**PORADNIК**

**JĘZYKOWY**

INDEKS 369616  
NAKŁAD 500 egz.

WYDAWNICTWA UNIWERSYTETU  
WARSZAWSKIEGO  
WARSZAWA 2012

ISSN 0551-5343

77055 534125



9

KOLEGIUM REDAKCYJNE

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

RADA REDAKCYJNA

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

Recenzent

prof. dr hab. Jan Ożdżyński

Redaktor językowy

Anna Stankiewicz

Tłumacz

Izabela Ślusarek

Adres redakcji

00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4, tel. 55 31 321  
<http://www.wuw.pl>; e-mail: [poradnikjezykowy@uw.edu.pl](mailto:poradnikjezykowy@uw.edu.pl)  
Dział Handlowy WUW: tel. (0 48 22) 55 31 333; e-mail:[dz.handlowy@uw.edu.pl](mailto: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 839/P-DUN/2012

Zeszyt opublikowany w wersji pierwotnej

Lista recenzentów „Poradnika Językowgo” - <http://www.tkj.uw.edu.pl>

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2012  
PL ISSN 0551-5343

Ark. wyd. 8,65. Ark. druk. 8,75. Papier offsetowy 80 g/m2

Druk i oprawa: Fabryka Druku

2012

***grudzień***

***zeszyt 10***

PORADNIK JĘZYKOWY

* Pojęcia mowy egocentrycznej i mowy uspołecznionej w koncepcji Jeana Piageta i Lwa S. Wygotskiego mają podstawowe znaczenie dla wiedzy o kształtowaniu się mowy i myślenia dziecka. Wynika z nich m.in. wniosek, że opieka logopedyczna powinna obejmować dzieci już w wieku prenatalnym i perinatalnym.
* Etapy rozwoju mowy dziecka pozostają w ścisłym związku z poziomami opa­nowania czynności ruchowych (artykulacyjnych) - od wykonań odruchowych do pełnej stabilizacji wzorców ruchowych. Zastosowany model strukturalno-funkcjo­nalny umożliwia usystematyzowany opis tych procesów.
* Wiedza lingwistyczna jest niezbędna w pracy logopedy przy opisie form zabu­rzeń mowy. Różne klasyfikacje afazji w różnym zakresie uwzględniają fakty języko­we (systemowe i nie systemowe). Klasyfikacja A.R. Łurii pozwala na uwzględnienie zarówno płaszczyzny systemu językowego, jak i jego realizacji w wypowiedziach.
* Termin błąd językowy ma różne zakresy i treści w teorii z zakresu kultury języka oraz np. psycholingwistyki, psychologii, logopedii. Interdyscyplinarność ba­dań z zakresu logopedii wymaga zatem refleksji i uściśleń terminologicznych.
* Dzieci charakteryzujące się tzw. niedokształceniem mowy pochodzenia ko­rowego (do którego dochodzi w wyniku nieprawidłowej budowy anatomicznej i/lub dysfunkcji kory mózgowej) mają trudności w naturalnym przyswajaniu języka mimo prawidłowego rozwoju umysłowego i emocjonalnego.
* Do niedawna przeważał pogląd, że o językowym funkcjonowaniu człowieka decyduje lewa półkula jego mózgu. Dziś już wiadomo, że niektóre funkcje języka są uwarunkowane nie przez lewą, lecz przez prawą półkulę mózgu.

Logopedia - terapia logopedyczna - rozwój mowy dziecka - afazja - niedokształcenie mowy - zaburzenia mowy - neurologiczne uwarunkowania rozwoju mowy

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901 PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO

ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

http://[www.tkj](http://www.tkj).uw.edu.

W ZESZYCIE

Red.

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

2012

grudzień

zeszyt 10

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Józef Porayski-Pomsta: Problem mowy egocentrycznej i uspołecznionej w rozwoju

mowy dziecka 5

Olga Jauer-Niworowska: Etapy opanowywania wzorców ruchowych mowy

w modelu strukturalno-funkcjonalnym 18

Marzena Stępień, Natalia Siudzińska: Afazja: klasyfikacje i językowe objawy

w świetle współczesnej wiedzy o strukturze języka 33

Maria Przybysz-Piwko: Wieloznaczność terminu błąd językowy

w interdyscyplinarnym obszarze badań nad dysleksją 52

Marlena Kurowska: Niedokształcenie mowy pochodzenia korowego w świetle

materiału badawczego 60

[Justyna Żulewska: Prawa półkula mózgu a język - przegląd badań 77](#bookmark28)

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

Aleksandra Potocka: A kto jest moim bliźnim? 93

SŁOWNIKI DAWNE I WSPÓŁCZESNE

Marcin Będkowski: Słownik języka Adama Mickiewicza, Wrocław 1962-1983,

red. Konrad Górski, Stefan Hrabec 102

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

[Stanisław Drewniak: 50. rocznica wznowienia Gramatyki pomorskiej Fryderyka Lorentza 106](#bookmark41)

RECENZJE

Ewa Siatkowska: Danuta Szagun, Jedna pieśń - dwa dzieła, Zielona

Góra 2011 109

Krystyna Waszakowa: Agnieszka Mikołajczuk, Obraz radości we współczesnej

polszczyźnie, Warszawa 2009 113

SŁOWA I SŁÓWKA

S.D.: Imię 119

BIBLIOGRAFIA

Jadwiga Latusek: Przegląd polskich prac i czasopism językoznawczych

ogłoszonych drukiem w 2011 roku 122

2012

grudzień

zeszyt 10

CONTENTS

PAPERS AND DISSERTATIONS

Józef Porayski-Pomsta: Problem of Egocentric and Socialized Speech in Child's

Speech Development 5

Olga Jauer-Niworowska: Stages of Learning Speech Movement Patterns in

Structural and Functional Model 18

Marzena Stępień, Natalia Siudzińska: Aphasia: Classifications and Language

Symptoms in Light of Contemporary Knowledge of Language Structure 33

Maria Przybysz-Piwko: Ambiguity of Term błąd językowy [Linguistic Error]

in Interdisciplinary Research on Dyslexia 52

Marlena Kurowska: Speech Development Disorder of Cortical Origin in Light

of Research Material 60

Justyna Żulewska: Right Hemisphere of Brain - Review of Research 77

EXPLANATIONS OF WORDS AND EXPRESSIONS

Aleksandra Potocka: And Who Is My Fellow Man? 93

OLD AND CONTEMPORARY DICTIONARIES

Marcin Będkowski: Słownik języka Adama Mickiewicza, Wrocław 1962-1983,

red. Konrad Górski, Stefan Hrabec 102

REPORTS, REMARKS, POLEMICS

Stanisław Drewniak: 50th Anniversary of Re-edition of Gramatyka pomorska

[Pomeranian Grammar] by Friedrich Lorentz 106

REVIEWS

Ewa Siatkowska: Danuta Szagun, Jedna pieśń - dwa dzieła,

Zielona Góra 2011 109

Krystyna Waszakowa: Agnieszka Mikołajczuk, Obraz radości we współczesnej

polszczyźnie, Warszawa 2009 113

WORDS AND PHRASES

S.D.: Name 119

BIBLIOGRAPHY

Jadwiga Latusek: Review of Polish Linguistic Works and Periodicals

Printed in 2011 122

ARTYKUŁY

I

ROZPRAWY

Józef Porayski-Pomsta (Uniwersytet Warszawski)

PROBLEM MOWY EGOCENTRYCZNEJ  
I USPOŁECZNIONEJ W ROZWOJU MOWY DZIECKA

1. WPROWADZENIE

Wydaje się, że dla współczesnych badań nad rozwojem mowy dziec­ka problem mowy egocentrycznej i mowy uspołecznionej został roz­strzygnięty i w związku z tym jest mało interesujący poznawczo. Nie jestem o tym w pełni przekonany. Nawet jeżeli przyjmiemy, że z gene­tycznego punktu widzenia kwestia ta jest w sposób satysfakcjonujący opisana: wraz z początkami mowy1 zaczyna rozwijać się u dziecka inteligencja praktyczna2 właściwa człowiekowi, to ciągle - jak sądzę - niedostatecznie uświadamiamy sobie funkcję mowy w ogólnym rozwo­ju intelektualnym człowieka, słabo też zdajemy sobie sprawę, jak bar­dzo potencjał umysłowy dziecka zależy od czasu pojawienia się mowy (późne opanowanie mowy przez dziecko powoduje w wielu wypadkach deficyty intelektualne; zob. np. Smoczyńska 2012).

W związku z tym za celowe uznałem przypomnienie bardzo ważnej dyskusji prowadzonej w XX wieku przez uczonych zajmujących się związkami pomiędzy mową a myśleniem u dziecka3. W dyskusji tej ważne miejsce zajmowała kwestia mowy egocentrycznej i mowy uspo­łecznionej. Pierwsza była określana jako mowa kierowana do samego siebie, druga - jako mowa kierowana do innych.

Należy przypomnieć, że problem funkcji mowy - bo o tym m.in. traktuje ten artykuł - pojawia się w pracach językoznawców i psy­chologów na początku XX wieku (zob. przede wszystkim prace Karla

1 Termin mowa oznacza tu „mówienie i rozumienie na podstawie języka”; termin język oznacza - zgodnie z ujęciem strukturalistycznym - dwuklasowy system znaków.

2 Inteligencja praktyczna - inteligencja, której istota objawia się w roz­wiązywaniu problemów związanych z używaniem narzędzi (zob. Wygotski 2006). J. Piaget inteligencję praktyczną utożsamia z inteligencją sensoryczno-motoryczną właściwą dla drugiego stadium rozwoju dziecka, tj. między 2. a 7./8. r. ż. (zob. Piaget 1966: 11).

3 Omówienie tej dyskusji i w sposób syntetyczny podane jej wyniki można znaleźć m.in. w: Przetacznik-Gierowska 1994. Zob. też: Żebrowska 1980.

6

JÓZEF PORAYSKI-POMSTA

Bühlera4), kiedy również następuje zmiana paradygmatu badawczego w badaniach nad mową dziecka.

Zmiana tego paradygmatu wiąże się ściśle z problemem udziału mowy w rozwoju myślenia dziecka, ściślej: funkcjami mowy w procesie rozwoju myślenia dziecka. O zmianie tej wybitny psycholog francuski z przełomu wieków XIX i XX Eduard Claparéde tak pisał w Przedmo­wie (Claparéde 1992) do I wydania (1923 r.) młodzieńczej pracy Jeana Piageta Mowa i myślenie u dziecka, zwięźle oceniając dorobek psycho­logów przełomu XIX i XX wieku w tym zakresie: „Ogólną i powszechną cechą dotychczasowych badań nad inteligencją i mową dziecka jest ich w zasadzie analityczny charakter. [...] Praca ta jednak, jak się oka­zało, nie dała psychologom tego, czego pragnęli się dowiedzieć: mia­nowicie, dlaczego dziecko myśli i wyraża się właśnie w taki sposób, dlaczego ta istota tak niezmordowana w zadawaniu pytań [...] zado­wala się pierwszą lepszą odpowiedzią, [...] dlaczego dziecko wygłasza twierdzenia tak wyraźnie sprzeczne z rzeczywistością i wierzy w nie; skąd pochodzi tak charakterystyczny dlań werbalizm i w jaki sposób, jakimi drogami te niespójności zastępuje powoli logiczność myślenia dojrzałego człowieka. [...]. Oczywiście, że próbowano wyjaśnić te tak zadziwiające fakty. Powoływano się przy tym na «słabość» i «wątłość» mózgu dziecka. [...]. Zwracano również uwagę na niedostateczność zdobytego doświadczenia, niesprawność zmysłów, zbyt szczupły za­sób skojarzeń, na przypadkowe wpływy naśladownictwa... W rzeczy­wistości twierdzenia te, aczkolwiek słuszne, okazały się bezpłodne. Błąd polegał na tym [...] - pisze Claparéde - że rozpatrywano myślenie dziecka, stosując do niego formy i schematy umysłu człowieka doros­łego oraz traktując je z punktu widzenia raczej logika, niż psycho­loga. Metoda ta, dobra być może dla ustalenia pierwszych danych, dała wszystko, co dać mogła, lecz wprowadziła nas w ślepy zaułek. Pozwoliła nam znaleźć koniec splątanej nici, ale nie nauczyła, jak ją rozplątywać” (ibidem: 18-20). Metodę rozplątywania tej splątanej nici pokazał - według oceny Claparéde’a - właśnie Piaget.

