymowy międzyzębowej zanotowano przy artykulacji głosek [t, d, n]; można zatem uznać, iż poziom, na którym oscyluje wymowa międzyzębowa, zależy od rodzaju realizowanych fonemów, im trudniejszy do artykulacji ich szereg, tym więcej nieprawidłowości.

Należy spróbować odpowiedzieć na podstawowe pytanie: czy wymowa międzyzębowa może być uznawana za normę rozwojową dla dzieci w określonym wieku? Wyniki przeprowadzonych analiz wskazywały jednoznacznie na występowanie okresu krytycznego w rozwoju mowy dziecka, przed osiągnięciem którego odsetek dzieci z artykulacją interdentalną utrzymywał się na wysokim poziomie. Po przejściu przez dziecko tego etapu, liczba międzyzębowych realizacji dźwiękowych gwałtownie spadała (prawie o 50%) i utrzymywała się na poziomie kilkunastu procent. Okres między 4. a 5. rokiem życia można określić jako czas przechodzenia od wadliwych artykulacji międzyzębowych do wymowy prawidłowej. Można pokusić się o wniosek końcowy, że te dzieci, u których wymowa międzyzębowa w wieku 5 lat utrzymała się, prawdopodobnie będą seplenili w dalszych latach. Opisywane zjawisko ilustruje wykres nr 16.

⁵ A. Sołtys-Chmielowicz, *Zaburzenia artykulacji. Teoria i praktyka*, Kraków 2008, s. 21-79.



Wykres 16. Procent wszystkich dzieci z wymową międzyzębową.

Jak to zjawisko tłumaczyć? Wydaje się bardzo prawdopodobne, że mogą tutaj działać przynajmniej dwie przyczyny. Pierwsza, to słabe napięcie mięśniowe dziecka, szczególnie mięśni narządów artykulacyjnych. Przyczyny takiego stanu rzeczy mogą być bardzo różne, na przykład niedotlenienie w okresie życia płodowego i w okresie okołoporodowym. Druga przyczyna może mieć związek z kinestezją, to znaczy czuciem ułożenia i ruchu narządów artykulacyjnych. Niektóre dzieci, szczególnie te z zaburzeniami integracji sensorycznej⁶, mogą mieć problemy tego typu.

Zdajemy sobie sprawę, że opisane badania są tylko przyczynkiem do dalszego badania międzyzębowości w realizacji określonych dźwięków mowy przez dzieci.

Wydają się one bardzo ważne zarówno z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia. Dla logopedów praktyków istotne jest bowiem znalezienie rozwiązania problemu, jakie czynniki powodują, że niektóre dzieci pozbywają się same międzyzębowości, a inne nie. Być może uda się w przyszłości określić kryteria, pozwalające przewidywać, które dzieci sobie poradzą same, a które będą potrzebowały po-

⁶ V. Maas, *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa 1998, s. 72-78.

mocy. Usprawniłoby to pracę logopedów i spowodowało, że byłaby ona znacznie efektywniejsza.

Interdental pronunciation as a development standard

Summary

The view that the interdental pronunciation of dentalised sounds, the so-called „three rows”, is permanent in nature is popular among speech and language therapists. This principle is supposed to refer also to small children. The conducted research proved that this conviction is not true. A significant number of 3- and 4-year-old children pronounce dentalised sounds in the interdental manner, whereas this phenomenon occurs much less frequently among 5- and 6-year-old children. The age of four is critical for proper realisation of these sounds. The above statement is extremely important in planning speech and language therapy for pre-school children.

Trans. M. Czarnecka

O ATRYBUTACH KILKORGA ŚWIĘTYCH

Niewiele mamy w języku polskim zleksykalizowanych konstrukcji typu – rzeczownik pospolity w znaczeniu metaforycznym (w M. lp.) + przymiotnik *święty* (w D. lp., a także w skrócie *św.*) + *nomen proprium* (w D. lp.), czyli *X świętego/św. Y-a*. A zarówno z językowego, jak i kulturowego punktu widzenia są to zestawienia dość interesujące. Peryfrazy tego rodzaju mają w większości charakter określeń terminologicznych bądź frazeologicznych.

Całkowicie już dziś zapomniany i nienotowany w słownikach *ogień świętego Antoniego* (*Ignis Sancti Antonii*) to rodzaj ciężkiego zatrucia sporyszem, skutkującego silnym i przewlekłym skurczem naczyń krwionośnych, prowadzącym ostatecznie do obumierania tkanek, zwłaszcza w kończynach. Dzisiaj takie stadium choroby nazwano by gangreną lub zgorzelą sporyszową (*Ergotismus gangrenosus*), nazywanie zaś tego typu objawów mianem *ognia świętego Antoniego*¹ datuje się na okres średniowiecza, kiedy to choroba występowała szczególnie często i była wyjątkowo uciążliwa (nie tylko jednostkowo, lecz także społecznie – przykładowo w 994 roku w samej Akwitanii zmarło ok. 40 tysięcy osób), o czym świadczą liczne zapisy dawnych kronikarzy². Współczesne, aczkolwiek też wcale nieczęste, użycia tej konstrukcji wiążą się wyłącznie z opisywaniem realiów historycznych, toteż brak w słownikach objaśnień na ten temat wcale nie zaskakuje.

Innym typem zatruc sporyszowych były zaburzenia ośrodkowego układu nerwowego (fachowo tzw. *Ergotismus convulsus*), objawiające się drgawkami i kurczami o charakterze padaczkowym, obecnie zaliczane w medycynie do typu *pląsawicy*. Popularne zaś w średniowieczu

¹ Inne funkcjonujące określenia to *święty ogień* (*Sacer Ignis*) czy rzadsze – *niemoc świętego Antoniego* (por. S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. 1–7, Warszawa 1807–1814).

² A. Drygas, *Jak trucizna stała się lekarstwem*, dokument on-line: <http://www.swiat-zdrowia.pl/artukul/jak-trucizna-stala-sie-lekarstwem>, publikacja: 01.10.2010 [dostęp: 05.06.2011]; M. Szczurkowski, *Święty Ogień*, „Biuletyn Informacyjny” POLFY 1968, nr 7, s. 222–223; W. Szumowski, *Historia medycyny*, Warszawa 1961, s. 217–218.

określanie tej przypadłości (czy też właściwie jej objawów) jako *tańca świętego Wita* jest obecnie kwalifikowane w słownikach jako przestarzałe³. Choroba rzeczywiście już się raczej nie zdarza, więc i używanie jej nazwy nie jest potrzebne, wyjąwszy rzecz jasna opisy historyczne – podobnie jak w wypadku *ognia świętego Antoniego*.

Intrygujące jest oczywiście to, dlaczego te akurat schorzenia zostały nazwane imionami tych właśnie świętych. Ze św. Antonim sprawa jest szczególnie trudna, ponieważ czczonych jest około osiemdziesięciu świętych o tym imieniu. Do najpopularniejszych należą św. Antoni Pustelnik (in. Wielki) i św. Antoni Padewski, żaden z nich jednak nie zmarł z powodu zatrucia sporyszowego⁴, chociaż trzeba mieć na uwadze, że do św. Antoniego Pustelnika wierni modlili i modlą się o wstawiennictwo przy różnych chorobach⁵. Kwestia św. Wita wydaje się nieco mniej zagadkowa: wprawdzie według podań męczennik zmarł na skutek nie choroby, lecz tortur – zanurzania w kotle z wrzącym ołowiem i rzucenia lwom na pożarcie, ale w Kościele wschodnim do św. Wita modlą się wierni właśnie w przypadkach padaczki i płasawicy⁶. W *Innym słowniku języka polskiego* został on nawet opisany jako patron chorych na płasawicę⁷.

Mimo tego, że wspomniane choroby w zasadzie odeszły już w niepamięć, współcześnie zarówno św. Antoni, jak i św. Wit zapomnieć o sobie nie dali.

Imienia św. Antoniego używa się w potocznej konstrukcji *łańcuszek świętego Antoniego*, nazywającej (podobnie jak wyrażenie *łańcuszek szczęścia*) rodzaj gry korespondencyjnej (współcześnie na ogół mejlowej lub esemesowej), polegającej na wysyłaniu kilku osobom jednocześnie wiadomości (np. z jakimś apelem lub z wesołym czy żartobliwym tekstem i ilustracjami) z prośbą o przesłanie kolejnym kilku osobom (i ewentualnie z groźbą wiążącą się z przerwaniem gry). Jeszcze w 1996 roku *Słownik współczesnego języka polskiego* w haś-

³ Por. *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, Warszawa 2000; *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2003.

⁴ S. Hołodok, *Święty Antoni z Padwy*, dokument on-line: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/swieci/s_antoni_padewski.html [dostęp: 05.06.2011]; N.N., *Święty Antoni z Padwy, prezbiter i doktor Kościoła*, dokument on-line: <http://www.brewiarz.pl/czytelnia/swieci/06-13.php3>, ostatnia aktualizacja: 02.06.2011 [dostęp: 05.06.2011]; N.N., *Święty Antoni z Padwy, opat*, dokument on-line: <http://www.brewiarz.katolik.pl/czytelnia/swieci/01-17.php3>, ostatnia aktualizacja: 04.01.2011 [dostęp: 05.06.2011].

⁵ J. Charkiewicz, *Mnich Antoni Wielki*, dokument on-line: http://www.cerkiew.pl/index.php?id=swieci&tx_orhcal%5Bsw_id%5D=86&cHash=ed8a-a444f7 [dostęp: 05.06.2011].

⁶ J. Charkiewicz, *Męczennik Wit*, dokument on-line: http://www.cerkiew.pl/index.php?id=swieci&tx_orhcal%5Bsw_id%5D=879&cHash=f324b0dda6 [dostęp: 05.06.2011].

⁷ *Inny słownik języka polskiego*, op. cit.

le *łańcuszek szczęścia* podawał taki oto opis: 'rodzaj gry korespondencyjnej polegającej na wysyłaniu innym pieniędzy, widokówek itp. oraz przepisywaniu jakiegoś tekstu z umieszczonym swoim adresem, w nadziei, że jeśli kolejne osoby będą kontynuować tę grę, to otrzyma się wielokrotność poniesionych wydatków; gra ta przynosi największy zysk tym, którzy ją rozpoczynają'⁸. Obecnie wprawdzie tradycyjnej poczty już się w tym celu nie wykorzystuje, niemniej istota współczesnych elektronicznych łańcuszków pozostała właściwie niezmienną, chociaż nie zawsze chodzi w nich o pieniądze – czasami bowiem łańcuszki są wykorzystywane np. przez hakerów do rozsyłania wirusów lub do pozyskiwania danych teleadresowych itp. Na ten typ działań częściej też używa się wspomnianego określenia *łańcuszek szczęścia*, aczkolwiek frekwencja tekstowa *łańcuszka św. Antoniego* nie jest wcale niska, oczywiście głównie ze względu na dużą popularność tego typu „komunikacji”. Typowe konteksty dla tego wyrażenia są przykładowo następujące:

*To system argentyński (w różnych odmianach), który działa podobnie, jak osławiony łańcuszek świętego Antoniego: z wpłat kolejnych pożyczkobiorców finansowane są (teoretycznie) pożyczki następnych*⁹,

*Firma Brotar z Brzozowa sprzedawała dżdżownice kalifornijskie, obiecując hodowcom w całym kraju wysokie zarobki. Niestety, łańcuszek św. Antoniego już się zerwał – pierwsi nabywcy zarobili, ostatni stracili*¹⁰,

*Przyjmujemy netykiety (slangowa nazwa internetowego savoir-vivre'u), zgodnie z którą nie wypada rozsyłać tzw. łańcuszków św. Antoniego, bo zaśmiejają skrzynki emailowe [sic! – zachowana oryginalna ortografia, przyp. E.R.] tak samo jak blaszane...*¹¹,

*Teraz znów apel o tej samej treści [tzn. o oddawanie krwi dla umierającego dziecka chorego na białaczkę – przyp. E.R.] pojawił się w Internecie i krąży w postaci łańcuszka św. Antoniego*¹².

Warto przy tej okazji zauważyć, że oba określenia funkcjonują też w ogólniejszym znaczeniu, nienotowanym jeszcze przez słowniki, które w uproszczeniu można sparafrazować jako zasadę rozpowszechniania czegoś w taki sposób jak w opisanej grze łańcuszkowej.

⁸ *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996.

⁹ N.N., *Wywiad z agentem*, „Dziennik Polski” z dnia 06.09.2002, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp: 05.06.2011].

¹⁰ J. Stachów, J. Pawlicki, *Dżdżownica św. Antoniego*, „Gazeta Wyborcza” z dnia 08.11.1994, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp: 05.06.2011].

¹¹ J. Cieśla, A. Rybak, *Nadwiślański savoir-vivre*, „Polityka” nr 2463 z dnia 31.07.2004, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp: 05.06.2011].

¹² N.N., *Krew dla dziecka*, „Dziennik Polski” z dnia 21.11.2002, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp: 05.06.2011].

Rzadziej natomiast imienia świętego używa się w zestawieniu *chleb świętego Antoniego*. Słownikarze tego wyrażenia jeszcze nawet nie odnotowali¹³, więc należy wyjaśnić, że oznacza ono ni mniej ni więcej tylko jałmużnę. Tym mianem określa się także pobłogosławione pieczywo rozdawane w kościołach 13 czerwca – w dniu wspomnienia św. Antoniego Padewskiego. Ta francuska z gruntu tradycja, dotycząca pomocy ubogim i rozdawania chleba (czy też chlebków) św. Antoniego, jest rzeczywiście wśród katolików żywa. Skarbonki z takim napisem można spotkać w kościołach, z podpisanymi tak puszkami czy koszykami stoją też niekiedy np. ministranci pod kościołem, czasami również na zasadzie metonimii nazywa się w taki sposób akcje zbierania ofiary na biednych. Ścisłej z *chlebem* wiąże się natomiast imię innego świętego – o którym później.

Święty Wit z kolei – rzecz by można – kontekstu nie zmienił: w dalszym ciągu jego imienia używamy w wyrażeniu *taniec świętego Wita*. Trzeba jednakże zauważyć, że w ostatnich latach określenie to zaczęło funkcjonować w nowym znaczeniu, nad którego kodyfikacją warto by się zastanowić. Konteksty ilustrujące nowe użycie przedstawiają się następująco:

*Leżąc na brzuchu godzinami potrafiłam obserwować życie przeróżnych wodnych stworzeń: pajków nartników na przykład; te ich pozornie nieskoordynowane ruchy, taki **taniec świętego Wita**, w gruncie rzeczy były przemyślanym sposobem obrony przed napastnikami¹⁴,*

*Za chwilę tęgawa pracownica poczty zaczęła twistować z zagraniczną delegacją, ale na sposób rosyjski: coś między prysiadami a **tańcem św. Wita**¹⁵,*

*[...] jak widać z posunięć rządowych, koalicja, która zwyciężyła w wyborach, nie ma kompleksowego pomysłu na wyprowadzenie kraju z kryzysu. Jej posunięcia chwilami przypominają **taniec świętego Wita**¹⁶,*

*Za to w medium wiodącym i najbardziej dostępnym – w telewizji niekodowanej trwa istny **taniec świętego Wita**; w terminologii medycznej określany jako *pląsawica*¹⁷.*

To nowe, względem podstawowego znaczenia, użycie frazeologizmu można by opisać definicją 'szereg ruchów, czynności wykonywanych

¹³ Por. m.in. *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. 1–11, Warszawa 1958–1969; *Inny słownik języka polskiego*, op. cit.; *Uniwersalny słownik języka polskiego*, op. cit.; *Słownik współczesnego języka polskiego*, op. cit.