Trzeba pamiętać, że początek XX wieku to okres dynamicznie rozwijających się badań eksperymentalnych w zakresie psychologii i pedagogiki oraz zaznaczania się nowych prądów w językoznawstwie, często nawiązujących do osiągnięć psychologii i pedagogiki5. Prace

4 Karl Bühler, który również był jednym z ważnych badaczy mowy dziec­ka, opisując funkcje języka, wymienił trzy funkcje - dwie z nich: ekspresywna i impresywna, związane są z komunikacją interpersonalną, trzecia: funkcja poznawcza, z odniesieniem znaku językowego do rzeczywistości (zob. Bühler 2004: 34-51). Tę ostatnią funkcję można by interpretować jako funk­cję intelektualną języka. We współczesnych ujęciach mówi się, że w języku zawarta jest podstawowa wiedza o świecie (zob. Sperber, Wilson 1995: 15-16).

5 Strukturalizm, kierunek badawczy, którego założenia teoretyczne zo­stały wyłożone przez F. de Saussure’a w Kursie językoznawstwa ogólnego

PROBLEM MOWY EGOCENTRYCZNEJ I USPOŁECZNIONEJ...

7

nad funkcjami mowy i związkami rozwoju mowy z rozwojem myśle­nia były zakrojone na szeroką skalę w różnych ośrodkach, zarówno w Europie, jak i Stanach Zjednoczonych. Tu należy przypomnieć ta­kich m.in. badaczy, jak wymienieni już wcześniej Eduard Claparéde i Karl Bühler, a także Wiliam Stern i Jan Baudouin de Courtenay - w Europie, oraz John Dewey - w Stanach Zjednoczonych. Ogromny wpływ na kierunek badań nad mową dziecka miały badania Iwana Pawłowa w Rosji, które - przypomnijmy - legły u podstaw ważnego kierunku w psychologii: behawioryzmu, na którego gruncie badania nad mową stanowiły jeden z głównych nurtów. Na badaniach Pawłowa opierała się również psychologia rosyjska (radziecka) tamtego okresu. Do badań tych nawiązują także prace prowadzone przez Lwa Siemionowicza Wygotskiego, autora obszernej monografii Myślenie i mowa (Wygotski 1989).

W innej pracy, Narzędzie i znak w rozwoju mowy dziecka6, L.S. Wy­gotski, wychodząc od krytyki „tendencji botanicznych”, a następnie „tendencji zoologicznych”7, dominujących w tamtym czasie w psy­chologii dziecka, przedstawił oryginalną koncepcję rozwoju myślenia dziecka w ścisłym związku z rozwojem mowy, podkreślając rolę mowy dla rozwoju myślenia dziecka. Na tym tle odmiennie od koncepcji Piageta, który - jak to można ocenić na podstawie prac tego uczonego - nie doceniał funkcji mowy w rozwoju myślenia dziecka8, rysuje się również problem mowy egocentrycznej i uspołecznionej.

(1916), wyraźnie i jednoznacznie nawiązuje do niektórych ustaleń psycholo­gii, zwłaszcza kiedy oddziela obszar langue i parole (zob. de Saussure 2002: 39-43).

1. Praca ta została napisana na zamówienie do podręcznika pod red. C. Madchisona, Handbook of child psychology (1931). Informacja ta pochodzi z Przedmowy Aleksandra R. Łurii do cytowanej pracy Lwa S. Wygotskiego (s. 13). Z Przedmowy tej dowiadujemy się też, że praca ta nie została opubli­kowana w tym dziele i została odnaleziona w rękopisie w materiałach uczo­nego.

7Tendencje botaniczne w psychologii dziecka polegały na tym, że rozwój dziecka był ujmowany w kategoriach wegetatywnych: dziecko rozwija się i wzrasta w sposób podobny do roślin; tendencje zoologiczne - rozwój dziecka był konfrontowany z rozwojem zwierząt, zwłaszcza małp człe­kokształtnych - szympansów; wg tego ujęcia ustalono np. że dziecko 3-letnie, jeśli chodzi o rozwój inteligencji praktycznej, jest na poziomie rozwoju dorosłego szympansa (zob. Wygotski 2006: 15-16).

1. Zob. zwłaszcza pracę Narodziny inteligencji dziecka (Piaget 1966), w któ­rej nie tylko że rozwojowi mowy Piaget poświęca niewiele miejsca, ale też jakby nie dostrzega, jak bardzo zmienia się funkcjonowanie małego dziec­ka z chwilą pojawienia się mowy. Takie wrażenie można odnieść z lektury cytowanej pracy, mimo że jej autor najwyższy poziom inteligencji człowieka nazywa inteligencją werbalną albo refleksyjną.

8

JÓZEF PORAYSKI-POMSTA

W artykule tym chciałbym przypomnieć zasadnicze wnioski wyni­kające z badań Piageta i Wygotskiego9 i wskazać na te kwestie, które mogą okazać się ważne z punktu widzenia współczesnych badań nad mową dziecka, zwłaszcza zaś z punktu widzenia praktycznych dzia­łań nauczycieli języka i logopedów.

1. MOWA I MYŚLENIE U DZIECKA

Psychologia - jak wiadomo - od początku swego istnienia jako nauki interesowała się problemem związków pomiędzy myśleniem a mową, traktując zresztą niekiedy mowę tylko jako medium do badania pro­cesów myślenia. Dopiero psychologowie pierwszej połowy XX wieku zaczęli dostrzegać istotną rolę mowy w rozwoju myślenia (zob. Żebrow­ska, Babska 1980). Wielkie zasługi w tym względzie mają - jak o tym była mowa wyżej - zwłaszcza dwaj uczeni tego okresu: Jean Piaget (1896-1980) i Lew Siemionowicz Wygotski (1896-1934).

Jean Piaget - według opinii Claparéde’a, którą zresztą potwierdził cały wielki dorobek naukowy tego uczonego - rozpoczął całkiem nową epokę nad myśleniem i mową dziecka. Zasługą mianowicie Piageta jest odkrycie - jak pisze Claparéde - „[...], że umysł dziecka tkany jest jednocześnie na dwu różnych poziomach, ustawionych niejako jeden na drugim. Praca wykonywana na niższym poziomie jest w pierw­szych latach znacznie ważniejsza. Jest ona dziełem samego dziecka, które przyciąga do siebie bezładnie i krystalizuje wokół swoich potrzeb wszystko, co może je zadowolić. Jest to płaszczyzna subiektywizmu, pragnień, zabawy, kaprysów, w ogóle tego, co Freud nazwałby Lust­prinzip. Wyższy poziom, przeciwnie, budowany jest powoli przez śro­dowisko społeczne, które wywiera na dziecko silniejszy nacisk. Jest to płaszczyzna obiektywizmu, mowy, pojęć logicznych, jednym słowem, rzeczywistości” (Claparéde 1992: 21).

Przełom, który - według oceny Claparéde’a - dokonał się za sprawą pracy Piageta Le langage et la pensée chez l'enfant, polegał na tym, że Piaget kwestię związków pomiędzy mową a myśleniem rozpatruje na tle funkcji mowy realizowanych przez dzieci10. Na tej podstawie

9 Ograniczam się w tym artykule zasadniczo do dorobku i ustaleń tych dwóch uczonych, mimo że problem mowy egocentrycznej i mowy uspołecz­nionej był podejmowany przez wielu badaczy w ciągu całego XX wieku. Przy­jęte tu ograniczenie wynika przede wszystkim z ram samego artykułu, ale także z tego, że wydaje się, iż zasadnicze kwestie dotyczące tego problemu zostały przedstawione właśnie w pracach tych dwóch autorów (szerzej na ten temat w przygotowywanym przeze mnie opracowaniu Studia z badań nad rozwojem mowy dziecka).

10 Należy przypomnieć, że praca Mowa i myślenie u dziecka została opar­ta na materiale pozyskanym od dzieci sześcioletnich. Pytanie, jakie stawia

PROBLEM MOWY EGOCENTRYCZNEJ I USPOŁECZNIONEJ...

9

wyróżnia dwa poziomy lub też dwie odmiany mowy dziecka, miano­wicie; mowę egocentryczną i mowę uspołecznioną: dla pierwszej charakterystyczne jest to, że dziecko nie dba o to, do kogo mówi i czy ktoś je słucha” (Piaget 1992: 39), dla drugiej - przeciwnie: „Dziecko mówi w tym wypadku z punktu widzenia swo­jego rozmówcy. Funkcją mowy nie jest już dla mówiącego pobudzanie do działania, lecz istotnie komunikowanie swojej myśli” (ibidem: 51).

Piaget w obrębie obu odmian mowy dziecka wyróżnia (ibidem: 39-42):

|  |  |
| --- | --- |
| Mowa egocentryczna | Mowa uspołeczniona |
| 1. powtarzanie (echolalia) 2. monologowanie 3. monologowanie we dwoje albo zbiorowe | 1. informowanie przystosowane 2. krytykowanie 3. rozkazy, prośby i groźby 4. pytania 5. odpowiedzi |

Charakteryzując odmiany mowy egocentrycznej, Piaget zwraca uwagę na taką m.in. funkcję mowy badanych dzieci (przypomnijmy - sześcioletnich!), jak - np. w związku z echolalią - funkcja zabawy. Pisze, że dziecko znajduje upodobanie w powtarzaniu wyrazów dla sa­mych dźwięków, dla zabawy. Podkreśla przy tym, że te czyste powtórze­nia „nie przedstawiają nic ciekawego”, nie ma w tym, co dzieci mówią, „słowa prawdy”, jest tylko „przyjemność używania posłyszanych wy­razów”, by bawić się tymi wyrazami (ibidem: 43).

W związku z charakterystyką mowy egocentrycznej J. Piaget doce­nia jednak funkcję monologu. Podkreśla mianowicie, że „[...] słowo jest dla dziecka bardziej związane z czynnością i ruchem”, co jest ważne zwłaszcza dla rozumienia monologu: dziecko - podkreśla Piaget - „[...] musi mówić podczas działania [...]”; słowa towarzyszące działaniu nie muszą odnosić się do samego działania, ale mogą wypełniać coś, co w działaniu jest nieobecne, a co przybiera postać fantazjowania i po­jawia się jako postać języka zwana przez Piageta językiem ma­gicznym, którego funkcja polega wyłącznie na oddziaływaniu przez słowo i nie ma żadnego związku z przedmiotami lub osobami. Ów język magiczny pojawia się „w najzupełniejszej samotności”; „[...] jest to mechanizm zabaw samotnych, podczas których dziecko naprzód myśli głośno o swojej czynności, aż wreszcie dochodzi do tego, że roz­kazuje przedmiotom i osobom, ulegając zarówno impulsowi mówienia, jak i dobrowolnemu złudzeniu” (ibidem: 44-45).

Dojrzalszą, najbardziej zbliżoną do mowy uspołecznionej odmianą mowy egocentrycznej jest monolog zbiorowy, „[...] ponieważ do przy­jemności samego mówienia dochodzi w niej jeszcze przyjemność mo-

w tych badaniach Piaget, brzmi: Jakie potrzeby usiłuje dziecko zaspokoić, gdy mówi? (Piaget 1992: 31).

10

JÓZEF PORAYSKI-POMSTA

nologowania w obecności innych i przyciągania ich zainteresowania, przynajmniej w swoim przekonaniu, do własnej czynności i swojej własnej myśli” (ibidem: 49).

Mowa uspołeczniona przejawia się - jak o tym była mowa wyżej - w pięciu postaciach: 1) informowania przystosowanego, 2) krytyko­wania, 3) rozkazów, próśb i gróźb, 4) pytań, 5) odpowiedzi. Dla wszyst­kich tych postaci mowy uspołecznionej charakterystyczne jest to, że wypowiedzi mające postać wyżej wymienionych odmian są kierowane do innych osób, tj. że dziecko formułuje je „[...] z punktu widzenia swojego rozmówcy” (ibidem: 51). Inaczej rzecz ujmując, cechą istotną mowy uspołecznionej jest jej funkcja komunikacyjna11, co Piaget pod­kreśla wielokrotnie.

Mowa egocentryczna zajmuje - według obliczeń Piageta - około 50% wszystkich wypowiedzi spontanicznych dzieci sześcioletnich. Zaska­kująca jest konstatacja uczonego, który pisze: „[...] życie społeczne nie istnieje właściwie wśród dzieci do 7.-8. roku życia. Społeczność dziecięca [...] jest niewątpliwie społecznością typu metamerycznego12, w której wobec tego nie ma ani podziału pracy, ani wspólnych po­szukiwań, ani też wspólnej rozmowy. Jest to społeczność, w której [...] życie indywidualne i społeczne nie jest zróżnicowane. [...] Dziecko nie jest ani zindywidualizowane, bo nie zachowuje dla siebie żadnej myśli, a każda czynność jednego z członków grupy znajduje oddźwięk u nie­mal wszystkich jej członków przez naśladownictwo, ani też nie jest uspołecznione, bo temu naśladownictwu nie towarzyszy bynajmniej właściwa wymiana myśli, jeśli się zważy, że prawie połowa wypowiedzi dzieci ma charakter egocentryczny”13.

Tak opisane typy mowy mają - oczywiście - związek z myśleniem dziecka; można by rzec: odbijają procesy myślenia dziecka. Klasyfika­cję odmian myślenia, opracowaną przez Piageta, przedstawia poniż­sza tabela (Piaget 1992: 78):

11 Zwraca też na to uwagę Maria Przetacznik-Gierowska (1992).

12 Przymiotnik metameryczny - utworzony od metamer 'część składowa organizmu zwierzęcego, powtarzająca się wielokrotnie wzdłuż jego osi głów­nej, np. u dżdżownicy' lub metameria 'podział ciała na szereg podobnie zbu­dowanych odcinków' (zob. USJP II: 614) - oznacza tu układ społeczny słabo zintegrowany wewnętrznie, bez wyraźnego wyróżnienia w obrębie grupy spo­łecznej ról społecznych: każdy może grać tę samą rolę społeczną.

13 Piaget 1992: 73. Ta konstatacja Piageta wymaga dodatkowego komen­tarza. Na podstawie wielu prac poświęconych psychologii dziecka, także na podstawie potocznych obserwacji, trudno zgodzić się z uczonym, że nie ist­nieje u dzieci w wieku przedszkolnym żadna forma życia społecznego. Prze­czą temu choćby różne formy wspólnej zabawy dzieci, w której wyznaczane są określone role społeczne. Role te dzieci starają się grać, naśladując nie tylko sposób zachowania się osób dorosłych, na których się wzorują, ale tak­że ich sposób mówienia, niekiedy zaś nawet używania pewnych obiegowych terminów, związanych z wykonywanym zawodem (zob. zwłaszcza: Przetacz­nik-Gierowska 1994; zob. też: Porayski-Pomsta 1994: 143-165).

PROBLEM MOWY EGOCENTRYCZNEJ I USPOŁECZNIONEJ...

11

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Myślenie  niekomunikatywne | Myślenie  komunikatywne |
| Myślenie niekierowane | Myślenie autystyczne | Myślenie mitologiczne |
| Myślenie kierowane | Myślenie egocentryczne | Inteligencja komunikatywna |

Piaget - co przedstawia tabela - wyróżnia cztery rodzaje myślenia, wyodrębnione zgodnie z tym, czy ma ono charakter społeczny, czy też nie ma takiego charakteru. Zatem charakter społeczny, czyli na­stawienie na cele obecne w świadomości myślącego, przystosowane do rzeczywistości i mogące być przekazywane za pośrednictwem mowy, ma myślenie kierowane i komunikatywne, charakter aspołeczny zaś ma myślenie niekierowane i niekomu­nikatywne, które - jak to opisuje Piaget - nie jest przystosowane do rzeczywistości zewnętrznej, zmierza do zaspokojenia pragnień, jest ściśle indywidualne i nie może być przekazywane za pośrednictwem mowy. W obrębie tak określonych rodzajów myślenia Piaget wyróżnił określone cztery typy myślenia. Skrajnie aspołeczne jest myślenie autystyczne - jest ono jednocześnie niekomunikatywne i niekie­rowane. Na przeciwnym biegunie znajduje się inteligencja ko­munikatywna (myślenie inteligentne), które jest jed­nocześnie kierowane i komunikatywne. Jednak te rodzaje myślenia, które tu zostały określone jako aspołeczne, odgrywają - według Piageta - ważną rolę w rozwoju myślenia dziecka. Myślenie to ma charakter intuicyjny, nie ma ono postaci ustrukturyzowanej. Szczególną funkcję uczony przypisuje myśleniu egocentrycznemu: w porówna­niu z myśleniem inteligentnym myślenie egocentryczne jest bardziej intuicyjne, bardziej „synkretyczne" niż dedukcyjne, tzn. samo ro­zumowanie nie jest wyrażane explicite; sąd przechodzi od razu od przesłanek do wniosków, przeskakując pośrednie etapy. Ten sposób rozumowania wpływa w znacznym stopniu na ograniczoną komu­nikatywność wypowiedzi dzieci zwłaszcza w wieku od 3 do 7 lat (ibi­dem: 76-81).

Z powyższej charakterystyki relacji pomiędzy myśleniem a mową wynika, że: 1) mowa dziecka odbija niewykształcone jeszcze albo do­piero kształtujące się procesy myślenia inteligentnego, co potwierdza znaczny udział - około pięćdziesięcioprocentowy - mowy egocentrycz­nej, skierowanej do samego siebie; 2) mowa w procesach rozwoju my­ślenia dziecka - mimo że Piaget docenia wartość zarówno mowy mitolo­gicznej, jak i egocentrycznej w ogólnym rozwoju dziecka - nie odgrywa żadnej roli albo odgrywa rolę niewielką, na co wskazuje ograniczona komunikatywność wypowiedzi dzieci w wieku między 3. a 7. rokiem życia; 3) mowa i myślenie u dziecka są powiązane ze sobą jednostron­nie (jednokierunkowo): mowa - powtórzmy - odbija myślenie dziecka, ale sama nie ma wpływu na myślenie.

12

JÓZEF PORAYSKI-POMSTA

Ten sposób ujęcia funkcji mowy dziecka w relacji do myślenia był wielokrotnie już krytykowany przez wielu badaczy. Jednym z pierw­szych krytyków tego ujęcia był Lew Wygotski, o czym jeszcze będzie mowa w dalszym ciągu tego artykułu. W krytyce tej podkreślano zwłaszcza niedocenianie roli mowy w rozwoju myślenia dziecka, ale także ograniczenie się uczonego do funkcji komunikacyjnej, ekspresywno-impresywnej mowy i zupełne pominięcie funkcji poznawczej. Zwracałem też wcześniej uwagę na to, że zaskakują współczesne­go badacza ustalenia Piageta odnośnie do udziału mowy egocen­trycznej i niezdolności do myślenia, określanego przez Piageta jako komunikatywnego, u dzieci nawet 7-, 8-letnich. Nie wydaje się, aby współczesne dzieci były pod tym względem tak bardzo różne od dzieci badanych przez Piageta, a wielu badaczy współczesnych podkreśla ważną funkcję mowy dla rozwoju funkcji intelektualnych dziecka14.

Inaczej do problemu związków pomiędzy myśleniem a mową pod­chodzi Lew Wygotski, który mowie przypisuje zdecydowanie większą rolę, niż Jean Piaget. W przywołanej wyżej pracy Narzędzie i znak w rozwoju dziecka pisze: „[...] zarówno w zachowaniu dziecka, jak i dorosłego praktyczne posługiwanie się narzędziami i symboliczne formy czynności, związane z mową, nie są równoległymi łańcucha­mi reakcji. Tworzą one złożoną jedność psychologiczną, w której działalność symboliczna jest ukierunkowana na organizację operacji praktycznych poprzez wytworzenie bodźców drugiego rzędu i plano­wanie własnego zachowania podmiotu. [...] u człowieka powsta­je złożony związek funkcjonalny między mową, po­sługiwaniem się narzędziami i bezpośrednim polem wzrokowym [...]” [podkreśl. moje - J.P.P.] (Wygotski 2006: 11-12)15. Mowę egocentryczną traktuje Wygotski jako formę przejściową między mową zewnętrzną a mową wewnętrzną. Inaczej rzecz ujmując, mowa egocentryczna jest z psychologicznego punktu widze­nia mową wewnętrzną - pełni ona, jak u dorosłych, funkcję intelektu­alną, pozostaje zewnętrzna tylko ze względu na sposób przejawiania się. Uczony wymienia nawet etapy interioryzacji mowy egocentrycznej (ibidem: 28-29):

mowa zewnętrzna - szept (= mowa egocentryczna) - mowa wewnętrzna.

Lew Wygotski podkreśla wagę opanowania mowy dla rozwoju myślenia o charakterze typu ludzkiego. Wyszczególnia, co zmienia się w zachowaniu dziecka w zakresie rozwiązywania zadań praktycz­nych w porównaniu z zachowaniami zestawianego z nim szympansa. Mianowicie dziecko w porównaniu ze zwierzętami:

14 Zob. np. prace Marii Przetacznik-Gierowskiej, zwłaszcza cytowany już w tym artykule tom studiów Od słowa do dyskursu (1994).

15 Zwracam uwagę, że szept w tym ujęciu jest przez Wygotskiego utożsa­miany z mową egocentryczną.

PROBLEM MOWY EGOCENTRYCZNEJ I USPOŁECZNIONEJ...

13

1. Przejawia niewspółmiernie większą swobodę w wykonywaniu operacji i niewspółmiernie większą niezależność od struktury bez­pośrednio danej sytuacji praktycznej czy wzrokowej.
2. Ma możliwość uwolnienia się w trakcie wykonywania zadania od bezpośredniego ukierunkowania na cel. Jest ono w stanie, aby roz­wiązać zadanie, wykonać działania pomocnicze. Za pomocą słów pla­nuje określone zamierzenie, poszerza swoje działania, nie ogranicza się tylko do narzędzi, które ma pod ręką, ale wyszukuje i przygoto­wuje narzędzia, które mogą mu się przydać do rozwiązania zadania.
3. Za pomocą mowy - do sfery obiektów dostępnych przekształ­caniu przez dziecko - włącza także swoje własne zachowanie, w ten sposób niejako rozpatruje siebie z zewnątrz, jak jakiś przedmiot.
4. Mowa służy dziecku do planowania własnych działań i własne­go zachowania. „Dzięki planującej funkcji mowy, ukierunkowanej na własną aktywność, dziecko tworzy - obok bodźców dochodzących do niego ze środowiska - nową serię bodźców pomocniczych działających między nim a środowiskiem i ukierunkowujących jego zachowania”. Te pomocnicze bodźce: znaki symboliczne, w tym wypadku mowa, pełnią specyficzną funkcję organizacji zachowania - służą one dziecku przede wszystkim jako środek kontaktu społeczne­go z otaczającymi je ludźmi, a także zaczynają być wykorzystywane jako środki oddziaływania na samego siebie: autostymulujące i autokontrolne, tworząc w ten sposób wyższą formę zachowania (ibidem: 29-31).

Warte podkreślenia jest uwzględnienie przez Wygotskiego aspek­tu kulturowego w procesie rozwoju inteligencji praktycznej dziecka. Wygotski pisze: „[...] już na najwcześniejszych etapach rozwoju dziec­ka czynnik przenoszący jego działalność z jednego poziomu na drugi nie jest ani prostym powtórzeniem, ani odkryciem. Źródło rozwoju tej działalności tkwi w otoczeniu społecznym dziecka [...]. Chcąc w jed­nej definicji wyrazić istotę tych form zachowania dziecka, charaktery­stycznych dla wcześniejszego stadium rozwoju, należałoby powiedzieć, że dziecko wchodzi w stosunki z sytuacją nie bezpośrednio, ale za po­średnictwem drugiej osoby [podkreśl, autora]” (ibidem: 35). W związ­ku z tym rola mowy w rozwoju organizacji praktycznego zachowania dziecka - podkreśla Wygotski - jest decydująca dla zrozumienia za­równo struktury, jak i genezy złożonych form działalności dowolnej dziecka; mowa staje się najważniejszym, decydującym czynnikiem tego rozwoju. „Cała historia rozwoju psychicznego dziecka poucza nas - pisze dalej Wygotski - że już od pierwszych dni tego rozwoju przysto­sowanie dziecka do środowiska jest osiągane środkami społecznymi, za pośrednictwem otaczających je ludzi. Droga od przedmiotu do dziecka i od dziecka do przedmiotu prowadzi przez drugiego człowieka [podkreśl. moje - J.P.P.]. Ta droga

14

JÓZEF PORAYSKI-POMSTA

- poprzez drugiego człowieka - okazuje się podstawową dla rozwoju inteligencji praktycznej [...]” (ibidem: 35-36).