¹⁴ M. Nurowska, *Księżyc nad Zakopanem*, Warszawa 2006, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp: 05.06.2011].

¹⁵ Z. Żakiewicz, *Ze wschodniego dziennika mego N.N.*, „Tygodnik Powszechny” 1994, nr 51, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp: 05.06.2011].

¹⁶ J. Rolicki, *Edward Gierek: życie i narodziny legendy*, Warszawa 2002, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp: 05.06.2011].

¹⁷ N.N., *Pląsawica*, „Trybuna” 2006, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp: 05.06.2011].

szybko, niemal jednocześnie, lecz chaotycznie i jakby nerwowo; także: nieskoordynowane, chaotyczne działania, przedsięwzięcia, akcje, robiące wrażenie przypadkowych, nieprzemyślanych, nonsensownych, bezcelowych'. Według danych z Narodowego Korpusu Języka Polskiego pierwsze użycia tego rodzaju zaczęły się pojawiać w tekstach w latach 70., a utrwalenie się związku w nowym znaczeniu i wzrost jego frekwencji tekstowej można datować na lata 90. Należałoby zatem rozważyć, czy nie powinno się uwzględnić tego faktu w słownikowym opisie języka.

Kolejnym świętym (tym właściwym od *chleba*), którego imię utrwalilo się w strukturze *X świętego Y-a*, jest św. Jan, chleb świętojański bowiem jest zamiennie nazywany właśnie *chlebem świętego Jana*. Chleb ten oczywiście wcale chlebem nie jest. Niemniej drzewo to – zwane także drzewem karobowym lub szarańczynem strąkowym – rosnące w krajach śródziemnomorskich na słabych, suchych glebach daje duże, skórzaste strąki wypełnione jadalnym mięszem o słodkawym smaku przypominającym czekoladę lub słodkie kakao. Pożywienie to, choć wartościowe, w dawnych czasach nie było raczej uważane za rarytas, a przeciwnie – za jedzenie podłe, nadające się przede wszystkim na paszę zwierzęcą. Według Biblii Jan Chrzciciel, udawszy się na Pustynię Judzką, żywił się szarańczą i miodem leśnym (*Sam zaś Jan Chrzciciel nosił odzienie z sierści wielbłądziej i pas skórzany około bioder, a jego pokarmem była szarańcza i miód leśny*, Mt 3,4). Źródła zgodnie podają, że chodziło w tym wypadku nie o owady, lecz właśnie o strąki szarańczy¹⁸, co w pełni tłumaczy peryfrastyczne określenie drzewa¹⁹.

W polskiej gospodarce chleb świętego Jana szczególnej roli nie odgrywa, więc i nazwa nie jest specjalnie popularna, chociaż można sobie o niej przypomnieć, widząc na etykietach lodów, sosów lub innych produktów symbol *E410*, oznaczający zagęszczacz, tzw. gumę karobową, produkowaną właśnie z ziaren chleba świętojańskiego²⁰.

Równie ciekawą konstrukcją wydają się *ognie świętego Elma*. Ognie jak ognie – rzecz by można – „gorący temat”, jednak z językowego punktu widzenia intrygujący jest przede wszystkim ten święty, ponieważ od

¹⁸ O strąkach tych zresztą wspomina się w Biblii również w przypowieści o synu marnotrawnym: *Poszedł i przystał do jednego z obywateli owej krainy, a ten posłał go na swoje pola, żeby pasł świnię. Pragnął on napęłnić swój żołądek strąkami, którymi żywiły się świnię, lecz nikt mu ich nie dawał* (Łk 15,16).

¹⁹ B. Szczepanowicz, *Atlas roślin biblijnych. Pochodzenie, miejsce w Biblii i symbolika*, Kraków 2004; B. Jazurek-Guttek, S. Grundas, J. Laskowski, J. Sadkiewicz, *Zapomniane walory funkcjonalne mączki ze strąków szarańczy (*Ceratonia siliqua* L.) oraz nowe możliwości jej zastosowania jako prozdrowotnego dodatku do pieczywa*, „Acta Agrophysica” 2010, nr 15(2), s. 305–313.

²⁰ B. Jazurek-Guttek i in., op. cit.

razu nasuwają się wątpliwości, jak należy rekonstruować mianownik – mógłby to być przecież *Elm*, a mógłby to być *Elmo*. Kwerendy wykazują, że święty miał na imię *Elmo*, a właściwie nawet – *Erazm*.

Wiązanie formy *Elmo* z *Erazmem* mogłoby się zdawać zupełnie nieuzasadnione, na gruncie polszczyzny bowiem takie powiązanie nie funkcjonuje, ponieważ nie używamy w ogóle formy *Elmo*. Opracowania onomastyczne i hagiograficzne podają jednak jako odpowiedniki używanego w języku polskim imienia *Erazm* takie postaci, jak ang. *Erasmus*, *Elmo*, wł. *Erasmus*, *Elmo* czy franc. *Érasme*, *Elme*²¹. *Ogniami św. Elma* nazywa się wyładowania elektryczne w postaci wiązek czy też snopków światła pojawiających się najczęściej na krawędziach przedmiotów, a szczególnie na masztach okrętowych, takielunku, piorunochronach, skrzydłach samolotów itp. Do tego rodzaju wyładowań dochodzi najczęściej w sytuacji przedburzowej, przy dużym natężeniu pola elektrycznego w atmosferze.

A co ma do tego święty? Znow tłumaczenia są dosyć mgliste. Święty *Elmo* uznawany był za patrona żeglarzy, którzy w groźnych sytuacjach prosili go o wstawiennictwo u Boga, a snopki światła na masztach czy takielunku odczytywali jako znak wysłuchania modlitw przez świętego, który według legendy nie bał się piorunów. Trzeba jeszcze dodać, że zjawiskowe błyski nie zawsze były nazywane *ogniami świętego Elma*. Starożytni określali je mianem *ogni Kastora i Polluksa*, którzy także byli patronami żeglarzy. Niektóre źródła podają jeszcze, że ognie takie nazywane bywają *ogniami świętej Heleny*²², co wydaje się szczególnie zagadkowe. Być może w tym wypadku pewną rolę odegrały wzmianki o cudzie Świętego Ognia (zgodnie z tradycją prawosławną samoistnie pojawiającego się rokrocznie w Wielką Sobotę na Grobie Pańskim w Jerozolimie), pochodzące właśnie z czasów świętej cesarzowej, która Grób odnalazła i ufundowała w tym miejscu bazylikę²³.

Spośród tych trzech określeń słownikarze notują tylko dwa pierwsze: „meteor ognisty w kształcie snopków” jest opisany w *Słowniku wileńskim* i *Słowniku warszawskim*, słownik M. Arcta podaje tylko jedną nazwę²⁴, a słowniki późniejsze nie notują już żadnego z określeń. Zwłaszcza współcześnie wydaje się to pewnym niedopatrzeniem.

²¹ J. Grzenia, *Słownik imion*, Warszawa 2002; F. Lanzi, G. Lanzi, *Saints and their symbols. Recognizing saints in art and in popular images*, Minnesota 2004, s. 85.

²² Por. m.in. W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 2000.

²³ ggacki, *Cud Ognia Świętego*, dokument on-line: <http://www.kosciol.pl/article.php?story=20040409212700112>, publikacja: 10.04.2004 [dostęp: 05.06.2011].

²⁴ A. Zdanowicz, M.B. Szyszko, J. Filipowicz, W. Tomaszewicz, F. Czepieński, W. Borotyński, *Słownik języka polskiego*, Wilno 1861; J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, *Słownik języka polskiego*, t. 1–8, Warszawa 1900–1927; *Słownik ilustrowany języka polskiego* M. Arcta, Warszawa 1916.

Ognie świętego Elma nie są wprawdzie powszechnie znane i kojarzone, ale okazuje się, że są – o dziwo – dość nośnym metaforycznie określeniem, wykorzystywanym w poezji, zwłaszcza „amatorskiej” (czego dowodzą cytaty w NKJP), ale oczywiście nie tylko. W taki sposób tytułował na przykład dziewiąty z kolei wiersz w swoim tomie *Kolonie* Tomasz Różycki²⁵. By metaforę odczytać, trzeba jednak znać znaczenie określenia stanowiącego jej podstawę, dobrze by więc było móc znaleźć w słowniku języka polskiego adekwatny opis.

Natomiast niewątpliwie dobrze ugruntowaną, żywą współcześnie i właściwie opisaną w słownikach konstrukcją jest potoczne i w gruncie rzeczy nieco groteskowe określenie *siki świętej Weroniki* odnoszone do słabej herbaty bądź też – chyba nawet częściej – do taniego alkoholu nie najlepszej jakości (zazwyczaj wina lub piwa). Oczywiście ostatnie odniesienie ma niewątpliwą związek z innym potocznym określeniem, mianowicie z *sikaczem*. Natomiast użycie w tym kontekście imienia apokryficznej świętej ma rzecz jasna uzasadnienie li tylko brzmieniowe. Równie dobrze rymowałyby się w tym wypadku także inne imiona, jak choćby *Berenika*, *Dominika*, *Ludwika* czy *Monika*. Na razie jednak święte te mają święty spokój, choć być może w odpowiednim czasie żywioł potoczności zainteresuje się którąś z pominiętych białogłów i przypisze jej jakiś intrygujący atrybut.

Ewa Rudnicka
(Uniwersytet Warszawski)

²⁵ Pierwszy dzień tych wakacji. Podskakują góry,
gra orkiestra znad Moraw. Zakładam kolonie
na parapecie lata, tuż przed świętą wojną
jonów jasnych i ciemnych, na kawałku skóry
tak cierpkiego jeziora, że cofasz już któryś
raz z kolei swój język. Burza tak spokojnie
wpływa na nasze wody jak filmowy okręt
błyskający linami. Wybiera kontury

ludzkich ciał, aby przelać w nie swoją substancję
i wypełnić je prądem, gazem, ogniem. Właśnie
unosi się nad nami ten wirujący obiekt,
który wszedł tu przez okno, porozbijał szklanki

i roztopił guziki, popalił franki,

i teraz czeka w ciszy, które z nas odpowie.

(T. Różycki, *Ognie Świętego Elma*, [w:] tegoż, *Kolonie*, Kraków 2006, s. 13).

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI NAUKOWEJ „SLAVUS SUM ET NIHIL SLAVICI A ME ALIENAM ESSE PUTO”. WŁADYSŁAW NEHRING – UCZONY, EDYTOR, NAUCZYCIEL. WROCŁAW, 20–21 PAŹDZIERNIKA 2010 ROKU

W dniach 20–21 października 2010 roku Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, wrocławski oddział Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego oraz Wrocławskie Towarzystwo Naukowe zorganizowały we Wrocławiu konferencję naukową „*Slavus sum et nihil slavica a me alienam esse puto*”. Władysław Nehring – uczyony, edytor, nauczyciel z okazji 180. rocznicy urodzin profesora języków i literatur słowiańskich, redaktora, organizatora nauki i społecznika Władysława Nehringa. Honorowym patronem konferencji był Prorektor ds. naukowych i współpracy z zagranicą, profesor Adam Jeziński.

Chcąc pokazać różnorodność i wielokierunkowość działań Nehringa, organizatorzy do wygłoszenia referatów zaprosili wybitnych badaczy reprezentujących różne ośrodki naukowe. Dwudniowe obrady, w czasie których zostało wygłoszonych dziewiętnaście referatów, rozpoczęło wystąpienie profesora Jana Miodka przedstawiające sylwetkę Władysława Nehringa i jego drogę naukową. J. Miodek podkreślił, że Nehring miał bardzo barwne i ciekawe życie. Urodził się 23 października 1830 roku w Kłecku koło Gniezna. W 1850 roku dzięki stypendium poznańskiego Towarzystwa Naukowej Pomocy im. K. Marcinkowskiego rozpoczął studia na ówczesnym niemieckim Uniwersytecie we Wrocławiu. Po obronie doktoratu w 1856 roku podjął pracę w gimnazjum w Trzemesznie i w Poznaniu. Na uniwersytet wrócił w 1868 roku, gdzie objął Katedrę Języków i Literatur Słowiańskich, którą kierował przez 39 lat. Wykładał między innymi gramatykę porównawczą języków słowiańskich, mówił o początkach Słowiańszczyzny, mitologii i poezji ludowej Słowian. Badał literaturę staropolską, był zafascynowany Janem Kochanowskim. Trzykrotnie pełnił funkcję dziekana Wydziału Filologicznego, a od 1893 roku był jedynym w historii uniwersytetu w Breslau polskim rektorem. Dzięki staraniom Władysława Nehringa powstało seminarium polonistyczne, cieszące się rozgłosem wśród polskich studentów, i mające wyznacznik w postaci swoistej metody: filologii porównawczej w wariacie Władysława Nehringa. Był także członkiem Akademii Umiejętności w Krakowie, Akademii Nauk w Petersburgu i w Pradze, a także członkiem honorowym Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Poznaniu. Władysław Nehring zmarł we Wrocławiu 20 stycznia 1909 roku.

W okresie funkcjonowania uniwersytetu w ówczesnym Breslau wprowadziła zgromadzonych profesor Alicja Nowakowska wystąpieniem *Wrocławskie środowisko naukowe w czasach Władysława Nehringa*. Głównym wątkiem

prezentacji było przedstawienie polskich organizacji studenckich i dziejów Polaków studiujących i pracujących wówczas na uniwersytecie. Prelegentka omówiła strukturę uniwersytetu, skupiając się przede wszystkim na Wydziale Filologicznym, którym w późniejszym czasie kierował Nehring. Ponadto podjęła rozważania na temat motywów, jakie kierowały młodym Nehringiem przy wyborze miejsca swojej dalszej edukacji. A. Nowakowska akcentowała, że na początku lat 70. XIX wieku młodzież ze Śląska i Wielkopolski stanowiła blisko 90% studentów wrocławskiej uczelni i podjęcie studiów właśnie na niej dawało Nehringowi możliwość przebywania w środowisku młodzieży polskiej, członków Towarzystwa Literacko-Słowiańskiego, Stowarzyszenia Polskiego w Gimnazjum św. Macieja, a przede wszystkim w gronie najbardziej przez Nehringa lubianym Towarzystwa Wariatów, zwanego też Kółkiem Marchońtowiczów.

Doktor Teresa Suleja, dyrektor Archiwum Uniwersytetu Wrocławskiego, w referacie *Władysław Nehring – pomiędzy organizacyjną powinnością a dydaktyczną pasją* scharakteryzowała dokumenty (m.in. sprawozdania dziekańskie, protokoły posiedzeń Senatu), znajdujące się w uniwersyteckim archiwum, które zaświadczały o działalności organizacyjnej Nehringa jako dziekana i rektora. T. Suleja zwróciła uwagę, że wyjątkowo harmonijnie łączył on pracę naukową z obowiązkami dydaktycznymi i poczynaniami o charakterze organizacyjnym, a jego rzetelność i pracowitość w wykonywaniu powierzonych zadań zapewniły mu wyjątkowo silną pozycję wśród pracowników Wydziału Filologicznego (była to wówczas najsilniejsza kadrowo uniwersytecka placówka; obejmowała 33 zakłady naukowe).