Powyższe uwagi uczonego są nie do przecenienia. Współczesna psychologia rozwojowa, dokładniej nurty psychologii rozwojowej (kognitywizm oraz psychologia antropologiczna) reprezentowane m.in. przez Jêrome’a Brunera (1983) w Stanach Zjednoczonych, Michaela Tomasello (2002) w Europie oraz Annę Izabelę Brzezińską16 w Polsce, nawiązują wyraźnie do myśli Lwa Wygotskiego.

Michael Tomasello w pracy Kulturowe źródła ludzkiego poznania zwraca uwagę, że organizmy dziedziczą w równym stopniu swoje genomy, jak i swoje środowisko. Człowiek - według autora - działa w pewnym szczególnym środowisku społecznym, jakim jest kultura. Tomasello nazywają „wyjątkową i typową” dla gatunku ludzkiego „ontogenetyczną niszą”, w której przebiega rozwój człowieka. Wyróżnia dwa sposoby, jakimi ludzkie środowisko kulturowe reguluje kontekst rozwoju poznawczego dzieci: „zwyczajowość poznawczą” i „aktywny instruktaż”. Pierwszy kontekst polega na tym, że niemowlęta i dzie­ci, które są całkowicie uzależnione od dorosłych, wykonują wszystkie czynności wykonywane przez dorosłych: jedzą jak dorośli, stosują się do ich porządku życia oraz towarzyszą dorosłym, gdy idą oni gdzieś lub coś robią. Kontekst ten ma bezpośredni wpływ na rozwój poznaw­czy. Drugi kontekst polega na tym, że dorośli ludzie, w odróżnieniu np. od szympansów, aktywnie na ogół uczestniczą w rozwoju swoich dzieci, dostarczają wsparcia w tych obszarach kultury, które uznają za istotne, ważne z jakiegoś powodu. Ten aktywny, interwencyjny - jak go określa Tomasello - instruktaż odgrywa szczególną rolę w kształ­towaniu się struktur poznawczych dziecka i jego języka (Tomasello 2002: 108-111).

Sposób, w jaki współcześni nam autorzy opisują środowisko kul­turowe człowieka i jego rolę w kształtowaniu się funkcji poznawczych i mowy dziecka, bardzo dobrze - jak sądzę - uświadamia nam pre­kursorski charakter prac Wygotskiego, który jako jeden z pierwszych psychologów rozwojowych zauważył i mocno podkreślał rolę drugiego człowieka w rozwoju mowy i myślenia dziecka.

1. ZAKOŃCZENIE I WNIOSKI

Celem tego artykułu było przypomnienie istotnego z punktu wi­dzenia ontogenezy rozwoju mowy dziecka problemu rozwoju mowy w powiązaniu z rozwojem poznawczym (rozwojem myślenia) dziec-

16 Zob. zwłaszcza: Brzezińska 2006 oraz m.in.: Psychologiczne portrety... 2005, zwłaszcza rozdziały autorstwa A.I. Brzezińskiej: Jak myślimy o rozwoju człowieka? (s. 5-19), Jak przebiega rozwój człowieka? (s. 21-39).

PROBLEM MOWY EGOCENTRYCZNEJ I USPOŁECZNIONEJ...

15

ka. Zostały w związku z tym przypomniane przede wszystkim hipo­tezy i ustalenia dwóch wybitnych uczonych XX wieku - Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego, dotyczące kwestii tzw. mowy egocentrycznej i mowy uspołecznionej - kwestii ważnej z punktu widzenia zarówno interpretacji, jak i oceny rozwoju mowy i myślenia dziecka. Z ustaleń Piageta wynika, że mowa egocentryczna - przypomnijmy: niekierowa­na do innych osób, charakterystyczna dla zachowań dzieci do 7./8. roku życia - jest nie tylko cechą rozwojową, ale jest także ważna, aczkolwiek niewiele wnosi do rozwoju myślenia logicznego, dla ogól­nego rozwoju dziecka. Piaget - powtórzmy - traktuje mowę jako od­bijającą myślenie dziecka, nie docenia natomiast wpływu mowy na myślenie. Linie rozwojowe mowy i myślenia biegną równolegle i jak­by niezależnie od siebie. Ta jednokierunkowość ujęcia Piagetowskiego każe badaczom mowy dziecka - mimo wagi wielu szczegółowych ustaleń autora Narodzin inteligencji dziecka - krytycznie oceniać ten fragment badań wielkiego uczonego. Wygotski mowę egocentryczną interpretuje jako niezinterioryzowaną mowę wewnętrzną. Uznaje też, że mowa egocentryczna kształtuje się w związku z mową uspołecznio­ną, jej funkcję określa jako autokontrolną i autostymulującą. „Mowa i myślenie są od siebie nawzajem zależne, a ich linie rozwojowe prze­platają się: mowa stopniowo się intelektualizuje, a myślenie werbali­zuje” (Wygotski 1989: 51). Wygotski podkreśla też wagę uczenia się kulturowego, tj. rolę drugiego człowieka w kształtowaniu się myślenia i mowy dziecka.

Co z tego wynika dla logopedii - nauki stosowanej, która jako jed­no z głównych pól swojego zainteresowania uczyniła kształtowanie odpowiednich zachowań językowych i komunikacyjnych dzieci, i dla logopedów, których zadaniem jest kształtowanie owych odpowiednich zachowań językowych i komunikacyjnych, stymulacja samego roz­woju i interwencja w wypadku, kiedy zachodzi jej potrzeba? Przede wszystkim - ta uwaga jest tak ogólna, że aż banalna - trzeba mieć świadomość, że dziecko jest istotą taką samą jak człowiek dorosły i że wymaga podmiotowego traktowania, co z kolei oznacza, że do roz­poznania problemów dziecka - trudności w rozwoju jego mowy, nie wystarczy ustalenie, jaka jest przyczyna organiczna tych trudności, trzeba także przyjrzeć się przyczynom społecznym (kulturowym). Są one w wielu wypadkach nie mniej ważne niż przyczyny organiczne. Wiedza o dziecku, jego rozwoju ogólnym, poznawczym i językowym jest w pracy logopedy niezbędna, podobnie jak opanowanie umiejętno­ści „technicznych” w zakresie postępowania logopedycznego. Wiedza ta bowiem powinna inspirować logopedę do poszukiwania zarówno przyczyn zakłóceń i trudności rozwojowych, jak i skutecznych, dosto­sowanych do konkretnego dziecka środków przeciwdziałania owym zakłóceniom i trudnościom i/lub ich usuwania.

16

JÓZEF PORAYSKI-POMSTA

Przede wszystkim jednak logopedia i logopedzi muszą zdać sobie sprawę z tego, że - w świetle choćby tu przedstawionych problemów do­tyczących rozwoju mowy i myślenia dziecka - opieka logopedyczna po­winna obejmować dzieci już w okresie prenatalnym (np. poradnictwo dla przyszłych rodziców), na pewno jednak w okresie perinatalnym (okołoporodowym). Wniosek ten nie jest też szczególnie odkrywczy. Zwracał na to uwagę już twórca polskiej logopedii Leon Kaczmarek w popularnym opracowaniu, adresowanym do rodziców i nauczycieli, Nasze dziecko uczy się mowy (1966). Postulat ten jest także formuło­wany przez współczesnych polskich logopedów (zob. np. Stecko 2002). Mimo że uznajemy jego zasadność, to w dużym stopniu pozostaje je­dynie postulatem, niekiedy z winy samego środowiska logopedów, nie­którzy z nas bowiem ciągle uważają, że opieka logopedyczna powinna obejmować dopiero dzieci w późnym wieku przedszkolnym17.

Literatura

J. Bruner, 1983, Child’s talk, learning to use language, New York.

A.I. Brzezińska, 2006, Przedmowa do drugiego wydania polskiego, [w:], L.S. Wygotski, Narzędzie i znak w rozwoju dziecka, Warszawa.

K. Bühler, 2004, Teoria języka. O językowej funkcji przedstawiania, tłum. J. Koźbiał, Kraków.

E. Claparéde, 1992, Przedmowa, [do:] J. Piaget, Mowa i myślenie u dziecka, Warszawa, s. 18-26.

1. Kaczmarek, 1966, Nasze dziecko uczy się mowy, Lublin.

A.S. Łuria, 2006, Przedmowa, [do:] L.S. Wygotski, Narzędzie i znak w rozwo­ju dziecka, Warszawa, s. 13-14.

A. Paluch, E. Drewniak-Wolosz, 2012, Sytuacja dzieci afatycznych w Polsce, [w:] Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka, red. J. Porayski-Pomsta, M. Przybysz-Piwko, Warszawa, s. 207-215.

J. Piaget, 1966, Narodziny inteligencji dziecka, Warszawa.

J. Piaget, 1992, Mowa i myślenie u dziecka, Warszawa.

J. Porayski-Pomsta, 1994, Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przed­szkolnym. Studium psycholingwistyczne, Warszawa.

M. Przetacznik-Gierowska, 1992, Przedmowa do polskiego wydania, [w:] J. Piaget, Mowa i myślenie u dziecka, Warszawa, s. 7-17.

M. Przetacznik-Gierowska, 1994, Funkcje mowy dziecka a jego aktywność, [w:] tejże, Od słowa do dyskursu, Warszawa, s. 167-188.

17 W Polsce, niestety, do tej pory brakuje spójnego systemu opieki logope­dycznej. Wydaje się, że problem ten jest niedoceniany zwłaszcza przez pol­ski system edukacji. Sprawę dodatkowo komplikuje fakt, że kwestia opieki logopedycznej wchodzi w zakres kompetencji dwóch resortów Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwa Zdrowia (zob. Paluch, Drewniak-Wolosz 2012).

PROBLEM MOWY EGOCENTRYCZNEJ I USPOŁECZNIONEJ...

17

Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa, 2005, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk.

F. de Saussure, 2002, Kurs językoznawstwa ogólnego, Warszawa.

M. Smoczyńska, 2012, Opóźniony rozwój mowy a ryzyko SLI: wyniki badań podłużnych dzieci polskich, [w:] Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka, red. J. Porayski-Pomsta, M. Przybysz-Piwko, Warsza­wa, s. 13-37.

1. Sperber, D. Wilson, 1995, Relevance. Communication and Cognition, wyd. II, Oxford UK & Cambridge USA.
2. Stecko, 2002, Zaburzenia mowy u dzieci, Warszawa.

M. Tomasello, 2002, Kulturowe źródła ludzkiego poznania, tłum. J. Rącaszek, Warszawa.

USJP - Uniwersalny słownik języka polskiego PWN, t. I-IV, red. S. Dubisz, Warszawa 2003.

L.S. Wygotski, 1989, Myślenie i mowa, Warszawa.

1. S. Wygotski, 2006, Narzędzie i znak w rozwoju dziecka, Warszawa.

M. Żebrowska, 1980, Przedmiot i początki psychologii rozwojowej dzieci i mło­dzieży, [w:] Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, red. M. Żebrowska, Warszawa, s. 15-40.

M. Żebrowska, Z. Babska, 1980, Zarys historii psychologii rozwojowej, [w:] Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, red. M. Żebrowska, Warszawa, s. 41-122.

Problem of Egocentric and Socialized Speech in Child9s Speech

Development

In the paper the author reminds the issue of egocentric and socialized speech according to Jean Piaget and Lew S. Wygotski. The attention is paid to importance of both approaches for development of knowledge about shaping child’s speech and thinking; moreover epistemological and interpretation difference between both scholars is presented, as well as their considerable impact - each in a peculiar way - on development of contemporary psycholinguistic thought. At the end of the paper, the author highlights the role of knowledge concerning developmental psychology and developmental psycholinguistics in the work of a speech therapist.

Summary

Trans. I. Ślusarek

Olga Jauer-Niworowska

(Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa)

ETAPY OPANOWYWANIA WZORCÓW RUCHOWYCH  
MOWY W MODELU STRUKTURALNO-FUNKCJONALNYM

Rozwój mowy jest przedmiotem zainteresowań psychologów, ling­wistów, logopedów, pedagogów. Mówienie jest czynnością celową, a głównym jego celem jest porozumiewanie się użytkowników języka. Przyjmuję (za: Grabias 1997), że zachowania językowe z jednej strony cechuje pewien stopień zdeterminowania (określony regułami używa­nego języka), z drugiej zaś kreatywność w stosowaniu form języko­wych.

Rozwój mowy dziecka wiąże się z procesem nabywania języka - także w aspekcie wykonawstwa motorycznego. Zakładam, zgodnie z danymi zamieszczonymi w piśmiennictwie fachowym, że opanowa­nie mowy stanowi proces stadialny1, a jego pełne zakończenie przypa­da na okres nawet do 12. roku życia (za: Porayski-Pomsta 2007).

W niniejszym artykule czynię próbę przedstawienia etapów opa­nowywania wzorców ruchowych mowy w modelu strukturalno-funk­cjonalnym.

Model ten stanowi połączenie modelu strukturalnego opanowywa­nia czynności ruchowych z modelem funkcjonalnym. Modele te opisu­ją nabywanie umiejętności motorycznych w odmienny, pozornie wy­kluczający się sposób (Petryński 2005).

Model strukturalny zakłada, iż określona czynność stanowi efekt zastosowania odpowiadających jej wzorców ruchowych, opanowywa­nych w procesie uczenia się, czyli treningu motorycznego tej czyn­ności. Wzorzec rozumiany jest w tym ujęciu jako „schemat działania pozwalający na sterowanie zachowaniem” (Reber, Reber 2008: 899). Na uwagę zasługuje w tym kontekście sztywny, niezmienny charak­ter wzorców ruchowych w modelu strukturalnym. W momencie opa­nowania i stabilizacji wzorca ruchowego staje się możliwe precyzyjne i ergonomiczne sterowanie przebiegiem tej czynności. Można mówić o sterowaniu w kierunku „góra - dół” - od ośrodków motorycznych

1 Podzielam wątpliwości J. Porayskiego-Pomsty (2007: 7) dotyczące ade­kwatności modelu stadialnego w opisie rozwoju mowy dziecka, stosuję go jednakże zgodnie z obowiązującym w literaturze ujęciem problematyki.

ETAPY OPANOWYWANIA WZORCÓW RUCHOWYCH MOWY...

19

w mózgowiu do efektorów. Sterowanie przebiegiem czynności oznacza w ujęciu strukturalnym aktywny wybór i wykorzystanie odpowied­niego wzorca ruchowego. Zakłada jednocześnie istnienie określonych neuronalnych struktur odpowiadających za generowanie lub przecho­wywanie takich wzorców w pamięci. Wzorce te mają określoną lokali­zację neuronalną (np. wzorce ruchów mięśni oddechowych czy mięśni uczestniczących w procesie połykania generowane są w pniu mózgu).

Kolejnym modelem, opisującym nabywanie czynności, jest mo­del funkcjonalny. W modelu tym zakłada się, że na wykonawstwo ruchowe każdej czynności wpływają na bieżąco wymogi sytuacyjne. W praktyce oznacza to „sterowanie oddolne” wykonywaną czynnością, czyli bezpośredni wpływ bodźców zewnętrznych na sposób jej wyko­nania. Ujęcie funkcjonalne w ortodoksyjnej formie zakłada, że nie ist­nieją żadne stałe wzorce przebiegu czynności - sposób jej wykonania, a także obszary aktywacji mózgowej, związane z wykonaniem kon­kretnej czynności, zmieniają się dynamicznie zależnie od warunków (Petryński 2005: 43).

Przyjętym przeze mnie modelem, opisującym proces opanowy­wania czynności ruchowo-werbalnych, jest model strukturalno-funkcjonalny. Opanowanie czynności ruchowych (w tym ruchowego wykonawstwa mowy) wiąże się w tym ujęciu z ukształtowaniem się i wykorzystywaniem odpowiednich dla nich wzorców motorycznych, a jednocześnie zakłada możliwość dynamicznego dostosowywania sposobu wykonania czynności do wymogów konkretnej sytuacji.

Opisując proces rozwoju motoryki werbalnej w modelu strukturalno-funkcjonalnym, nawiązuję do zamieszczonych w Słowniku psy­chologii (Reber, Reber 2008: 899) znaczeń terminu wzorzec: 1. wzo­rzec rozumiany jako model; 2. wzorzec w znaczeniu standard - każde społecznie przyjęte i oczekiwane zachowanie; 3. wzorzec ujmowany jako układ lub zbiór części lub elementów o spójnej strukturze.

W procesie rozwoju mowy dziecko stopniowo uczy się prawidłowe­go wykonywania ruchów mownych dzięki aktywnej obserwacji i na­śladownictwu zachowań werbalnych otoczenia, które dostarcza mu werbalnych zachowań modelowych. Opanowanie werbalnych umie­jętności motorycznych umożliwia realizację przyjętych norm wyma­wianiowych i skuteczną komunikację, co wiąże się z kolejnym z po­dawanych przez autorów znaczeniem pojęcia wzorzec. Obserwacja czynności ruchowych w toku mowy dostarcza także dowodów na sto­sowanie wzorców jako spójnych struktur motorycznych z możliwymi do wyodrębnienia elementami składowymi. Mówienie wiąże się zawsze z realizacją konkretnych układów i sekwencji ruchów mownych zwią­zanych z realizacją określonych głosek, sylab czy wyrazów. Struktu­rę wzorca ruchowego danej głoski określają jej cechy artykulacyjne, a struktura sylabowa danego wyrazu określa sekwencję i jakościowe parametry ruchów realizowanych przy jego wypowiadaniu (na spo­

20

OLGA JAUER-NIWOROWSKA

sób realizacji poszczególnych głosek w wyrazie wpływa sąsiedztwo fonetyczne). Zatem ruchowe wzorce mowy mają w pewnym stopniu charakter zmienny, przy zachowaniu jednak tych zasadniczych cech, które umożliwiają identyfikację fonologiczną wymawianego elementu języka.

W modelu strukturalno-funkcjonalnym podkreśla się istnienie stałych, wielopoziomowych sprzężeń zwrotnych między procesami percepcyjno-poznawczymi i wykonawstwem motorycznym. W wypad­ku mowy taki sposób sterowania jej przebiegiem umożliwia dynamicz­ne dostosowywanie sposobu mówienia do wymogów konkretnej sy­tuacji komunikacyjnej. Oznacza to stałe sprzężenie zwrotne między procesami sterowania „odgórnego” (związanymi z impulsacją eferentną - od struktur centralnych do efektora) i „oddolnego” (związanymi z impulsacją aferentną - od efektora do ośrodków centralnych). Wzo­rzec ruchowy stanowi w tym ujęciu jedynie „ogólną matrycę ruchu”. Ruch ten może być jednak różnie wykonany - zmiany w szczegóło­wych parametrach wykonywanego ruchu zależą od wymogów sytu­acji. Dlatego też konkretne wykonawstwo powodować może aktywację różnych obszarów mózgu, zależnie od różnic w sposobie wykonania ruchu. Wiąże się z tym dynamiczna lokalizacja wzorców motorycznych. Ponadto, rozwój ruchowy zakłada także możliwość akomodacji wzorców motorycznych w razie konieczności trwałej zmiany sposobu wykonania danej czynności.

Moim zdaniem, model strukturalno-funcjonalny pozwala rozsze­rzyć problematykę opanowywania czynności ruchowych o dodatkowe, znaczące aspekty. Opanowywanie ruchowego wykonawstwa mowy stanowi w tym ujęciu proces dynamiczny, umożliwiający elastyczne dostosowywanie sposobu mówienia do wymogów konkretnych sytu­acji komunikacyjnych. Z tego względu model strukturalno-funkcjo­nalny wydaje się najlepiej charakteryzować ruchowe funkcjonowanie narządów mowy.

Proces tworzenia się ruchowych wzorców mownych i ich stabiliza­cja zachodzą stopniowo w toku opanowywania czynności mówienia. Wiąże się z tym dynamiczny charakter stosowanych motorycznych wzorców mowy i możliwość ich bieżącej modyfikacji.

Opanowanie mowy w aspekcie ruchowym można rozpatrywać jako kształtowanie i doskonalenie się dynamicznych ruchowych wzor­ców koniecznych dla realizacji głosek, sylab, wyrazów czy wreszcie całych fraz. Jednocześnie zauważa się różnice w sposobie realizacji elementów języka zarówno endogenne, indywidualne (np. związane z różnicami w budowie anatomicznej twarzoczaszki czy różnicami temperamentalnymi wpływającymi na tempo mowy), jak i społeczno-środowiskowe (np. zależne od konkretnej sytuacji komunikacyjnej czy wpływów środowiskowych). Model ten, zgodnie ze współczesnymi ujęciami neuroscience, zakłada istnienie wzajemnie wpływających na

ETAPY OPANOWYWANIA WZORCÓW RUCHOWYCH MOWY...

21

siebie sieci i powiązań między ośrodkami percepcyjnymi, poznawczy­mi i motorycznymi w mózgowiu, warunkującymi nabywanie i przebieg czynności mówienia.

Normatywne wykonanie ruchów werbalnych opiera się w znacz­nej mierze na informacjach czuciowych (kinestetyczno-proprioceptywnych) dotyczących ułożenia narządów mowy podczas mówienia. Doznania czuciowe dotyczące ułożenia artykulatorów nie są uświa­damiane, jednakże podlegają stałemu podświadomemu kodowaniu, a następnie są aktywowane w procesie podświadomej kontroli czynno­ści mowy, co umożliwia prawidłowe wykonanie złożonych werbalnych układów ruchowych.

Proces analizy doznań kinestetyczno-ruchowych z obszaru twarzy i ust rozpoczyna się jeszcze w okresie rozwoju prenatalnego, w cza­sie czynności fizjologicznych angażujących narządy mowy (połykanie i wypieranie wód płodowych jako czynność związana z aktywnością obszaru ust oraz pracą mięśni oddechowych). Po urodzeniu przyj­mowanie pokarmów i płynów wiąże się z aktywnością tych samych mięśni.

Opanowywanie ruchów mownych artykulatorów jest uwarunko­wane rozwojem słuchowym i jest z nim sprzężone. Fakt ten odnotowu­ją zarówno lingwiści (Łobacz 2005), jak i neuropsycholodzy (Kądzielawa, Lass, Łojek 2009)2. Współcześnie wykonywane badania dotyczące funkcjonowania obszarów mózgu odpowiedzialnych za funkcje mowy wykazały, że percepcja głosek wiąże się nie tylko z aktywacją obsza­rów skroniowych lewej półkuli, odpowiadających za percepcję mowy, ale także z mikroreakcją obszarów motorycznych mózgu sterujących pracą efektorów odpowiedzialnych za realizację dźwięków mowy (ibi­dem 2009).

Z psychologicznego punktu widzenia współzależność motoryki i percepcji wydaje się w pełni uzasadniona. Dziecko opanowuje mowę w procesie interakcji i komunikacji z otoczeniem. Proces komunika­cyjny jest nierozłącznie związany z możliwościami percepcyjnymi i in­telektualnymi. Dziecko w procesie interakcji rejestruje i interpretuje zachowania werbalne opiekuna i „odpowiada na nie” zgodnie z moż­liwościami językowymi i realizacyjnymi. W procesie opanowywania ruchów dowolnych (w tym ruchów werbalnych) znaczącą rolę odgrywa powtarzanie i naśladownictwo wzorców ruchowych. Dziecko nie naśla­duje jednak biernie wszystkich realizacji werbalnych otoczenia. Naby­wa, a następnie doskonali takie wzorce wypowiedzi i związane z nimi układy ruchowe, które są funkcjonalnie przydatne w komunikacji.

2 Wystąpienia na II Ogólnopolskiej Konferencji Neuropsychologicznej „Neuronalny Świat Umysłu”, Gdańsk 2009.

22

OLGA JAUER-NIWOROWSKA

Ruchy werbalne są początkowo powolne i niedokładne, a ko­rekta wykonania zachodzi w sprzężeniu z aktywnością słuchową3.

W miarę ćwiczenia ruchów werbalnych i doskonalenia wzorców ruchowych dla mowy mówienie staje się coraz wyraźniejsze, a jedno­cześnie mówca zyskuje możliwość celowej modyfikacji tempa ruchów werbalnych bez istotnych zmian w innych jego parametrach (kieru­nek, zakres, płynność, precyzja).

Nabywanie motorycznych wzorców werbalnych jest procesem wie­loetapowym i wiąże się z zachodzącymi równolegle, pozornie przeciw­stawnymi, podprocesami:

1. powstawaniem całościowych, wielomodalnych wzorców dotyczą­cych różnych elementów języka (głosek, sylab, wyrazów, fraz) łączących w sobie aspekty czuciowe, ruchowe i wizualne, czyli integracją proce­sów nadawczo-odbiorczych;
2. stopniowym doskonaleniem się i automatyzacją wykonawstwa ruchowego i możliwością uzyskania względnej niezależności proce­sów wykonawstwa ruchowego mowy od percepcji werbalnej (odręb­ność ta nigdy nie jest stuprocentowa).