Troje prelegentów skupiło się na badaniach Władysława Nehringa nad ważnymi zabytkami w dziejach języka polskiego. Profesor Bogdan Walczak wygłosił referat *Władysław Nehring jako filolog i historyk języka polskiego*. Scharakteryzował w nim najważniejsze dokonania Nehringa na polu filologii staropolskiej i historii języka polskiego. Przypomniał, że powszechnie przyjęła się i jest aktualna do dziś teza Nehringa, że *Psałterz floriański* jest odpisem jakiegoś dawniejszego polskiego przekładu tej najpopularniejszej w średniowieczu księgi biblijnej. Prelegent podkreślił aktualność nakreślonego przez Nehringa całościowego obrazu dziejów i skutków wpływów czeskich na język polski. Ponadto zwrócił uwagę, że wrocławski uczyony w *Alt-polnische Sprachdenkmäler. Systematische Übersicht. Würdigung und Texte. Ein Beitrag zur slavischen Philologie* (Berlin 1886) dokonał pierwszej polskiej syntezy (równocześnie historycznoliterackiej i filologiczno-językoznawczej) najstarszego piśmiennictwa polskiego. Z kolei profesor Maria Peisert w referacie *Władysław Nehring jako edytor tekstów staropolskich* przedmiotem swoich rozważań uczyniła edytorskie osiągnięcia Nehringa, zwracając uwagę, że to właśnie on wypracował zasady opisu i edycji tekstów staropolskich w taki sposób, aby zawierały objaśnienia i komentarze potrzebne do ich zrozumienia. M. Peisert zaznaczyła, że Nehring posługiwał się metodologią i narzędziami badawczymi wypracowanymi przez filologie klasyczne, łącząc je z nowoczesnymi nurtami badawczymi, głęboką erudycją i wiedzą z zakresu historii, filozofii, teologii, literatury, etnografii i paleografii. Wystąpienie doktor Beaty Kaczmarczyk „*Bogurodzica*” i „*Skarga umierającego*” w badaniach wrocławskich uczonych Władysława Nehringa i Jerzego Woronczaka miało charakter refleksji na temat wkładu dwóch wrocławskich językoznawców –

Nehringa i Woronczaka w badania języka średniowiecznych zabytków *Bogurodzicy* i *Skargi umierającego*. Prelegentka stwierdziła, że w odniesieniu do *Bogurodzicy* Władysław Nehring jako pierwszy obalił rozpowszechniony pogląd o autorstwie św. Wojciecha i wykazał niehomogeniczność tekstu pieśni (wyróżniając właściwą *Bogurodzicę*, pieśń wielkanocną i pieśń pasyjną), Jerzy Woronczak zaś dowodził, że dwie pierwsze zwrotki pieśni to tropy *Kyrie eleison*. Ponadto B. Kaczmarczyk przedstawiła uwagi dotyczące edycji wrocławskiego tekstu *Skargi umierającego* i wkładu obu uczonych w jego badanie.

Kolejne dwa referaty przedstawiały Nehringa jako badacza literatury polskiej. Wystąpienie *Trzy rozprawy Władysława Nehringa o Janie Kochanowskim* doktor Aleksandry Oszczydy dotyczyło badań Nehringa nad twórczością najwybitniejszego polskiego poety czasów renesansu. A. Oszczyda podkreślała trwające niemal czterdzieści lat zainteresowania Nehringa dziełami Kochanowskiego i jego „naukową sumienność” w interpretacji *Trenów* i *Odprawy posłów greckich*. Zwróciła uwagę na zasługi dla polskiego języka poetyckiego, jakie Nehring przypisywał Kochanowskiemu. Z kolei doktor Ewa Grzęda w referacie *Władysław Nehring jako badacz literatury romantycznej* zajęła się „romantyczną” spuścizną naukową Nehringa. Prelegentka wskazała tytuły dzieł i nazwiska poetów romantycznych, które znalazły się w kręgu zainteresowań wrocławskiego badacza. Akcentowała, że Nehring, będąc autorem ponad dwustu prac obejmujących rozprawy naukowe, opracowania edytorskie, publikacje o charakterze popularyzatorskim oraz recenzje, około trzydziestu z nich poświęcił problematyce romantycznej. E. Grzęda omówiła także wkład Nehringa w popularyzację polskiej literatury romantycznej na uniwersytecie w Breslau i w Europie.

Następny blok obrad poświęcony był działalności naukowej i społeczno-kulturalnej Nehringa oraz jego kontaktom z europejskimi środowiskami naukowymi. Profesor Karin Musiołek-Choiński w referacie *Śląsk w kręgu zainteresowań organizacyjnych i naukowych W. Nehringa* omówiła dokonania Nehringa w propagowaniu osiągnięć Słowian w dziedzinie etnografii. Scharakteryzowała jego prace dotyczące kultury słowiańskiej regionu śląskiego. Charakteryzując niemiecką politykę personalną w obsadzaniu ważnych stanowisk państwowych, podkreślając brak sprzyjającego klimatu dla wiedzy o słowiańszczyźnie w Prusach, prelegentka przedstawiła działalność Nehringa w organizacjach pozauniwersyteckich, które miały na celu przybliżenie ówczesnej elicie społecznej polskich osiągnięć naukowych.

Kwestię zaangażowania Nehringa w umacnianie pozycji Katedry Języków i Literatur Słowiańskich na niemieckim uniwersytecie z mocną pozycją filologii germańskiej w tym czasie podjął profesor Jacek Rzeszutnik w referacie *Władysław Nehring a germanistyka wrocławska*. Pokazał pewne paralele w spojrzeniu na początki dyscyplinarne i instytucjonalne filologii germańskiej i filologii słowiańskiej na wrocławskim Uniwersytecie im. Fryderyka Wilhelma.

Ścisłą współpracę Nehringa z badaczami z krajów słowiańskich scharakteryzowali: profesor Jan Sokołowski w wystąpieniu *Europejski świat sławistyczny w drugiej połowie XIX w.* oraz profesor Michał Sarnowski w referacie *Władysław Nehring o Rosji. Rosja o Władysławie Nehringu*, a także profesor Mieczysław Balowski – *Nehring o Czechach*. J. Sokołowski nakreślił

historię współpracy Nehringa ze slawistami niemieckimi (m.in. A. Leskienem, J. Spannerem) oraz z najwybitniejszymi uczonymi słowiańskimi (m.in. V. Jagiciem, F. Miklosichem), reprezentującymi centralne ośrodki myśli słowiańskiej w drugiej połowie XIX wieku. M. Sarnowski zwrócił uwagę na dydaktyczne i krytyczno-badawcze zainteresowania Nehringa sprawami rosyjskimi. Dokonał przeglądu rosyjskojęzycznych encyklopedycznych publikacji i na ich podstawie scharakteryzował sylwetkę Nehringa. M. Balowski omówił ślady wpływów języka staroczeskiego w zabytkach staropolskich, które Nehring badał pod kątem: ortograficznym, systemowym (form gramatycznych) oraz leksykalnym. Szczegółowo przedstawił spis Nehringowych prac bohemistycznych i wykaz publikacji Nehringa, w których wrocławski slawista wskazuje na polsko-czeskie kontakty językowe.

Profesor Tadeusz Żabski w referacie *Władysław Nehring jako członek i kurator Towarzystwa Literacko-Słowiańskiego we Wrocławiu* skupił się na działalności popularyzatorskiej Nehringa w studenckim TLS. Przypomniał, że w roku akademickim 1852/1853 Nehring sprawował funkcję prezesa tego polskiego stowarzyszenia akademickiego, a od 1868 roku, po objęciu katedry slawistyki, był jego kuratorem i opiekunem naukowym. Referent podkreślał zaangażowanie Nehringa i umiejętność pracy z młodzieżą. Akcentował, że w ciągu osiemnastu lat patronatu Nehringa nad tą organizacją przewinęło się przez nią około 350 osób, a na posiedzeniach towarzystwa wygłoszono ponad 300 referatów.

Wystąpienie profesor Anny Dąbrowskiej *Nauczanie języka polskiego na Uniwersytecie Wrocławskim w czasach W. Nehringa* poruszało problem nauczania języka polskiego od połowy XVI wieku aż do czasów współczesnych Nehringowi. Prelegentka skupiła się na trudnościach, jakie musieli pokonywać uczący się języka polskiego w niemieckim otoczeniu językowym. Dokonała analizy podręczników do nauki języka polskiego oraz scharakteryzowała sylwetki lektorów języka polskiego pracujących na uniwersytecie.

Doktor Romana Łobodzińska w referacie *Dialektologiczne i onomastyczne zainteresowania Władysława Nehringa* zajęła się pracami onomastycznymi, dialektologicznymi i folklorystycznymi Nehringa. Zaprezentowała dokonania uczonego w badaniach nad śląską onomastyką i na przykładach omówiła nowoczesność warsztatu metodologicznego Nehringa.

Trzy ostatnie referaty: *Związki naukowe i kontakty osobiste Władysława Nehringa z nauką polską i słowiańską w świetle jego listów prywatnych* profesor Stanisławy Sochackiej, *Nehring – horyzonty pamięci* profesora Aleksandra Woźnego oraz *Rozproszony księgozbiór Władysława Nehringa* magister Małgorzaty Winnickiej dotyczyły dziedzictwa po znakomitym filologu. S. Sochacka zajęła się spuścizną epistolarną Nehringa. Omawiając prywatną i urzędową korespondencję Nehringa, podkreślała jego rozległe i różnorodne kontakty oraz szeroki zestaw spraw, którymi się zajmował. A. Woźny snuł refleksje na temat pamięci o Władysławie Nehringu i jego bracie Ferdynandzie obecnej i kultywowanej do dziś wśród żyjących potomków wrocławskiego uczonego. M. Winnicka scharakteryzowała trzy księgozbiory, na których powstanie bądź rozwój wpływ miał Nehring. Swoją uwagę skupiła głównie na zawartości biblioteki seminarium slawistycznego, której inicjatorem i organizatorem był wrocławski filolog, i której zbiory stały się załączkiem Biblioteki Instytutu Filologii Polskiej UW.

Konferencja naukowa „*Slavus sum et nihil slavica a me alienam esse puto*”. Władysław Nehring – uczonego, edytora, nauczyciela zorganizowana w Sali im. Władysława Nehrunga, mieszczącej się w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, pozwoliła na prezentację dokonań naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych jubilata. Umożliwiła zapoznanie się z dorobkiem nieprzeciętnego badacza języka i literatury polskiej, uczonego gotowego do współpracy międzysłowiańskiej oraz otwartego na ówczesną humanistykę zarówno niemiecką, jak i europejską, znamienitego edytora tekstów staropolskich i oddanego nauczyciela. W trakcie konferencji miała miejsce dwudniowa wystawa poświęcona Władysławowi Nehringowi, na której zgromadzono zarówno prace wrocławskiego badacza, jak i publikacje jemu poświęcone.

Helena Sojka-Masztalerz
(Uniwersytet Wrocławski)

NOWE PERSPEKTYWY W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO, TORUŃ 2011

Studium Kultury i Języka Polskiego dla Obcokrajowców działające przy Uniwersytecie Mikołaja Kopernika zorganizowało drugą konferencję pod tytułem *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Obrady odbywały się w dniach 15 i 16 kwietnia 2011 roku. W konferencji wzięli udział przedstawiciele jedenastu ośrodków naukowych i dydaktycznych z Polski i Europy. W toku obrad omawiano problemy nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce i za jej granicami. Podobnie jak w ubiegłym roku podejmowano zagadnienia teoretyczne, praktyczne i leksykograficzne. Referenci przedstawiali wyniki własnych badań, powoływali się na doświadczenia glotodydaktyków europejskich, prezentowali metody, podręczniki i ćwiczenia, omawiali braki w opisach językoznawczych oraz polemizowali z dotychczasową praktyką dydaktyczną.

Obrady w pierwszym dniu zostały podzielone na cztery bloki. Jako pierwsza wystąpiła Aleksandra Walkiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), która w referacie *O „typowych” i „nietypowych” użyciach aspektu* zwracała uwagę na konieczność zweryfikowania dotychczasowych sposobów nauczania aspektu. Autorka wskazała na fakt, że w podręcznikach nie ma przykładów, wyjaśnień i ćwiczeń nietypowych użyczeń aspektu. Takie braki znacznie utrudniają pracę zwłaszcza z tymi cudzoziemcami, których języki ojczyste inaczej realizują kategorię aspektu.

Anna Seretny i Ewa Lipińska (Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego) poruszyły temat *Kontrola bieżąca (formative evaluation) a kontrola globalna (summative evaluation) – testy osiągnięć*

w procesie dydaktycznym. Celem referatu było uwypuklenie różnic pomiędzy testami osiągnięć a testami biegłości. Autorki omówiły budowę i kryteria testów biegłości i testów osiągnięć oraz zaprezentowały opracowany w ich ośrodku egzamin osiągnięć dostosowany do wymogów certyfikacji.

Anna Dunin-Dudkowska w wystąpieniu *Jak radzić sobie z „falszywymi przyjaciółmi” na lektoracie jpjo* przedstawiła genezę terminu „falszywi przyjaciele tłumacza”, podała przykłady homonimii międzyjęzykowej w różnych językach oraz wskazała na specyficzne trudności w komunikacji wynikające z występowania tego zjawiska na pograniczu leksyki rodzimej nauczyciela i studentów.

Jako ostatnia w pierwszym bloku wystąpiła Agata Wiącek (Uniwersytet Wrocławski) z referatem *Błędy frazeologiczne w komunikacji cudzoziemców uczących się języka polskiego*. Omówiła w nim błędy frazeologiczne popełniane przez cudzoziemców, zwróciła uwagę na brak słownika frazeologicznego dla cudzoziemców oraz na wymagania certyfikatowe, które nie precyzują zakresu wymaganego materiału do poszczególnych poziomów nauczania.

W drugim bloku jako pierwsza wystąpiła Karolina Birecka (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) z referatem *Tak zwane czasownikowe formy nieosobowe w materiałach do nauczania jpjo*. Autorka wskazała czasownikowe formy nieosobowe jako zagadnienie, którego dotychczasowy opis językoznawczy jest niewystarczający w konfrontacji z praktyką glottodydaktyczną.

Joanna Prędoła (Uniwersytet Warszawski) w referacie *Wykorzystanie przekładu intersemiotycznego w nauczaniu jpjo* zwracała uwagę na szerokie możliwości, jakie daje wzbogacanie praktyki glottodydaktycznej o wiedzę na temat przekładu intersemiotycznego.

Kamila Kwiatkowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), mówiąc o *Miejscu życiorysu w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, podkreśliła różnicę między życiorysem a CV. Autorka, posługując się przykładami życiorysów napisanych przez cudzoziemców, wskazała na wielorakie korzyści, wynikające z wykorzystania tej formy pracy pisemnej w toku nauczania.

Emilia Kubicka (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) w wystąpieniu *Kształcenie umiejętności słuchania w nauczaniu języka polskiego jako obcego – dostępne materiały i deficyty* zwróciła uwagę na braki w materiałach dydaktycznych potrzebnych do kształcenia umiejętności słuchania. Autorka zaprezentowała próbki nagrań wykonanych i wykorzystywanych przez nią w pracy.

W trzecim bloku referatów jako pierwsza wystąpiła Anna Trębska-Kerntopf, przedstawiając referat swój i Jacka Brzezińskiego *Osoba Karola Wojtyły, Jana Pawła II w nauczaniu kultury polskiej w CJKP UMCS w Lublinie – retrospekcja i współczesność*. Autorka omówiła szereg imprez kulturalnych propagujących wiedzę o Janie Pawle II. Uczestnikami omawianych przedsięwzięć byli studenci Centrum Języka i Kultury Polskiej.

Magdalena Lewicka (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) w referacie *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości – zarys problematyki* w zwięzłej formie przedstawiła istotne w procesie glottodydaktycznym zagadnienia interkulturowości.

Marta Becquet (Uniwersytet w Glasgow) w wystąpieniu *Dlaczego nie tandem? Rodzimi użytkownicy języka w procesie nauczania* przedstawiła zasa-

dy *tandemu* jako formy nauki języka obcego. Referentka zwróciła uwagę na zalety nauki w parach, w których osoby są nauczycielami swojego języka i uczącymi się obcego.

Joanna Zawadka w referacie *Komiksy w nauczaniu języka polskiego jako obcego* podała definicje komiksu, zaprezentowała przykłady komiksów oraz zachęciła do tworzenia ich dzięki bezpłatnemu oprogramowaniu i szerszego wykorzystywania w procesie dydaktycznym.

Na szczególną uwagę zasługiwał czwarty blok pierwszego dnia konferencji. Wygłoszono w nim trzy referaty poświęcone różnorodnym problemom polszczyzny głuchych. Justyna Kowal (Uniwersytet Wrocławski) w wystąpieniu *Głusi jako uczący się języka polskiego jako obcego – „milczący cudzoziemcy” wyzwanie współczesnej glottodydaktyki?* uświadomiła specyfikę sytuacji językowej ludzi głuchych, posługując się metaforą Marka Świdzińskiego *milczący cudzoziemcy*.

Małgorzata Januszewicz (Uniwersytet Wrocławski) w wystąpieniu *Lektoraty języka polskiego jako obcego dla głuchych w Szkole Języka Polskiego i Kultury Uniwersytetu Wrocławskiego – powody, trudności, osiągnięcia, perspektywy* przedstawiła sposób rozszerzenia praktyki glottodydaktycznej o nauczanie Polaków niepełnosprawnych słuchowo.

Marcin Jura (Uniwersytet Wrocławski), mówiąc o *Polszczyźnie głuchych*, uświadomił słuchaczom różnice między językiem migowym a językiem polskim.

Na drugi dzień obrad złożyły się trzy bloki referatów. Obrady rozpoczął referat Danuty Gaługi (Uniwersytet Jagielloński) prezentujący przygotowywany podręcznik dla początkujących *Umiem to! Lubię to! Powiem to! Jest to* pierwsza polska próba opracowania metody bezpośredniej nauki języka polskiego jako obcego.

Kamila Dębińska i Agnieszka Małyska (Klub Dialogu Szkoła JPJO) w wystąpieniu *Start – podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0* przedstawiły podręcznik do nauki języka polskiego. Podręcznik powstał jako pomoc dydaktyczna w prywatnej szkole językowej referentek.

Iwona Stempek (Szkoła Języka Polskiego Glossa) w referacie *Polski, krok po kroku A1* zaprezentowała podręcznik skorelowany z platformą edukacyjną *e-polish.eu*. Należy zaznaczyć, że uczestnicy konferencji nie szczędzili pochwał autorom podręcznika i platformy do nauki języka polskiego jako obcego

Magdalena Szalc-Mays (Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego), mówiąc na temat *Hoca kieca czyli CLIL w Rzeszowie. Nowy podręcznik dla studentów ukraińskich*, przedstawiła wyniki swoich doświadczeń dydaktycznych ze studentami z Ukrainy. Zaprezentowała między innymi podręcznik powstały na potrzeby prowadzonych kursów, których celem jest między innymi integrowanie Ukraińców z polskim społeczeństwem.

Tomasz Stempek (Szkoła Języka Polskiego Glossa) w wystąpieniu *e-polish.eu – nowe perspektywy dla uczących się i nauczających języka polskiego* zaprezentował internetową platformę do nauki języka polskiego jako obcego. Należy podkreślić, że projekt jest absolutną nowością na polskim rynku glottodydaktycznym. Szczegółowe omówienie projektu nie było możliwe w trakcie

wystąpienia. Z tego powodu uczestnicy konferencji dostali bezpłatne czternastodniowe kody dostępu do platformy.

Agnieszka Madeja (Uniwersytet Śląski) w referacie *Jak urozmaicać lekcje języka polskiego jako obcego* zaproponowała szereg prostych gier i zabaw, które można stosować w procesie dydaktycznym bez konieczności posługiwania się środkami technicznymi.

Kinga Wawrzyniak (Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie) w wystąpieniu *Rozumieć to za mało – jak ćwiczyć i rozwijać język polski u Słowaków?* zwróciła uwagę na specyfikę nauczania języka polskiego innych Słowian. Omówiła wydane przez Słowaków podręczniki do nauki języka polskiego.

Małgorzata B. Majewska (Instytut Języka Polskiego PAN, Warszawa) w referacie *Przydatność glottodydaktyczna Elektronicznej edycji „Słownika wileńskiego”* zaproponowała różnorodne możliwości dydaktycznego wykorzystania dygitalizowanego bazodanowo *Słownika języka polskiego* wydanego w Wilnie w 1861 roku.

Małgorzata Gębka-Wolak (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) w wystąpieniu *Problemy nauczania języka specjalistycznego w kształceniu lektorów języka polskiego jako obcego* szczegółowo omówiła profile kształcenia lektorów w Polsce i zwróciła uwagę na braki w zakresie przygotowania nauczycieli języka specjalistycznego.

Katarzyna Taczyńska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) w referacie *Językowe dolegliwości lekarzy obcokrajowców w Polsce* pokazała trudne do pokonania bariery formalne, jakie napotykają lekarze obcokrajowcy chcący wykonywać swój zawód w Polsce.

Warto podkreślić, że gospodarze konferencji zaprezentowali się również jako nauczyciele lektorów języka polskiego jako obcego. Ostatni blok i całą konferencję zamykały wystąpienia absolwentów toruńskiego Studium Kultury i Języka Polskiego dla Obcokrajowców. Przedstawiali oni projekty kursów nauczania języka specjalistycznego dla różnych grup zawodowych.

Referenci wykazali się bogatym doświadczeniem dydaktycznym i wiedzą. W żywych dyskusjach uczestnicy wymieniali poglądy, precyzowali sądy, zgłaszali postulaty i wyrażali opinie.

I tym razem na szczególne podkreślenie zasługuje praca organizatorów konferencji. Uczestnicy otrzymali między innymi tom z tekstami powstałymi na podstawie referatów wygłoszonych podczas zeszłorocznej konferencji.

Po zakończeniu obrad uczestników konferencji zaproszono na spacer po Toruniu z przewodnikiem.

Małgorzata B. Majewska
(Instytut Języka Polskiego PAN, Warszawa)

JACEK ŁUCZAK, *POLITYKA JĘZYKOWA UNII EUROPEJSKIEJ*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JP, Warszawa 2010, ss. 209

Praca Jacka Łuczaka pozwala nam zapoznać się ze spojrzeniem politologa na politykę językową Unii Europejskiej. Jest to zagadnienie, którego analiza wymaga zaangażowania przedstawicieli wielu nauk: językoznawstwa, politologii, ale także etnologii, socjologii czy przekładoznawstwa. W wypadku tej publikacji otrzymujemy analizę politologiczną połączoną z opisem sytuacji polityczno-społecznej używanych na terenie Unii języków.

Jak zauważa autor, temat, który podejmuje, nie jest zbyt popularny w Polsce – brak ogólnodostępnych publikacji, a zainteresowanie tą problematyką, jak stwierdza, jest nikłe zarówno na szczeblu państwowym, jak i akademickim. Tymczasem wiedza o tym, jak polityka wpływa na język, a pośrednio także na tożsamość etniczną i społeczną, wydaje się bardzo istotna w kontekście wciąż nierozstrzygniętego sporu o strategię językową w Unii Europejskiej – sporu, w którym Polska także powinna mieć swój głos.

Opisany powyżej kontekst określa cel, jaki wyznaczył sobie autor publikacji: „wniesienie wkładu w dokładniejszą analizę polityki językowej pod kątem politologicznym” oraz „zaprezentowanie debaty nad scenariuszem językowym dla Europy” (s. 6–10).

Niewątpliwą zaletą publikacji jest zaprezentowanie spójnego i jasnego aparatu metodologicznego, który pozwala na usystematyzowanie celów polityki językowej, a następnie analizę różnic pomiędzy celami deklarowanymi i faktycznie realizowanymi przez instytucje unijne. W pierwszym rozdziale (*Polityka językowa – ujęcie teoretyczne*) autor przedstawia oparty na badaniach Roberta Coopera i Jeana-Luisa Calveta zbiór celów polityki językowej. Są to *demos* (lud oparty na państwie) i *ethnos* (lud oparty na więzi), należące do sfery tożsamości, oraz *glossa* (język sam w sobie, rozumiany jako dobro kultury), *nomisma* (pieniądz, czyli przewidziany zysk materialny lub strata, wynikające z prowadzenia danej polityki językowej) i *simposia* (komunikacja z użytkownikami innych języków). Rozdział ten stanowi dobre wprowadzenie do tematyki polityki językowej, gdyż autor, poza przedstawieniem stosowanej przez siebie metodologii, omawia także liczne kwestie teoretyczne. Przedstawia m.in. usytuowanie terminu *polityka językowa* wobec terminów pokrewnych (*inżynieria językowa*, *glottopolityka*, *zarządzanie językowe* itp.), a także definicje *polityki językowej* (sam przyjmuje definicję R.L. Coopera, zgodnie z którą polityka językowa to umyślne wysiłki „celem wpłynięcia na zachowanie innych ludzi w kwestii przyswajania struktury bądź funkcjonalnego przyporządkowania ich kodów językowych” (s. 17)). Autor omawia tak-

że szczegółowo trzy płaszczyzny stosowania polityki językowej: planowanie statusu (przypisywanie funkcji poszczególnym językom w danej społeczności i instytucji), planowanie korpusu (problem wyboru pisma, ocena poprawności językowej itp.) oraz planowanie przyswajania (wykorzystanie systemu nauczania języków do wpływania na stosunki między- i wewnątrzjęzykowe).

Rozdział drugi jest próbą przedstawienia różnorodności językowej Europy, co ma stanowić tło dla omawianego dalej kształtu polityki językowej UE. Ciekawa dla językoznawcy jest przedstawiona tu konfiguracja grawitacyjna Calveta, w której języki peryferyjne przeciwstawiane są językom centralnym i supercentralnym. Pozwala ona na obrazowanie tych relacji między językami, które nie wynikają z ich pokrewieństwa, a z rangi polityczno-społecznej. Dane liczbowe, na których opiera się J. Łuczak, pochodzą głównie z unijnego raportu *Euromosaic* oraz internetowego wydania *Ethnologue* (www.ethnologue.com), przygotowywanego przez Summer Institute of Linguistics. Jest to o tyle istotne, że są to dane aktualne i łatwo dostępne, co pozwala na szybkie i wygodne porównanie sytuacji omawianych przez autora języków z językami używanymi poza Unią. Szkoda, że obok nich pojawiają się także niekiedy jako źródła strony internetowe o charakterze nienaukowym i nieznanym autorstwie.

Jeśli chodzi o języki prezentowane w tym rozdziale, to autor nie ogranicza się tutaj do przedstawienia sytuacji języków państwowych, ale omawia także zwięźle języki mniejszości narodowych. Nie zapomina przy tym o tych najmniejszych, zagrożonych wymarciem, ale przez to przecież tak istotnych w tego typu publikacjach, jak na przykład arański, wschodniofryzyjski, kornwalijski, karański czy liwoński. Przedstawiony obraz europejskiej rzeczywistości językowej dopełnia opis języków mniejszości narodowych, których język ma status urzędowy poza UE, oraz języków o szczególnym statusie: staro-cerkiewno-słowiańskiego, łaciny i esperanto. Nieco problematyczne są tu jedynie niektóre stwierdzenia autora odnoszące się do wzajemnej zrozumiałości różnych języków (s. 48), czy dość subiektywne określanie niektórych języków jako łatwych do nauczenia (s. 59).

Rozdział trzeci ukazuje obecny kształt polityki językowej UE i poświęcony jest analizie tego, na ile rzeczywiście realizuje ona swoje teoretyczne podstawowe założenie – wielojęzyczność. Autor omawia tu genezę idei wielojęzyczności w UE, strukturę polityki językowej, języki oficjalne i robocze (tu szczególnie wartościowe wydaje się jasne przedstawienie różnic między językami oficjalnymi, roboczymi i półoficjalnymi). Przedstawione zostają także instytucje tłumaczeniowe UE (wraz ze szczegółowymi danymi liczbowymi dotyczącymi liczby tłumaczeń i zatrudnionych tłumaczy), a także instytucje zajmujące się ochroną języków mniejszości. Rozdział ten kończy zestawienie zalet i wad obecnego modelu polityki językowej UE i wyprowadzona z niego ogólna ocena obecnego stanu unijnej polityki językowej. Autor zwraca tu uwagę na tak istotne kwestie, jak brak dostatecznego zainteresowania samym problemem, jego naukową analizą, a tym samym brak chęci jego rozwiązania. Odwołując się do wprowadzonych wcześniej terminów określających cele polityki językowej, ukazuje wewnętrzne sprzeczności w samej ideologicznej podstawie polityki unijnej w tym zakresie.

Autor nie zatrzymuje się jednak na analizie zastanej sytuacji, ale idzie o krok dalej, proponując nowe scenariusze polityki językowej, analizując

możliwości ich realizacji, a następnie proponując strategię językową dla Unii. Za najsluszniejszą strategię (co szczególnie uzasadnia) uznaje tutaj stopniowe wprowadzanie języka neutralnego (łaciny lub esperanto) jako języka osiowego w tłumaczeniach, a następnie ewentualne zwiększanie jego roli.

W publikacji nie udało się uniknąć drobnych usterek, jak np. nieliczne błędy merytoryczne związane ze stosowaniem terminologii językoznawczej¹ czy niedostatki w redakcji tekstu. Czytelnik może też być nieco zaskoczony przedstawieniem w aneksie języków indoeuropejskich po angielsku i brakiem (prawdopodobnie błąd składu) zapowiedzianej mapy języków Unii Europejskiej. Nie umniejsza to jednak wartości publikacji, która stanowi cenny poznawczo opis kształtu polityki językowej UE. Dla językoznawcy ciekawe będzie także z pewnością spojrzenie na język z perspektywy takich celów polityki językowej, jak *nomisma* (pieniądz) czy *simposia* (komunikacja międzypaństwowa). Wreszcie istotną zaletą publikacji jest zaproponowanie możliwych rozwiązań zaistniałego problemu, formułowanych nie *ad hoc*, lecz popartych szczegółową analizą.

Kamila Gądek
(Uniwersytet Warszawski)

¹ Tak na przykład stosowany w Chinach system zapisu określony jest jako alfabet piktograficzny, podczas gdy jest to pismo (nie alfabet) logofonograficzne, jedynie z elementami piktograficznymi (27).

WITALIJ I. KONONENKO, IRYNA W. KONONENKO, *KONTRASTYWNA HRAMATYKA UKRAIŃSKOJI TA POLŠKOJI MOW* [Gramatyka konfrontatywna języka ukraińskiego i polskiego], Wydawniczyj Dim „Słowo”, Kyjiw 2010, ss. 390 – wydanie 2. poprawione¹

Jest to podręcznik akademicki, który – zdaniem autorów – będzie przydatny także dla uczniów gimnazjów i liceów, nauczycieli i wykładowców, naukowców, tłumaczy oraz uczestników kursów językowych.

Publikacja dzieli się na 8 części. We *Wstępie* zostały przedstawione ogólne zasady kontrastywnych badań nad językiem polskim i ukraińskim, podstawowe informacje historycznojęzykowe o rozwoju obydwu języków oraz podstawy ich stylistycznej i dialektalnej stratyfikacji. Na końcu tej części zaproponowano czytelnikom zapoznanie się z językową mapą świata.