W procesie nabywania mowy percepcja słuchowa i wzrokowa wzor­ców wykonawczych otoczenia warunkuje tworzenie się pamięciowych wzorców dotyczących brzmienia głosek oraz towarzyszących im uło­żeń artykulacyjnych. W kontaktach z opiekunami dziecko obserwu­je układy ust i brzmienia artykulacyjne, stopniowo wyodrębniając ze strumienia mowy jednostki znaczące - początkowo są to proste dwu- sylabowe wyrazy. Obserwując układy ust nadawcy i cechy audytywne jego wypowiedzi, tworzy ich wewnętrzne pamięciowe wzorce „audy­tywno-wizualne”.

Dziecko początkowo rejestruje i zapamiętuje charakterystyczne cechy wzorców brzmieniowo-ruchowo-wizualnych, aby móc je następ­nie aktywnie odtworzyć. Dotyczy to już etapu rozwoju prewerbalnego. Wykonywaniu ruchów prewerbalnych i werbalnych towarzyszą do­znania czuciowe z obszaru artykulatorów, a także krtani i aparatu oddechowego. Każdy z aspektów realizacyjnych mowy wiąże się z wy­konawstwem ruchowym angażującym konkretne struktury i mięśnie (oddechowe, mięśnie krtani lub mięśnie aparatu artykulacyjnego). Tempo i wyrazistość mowy są wypadkową szybkości wykonywania ruchów mownych, możliwości precyzyjnego i płynnego przechodzenia od jednego układu realizacyjnego do kolejnego czy wreszcie zdolności poprawnego utrzymywania danego układu artykulacyjnego przez ko­nieczny, ściśle określony czas. Na tempo mowy wtórnie wpływa także

3 W momencie osiągnięcia pełni możliwości ruchowo-werbalnych tem­po mowy wzrasta, co sprawia, że korekta wypowiedzi następuje post factum z uwagi na opóźnienie w odbiorze zwrotnych bodźców słuchowych. Dzieci do lat 4 wykonują ruchy artykulacyjne wolniej niż osoby dorosłe, co umożliwia im korygowanie ułożeń w powiązaniu z informacją słuchową.

ETAPY OPANOWYWANIA WZORCÓW RUCHOWYCH MOWY...

23

możliwość synchronizacji oddechu z fonacją. Jakość głosu i możliwość dostosowania oddechu do długości wypowiedzi warunkują poprawną intonację. Każdy z powyższych aspektów wykonawstwa mowy dosko­nali się stopniowo.

Przejście z jednego etapu wykonawczego do drugiego zachodzi płynnie. Granice czasowe między poszczególnymi etapami rozwoju ruchowo-werbalnego są oparte na uśrednionych obserwacjach, przy dużym zróżnicowaniu indywidualnym dotyczącym tempa rozwoju.

Moim zdaniem, właściwa realizacja wypowiedzi jest uwarunko­wana poprzedzającym przypomnieniem (niekoniecznie na poziomie świadomym) wewnętrznego wzorca czuciowo-ruchowo - wizualnego, dotyczącego określonego elementu mowy. Bez przywołania z zasobów pamięci podświadomej zintegrowanych, dynamicznych wzorców czu­ciowo-ruchowo-wizualnych poprawne wykonanie i wykonywanie ru­chów mownych nie jest możliwe. Przy przyjęciu tych założeń nie da się w pełni oddzielić od siebie percepcji i wykonawstwa mowy, jak postu­luje w swoim modelu z 1989 Willem Levelt (za: Borowiec 2009).

Jednocześnie zakładam, iż sposób realizacji wzorców motorycznych mowy zmienia się zależnie od kontekstu komunikacyjno-językowego. Do tego ujęcia nawiązuje także J. Porayski-Pomsta (2007), ana­lizując rozwój mowy dziecka pod kątem nabywanych przez dziecko umiejętności komunikacyjnych z uwzględnieniem jego poziomu roz­woju psychospołecznego. Przyjmując ten punkt widzenia, zakładam, że sposób realizacji elementów języka zależy zarówno od uwarunko­wań psychologicznych i społecznych (stan emocjonalny nadawcy, kon­tekst sytuacyjny, reakcje odbiorcy na komunikat), jak i od uwarunko­wań czysto fonetycznych (wpływ sąsiedztwa fonetycznego na sposób realizacji dźwięków mowy, poziom automatyzacji czynności mówienia i poziom umiejętności realizacyjnych).

ETAPY NABYWANIA MOWY W MODELU  
STRUKTURALNO-FUNKCJONALNYM

W niniejszym artykule przyjmuję etapy opanowywania systemu fonologicznego podawane przez P. Łobacz (2005). Przyjęcie tego podzia­łu wiąże się z faktem, że wykonawstwo motoryczne mowy wiąże się ściśle z opanowaniem systemu fonologicznego. Zakładam, iż w nauce ruchowych wzorców werbalnych wyodrębnić można fazę odruchową i fazę rozwoju motoryki dowolnej, a w niej etapy koordynacji ogólnej, koordynacji precyzyjnej, adaptacji i stabilizacji wzorców ruchowych. Wyodrębniając powyższe stadia opieram się na założeniach przyjętych w antropomotoryce (Petryński 2005).

24

OLGA JAUER-NIWOROWSKA

1. Faza odruchowa

Krzyk

Etap ten jest czysto odruchowy, a krzyk ma charakter sympto­matyczny. Podczas krzyku język dziecka nie wykonuje ruchów w kie­runku gardła, a jego kształt może być różny (od nieco rozszerzonego, po uniesienie brzegów języka wzdłuż wałów dziąsłowych i obniżenie dorsum w kierunku dna jamy ustnej). Usta są otwarte tym szerzej, im głośniej dziecko krzyczy. Krzyk niemowlęcia jest możliwy dzięki od­ruchowej, synchronicznej pracy wszystkich poziomów aparatu mowy (aparatu oddechowego, fonacyjnego i artykulatorów). Dla uzyskania reakcji krzyku konieczne jest odpowiednie napięcie i siła mięśni apa­ratu mowy.

W drugim miesiącu życia krzyk staje się modulowany, co wiąże się z doskonaleniem się pracy mięśni krtani i aparatu oddechowego, a tym samym z poprawą synchronizacji oddechowo-fonacyjnej. Wi­doczna staje się różnica w brzmieniu płaczu dziecka, zależnie od jego przyczyny.

Głużenie

Głużenie pojawia się około drugiego, trzeciego miesiąca życia. Po­dobnie jak krzyk, stanowi ono fazę odruchową w rozwoju motoryki prewerbalnej. Oznacza to, że ruchy wykonywane przez dziecko na etapie głużenia mają charakter reakcji odruchowej związanej z od­bieranymi przez dziecko doznaniami czuciowo-ruchowymi z obszaru jamy ustnej i gardła. Czynność głużenia aktywizuje mięśnie oddecho­we, fonacyjne i artykulacyjne. Głużenie wiąże się z doskonaleniem się szlaków neuronalnych, uczestniczących w rejestrowaniu doznań kinestetyczno-ruchowych z obszaru wnętrza jamy ustnej. Głużenie jest reakcją bardziej złożoną ruchowo niż reakcja krzyku niemowlęcego. Podczas głużenia obserwuje się ruchy tylnej części języka w kierunku podniebienia, co powoduje powstawanie dźwięków gardłowo-podniebiennych. Często aktywne jest także podniebienie miękkie z języcz­kiem, co daje dźwięki uwularne.

Etap odruchowy rozwoju prewerbalnego stanowi warunek ko­nieczny, lecz niewystarczający dla osiągnięcia kolejnych faz roz­woju motoryki werbalnej.

Okres ekspansji w rozwoju motoryki werbalnej

Wiek od około 4 do około 6 miesięcy P. Łobacz określa jako okres zabaw głosowych i ekspansji. Odnotowuje się wówczas wokalizacje związane z wibracją warg, okrzyki związane ze zmianami natęże­nia i wysokości głosu, piski, kwilenia, pomruki i dmuchanie (Łobacz 2005).

Okres ten służy dalszemu odruchowemu treningowi aparatu oddechowo-fonacyjnego (poprawieniu synchronizacji pracy mięśni oddechowo-fonacyjnych). Na tym etapie synchronizacja oddechowo-fona-

ETAPY OPANOWYWANIA WZORCÓW RUCHOWYCH MOWY...

25

cyjna dopiero się kształtuje, stąd ciągi dźwiękowe bywają realizowane na wdechu. Jednocześnie wzbogacenie się repertuaru dźwięków moż­liwe jest dzięki stałemu doskonaleniu się sprawności artykulatorów (np. pojawienie się wibracji warg łączy się z możliwością dynamicznego dostosowywania poziomu napięcia mięśnia okrężnego ust do odczu­wanego przepływu powietrza).

Na tym etapie zachodzi integracja doznań kinestetycznych z motorycznymi. Etap ten konieczny jest dla późniejszej kontroli ułożenia i napięcia mięśni artykulacyjnych oraz oddechowych i fonacyjnych. Obserwowany w tym okresie wzrost możliwości kontroli tułowia i gło­wy wiąże się z coraz lepszą możliwością aktywnego śledzenia twarzy opiekuna, co stanowi z kolei podstawę dla późniejszego celowego na­śladownictwa werbalno-ruchowego.

Okres ekspansji stanowi etap przejściowy w rozwoju motoryki między okresem motoryki odruchowej a okresem motoryki do­wolnej. Pod koniec tego okresu pojawiać się zaczynają wokalizacje celowe, związane z autouwagą słuchową.

1. Faza rozwoju motoryki dowolnej

U prawidłowo rozwijającego się dziecka zachodzi silne sprzężenie między reakcjami opiekuna a zdolnością dziecka do odwzorowywa­nia prezentowanych wzorców mimicznych. Aktywne naśladownictwo wzorców mimicznych stanowi umiejętność umożliwiającą przejście od etapu odruchowego w rozwoju motoryki prewerbalnej do etapu ru­chów dowolnych.

* 1. Etap koordynacji ogólnej

Gaworzenie

Etap gaworzenia to zwykle okres od 6./7. do 10./11. miesiąca ży­cia dziecka. Od etapu gaworzenia opanowywanie wzorców ruchowych zachodzi z udziałem procesów autokontroli słuchowej. Na tym etapie dziecko po raz pierwszy koncentruje uwagę na produkowanych przez siebie dźwiękach, celowo produkuje ciągi sylabowe, jednocześnie do­skonaląc zdolności wykonywania ruchów mownych.

W tym okresie prawdopodobnie kształtują się asocjacje między usłyszanym (po realizacji) brzmieniem głoski a związanymi z tą re­alizacją odczuciami kinestetycznymi. Asocjacje takie są podstawą powstania wewnętrznego, polisensorycznego schematu poznawczego głosek i sylab. Schemat taki zawiera cechy realizacyjne, brzmienio­we, kinestetyczne i wizualne realizowanej głoski/sylaby. Zakodowa­nie cech wizualnych dotyczy głównie tych głosek, które są wyraziste wizualnie. Dziecko aktywnie kontroluje słuchem własne produkcje dźwiękowe i koryguje je, naśladując jednocześnie realizacje otoczenia. Takie wykonawstwo wymaga nie tylko autokontroli słuchowej, lecz

26

OLGA JAUER-NIWOROWSKA

także umiejętności porównania uzyskiwanych brzmień z zewnętrznym wzorcem. Uzyskiwane w tym okresie realizacje są często niedokładne lub zmienne. W okresie gaworzenia zasób realizowanych dźwięków jest bardzo zindywidualizowany. Świadczą o tym różne opisy dotyczą­ce zasobu dźwiękowego rejestrowanego u gaworzących dzieci. Badacze są zgodni, że najczęściej pojawiają się samogłoski ustne oraz [j, w], a także spółgłoski dwuwargowe [p, b, m]. Wymienia się także głoski przedniojęzykowo-zębowe [t, d, n].

J. Porayski-Pomsta (2007: 11) przytacza wyniki badań L. Kacz­marka, dotyczące inwentarza głosek pojawiających się w realizacjach gaworzeniowych, i pisze: „L. Kaczmarek rejestruje następujące dźwię­ki realizowane przez dziecko w okresie głużenia i gaworzenia: samo­głoski: i, y, e, a, o, u, ę, ą (brak p, pierwsze pojawia się a silnie zaokrąglone, a normalne, y, e); spółgłoski: zwarte - p, b, b', przedniojęzykowe - t, d; tylnojęzykowe - k, g, g’; półotwarte - wargowe: u, m, przedniojęzykowe: n, l', języczkowe: R, średniojęzykowe: i, ń, tylnojęzykowe: ŋ, szczelinowe - wargowe: v, f tylnojęzykowe: x, x', brak: miękkich wargowych p', m', f', v’; tylnojęzykowego k', wszystkich przednio- i środkowojęzykowych oraz zwarto-szczelinowych”.