W dalszej kolejności w podręczniku zostały szczegółowo omówione zagadnienia fonetyki, fonologii, leksykologii, frazeologii, morfologii, składni i struktury tekstu. W ten sposób autorzy przedstawili niezbędne informacje o systemach obu języków, co zajmuje połowę objętości tekstu publikacji. Usytuowanie w aneksie do podręcznika tabel gramatycznych jest niewątpliwie zaletą publikacji. W końcowej części opracowania został podany wykaz zalecanej literatury przedmiotu, w tym słowników, oraz dane odnoszące się do materiałów internetowych. W ten sposób przedstawia się ten dział podręcznika, który by można określić mianem lingwistycznego. Problematyka glottodydaktyczna rysuje się wyraźniej w dziale drugim, który zawiera opis części mowy, obejmując drugą połowę edycji.

W rozdziale pt. *Rzeczownik* w sposób szczegółowy i komunikatywny została omówiona kategoria gramatyczna rodzaju oraz zostały wskazane różnice w tym zakresie, które często wywołują problemy u większości osób uczących się języka polskiego. Jedną z nich jest to, że część rzeczowników, mająca w języku polskim rodzaj żeński, w języku ukraińskim ma rodzaj męski i odwrotnie. Zbyt skrótowo natomiast jest zasygnalizowana w podręczniku ważna kategoria żywotności i nieżywotności, również kategoria męskoosobowości, której brak w języku ukraińskim, niewątpliwie zasługuje na większą uwagę. Wydaje się, że można było umieścić większą liczbę ćwiczeń, które pozwoliłyby utrwalić te istotne systemowe odmienności języka polskiego i ukraińskiego.

W tej części podręcznika autorzy skupili się na dystrybucji końcówek w odmianie rzeczowników, co nie daje jednak pełnej wiedzy na temat ich odmiany w języku polskim. Szczegółowo zostały omówione deklinacje 1., 2., 3., natomiast zbyt skrótowo została opisana deklinacja 4., a o 5. deklinacji mieszanej jedynie wspomniano. Takie ujęcie nie do końca pozwala uczącym się zrozumieć, na czym polegają różnice systemowe, które sygnalizowali autorzy. Dodać tu trzeba, że w ćwiczeniach uwzględnili oni odmianę rzeczowników przez przypadki wszystkich deklinacji (i tych omówionych szerzej, i tych omówionych skrótowo), co miało – zapewne – te brakujące informacje uzupełnić, ale z dydaktycznego punktu widzenia jest to w tym wypadku rozwiązanie nie najlepsze.

¹ Recenzja wydania 1. tego podręcznika została opublikowana w „Poradniku Językowym” z 2007 r., z. 3, s. 71–75.

Przedstawiając informację o przymiotniku, autorzy podręcznika we właściwym zakresie opisali jego deklinację oraz różnice między językiem polskim a ukraińskim, występujące w odmianie w liczbie mnogiej. Podkreślić także trzeba, że została tu zamieszczona duża liczba ćwiczeń, które w tym wypadku pozwolą odbiorcom podręcznika na uświadomienie sobie różnic odmiany przymiotników w obu językach.

Trudna do opanowania odmiana liczebnika została przedstawiona w tym podręczniku w bardzo komunikatywny sposób. Autorzy, wskazując różnice odmiany występujące w obu językach, potrafili przedstawić pełny zasób informacji. Wykonanie ćwiczeń, zamieszczonych w tym fragmencie podręcznika, we właściwy sposób pozwoli utrwalić wiedzę zawartą w części wykładowej.

Następną omawianą częścią mowy jest zaimek. Posługując się metodą kontrastywną, autorzy dokonali porównania statusu zaimków w języku polskim i ukraińskim. Została przedstawiona informacja dotycząca odmiany zaimków, wskazano rolę zaimków osobowych 1. i 2. osoby liczby pojedynczej w polszczyźnie, ukazano istotę rozróżnienia form zaimków osobowych *oni* – *one*, omówiono (właściwie tylko językowi polskiemu) zasady tworzenia krótkich form zaimków, a także odmienności i cechy wspólne odmiany zaimków w języku polskim i ukraińskim.

Ostatnią z prezentowanych w podręczniku odmiennych części mowy jest czasownik. W opracowaniu przedstawiono m.in. czasowniki z morfemem *się* w języku polskim i wskazano różnice ich funkcji w obu językach, omówiono kategorię trybu oraz formę bezokolicznika. W następnym fragmencie zawarto informację o koniugacjach czasowników. Wątpliwości budzi to, że autorzy połączyli koniugację 3. i 4. w jedną, a także to, że odmianę przez osoby i liczby oraz kategorię czasu omówiono niezbyt szczegółowo, chociaż właśnie te formy przysparzają wielu kłopotów posługującym się oboma językami. Wydaje się, że do wykonania zamieszczonych ćwiczeń potrzebny jest szerszy zakres informacji gramatycznej niż ten, który został zaprezentowany. Pozytywnie należy natomiast ocenić rozdział poświęcony imiesłowom przymiotnikowym i przysłówkowym zarówno pod względem treści wykładowych, jak i repertuaru ćwiczeń.

Dalsze części podręcznika zawierają informacje o przysłówku i przyimku. Zarówno te, jak i pozostałe funkcyjne części mowy zostały omówione we właściwym zakresie w ujęciu kontrastywnym.

Rozdział poświęcony składni podejmuje takie kwestie, jak: budowa zdania, związki wyrazów w zdaniu prostym i złożonym, szyk członów składniowych. Informacja została sformułowana w zwięzły, ale zrozumiały sposób. Rozdział ten daje niezbędną w dydaktyce języka wiedzę o faktach systemowych oraz o różnicach występujących w tym zakresie w języku polskim i ukraińskim.

W części pt. *Struktura tekstu* zamieszczono ogólną charakterystykę pojęcia <tekst>, zasygnalizowano problematykę monologu i dialogu, omówiono zagadnienie lingwistycznej analizy tekstu z uwzględnieniem podstawowej informacji o typach tekstów. Partie ćwiczeniowe są w tej części bardzo obszerne. Widać wyraźnie, że autorzy w tym wypadku dążą do aktywizacji odbiorcy, gdyż opracowanie części ćwiczeń wymaga sięgania do innych źródeł wiedzy niż podręcznik.

Dokonując podsumowania uwag recenzyjnych o podręczniku akademickim *Gramatyka konfrontatywna języka ukraińskiego i polskiego*, trzeba podkreślić szereg kwestii.

W całym tekście efektywność informacji wykładowej (opisowej), przekazywanej odbiorcom, wsparta jest bardzo dużą liczbą ćwiczeń, które mają na celu zachęcenie ich do samodzielnej pracy (analizy). Są one umiejętnie dostosowane do kompetencji językowych i potrzeb potencjalnych odbiorców, ale wykonanie tych ćwiczeń wymaga sięgania także do innych pomocy dydaktycznych i źródłowych, m.in. do słowników, co ma swoje dobre i złe strony. Oprócz partii wykładowych i ćwiczeniowych w podręczniku są umieszczone słowniczki, zawierające nowe i tzw. trudne słownictwo, które mają pomagać w wykonywaniu ćwiczeń. Mamy zatem do czynienia z właściwym zestawem pomocy dydaktycznych we właściwy sposób się uzupełniających.

Sprawność i poprawność językową kształtują również ćwiczenia translatoryczne, które dotyczą tłumaczenia fragmentów tekstów z języka polskiego na język ukraiński i odwrotnie. Interesujące jest to, że autorzy – oprócz kształcenia językowego – postawili sobie zadanie, aby zapoznać odbiorcę z dziełami literatury ukraińskiej i polskiej. W tym celu zostały wykorzystane w podręczniku utwory powstałe w odległej przeszłości i współcześnie. Znajdzie tu odbiorca utwory Adama Mickiewicza i Tarasa Szewczenki, fragmenty tekstów prasowych, poezję współczesną. Ponadto są zamieszczone w podręczniku teksty zawierające informacje historyczne i kulturowe, które niewątpliwie służą wzbogaceniu wiedzy czytelników o Ukrainie i Polsce. Są tu również teksty prezentujące podstawowe informacje o geografii obu państw.

Konkludując, należy podkreślić, że do momentu ukazania się po raz pierwszy tego podręcznika w 2006 roku nie było w literaturze przedmiotu podobnego opracowania. Jak już zaznaczono, ma ono charakter lingwistyczny i glottodydaktyczny. To, że ukazało się wydanie drugie, świadczy o tym, że zapotrzebowanie na tego typu podręcznik w dalszym ciągu się zwiększa. Niezależnie od dostrzeżonych usterek (które nie dotyczą przecież kwestii podstawowych) opracowanie autorstwa Witalija i Iryny Kononenków należy jednoznacznie ocenić jako publikację ważną, potrzebną i cenną dydaktycznie. Charakteryzuje ją dobry układ treści i właściwy dobór informacji. Należy zatem życzyć wszystkim zainteresowanym kolejnych jej wydań.

Stanisław Dubisz (Warszawa)
Natalia Szumlańska (Żytomierz)

Jadwiga Latusek
(Uniwersytet Warszawski)

**PRZEGLĄD POLSKICH PRAC I CZASOPISM
JĘZYKOZNAWCZYCH OGŁOSZONYCH DRUKIEM
W 2010 ROKU***

„Acta Baltico-Slavica”, XXXIV, pod red. Irydy Grek-Pabisowej, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2010, ss. 304.

Ad fontem. Księga jubileuszowa ofiarowana profesor Oldze T. Mołczanowej, pod red. Ewy Komorowskiej, Patrycji Kamińskiej, Uniwersytet Szczeciński, Volumina.pl Daniel Krzanowski, Szczecin 2010, ss. 413.

Aktualne problemy komparatystyki słowiańskiej. Teoria i metodologia badań lingwistycznych, pod red. Eleny Koriakowcewej, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2010, ss. 255.

Anotowany korpus dialogów telefonicznych, pod red. Małgorzaty Marciniak, Akademicka Oficyna Wydawnicza Exit, Warszawa 2010, ss. 241.

Aleksy AWDIEJEW, Grażyna HABRAJSKA, *Komponowanie sensu w procesie odbioru komunikatów*, Wydawnictwo Primum Verbum, Łódź 2010, ss. 251.

Wiesław BABIK, *Słowa kluczowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, ss. 241.

Mirosław BAŃKO, *Słownik wyrazów trudnych i kłopotliwych PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, ss. 364.

Mirosław BAŃKO, Agnieszka ZYGMUNT, *Czule słówka. Słownik afektonimów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, ss. 149.

Marek BARAN, *Emotividad y convención sociopragmática. Una contribución al estudio del ethos comunicativo de la comunidad hispanohablante peninsular*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, ss. 227.

Barbara BARTNICKA, Halina SATKIEWICZ, *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla cudzoziemców*, wyd. 7, Wiedza Powszechna, Warszawa 2010, ss. 274.

Barwa w języku, literaturze i kulturze, 1, pod red. Ewy Komorowskiej, Danuty Stanilewicz, Uniwersytet Szczeciński, Szczecińskie Towarzystwo Naukowe, Volumina.pl Daniel Krzanowski, Szczecin 2010, ss. 203.

Iwona BENENOWSKA, *Orzeczenia syntetyczne konstytuujące elementarne struktury zdaniowe. Wykładowi zdarzeń jednoargumentowych z argumentem w funkcji patiensis*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, ss. 226.

* Opracowano na podstawie księgozbioru Biblioteki im. Jana Baudouina de Courtenay Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Białoruś – przeszłość i terażniejszość. Kultura, literatura, język, pod red. Ryszarda Radzika, Michała Sajewicza, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 255.

Tomasz BILCZEWSKI, *Komparatystyka i interpretacja. Nowoczesne badania porównawcze wobec translatoologii*, TAIWPN Universitas, Kraków 2010, ss. 444.

„Biuletyn PTJ”, LXVI, pod red. Romana Laskowskiego, TAIWPN Universitas, Kraków 2010, ss. 279.

Ewa BŁACHOWICZ, *Plotka w świetle teorii aktów mowy i zasad etyki komunikacji międzyludzkiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, ss. 193.

Jerzy BOBRYK, *Krótką historia psycholingwistyki polskiej. Ida Kurcz*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2010, ss. 247.

Bogactwo polszczyzny w świetle jej historii, t. 3, pod red. Artura Rejtera, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, ss. 192.

Andrzej BOGUSŁAWSKI, *Dwa studia z teorii fleksji (i inne przyczynki)*, tłum. Melania Żurba, BEL Studio, Warszawa 2010, ss. 274.

Agnieszka BOGUTA, *Bibliografia analityczna „czerwonej serii” 1981–2008, tomy 1–25*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 289.

Krystyna BOJAŁKOWSKA, *Opis składniowy imiesłowów przysłówkowych we współczesnym języku polskim*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010, ss. 252.

Barbara BONIECKA, *Dziecięce wyobrażenia świata. Zbiór studiów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 292.

Robert BOŃKOWSKI, *Słowianie środkowopółdniowi na przełomie XX i XXI wieku. Język, religia, naród, państwo*, Uniwersytet Śląski, Agencja Artystyczna Para, Katowice 2010, ss. 351.

Piotr BOROŃ, *Kniaziowie, królowie, carowie... Tytuły i nazwy władców słowiańskich we wczesnym średniowieczu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, ss. 325.

Wiesław BORYŚ, Hanna POPOWSKA-TABORSKA, *Słownik etymologiczny kaszubszczyzny*, t. 6. *Indeksy wyrazowe do tomów I–V (z płytą CD)*, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2010, ss. 345.

Władysław BRZEZIŃSKI, *Gwara wsi Podróżna w Złotowskiem*, Wrocław 2010, ss. 344.

Władysław BRZEZIŃSKI, *O ojców mowę*, oprac. Jadwiga Brzezińska, wyd. 2 uzupełn., Kołobrzeg 2010, ss. 540.

Bukowina. Integracja społeczno-kulturowa na pograniczu, pod red. Heleny Krasowskiej, Eugeniusza Kłoska, Magdaleny Pokrzyńskiej, Zbigniewa Kowalskiego, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa, Wrocław, Zielona Góra, Piła 2010, ss. 228.

Judith BUTLER, *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, tłum. Adam Ostolski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010, ss. 190.

Andrzej CHARCIAREK, *Polskie wyrażenia metatekstowe o funkcji fatycznej i ich odpowiedniki czeskie i rosyjskie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, ss. 214.

Steve CONE, *Superslogany. Słowa, które zdobywają klientów i zwolenników, a nawet zmieniają bieg historii*, tłum. Diana Wysogład, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010, ss. 275.

Coping with diversity. Language and culture education, pod red. Hanny Komorowskiej, Lucyny Aleksandrowicz-Pędich, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2010, ss. 320.

Anna CZELAKOWSKA, *Opisy fleksyjne w gramatykach z lat 1817–1939*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, ss. 250.

Danuta CZELAKOWSKA, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, wyd. 2, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, ss. 329.

Człowiek, słowo, świat, pod red. Jolanty Chojak, Tomasza Korpysza, Krysstyny Waszakowej, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, ss. 372.

Ćwiczenia ze stylistyki, pod red. Doroty Zdunkiewicz-Jedynak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, ss. 597.

Kamila DEMBIŃSKA, Agnieszka MAŁYSKA, *Start 1. Survival Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*, Klub Dialogu, Warszawa 2010, ss. 164.

Kamila DEMBIŃSKA, Agnieszka MAŁYSKA, *Start 1. Survival Polish. Zeszyt lektora*, Klub Dialogu, Warszawa 2010, ss. 77.

Genowefa DEMEL, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, wyd. 11, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010, ss. 108.

Des mots et du texte aux conceptions de la description linguistique, pod red. Anny Dutki-Mańkowskiej, Teresy Giermak-Zielińskiej, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, ss. 482.

Dokument pisany w badaniach historyka języka polskiego. Z badań nad grafką i fonetyką historycznej polszczyzny, pod red. Marcina Kuźmickiego, Marka Osiewicza, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, Poznań 2010, ss. 327.

Aneta DOMAGAŁA, Urszula MIRECKA, *Grafomotoryka u dzieci w wieku 7–13 lat*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 182.

Zuzanna DOMINÓW, Marcin DOMINÓW, *Słownik frazeologiczny*, Wydawnictwo IBIS, Poznań 2010, ss. 302.

Beata DRABIK, *Językowe rytuały tworzenia więzi interpersonalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, ss. 251.

Jerzy DUMA, *Nazwy wodne w dorzeczu Warty od Proсны po ujście do Odry (z wyłączeniem dorzecza Noteci)*, cz. 1: nazwy rzek, cz. 2: nazwy jezior, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2010, ss. 298; ss. 462.

Bogusław DUNAJ, *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Langenscheidt Polska, Warszawa 2010, ss. 648.

Anna DUNIN-DUDKOWSKA, *Akt notarialny jako gatunek wypowiedzi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 218.

Maksim DUSZKIN, *Wykładowiki przybliżoności adnumeratywnej w języku polskim i rosyjskim*, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2010, ss. 304, IX.

Dyskurs religijny w mediach, pod red. Doroty Zdunkiewicz-Jedynak, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej „Biblos”, Tarnów 2010, ss. 353.

Dziecko, język, tekst, pod red. Bernadety Niesporek-Szamburskiej, Małgorzaty Wójcik-Dudek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, ss. 395.

Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności, pod red. Anny Janus-Sitarz, TAIWPN Universitas, Kraków 2010, ss. 328.

Anna ENGELKING, *Kłątwa. Rzecz o ludowej magii słowa*, wyd. 2 popr. i uzupełn., Oficyna Naukowa, Warszawa 2010, ss. 362.

Etnolingwistyka a leksykografia. Tom poświęcony profesorowi Jerzemu Bartmińskiemu, pod red. Wojciecha Chlebdy, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010, ss. 248.

Etnolingwistyka. Bibliografia adnotowana 1988–2008, oprac. Łukasz Tomczak, pod red. Jerzego Bartmińskiego, Sebastiana Wasiuty, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 143.

„Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury”, 22, pod red. Jerzego Bartmińskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 289.

Anna FADECKA, *Słowotwórstwo czasownika w gwarze*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2010, ss. 305.

Grażyna FILIP, Maria KRAUZ, *Szkice o języku i wartościach w wybranych utworach Stefana Żeromskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, ss. 200.

Jacek FLORCZAK, *Językoznawcze aspekty modelu kształtowania kompetencji języka obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, ss. 414.

„Folia Linguistica”, 45, pod red. Marka Cybulskiego, Danuty Zawilskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, ss. 226.

Fortunniejszy był język, bo ten i dziś miły. Colloquium Neolatinum IV, pod red. Izabeli Bogumił, Zofii Głombiowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, ss. 284.

Agnieszka FRĄCZEK, *Byk jak byk. Rzecz nie całkiem poważna o całkiem poważnych błędach*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2010, ss. 53.

Joanna FURGALIŃSKA, *Czechów trzech czyli polskie łamańce językowe*, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2010, ss. 32.

Joanna FURGALIŃSKA, *Ślonsko godka. Ilustrowany słownik dla Hanyśów i Goroli*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, ss. 199.

Mieczysław GAJOS, *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej. Fonetyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, ss. 132.

„Gdybym znał dobrze język polski...”. (Wybór tekstów z ćwiczeniami do nauki gramatyki polskiej dla cudzoziemców), aut. Marek Gołkowski i in., Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, ss. 345.

Przemysław E. GĘBAL, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, TAIWPN Universitas, Kraków 2010, ss. 228.

Włodzimierz GOGOŁEK, *Komunikacja sieciowa. Uwarunkowania, kategorie i paradoksy*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2010, ss. 306.

Aleksander GOMOLA, *Bóg kobiet. Studium językoznawczo-teologiczne*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej „Biblos”, Tarnów 2010, ss. 304.

Michał GRECH, *Komunikacja i wizerunek uczelni niepublicznych. Metodologia i wyniki badań empirycznych*, Wydawnictwo Primum Verbum, Łódź 2010, ss. 174.

Renata GRZEGORCZYKOWA, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, wyd. 4 rozsz., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, ss. 217.

Halina GRZMIL-TYLUTKI, *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy*, TAIWPN Universitas, Kraków 2010, ss. 366.

Heteronimie glottodydaktyki. Domeny, pogranicza i specjalizacje nauczania języków obcych. Księga jubileuszowa z okazji sześćdziesięciolecia urodzin prof. dr hab. Teresy Siek-Piskozub, pod red. Zdzisława Wąsika, Aleksandry Wach, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Instytut Filologii Angielskiej, Poznań 2010, ss. 283.

Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultur. Księga dedykowana profesor Barbarze Myrdzik, pod red. Małgorzaty Karwatowskiej, Małgorzaty Latoch-Zielińskiej, Iwony Morawskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 390.

Idea i komunikacja w języku i kulturze rosyjskiej. Tom dedykowany profesorowi Aleksemu Awdiejewowi w siedemdziesięciolecie urodzin, pod red. Andrzeja Dudka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, ss. 543.

Interdyscyplinarne studia nad świadomością i przetwarzaniem językowym, pod red. Joanny Nijakowskiej, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków 2010, ss. 306.

Intertekstualność we współczesnej komunikacji językowej, pod red. Jana Mazura, Agaty Małycki, Katarzyny Sobstel, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 322.

Marek IWANOWSKI, *Einführung in die Validation des „Polnisch-deutschen Wörterbuchs der Neologismen” Harrasowitz Verlag 2007*, Oficyna Wydawnicza Leksem, Łask, Warszawa 2010, ss. 33.

Mariola JAKUBOWICZ, *Drogi słów na przestrzeni wieków. Zarys słownika motywacji semantycznych na materiale przymiotników słowiańskich odziedziczonych z prasłowiańszczyzny*, Słowistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2010, ss. 375.

Ewa JAKUS-BORKOWA, Krystyna NOWIK, *Nazwy miejscowości w Polsce. Układ a tergo*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2010, ss. XIV, 515.

Iwona JANOWSKA, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, TAIWPN Universitas, Kraków 2010, ss. 191.

Język artystyczny, t. 14. *Wymiary tekstu – perspektywy interpretacji*, pod red. Bożeny Witosz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, ss. 158.

Język IV Rzeczypospolitej, pod red. Macieja Czerwińskiego, Pawła Nowaka, Renaty Przybylskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 442.

„Język Polski”, XC, z. 1–4/5, pod red. Walerego Pisarka, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Kraków 2010, ss. 400.

Język polski dawnych Kresów Wschodnich, t. 4, pod red. Janusza Riege-
ra, Doroty A. Kowalskiej, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2010,
ss. 371.

Język polski. Nowe wyzwania językoznawcze, pod red. Joanny Dybiec,
Grzegorza Szpili, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Ko-
munikacji Językowej „Tertium”, Kraków 2010, ss. 328.

Język polski – wczoraj, dziś, jutro..., pod red. Barbary Czopek-Kopciuch, Pio-
tra Żmigrodzkiego, Wydawnictwo Lexis, Kraków 2010, ss. 431.

Język, tekst, kultura, pod red. Haliny Bartwickiej, Bydgoskie Towarzy-
stwo Naukowe, Bydgoszcz 2010, ss. 329.

*Język, tożsamość i komunikacja międzykulturowa. Księga pamiątkowa
ofiarowana doktor Bożenie Zinkiewicz-Tomanek*, pod red. Ewy Komorow-
skiej, Danuty Stanilewicz, Volumina.pl Daniel Krzanowski, Szczecin 2010,
ss. 338.

Język w prawie, administracji i gospodarce, pod red. Kazimierza Micha-
lewskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, ss. 224.

Anna JOPEK-BOSIACKA, *Legal communication. A cross-cultural perspec-
tive*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, ss. 271.

*Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z kon-
ferencji naukowej*, pod red. Piotra Garncarka, Piotra Kajaka, Andrzeja Zie-
niewicza, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców
Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, ss. 305.

Karol Wojtyła – Jan Paweł II. Słowa prawdy i życia. Szkice lingwistyczne,
pod red. Kazimierza Ożoga, Bożeny Taras, Wydawnictwo Uniwersytetu Rze-
szowskiego, Rzeszów 2010, ss. 192.

Maria KARPLUK, *Staropolskie studia językoznawcze*, pod red. Leszka
Bednarczuka, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2010, ss. 767.

Małgorzata KARWATOWSKA, *Uczeń w świecie wartości*, Wydawnictwo
Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 182.

Aleksander KIKLEWICZ, *Tęcza nad potokiem... Kategorie lingwistyki ko-
munikacyjnej, socjolingwistyki i hermeneutyki lingwistycznej w ujęciu syste-
mowym*, Oficyna Wydawnicza Leksem, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski,
Łask, Olsztyn 2010, ss. 204.

Renata KLATKOWSKA, *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, Wydawnic-
two IBIS, Poznań 2010, ss. 252.

Ewa KOŁODZIEJEK, *Walczymy z bykami. Poradnik językowy PWN*, Wy-
dawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, ss. 229.

Ewa KOŁODZIEJEK, Maria KABATA, Rafał SIDOROWICZ, *E-porady języ-
kowe*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2010,
ss. 282.

Komunikowanie i komunikacja w dwudziestoleciu międzywojennym, pod
red. Krzysztofa Stępnika, Macieja Rajewskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu
Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 353.

Violetta KOSESKA, Antoni MAZURKIEWICZ, *Time flow and tenses*, Sla-
wistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2010, ss. 223.

Piotr KOWALSKI, *Gratulanci i winszownicy. Zarys komunikacyjnej historii winszowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010, ss. 256.

Barbara KRUCKA, *Nasz świat w słowach polskich i rosyjskich zaklęty*, BEL Studio, Warszawa 2010, ss. 176.

Kształcenie językowe, t. 8, pod red. Kordiana Bakuly, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010, ss. 164.

Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej, pod red. Urszuli Kopeć, Zygmunta Sibigi, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, ss. 238.

Renata KUCHARZYK, *Słownictwo odantroponimiczne w gwarach polskich*, Wydawnictwo Lexis, Kraków 2010, ss. 212.

Agnieszka KULA, *Cechy stylowe publicystyki ekonomicznej na materiale „Polityki” z lat 1957–2004*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010, ss. 325.

Ewelina KWAPIEŃ, *Kształtowanie się zasobu leksykalnego polszczyzny XIX wieku – rzeczowniki (na podstawie danych leksykograficznych)*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, ss. 301.

Grażyna E. KWIATKOWSKA, Katarzyna MARKIEWICZ, *Komunikowanie się. Nowe wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 198.

Language, thought and education, t. 2, pod red. Marka Kuczyńskiego, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, ss. 128.

Agnieszka LASOTA, *Świat gestów i symboli w komunikacji dziecięcej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, ss. 192.

Julia LEGOMSKA, *Państwo, naród, ojczyzna w dawnej polszczyźnie. Leksykalno-semantyczny opis pojęć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, ss. 179.

Stephen C. LEVINSON, *Pragmatyka*, tłum. Tadeusz Ciecierski, Katarzyna Stachowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, ss. XXII, 490.

Lexikon der Familiennamen polnischer Herkunft im Ruhrgebiet, pod red. Kazimierza Rymuta, Johannes Hoffmanna, t. 2. *Buchstaben M–Z*, Wydawnictwo Pandit, Kraków 2010, ss. VIII, 499.

Agnieszka LIBURA, *Teoria przestrzeni mentalnych i integracji pojęciowej. Struktura modelu i jego funkcjonalność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010, ss. 241.

Lingua Iuris, pod red. Anny Mróz, Adama Niewiadomskiego, Międzywydziałowe Koło Naukowe Kultury Języka Prawnego i Prawniczego Uniwersytetu Warszawskiego „Lingua Iuris”, Warszawa 2010, ss. 295.

Lingua terra cognita. A festschrift for Professor Roman Kalisz, t. 2, pod red. Danuty Stanulewicz, Tadeusza Z. Wolańskiego, Joanny Redzimskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, ss. 978.

Lingua terra cognita. Księga pamiątkowa ofiarowana profesorowi Romanowi Kaliszowi, t. 1, pod red. Danuty Stanulewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, ss. 472.

„Linguistica Copernicana”, II, nr 1, 2, pod red. Macieja Grochowskiego, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010, ss. 304 + 326.

„Linguistica Silesiana”, t. 31, pod red. Rafała Molenckiego, TAIWPN Universitas, Kraków 2010, ss. 264.

„LingVaria”, V, nr 1, 2, pod red. Mirosława Skarżyńskiego, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, ss. 247 + 294.

Ewa LIPIŃSKA, *Z ziemi włoskiej do Polski. Manuale di grammatica polacca per Italiani*, tłum. Mirko Coleschi, TAIWPN Universitas, Kraków 2010, ss. 262.

Anna LUBNER-PISKORSKA, *Unilogo 1. Zestaw uniwersalnych pomocy do wykorzystania przez logopedów, terapeutów i nauczycieli*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010, ss. 100.

Jolanta LUBOCHA-KRUGLIK, *Semantyczna kategoria perceptywności i jej wykładniki w języku polskim i rosyjskim*, Uniwersytet Śląski, Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek, Katowice 2010, ss. 236.

Anna LUSIŃSKA, *Reklama a frazeologia. Teksty reklamowe jako źródło nowych frazeologizmów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, ss. 133.

Lustro. Literatura, kultura, język, pod red. Ireny Fijałkowskiej-Janiak, Małgorzaty Kudlik, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, ss. 349.

Anetta LUTO-KAMIŃSKA, *Polska wersja przekładowa „Ex P. Terentii comediis Latinissimae colloquiorum formulae...” Mateusza z Kęt. Studium języka autora na tle polszczyzny XVI wieku*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Stowarzyszenie Pro Cultura Litteraria, Warszawa 2010, ss. 236.

Izabela ŁUC, *Współczesne gry komunikacyjnojęzykowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, ss. 228.

Jacek ŁUCZAK, *Polityka językowa Unii Europejskiej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2010, ss. 209.

Joanna MACHOWSKA, *Gramatyka? Dlaczego nie?! Ćwiczenia gramatyczne dla poziomu A1*, TAIWPN Universitas, Kraków 2010, ss. 262.

Marek MACIEJCZAK, *Zwrot językowy w filozofii. Od Fregego do Searle'a*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2010, ss. 89.

Jolanta MAĆKIEWICZ, *Jak dobrze pisać. Od myśli do tekstu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, ss. 189.

Liliana MADELSKA, *Postuchaj, jak mówię. Podręcznik ucznia. Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dorosłych, uczących się języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo artjam-studios, Wiedeń 2010, ss. 231.

Liliana MADELSKA, *Postuchaj, jak mówię. Poradnik dla rodziców i nauczycieli. Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dla obco-krajowców, uczących się języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo artjam-studios, Wiedeń 2010, ss. 80.

Iwona MAJEWSKA-OPIEŁKA, *Jak mówić, by nas słuchano. Psychologia pozytywnej komunikacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, Sopot 2010, ss. 171.

Eliza MAŁEK, Jan WAWRZYŃCZYK, *Wokół kwestii komponentów latentnych informacji leksykograficznej w „Wielkiej encyklopedii PWN”*, Semiosis Lexicographica, Instytut Rusycystyki Uniwersytetu Łódzkiego, Warszawa, Łódź 2010, ss. 14.