W okresie gaworzenia doskonali się synchronizacja pracy różnych mięśni artykulacyjnych: mięśnia okrężnego ust, mięśni policzkowych i podniebienia miękkiego (przy próbach realizacji głosek dwuwargowych) oraz mięśni języka i żuchwy (przy realizacji fonemów przednio- językowych).

Wzorzec kinetyczno-kinestetyczny realizowanych dźwięków i sylab kształtuje się dzięki próbom całościowego odwzorowywania układów artykulacyjnych. Realizacja powyższych układów odzwierciedla do­skonalenie się koordynacji oddechowo-fonacyjnej i możliwości regula­cji pracy krtani, a tym samym celowych zmian intonacji (dziecko pod koniec okresu gaworzenia odzwierciedla w ciągach gaworzeniowych cechy prozodyczne języka otoczenia i jest w stanie realizować na wy­dechu ciągi kilkusylabowe).

Ten etap rozwoju mowy wiąże się z osiągnięciem poziomu koordynacji ogólnej. Na takim etapie rozwoju motorycznego wzorce ruchowe dla dźwięków mowy i sylab nie są jeszcze stabilne, a ruchy mowne cechuje brak pełnej koordynacji. Jednocześnie na tym etapie doskonali się realizacja nie tylko pojedynczych dźwięków samogło­skowych, ale także sylab. Jest to początek kształtowania się wzorców motorycznych o coraz większym poziomie złożoności.

Etap protowyrazów

Pojawienie się protowyrazów stanowi etap przejściowy między etapem koordynacji ogólnej a etapem koordynacji precyzyjnej w odniesieniu do dźwięków i sylab z okresu gaworzenia.

ETAPY OPANOWYWANIA WZORCÓW RUCHOWYCH MOWY...

27

Protowyraz stanowi zwykle realizację jedno- lub dwusylabową i pełni funkcję komunikatu werbalnego. Poziomem złożoności reali­zacyjnej protowyraz odpowiada zwykle ciągom wytwarzanym podczas gaworzenia, jednakże dziecko stosuje określone realizacje w sposób bardziej stały jako celowe określenia odnoszące się do konkretnych przedmiotów lub jako formy ekspresji emocjonalnej. Pojawienie się protowyrazów stymuluje utrwalanie się określonych realizacji (zna­czących komunikacyjnie).

* 1. Etap koordynacji ogólnej i precyzyjnej

Okres wypowiedzi rozczłonkowanej 1.-2. rok życia Pierwsze wyrazy

Kolejny etap rozwoju językowo-werbalnego to tzw. okres wyrazu. Na tym etapie uzasadnione komunikacyjnie powtórzenia i autopoprawki umożliwiają doskonalenie się wzorców realizacyjnych. Pod względem etapów nabywania sprawności motorycznej i opanowywania rucho­wych wzorców werbalnych okres ten nie jest jednorodny.

Sprawność wykonania wcześniejszych realizacyjnie dźwięków gaworzeniowych, które są zarówno łatwiejsze, jak i lepiej utrwalone, osiąga poziom koordynacji precyzyjnej. Jednocześnie doskonali się i osiąga niekiedy poziom koordynacji precyzyjnej realizacja wzorców ruchowych sylab otwartych ze spółgłoskami realizowanymi w gawo­rzeniu. Realizacja głosek pojawiających się w rozwoju później pozosta­je na poziomie koordynacji ogólnej.

Spośród głosek pojawiających się w tym okresie rozwoju wymienia się głoski welarne - ich realizacja wiąże się z celowym wykonaniem zwarcia tylnej części języka z velum, co łączy się z aktywnością mięśni cofających i unoszących język (mięsień rylcowo-językowy), a także gło­ski szumiące spalatalizowane i pierwsze samogłoski nosowe (Kaczma­rek 1953, Smoczyński 1955, Zarębina 1965, Brajerski 1967 za: Łobacz 2005: 243). Pojawienie się tych głosek wiąże się z koniecznością osiąg­nięcia wyższej sprawności artykulacyjnej. Realizacja tych dźwięków wymaga większej wytrzymałości mięśni artykulacyjnych niż realiza­cja głosek zwartych, a także precyzyjnego wytworzenia szczeliny, co łączy się z pracą mięśni zewnętrznych i wewnętrznych języka, a tak­że pracą mięśni mimicznych umożliwiających uzyskanie dentalizacji (mięsień żwacz, mięsień skroniowy, mięśnie otoczenia szpary ust). Stąd też dźwięki te w okresie wyrazu znajdują się najczęściej na etapie koordynacji ogólnej, a poziom koordynacji precyzyjnej osiągają dopie­ro w kolejnym okresie rozwoju mowy.

Jednostką realizacyjną o większym poziomie złożoności niż poje­dynczy dźwięk mowy jest sylaba. W okresie wypowiedzi nierozczłonkowanej dziecko równolegle opanowuje wzorce motoryczne mowy o różnej strukturze i różnym stopniu złożoności wykonawczej (głoski, sylaby, wyrazy). P. Łobacz (2005: 242-245) pisze, iż realizacje wyrazów

28

OLGA JAUER-NIWOROWSKA

w tym okresie cechuje: względnie dobra jakość pierwszych powtórzeń, następnie okres regresji związany z redukcją długości i uproszczenia­mi wyrazów (redukcją spółgłosek nagłosowych i wygłosowych, reduk­cją sylab nieakceptowanych, uproszczeniem grup spółgłoskowych). Realizacja wielu wyrazów zbliża się do postaci normatywnej dopiero w kolejnym okresie rozwoju mowy, a kończy się w wieku przedszkol­nym. Pojawienie się takich realizacji wiąże się z doskonaleniem się i utrwalaniem wzorców realizacyjnych bardziej złożonych wykonaw­czo, kilkugłoskowych.

W większości wypadków pierwsze wyrazy złożone są głównie z reduplikowanych sylab otwartych (ibidem: 243). Poziom złożoności motorycznej pierwszych wyrazów odpowiada więc wykonawczo ciągom gaworzeniowym. W następnej kolejności pojawiają się wyrazy złożone z sylab o strukturze CVC, a sporadycznie CVCCV. Wydłużenie się re­alizowanych ciągów dźwiękowych wiąże się także z poprawą synchro­nizacji pracy układu oddechowego z fonacyjnym i artykulacyjnym.

Taki sposób realizacji mowy odpowiada w rozwoju motorycznym etapowi koordynacji precyzyjnej. Etap ten zapewnia większą płynność realizacyjną niż etap ogólnej koordynacji motorycznej. Dzię­ki osiągnięciu poziomu koordynacji precyzyjnej w odniesieniu do wy­branych dźwięków dziecko jest w stanie łączyć je w dłuższe zespoły głosek i realizować wzorce złożone - kilkugłoskowe. Koordynacja pre­cyzyjna nie oznacza jednak pełnej sprawności realizacyjnej. Zarówno realizacje dźwięków mowy, jak wyrazów są przez dziecko analizowa­ne, a błędy są korygowane. Dzięki temu werbalne wzorce ruchowe są nadal doskonalone i dynamicznie się zmieniają.

* 1. Etap koordynacji ogólnej, precyzyjnej oraz adaptacji i stabilizacji wzorców ruchowych mowy

Okres wypowiedzi rozczłonkowanej od 24 do 36 miesięcy życia

Stały rozwój poznawczy i aktywny udział dziecka w komunikacji werbalnej z otoczeniem umożliwia mu poznawanie znaczeń nowych słów i stopniowe odkrywanie reguł gramatycznych języka ojczystego. Jednocześnie dziecko obserwuje i nazywa wykonywane przez siebie i innych czynności, aktywnie percypuje i analizuje relacje podmiot-czynność-przedmiot. Rozwój poznawczy i rozwój językowy dziecka wzajemnie się warunkują i zazębiają. W mowie dziecka zaczynają po­jawiać się wypowiedzi rozczłonkowane.

Wykonawstwo motoryczne mowy również stopniowo się doskonali, jednak realizacje głoskowe dziecka dwuletniego cechuje nadal znacz­na zmienność. Głoski, które we wcześniejszym okresie rozwojowym do­piero pojawiły się w dziecięcych realizacjach, czyli osiągnęły poziom koordynacji ogólnej, na obecnym etapie osiągają poziom koordyna­cji precyzyjnej, a dźwięki, które wcześniej były na poziomie koordynacji precyzyjnej, przechodzą przez fazę adaptacji i stabilizacji motorycznej.

ETAPY OPANOWYWANIA WZORCÓW RUCHOWYCH MOWY...

29

W okresie między 24. a 36. miesiącem życia dziecka stabilizuje się realizacja samogłosek ustnych. Stabilizacja wzorca ruchowego ozna­cza, że przestaje on być podatny na zakłócenia zewnętrzne, a jego re­alizacja stopniowo się automatyzuje. Po osiągnięciu etapu stabilizacji wzorca ruchowego konkretnych głosek dziecko jest w stanie wykony­wać ruchy werbalne związane z ich realizacją szybciej i z mniejszym wysiłkiem mięśniowym. Wzrasta też możliwość poprawnej artykulacji głosek niezależnie od warunków zewnętrznych. Dopóki nie nastąpi stabilizacja i automatyzacja wzorca ruchowego danych głosek, sposób ich realizacji zmienia się znacząco zależnie od czynników zewnętrz­nych. Jeśli dziecko podczas mówienia zajmie się dodatkową aktyw­nością motoryczną bądź jego uwagę rozproszy dodatkowy bodziec, może nastąpić znaczące spowolnienie tempa i/lub precyzji ruchów mownych, a w konsekwencji spowolnienie mowy, spadek płynności realizacyjnej (przerwy w realizacji układów artykulacyjnych, zmia­ny kolejności ruchów koniecznych do realizacji układów artykulacyj­nych). Reakcje tego typu można często zaobserwować u dzieci między drugim a trzecim rokiem życia.

Etap adaptacji i stabilizacji osiągają w tym okresie spółgłoski [t, d, n] oraz [p, b, m]. Ustabilizowanie się realizacji tych głosek stano­wi podstawę motoryczną dla zjawiska substytucji rozwojowej. Głoski [t, d, n] oraz głoska [p], których realizacja się ustabilizowała, mogą substytuować głoski wargowo-zębowe bądź tylnojęzykowe, dla których wzorce ruchowe nie osiągnęły jeszcze poziomu stabilizacji. Substy­tucja taka dotyczy także głosek dentalizowanych jako trudniejszych w wykonaniu.

Realizacja głosek dentalizowanych zwarto-szczelinowych wiąże się z koniecznością szybkiej zmiany ułożenia artykulatorów, co wymaga bardziej złożonego poziomu koordynacji mięśniowej. Głoski dentalizowane szczelinowe wymagają natomiast precyzyjnego utrzymania utworzonego układu artykulatorów, co wiąże się z koniecznością pre­cyzyjnej pracy mięśni języka i mięśni mimicznych. W okresie od 24. do 36. miesiąca życia werbalna sprawność motoryczną dziecka nie pozwala jeszcze na osiągnięcie pełnej precyzji w realizacji dźwięków dentalizowanych. Głoski te między drugim a trzecim rokiem życia dziecka osiągają etap koordynacji ogólnej lub następujący po nim - etap koordynacji precyzyjnej. Oznacza to, że ich realizacje są nadal zmienne, nieprecyzyjne bądź też są one substytuowane przez spółgło­ski, których realizacja już się ustabilizowała.

W okresie tym widoczna jest nadal współzależność werbalnego rozwoju motorycznego i percepcyjnego. Poprawna artykulacja tych dźwięków mowy, które nie zostały jeszcze dokładnie rozpoznane i wielozmysłowo zakodowane w pamięci, nie jest możliwa.

Równolegle zachodzi proces stabilizacji wzorców realizacyjnych głosek [t, d, n, p, b, m] oraz osiągnięcie poziomu koordynacji precyzyj-

30

OLGA JAUER-NIWOROWSKA

nej w realizacjach sylab otwartych i prostych realizacyjnie wyrazów zawierających te sylaby. U szybciej rozwijających się językowo dzie­ci w wieku około trzech lat wzorce ruchowe dla tych wyrazów mogą osiągnąć nawet etap stabilizacji. Realizacja dłuższych fraz (kilkuwyrazowych) pozostaje na poziomie koordynacji ogólnej lub precyzyjnej (czyli nadal jest zmienna).