Jolanta MAZURKIEWICZ-SOKOŁOWSKA, *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*, TAIWPN Universitas, Kraków 2010, ss. 261.

Methods of diagnosis and speech therapy in logopedics. Selected issues, pod red. Ewy Małgorzaty Skorek, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010; t. 1. *Methods of direct stimulation in speech therapy*, ss. 298; t. 2. *Methods supporting speech therapy*, ss. 295.

Metodologie językoznawstwa. Filozoficzne i empiryczne problemy w analizie języka, pod red. Piotra Stelmaszczyka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, ss. 185.

Miasto w perspektywie onomastyki i historii, pod red. Ireny Sarnowskiej-Giefing, Magdaleny Graf, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2010, ss. 630.

Jan MIODEK, *Słownik polsko@polski z Miodkiem. Rozmowy profesora Jana Miodka o języku polskim z telewidzami z kraju i ze świata*, pod red. Dariusza Dynera, Romana Kotapskiego, Witolda Świętnickiego, Wydawnictwo Marina, Wrocław 2010, ss. 265.

Ewa MŁYNARCZYK, *Polskie słownictwo handlowe XVI i XVII wieku (na materiale krakowskich ksiąg praw miejskich i lustracji królewskich)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, ss. 215.

Andrzej MOROZ, *Parenteza ze składnikiem czasownikowym we współczesnym języku polskim*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010, ss. 345.

Robert MRÓZEK, *Miejski krajobraz nazewniczy Cieszyna w perspektywie diachronicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Galeria „Na Gojach”, Katowice, Cieszyn, Ustroń 2010, ss. 72.

Ewa MUZYKA-FURTAK, *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 426.

Na tropach reproductów. W poszukiwaniu wielowyrazowych jednostek języka, pod red. Wojciecha Chlebdy, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010, ss. 140.

Alicja NAGÓRKO, *Podręczna gramatyka języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, ss. 335.

Najpiękniejsze śląskie słowa. Antologia, pod red. Dariusza Kortki, Leszka Jodlińskiego, Michała Smolorza, Muzeum Śląskie, Agora, Katowice, Warszawa 2010, s. 151.

Nauka o języku polskim dla cudzoziemców. Podręcznik dla studentów i lektorów języka polskiego, pod red. Józefa Porayskiego-Pomsty, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, ss. 280.

Małgorzata NODZYŃSKA, *Pojęcia i definicje chemiczne w ujęciu kognitywistycznym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, ss. 190.

„Nowa Logopedia”, t. 1 *Zagadnienia mowy i myślenia*, pod red. Mirosława Michalika, Anny Siudak, Collegium Columbinum, Kraków 2010, ss. 243.

Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego, pod red. Karoliny Bireckiej, Katarzyny Taczyńskiej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010, ss. 160.

Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej. Metoda krakowska, pod red. Jagody Cieszyńskiej, Zdzisławy Orłowskiej-Popek, Marty Korendo, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, ss. 238.

Nowe słownictwo polskie. Materiały z prasy lat 2001–2005, pod red. Terezy Smółkowej, Wydawnictwo Lexis, Kraków 2010; cz. 1 (A–D), ss. 138; cz. 2 (E–J), ss. 94.

Bogusław NOWOWIEJSKI, *Z zagadnień kontaktów językowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2010, ss. 330.

Jerzy NYKIEL, *Expressing obligation in Old English. Construction with pre-modal and lexical verbs*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, ss. 205.

O tłumaczach, prawnikach, lekarzach i urzędnikach. Teoria i praktyka tłumaczenia środowiskowego w Polsce, pod red. Małgorzaty Tryuk, Wydział Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, BEL Studio, Warszawa 2010, ss. 228.

Anna OBREBSKA, *Algorytmy słowotwórczego parafrazowania*, Wydawnictwo Primum Verbum, Łódź 2010, ss. 201.

Anna OBREBSKA, *Podstawy sztuki negocjowania*, Wydawnictwo Primum Verbum, Łódź 2010, ss. 87.

Od miłości do nienawiści. Językowe mechanizmy kreowania emocji, pod red. Wioletty Kochmańskiej, Bożeny Taras, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, ss. 206.

Bożenna ODOWSKA-SZLACHCIC, *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganiu rozwoju mowy dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*, wyd. 2, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010, ss. 156.

„Onomastica”, LIV, pod red. Aleksandry Cieślikowej, Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN, Kraków 2010, ss. 354.

Danuta OSTASZEWSKA, Jolanta TAMBOR, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka*, wyd. 2, 5 dodruk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, ss. 142.

Jarosław PACUŁA, *Auschwitz – słowa i milczenie. Studium leksykalno-semantyczne*, Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej, Bielsko-Biała 2010, ss. 119.

Małgorzata PASIEKA, *Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia dla początkujących*, wyd. 1 dodruk, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010, ss. 193.

Nina PAWLAK, *Języki afrykańskie*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, ss. 327.

Perspektywy współczesnej frazeologii polskiej. Teoria. Zagadnienia ogólne, pod red. Stanisława Bąby, Krzysztofa Skińskiego, Michała Szczyszka,

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2010, ss. 193.

Phänomene im pragmatisch-semantischen Grenzbereich. Akten der 19. internationalen Linguistenkonferenz, Karpacz 19–21.05.2008, pod red. Edyty Błachut, Adama Gołębiowskiego, Artura Tworka, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Neisse Verlag, Wrocław, Dresden 2010, ss. 211.

Plotka i kłamstwo w języku i kulturze, pod red. Moniki Baran-Łaszkiwicz, Stanisławy Niebrzegowskiej-Bartmińskiej, Sebastiana Wasiuty, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin 2010, ss. 184.

Jerzy PODRACKI, Alina GAŁAZKA, *Gdzie postawić przecinek? Poradnik ze słownikiem*, pod red. Anny Stankiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, ss. 293.

Podręczny idiomatykon polsko-rosyjski, z. 5, pod red. Wojciecha Chlebdy, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010, ss. 239.

Podstawowe struktury zdaniowe współczesnych języków słowiańskich. Białoruski, bułgarski, polski, pod red. Aleksandra Kiklewicza, Małgorzaty Korytkowskiej, Centrum Badań Europy Wschodniej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010, ss. 448.

Edward POLAŃSKI, Tomasz NOWAK, *Leksykon wiedzy o języku polskim nie tylko dla uczniów*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2010, ss. 319.

Edward POLAŃSKI, Aldona SKUDRZYKOWA, *Jak pisać? Razem czy osobno? Poradnik ze słownikiem*, pod red. Aleksandry Kubiak-Sokół, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, ss. 296.

„Polonica”, XXX, pod red. Ireneusza Bobrowskiego, Wydawnictwo Lexis, Kraków 2010, ss. 174.

Polonistyka bez granic, t. 2. *Glottodydaktyka polonistyczna, współczesny język polski, językowy obraz świata*, pod red. Ryszarda Nycza, Władysława Miodunki, Tomasza Kunza, TAIWPN Universitas, Kraków 2010, ss. 469.

„Polski w Praktyce”, nr 1–6, pod red. Marii Gudro, Spółka Wydawnicza Dr Josef Raabe, Warszawa 2010, ss. 50 + 50 + 50 + 50 + 50 + 50.

Polskie języki. O językach zawodowych i środowiskowych. Materiały VII Forum Kultury Słowa, Gdańsk, 9–11 października 2008 roku, pod red. Małgorzaty Milewskiej-Stawiany, Ewy Rogowskiej-Cybulskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, ss. 375.

Polsko-wschodniosłowiańskie stosunki kulturowe. W dziesiątą rocznicę śmierci profesora Ryszarda Łuźnego, pod red. Danuty Piwowarskiej, Ewy Korpały-Kirszak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, ss. 243.

Dorota POŁOWNIAK-WAWRZONEK, *Wpływ mediów na współczesną polską frazeologię*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2010, ss. 399.

„Poradnik Językowy”, z. 1–10, pod red. Stanisława Dubisza, Towarzystwo Kultury Języka, Warszawa 2010, ss. 108 + 119 + 116 + 138 + 105 + 106 + 113 + 117 + 116 + 111.

„Poznańskie Studia Polonistyczne”, XXXVI, seria językoznawcza, XVI, pod red. Alicji Pihan-Kijasowej, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Poloni-

styczne”, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2010, ss. 319.

„Prace Filologiczne”, LVIII, pod red. Haliny Karaś, seria językoznawcza, Instytut Języka Polskiego, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, ss. 469.

Prace Komisji Nauk Filologicznych Oddziału Polskiej Akademii Nauk we Wrocławiu, t. 2, pod red. Piotra P. Chruszczewskiego, Sławomira Prędoty, Polska Akademia Nauk, Wrocław 2010, ss. 409.

Prawo, język, etyka, pod red. Anny Mróz, Adama Niewiadomskiego, Moniki Pawelec, Międzywydziałowe Koło Naukowe Kultury Języka Prawnego i Prawniczego Uniwersytetu Warszawskiego „Lingua Iuris”, Warszawa 2010, ss. 223.

Problemy językoznawstwa współczesnego i historycznego, pod red. Jolanty Sławek, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2010, ss. 178.

Prozodia, fonetyka, fonologia, pod red. Jerzego Bartmińskiego, Marty Nowosad-Bakalarczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 339.

Przekład, język, kultura, t. 2, pod red. Romana Lewickiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 258.

Alicja PSTYGA, *Słowotwórcza kategoria negacji. Prefiksalne negatywa rzeczownikowe we współczesnym języku polskim i rosyjskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, ss. 201.

Jadwiga PUZYŃNINA, *Współcześni językoznawcy jako współbadacze i animatorzy kultury duchowej*, laudacja Jerzy Bartmiński, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2010, ss. 40.

Józef PYZIK, *Iść czy jechać? Ćwiczenia gramatyczno-semantyczne z czasownikami ruchu. Poziom średni B2, zaawansowany C1*, TAIWPN Universitas, Kraków 2010, ss. 226.

Relatywizm w języku i kulturze, pod red. Anny Gajdzińskiej, Ryszarda Tokarskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 392.

Res slavisticae. Księga dedykowana profesor Ewie Siatkowskiej, pod red. Joanny Goszczyńskiej, Zbigniewa Grenia, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, ss. 241.

Rodzina w języku i kulturze, pod red. Jolanty Bujak-Lechowicz, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010, ss. 374.

Arkadiusz ROJCZYK, *Temporal and spectral parameters in perception of the voicing contrast in English and Polish*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, ss. 217.

Joanna ROKIMI MARSZEWSKA, *Japońska wyspa Ikema. Środowisko i język*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, ss. 224.

Stanisław ROSPOND, *Droga do Śląska*, oprac. tekstu i wybór fotografii Stanisław Rospond syn, Wydawnictwo Instytutu Księży Misjonarzy, Kraków 2010, ss. 87.

Eugenia ROSTAŃSKA, *Dziecko i dorosły w rozmowie. Doświadczenie komunikacji, odniesienia edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, ss. 283.

„Rozprawy Komisji Językowej ŁTN”, LV, pod red. Sławomira Gali, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2010, ss. 318.

„Rozprawy Komisji Językowej WTN”, XXXVII, pod red. Jana Miodka, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2010, ss. 164.

Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego, pod red. Marka Czyżewskiego, wyd. 2, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, ss. 416.

Rzeszów i okolice. Język, historia, kultura, pod red. Jadwigi Lizak, Ewy Błachowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, ss. 299.

Barbara SADOWNIK, *Modulare Architektur der menschlichen Sprachfähigkeit. Kognitive und neurobiologische Dimensionen*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 413.

Edward SAPIR, *Język. Wprowadzenie do badań nad mową*, tłum. Magdalena Buchta, pod red. Justyny Winiarskiej, TAIWPN Universitas, Kraków 2010, ss. 241.

Joanna SATOŁA-STĄSKOWIAK, *Polsko-bułgarskie odpowiedniości przekładowe czasów przeszłych*, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2010, ss. 144, IX.

John R. SEARLE, *Umysł. Krótkie wprowadzenie*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2010, ss. 317.

Elżbieta SEKOWSKA, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, ss. 121.

Kazimierz SIKORA, *Grzeczność językowa wsi, cz. 1. System adresatywny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, ss. 322.

Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu, pod red. Janusza S. Gruchały, Haliny Kurek, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, ss. 505.

Ewa Małgorzata SKOREK, *100 tekstów do ćwiczeń logopedycznych*, wyd. 6, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010, ss. 183.

Ewa SKORUPA, Ewa LIPIŃSKA, *Polski bez tajemnic. Język polski dla studentów niemieckojęzycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, cz. 1 poziom B1, ss. 150; cz. 2 poziom B2, ss. 126.

Aldona SKUDRZYK, Elżbieta RUDNICKA-FIRA, *Dialektologia. Materiały pomocnicze. Konteksty socjolingwistyczne i etnolingwistyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, ss. 280.

Aldona SKUDRZYK, Krystyna URBAN, *Małe ojczyzny. Świadomość językowo-kulturowa społeczności lokalnych*, Oficyna Wydawnicza Waclaw Walaśek, Katowice 2010, ss. 324.

Slang UG. Słownik slangu studentów Uniwersytetu Gdańskiego, pod red. Macieja Widawskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, ss. XVIII, 348.

„Slavia Meridionalis. Studia slavica et balcanica”, t. 10, pod red. Jerzego Molasa, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2010, ss. 320.

Słowa – kładki, na których spotykają się ludzie różnych światów, pod red. Iwony Burkackiej, Radosława Pawelca, Doroty Zdunkiewicz-Jedynak, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, ss. 464.

Słowianie Wschodni na emigracji. Literatura, kultura, język, pod red. Bronisława Kodzia, Marii Giej, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010, ss. 493.

Słowiańskie barwy śmiechu, pod red. Agnieszki Spagińskiej-Pruszk, Natalii Wyszogrodzkiej-Liberadzkiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, ss. 242.

Słownik gwarowy Śląska Cieszyńskiego, pod red. Jadwigi Wronicz, wyd. 2 popr. i poszerz., Galeria „Na Gojach”, Ustroń 2010, ss. 400.

Słownik języka polskiego, Wydawnictwo IBIS, Poznań 2010, ss. 654.

Słownik ortograficzny, część teoretyczna Ewa Makowska, Maria Siemieniuk, słownik Ewa Truchel-Palkowska, Wydawnictwo IBIS, Poznań 2010, ss. 367.

Słownik polszczyzny XVI wieku, t. 34, *Przyrabiać-Ā*, pod red. Krystyny Wilczewskiej, Lucyny Woronczakowej, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2010, ss. XI, 546.

Słownik wyrazów obcych, pod red. Leszka Bogdana Jawora, Wydawnictwo IBIS, Poznań 2010, ss. 303.

Słownik zapożyczeń angielskich w polszczyźnie, pod red. Elżbiety Mańczak-Wohlfeld, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, ss. 239.

Słowo i obraz, pod red. Elżbiety Tabakowskiej, Radosława Rogowskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, ss. 111.

Słowo i tekst w opisie porównawczym, pod red. Artura Czapigi, Zofii Czapigi, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, ss. 216.

Słowo w dialogu międzykulturowym. Monografia z cyklu „Język trzeciego tysiąclecia”, pod red. Władysława Chłopickiego, Marii Jodłowiec, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków 2010, ss. 404.

Olga SOKOŁOWSKA, *Conceptualizing properties evidence from language. A study of property imagery on the basis of selected predications in English and Polish*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, ss. 207.

Jadwiga STAWNICKA, *Studium porównawcze nad kategorią semantyczno-słotwórczą „Aktionsarten” w języku rosyjskim i polskim*, t. 2. *Czasowniki z formantami modyfikacyjnymi w konfrontacji przekładowej (na materiale rosyjsko-polskim i polsko-rosyjskim)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, ss. 310.

Marzena STEPIEŃ, *Mówienie i prawda o czasownikowych wykładnikach wiedzy niezwerifikowanej przez mówiącego*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, BEL Studio, Warszawa 2010, ss. 178.

„Studia Dialektologiczne”, t. 4, pod red. Haliny Kurek, Anny Tyrpy, Jadwigi Wronicz, Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN, Kraków 2010, ss. 255.

Studia językoznawcze. Od językoznawstwa teoretycznego do stosowanego, pod red. Jacka Fisiaka, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków 2010, ss. 198.

„Studia nad Polszczyzną Kresową”, t. 12, pod red. Janusza Riegera, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2010, ss. 413.

„Studia Pragmalingwistyczne”, II, pod red. Józefa Porayskiego-Pomsty, Instytut Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, ss. 288.

„Studia Semiotyczne”, t. 27, pod red. Jerzego Pelca, Polskie Towarzystwo Semiotyczne, Znak–Język–Rzeczywistość, Warszawa 2010, ss. 373.

„Studia z filologii polskiej i słowiańskiej”, 45, pod red. Kwiryny Handke, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2010, ss. 226.

Studia z neurologopedii, pod red. Iwony Nowakowskiej-Kempnej, Danuty Pluty-Wojciechowskiej, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, ss. 253.

Studien zur sprachlichen Kommunikation. Festschrift aus Anlass des 70. Geburtstages von Prof. Dr. Habil. Marian Szczodrowski, pod red. Grażyny Łopuszańskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, ss. 274.

„Studies in Polish Linguistics”, t. 5, pod red. Romana Laskowskiego, Elżbiety Tabakowskiej, Wydawnictwo Lexis, Kraków 2010, ss. 169.

Studies on the Turkic World. A Festschrift for Professor Stanisław Stachowski on the occasion of his 80th, pod red. Elżbiety Mańczak-Wohlfeld, Barbary Podolak, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2010, ss. XXVI, 265.

Styl, dyskurs, media, pod red. Barbary Bogolebskiej, Moniki Worsowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, ss. 555.

„Stylistyka”, XIX, pod red. Stanisława Gajdy, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010, ss. 512. (*Styl a media*).

Symbolae grammaticae in honorem Boguslai Dunaj, pod red. Renaty Przybylskiej, Józefa Kaśia, Kazimierza Sikory, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, ss. 549.

Ludwika SZELACHOWSKA-WINIARZOWA, *W poszukiwaniu prawdy historycznej. Problemy związane z Janem Brosciusem*, Wydawnictwo Lexis, Kraków 2010, ss. 87.

Maciej SZELEWSKI, *Ergonimy komercyjne w polskiej i rosyjskiej przestrzeni językowej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, ss. 366.

Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich. Stan, problemy i perspektywy, pod red. Tadeusza Lewowickiego, Jerzego Nikitorowicza, Aliny Szczurek-Boruty, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010, ss. 470.

Ewa SZKUDLAREK-ŚMIECHOWICZ, *Tekst w radiowej i telewizyjnej debacie politycznej. Struktura, spójność, funkcjonalność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, ss. 351.

Katarzyna SZOSTAK-KRÓL, *Podróże, podróżowanie*, TAIWPN Universitas, Kraków 2010, ss. 512. („Słownictwo Pism Stefana Żeromskiego”, t. 15)

Bogdan SZYMANEK, *A panorama of Polish word-formation*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, ss. 326.

Mariola SZYMCZAK-ROZLACH, *Analityczne struktury werbo-nominalne w języku słowackim*, Uniwersytet Śląski, Agencja Artystyczna Para, Katowice 2010, ss. 165.

Cezary K. ŚWIECKI, *Kultura piśmienna w Polsce średniowiecznej X–XII wiek*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, ss. 241.

Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego, t. 2. *Jubileusz 50-lecia Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców*, pod red. Grażyny Zarzyckiej, Grzegorza Rudzińskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, ss. 608.

Zygmunt TĘCZA, *Gramatyka angielska i niemiecka w opisie równoległym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, ss. 690.

Dariusz TKACZEWSKI, *Mechanizmy wpływu społecznego i manipulacja językowa. Czeskie przypadki*, Uniwersytet Śląski, Agencja Artystyczna Para, Katowice 2010, ss. 454.

Tłumacz wobec problemów kulturowych. Monografia z cyklu „Język trzeciego tysiąclecia”, pod red. Marii Piotrowskiej, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków 2010, ss. 356.

Bogumiła TOCZYSKA, *Do-tkliwa artykulacja. Korekcja głosek ć, dź, ś, ź*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010, ss. 215.

Anna TWOREK-MAJEWSKA, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2010, ss. 141.

Uczeń w świecie języka i tekstów, pod red. Jolanty Noceń, Elżbiety Łuckiej-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010, ss. 349.

Henryk UŁASZYN, *Z Kopiowatej na katedry uniwersyteckie. Wspomnienia, z rpsu oprac., przypisami opatrzył i wydał Mirosław Skarżyński*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, ss. 519.

Marzanna UŹDZICKA, *Studium kształtowania się kompetencji językowej agronoma. Analiza genologiczna, pragmatyczna i leksykalna „Wykładów” Władysława Majewskiego z lat 1848–1850*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, ss. 419.

W świecie nazw. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Czesławowi Kosyłowowi, pod red. Haliny Pelcowej, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 440.

Hanna WADAS-WOŹNY, *Semantičeskaâ i pragmatičeskaâ variativnost' âzyka v russko-pol'skom perevode*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2010, ss. 293.

Beata WAŁĘCIUK-DEJNEKA, *Chleb w folklorze polskim. W poszukiwaniu znaczeń*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2010, ss. 176.

Aleksandra WALKIEWICZ, *Francuskie formy subjunctif i indicatif oraz ich polskie ekwiwalenty. Studium kontrastywne użycie w zdaniach złożonych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010, ss. 222.

Jacek WARCHALA, Aldona SKUDRZYK, *Kultura piśmiennosci młodego pokolenia*, Uniwersytet Śląski, Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek, Katowice 2010, ss. 264.

Jan WAWRZYŃCZYK, *Inny „Doroszewski”*, Oficyna Wydawnicza Leksem, Łask 2010, ss. 39.

Justyna WESOŁA, *Hiszpańskie wykrzykniki w polskiej praktyce przekładowej*, Oficyna Wydawnicza Leksem, Łask 2010, ss. 461.

Izabela WIECZOREK, *Nazwa w tekście i tekst w nazwie. Antroponimy w polskich przysłowiach i związkach frazeologicznych*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2010, ss. 146.

Wielki słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji, pod red. Edwarda Polańskiego, wyd. 3 popr. i uzup., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, ss. 1125.

Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych PWN, pod red. Mirosława Bańko, wyd. 1, 3 dodruk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, ss. 1011.

Wielki słownik wyrazów obcych PWN, pod red. Mirosława Bańko, wyd. 1, 3 dodruk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, ss. XVI, 1348.

Anna WIERZBICKA, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 535.

Weronika WILCZYŃSKA, Anna MICHOSKA-STADNIK, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Avalon, Warszawa 2010, ss. 294.

Katarzyna WNUKOWSKA, *Czy moje dziecko mówi poprawnie? Poradnik logopedyczny*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010, ss. 72.

Katarzyna WOJAN, *Przypadkowe i nieprzypadkowe wędrówki leksemów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, ss. 198.

Katarzyna WOJAN, *Wstęp do badań wieloznaczności leksemów w ujęciu kontrastywnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, ss. 385.

Wokół dysleksji. Co warto wiedzieć o dysleksji i nowoczesnych sposobach przeciwdziałania jej, pod red. Zofii Pomirskiej, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010, ss. 158.

Andrzej Stanisław WÓJCIK, *„Prawda” w Biblii hebrajskiej. Analiza logiczno-lingwistyczna*, Wydawnictwo Austeria, Kraków, Budapeszt 2010, ss. 533.

Szymon WRÓBEL, *Umysł, gramatyka, ewolucja. Wykłady z filozofii umysłu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, ss. 564.

Joanna WRYCZA, *Galaktyka języka Internetu*, Novae Res – Wydawnictwo Innowacyjne, Warszawa 2010, ss. 172.

Współczesna polszczyzna w badaniach językoznawczych, pod red. Piotra Zbroga, Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Stąpło – Wydawnictwo Libron, Kielce, Kraków 2010, t. 1. *Od gramatyki do języka w komunikacji*, ss. 261; t. 2. *Od leksyki do języka poezji*, ss. 274.

Wybrane problemy terminologii francusko-polskiej oraz metod badań językoznawczych w tłumaczeniach, pod red. Doroty Śliwy, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, ss. 192.

Z lubelskich badań nad słowiańszczyzną wschodnią. Księga dedykowana profesorowi Michałowi Lesiowskiemu, pod red. Dagmary Nowackiej, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, ss. 343.

Z warsztatu współczesnego słowacysty. Studia słowacystyczne dedykowane pamięci profesor Marii Honowskiej, pod red. Haliny Mieczkowskiej, Aleksandra Hudymača, Zbigniewa Babika, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, ss. 295.

Z zagadnień semantyki i stylistyki tekstu, pod red. Anny Ginter, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, ss. 617.

Zabawy pożyteczne prozą z przyjaciółstwa Andrzejowi K. Guzkowi uczynione i Jemuż dedykowane, pod red. Ewy Bem-Wiśniewskiej, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, ss. 386.

Zaburzenia tempa i płynności mowy, pod red. Wojciecha Brejnaka, Ewy Wolnicz-Pawłowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2010, ss. 189.

Zagadnienia mowy i myślenia, pod red. Mirosława Michalika, Anny Siudak, Collegium Columbinum, Kraków 2010, ss. 243.

Ewa ZAJDLER, *Glottodydaktyka sinologiczna. Optymalizacja procesu nauczania dorosłych i testowania biegłości we współczesnym języku chińskim na poziomie podstawowym w glottodydaktyce sinologicznej w polskim środowisku językowym*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2010, ss. 305.

Aneta ZAŁAZIŃSKA, Michał RUSINEK, *Retoryka codzienna. Poradnik nie tylko językowy*, wyd. 2 uzupełn., Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010, ss. 280.

Zasoby językowe i technologie przetwarzania tekstu. POLINT-112-SMS jako przykład aplikacji z zakresu bezpieczeństwa publicznego, pod red. Zygmunta Vetulaniego, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2010, ss. 245.

Zbiór zadań do nauki o języku polskim, pod red. Zofii Zaron, Piotra Sobotki, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, BEL Studio, Warszawa 2010, ss. 335. (*Słowo i wypowiedź 1*).

Piotr ZBRÓG, *Budowa i składnia podmiotu szeregowego w polszczyźnie do 1939*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2010, ss. 264.

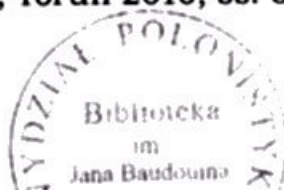
Ze wspomnień polskich językoznawców, 1, pod red. Jana Wawrzyńczyka, Dariusza Bralewskiego, Oficyna Wydawnicza Leksem, Łask 2010, ss. 79.

Zmierzch Herdera. *Filologiczne podstawy sławistyki. Materiały z konferencji naukowej (22–23 marca 2010 roku) zorganizowanej przez Katedrę Sławistyki Instytutu Filologii Polskiej i Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej Uniwersytetu Opolskiego przy współudziale Komitetu Słowianoznawstwa Polskiej Akademii Nauk*, pod red. Jacka Balucha, Aleksandra Pajaka, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010, ss. 161.

Zrozumieć słowiańszczyznę. Prace poświęcone profesor Marii Bobrownickiej w dziewięćdziesiątą rocznicę urodzin, pod red. Marii Dąbrowskiej-Partyki, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, ss. 255.

Żywe problemy historii języka, pod red. Marcina Kuźmickiego, Marka Osiewiczza, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2010, ss. 218.

Przemysław ŻYWICZYŃSKI, *The axiology of spoken interaction. An essay on the organisation of conversational behaviour*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010, ss. 578.



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 wszystkich Autorów o przestrzeganie następujących zasad przy przygotowaniu maszynopisu:

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

Redakcja nie zwraca tekstów niezamawianych

INFORMACJA O PRENUMERACIE

„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2011:
Prenumerata roczna (10 numerów) – 125,00 zł,
Prenumerata półroczna (5 numerów) – 62,50 zł,
Opłata za pojedynczy numer – 12,50 zł.

Zamówienia na pojedyncze egzemplarze pisma prosimy kierować na adres:
dz.handlowy@uw.edu.pl

Zamówienia na prenumeratę „Poradnika Językowego”:

Wpłaty na prenumeratę przyjmują Regiony Sprzedaży RUCH SA właściwe dla miejsca zamieszkania. Termin przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową upływa 5. dnia każdego miesiąca poprzedzającego okres rozpoczęcia prenumeraty. Infolinia 804-200-600, www.ruch.com.pl

Informacji o warunkach i sposobie zamawiania prenumeraty opłacanej w złotych ze zleceniem wysyłki za granicę udziela RUCH SA, Pion Kolportażu, Zespół ds. Obrotu Zagranicznego, ul. Jana Kazimierza 31/33, 01-248 Warszawa (telefon +48 22 53-28-823 – prenumerata płatna w walucie obcej; telefony 22 53-28-816, 22 53-28-819 – prenumerata płatna w PLN; nr faxu 22 53-28-734).

Płatności za prenumeratę opłacaną w PLN można dokonać:
przelewem na konto w banku: PEKAO SA IV O/Warszawa, 68 1240 1053 1111 0000 0443 0494, w kasie Zespołu, kartą kredytową VISA, MASTERCARD i AMERICAN EXPRESS przez stronę internetową <http://www.ruch.pol.pl>

Dokonując wpłaty za prenumeratę w banku lub w urzędzie pocztowym, należy podać: nazwę firmy, nazwę banku, numer konta, czytelny, pełny adres odbiorcy za granicą, zamawiany tytuł, informację o okresie prenumeraty i rodzaju wysyłki (pocztą priorytetową lub ekonomiczną).
Warunkiem rozpoczęcia wysyłki prenumeraty jest dokonanie wpłaty na konto.

Płatności za prenumeratę opłacaną w dewizach przez odbiorcę z zagranicy można dokonać przelewem na konto w banku:

SWIFT banku : PKOPPLPWXXX

w USD PEKAO SA IV O/W-wa IBAN PL54124010531787000004430508

w EUR PEKAO SA IV O/W-wa IBAN PL46124010531978000004430511

(po dokonaniu przelewu prosimy o przesłanie kserokopii polecenia przelewu z podaniem adresu i tytułu pod numer faxu +48 22 53-28-731) lub kartą kredytową VISA, MASTERCARD i AMERICAN EXPRESS przez stronę internetową <http://www.ruch.pol.pl>

Zamówienia na prenumeratę przyjmują również:

KOLPORTER SA, ul. Kolberga 11, 25-620 Kielce
GARMOND PRESS SA, ul. Sienna 5, 31-041 Kraków

Subscription orders for all magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through the Foreign Trade Enterprise **ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 00-933 Warszawa, Poland**. BANK HANDLOWY SA, Oddział w Warszawie, PL 02 1030 1016 0000 0000 0089 5001 or **IPS, ul. Noakowskiego 10 lok. 38, 00-664 Warszawa, Poland**, tel. +48 22 62-51-663, e-mail: ma@ips.com.pl