Okres swoistej mowy dziecięcej od 3 do 7 lat życia dziecka

Okres swoistej mowy dziecięcej to czas, w którym część głosek opa­nowywanych w okresie od 3. do 6. roku życia osiąga poziom adaptacji i stabilizacji, a głoski opanowywane w okresie późniejszym (w 7. roku życia) osiągają poziom koordynacji precyzyjnej. Podobnie jak w okre­sach wcześniejszych, równolegle do realizacji głosek doskonali się re­alizacja złożonych wzorców motorycznych, osiągając poziom stabiliza­cji między 5. a 6. rokiem życia.

* 1. Etap adaptacji i stabilizacji wzorców ruchowych mowy

Etap doskonalenia możliwości konwersacyjnych i narracyjnych od 7. do 12. roku życia to okres stabilizacji wzorców ruchowych na bar­dziej złożonym poziomie niż pojedyncze realizacje głosek lub sylab.

W miarę opanowywania języka dziecko nie tylko zapamiętuje brzmienia poszczególnych wyrazów, lecz także uczy się ich znaczenia. Pozwala mu to stopniowo zwiększać pamięciowe zasoby werbalne.

Aby wykonawstwo ruchów oddechowo-fonacyjno-artykulacyjnych przekładało się na znaczącą komunikacyjnie wypowiedź, konieczne jest stałe kontrolowanie przebiegu procesów rucho­wych w powiązaniu z procesami poznawczymi i odbiorczymi.

W kontekście funkcjonalnym realizacja wyrazów jest czymś wię­cej niż wypowiedzenie określonej sekwencji głosek. Celem mówiące­go dziecka jest przede wszystkim komunikacja z otoczeniem, czyli przekazanie określonych treści. Mówca dostosowuje szybkość, rytm i intonację wypowiedzi do planowanych treści. Wszystkie te aspek­ty realizacji mają konkretne przełożenie na ruchy aparatu mowy. Ta sama sekwencja głosek zmienia znaczenie zależnie od aspektów prozodycznych związanych z dyskretnymi zmianami tempa ruchów i cza­su realizacji poszczególnych głosek4, a także zmianami w pracy mięś­ni aparatu oddechowego i fonacyjnego (realizacja wypowiedzi z różną intonacją).

Poziom stabilizacji wzorców ruchowych dla elementów bardziej zło­żonych wykonawczo (np. wyrazów lub fraz), a co za tym idzie - auto­matyzacji w realizacji mowy na wyższym poziomie trudności reali­zacyjnej, może znacząco różnić się u poszczególnych użytkowników języka. Zależy to od wielu czynników wewnętrznych i środowiskowych

4 Dwukrotne powtórzenie formy 3. os. 1. poj. czasownika mieć (ma, ma) różni się sposobem realizacji od wypowiedzenia rzeczownika mama.

ETAPY OPANOWYWANIA WZORCÓW RUCHOWYCH MOWY...

31

warunkujących poziom kompetencji językowej, takich jak na przykład poziom inteligencji i uzdolnień specjalnych związanych z możliwościa­mi językowymi (np. pamięci werbalnej), rodzaju prezentowanych przez otoczenie wzorców wymowy. Na poziom stabilizacji wzorców werbal­nych wpływać może również celowe doskonalenie precyzji realizacyj­nej poprzez ćwiczenia dykcyjne lub emisyjne. Wzorce ruchowe doty­czące realizacji elementów języka (nawet po ich utrwaleniu się) nie są realizowane w sposób stuprocentowo niezmienny. Wariantywność realizacyjna odzwierciedla otwarty charakter i funkcjonalność wzor­ców ruchowych dla mowy.

W niniejszym artykule starałam się przedstawić etapy opanowy­wania wzorców motorycznych mowy. Uwidoczniła się niepełna odpowiedniość poszczególnych etapów rozwoju mowy i etapów rozwoju werbalno-motorycznego. Wynika ona z różnic w przedmiocie analiz, a tym samym w doborze kryteriów stanowiących podstawę wyodręb­nienia poszczególnych faz rozwojowych. W badaniach lingwistycznych i psychologicznych dotyczących rozwoju mowy bierze się pod uwagę stopień opanowania systemu językowego i poziom umiejętności ko­munikacyjnych dziecka, a w badaniach rozwoju ruchowego analizuje się rodzaj i stopień opanowania konkretnych czynności ruchowych (odruchów i ruchów dowolnych o różnym stopniu złożoności).

Mam nadzieję, że artykuł ten okaże się interesujący dla specja­listów z różnych dyscyplin zajmujących się rozwojem mowy dziecka, także logopedii ogólnej i neurologopedii.

**Literatura**

B. Bokus, W. Shugar Grace (red.), 2007, Psychologia języka dziecka, Gdańsk. A. Borowiec, 2009, Tkanka mowy. Lingwistyczne i motoryczne procesy two­rzenia wypowiedzi, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 42-57.

S. Grabias, 1997, Język w zachowaniach społecznych, Lublin.

1. Kądzielawa, 2009, Neuroscience jako wyznacznik planowanych kierunków

badań nad językiem, wystąpienie na II Ogólnopolskiej Konferencji Neuropsychologicznej „Neuronalny Świat Umysłu”, Gdańsk.

P. Lass, 2009, Diagnostyka obrazowa w neuropsychologii, wystąpienie na II Ogólnopolskiej Konferencji Neuropsychologicznej „Neuronalny świat umysłu”, Gdańsk.

P. Łobacz, 2005, Prawidłowy rozwój mowy dziecka, [w:] T. Gałkowski, E. Sze­ląg, G. Jastrzębowska (red.), Podstawy neurologopedii. Podręcznik akade­micki, Opole, s. 231-268.

1. Łojek, 2009, Mózgowa reprezentacja procesów porozumiewania się, wystą­

pienie na II Ogólnopolskiej Konferencji Neuropsychologicznej „Neuronal­ny Świat Umysłu”, Gdańsk.

32

OLGA JAUER-NIWOROWSKA

W. Petryński, 2005, Współczesne modele sterowania ruchami człowieka w świetle teorii Bernsztejna, „Antropomotoryka”, nr 9, s. 40-50.

J. Porayski-Pomsta, 2007, Mowa dziecka jako przedmiot badań, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 3-29.

A.S. Reber, E.S. Reber, 2008, Słownik psychologii, Warszawa.

Stages of Learning Speech Movement Patterns in Structural and

Functional Model

Summary

The paper discusses the issue of child's speech development with regard to motor mechanisms of speech. My attempt is to present stages of acquiring speech movement patterns. I refer particular stages of speech development to subsequent levels of learning motor functions, starting with reflexive performance to full stabilization of movement patterns. My description of development of speech movement patterns is based on the structural and functional model.

Trans. I. Ślusarek

Marzena Stępień, Natalia Siudzińska (Uniwersytet Warszawski)

AFAZJA: KLASYFIKACJE I JĘZYKOWE OBJAWY  
W ŚWIETLE WSPÓŁCZESNEJ WIEDZY  
O STRUKTURZE JĘZYKA

Naszym artykułem chciałybyśmy zapoczątkować cykl prac, któ­rych celem będzie ukazanie, w jaki sposób systematyczne wykorzy­stanie współczesnej wiedzy o strukturze języka, o jego hierarchicznej i dychotomicznej budowie może być przydatne w logopedii. Uważamy, że wyniki współczesnych badań językoznawczych można skutecznie wykorzystać do uporządkowania klasyfikacji zaburzeń mowy oraz do ich diagnozy. Dzięki temu możliwe jest opracowanie adekwatnych i spójnych narzędzi, które w dalszej perspektywie mogłyby zostać pod­dane również tzw. standaryzacji i służyć m.in. także ocenie postępów terapii logopedycznej.

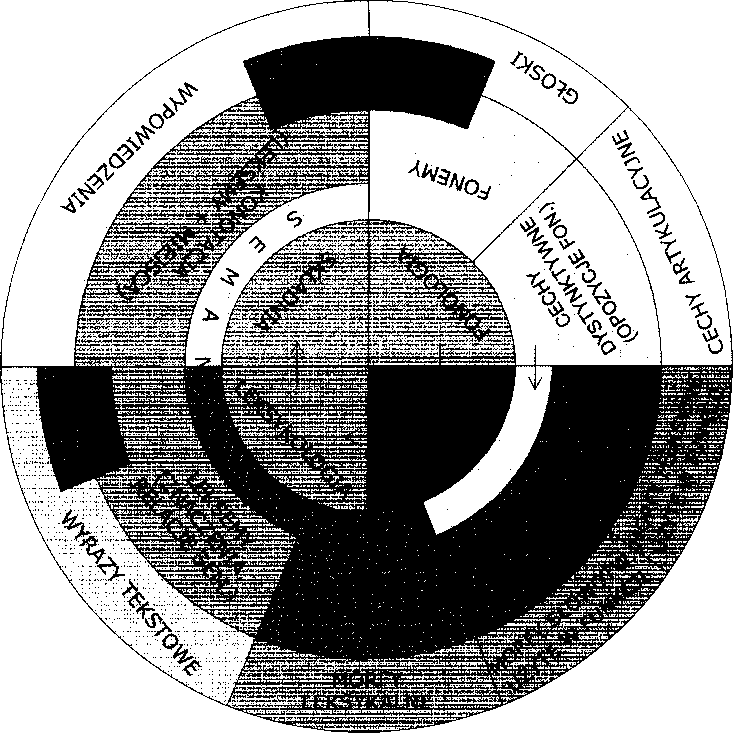
Przedmiotem niniejszego artykułu uczyniłyśmy afazję ze względu na jej złożoność - manifestuje się ona w postaci bardzo różnych form zaburzeń językowych, dotyczących (zależnie od typu afazji i stopnia nasilenia objawów) wszystkich podsystemów języka. Zdajemy sobie sprawę z tego, że istnieją różne propozycje klasyfikacji zaburzeń o ty­pie afazji. W tym tekście ze zrozumiałych względów nie możemy przyj­rzeć się wszystkim, przywołujemy więc dwie z nich: A. Łurii (1967) oraz tzw. klasyfikację bostońską (Goodglass, Kaplan 1972). Zgodnie z naszą wiedzą, druga z nich jest najpowszechniej wykorzystywana przez logopedów pracujących z pacjentami cierpiącymi z powodu tego zaburzenia w placówkach medycznych. Z kolei logopedzi pracujący poza tego typu placówkami chętniej korzystają z klasyfikacji Łurii1.

1 Kwestia tego, jak powiązać miejsca uszkodzenia struktur nerwowych z objawami w postaci zaburzeń mowy w sposób najbardziej przydatny w dia­gnozie i terapii logopedycznej, jest bardzo interesująca i stanowi przedmiot naszego zainteresowania; m.in. temu zagadnieniu będą poświęcone nasze kolejne badania.

34

*MARZENA STĘPIEŃ*, *NATALIA SIUDZIŃSKA*

JAK DZIAŁA JĘZYK? (SKRÓCONY OPIS)



Rysunek 1. Schemat struktury języka

* rdzeń koła to nazwy czterech podsystemów języka: fonologia, morfologia, lek­sykologia i składnia;
* pierwszy krąg wokół rdzenia to semantyka, czyli znaczenie elementów języka - znaczenie mają niemal wszystkie elementy językowe: leksemy oraz miejsca składniowe przez nie otwierane, a także morfemy, które wchodzą w skład tych leksemów; fonemy oraz wiązki cech dystynktywnych, które się na nie składają, nie mają wprawdzie znaczenia, ale uczestniczą pośrednio w jego tworzeniu - por. fragment artykułu poświęcony cechom dystynktywnym;
* drugi krąg odpowiada elementom składającym się na system językowy, czyli langue;
* kolejny krąg to parole, czyli elementy, z których zbudowane są nasze wypowie­dzi (na podstawie wzorców zakodowanych w langue);

- jak widać, nie ma ścisłej granicy między leksykologią a morfologią;

- podobnie w wypadku prozodii, która jest elementem langue: jako cecha fonicz na jest zaliczana do fonologii, lecz obejmuje zjawiska foniczne suprasegmentalne, czyli dotyczące nie pojedynczych fonemów, ale ich ciągów - zarówno wyra­zowych, jak i zdaniowych.

Zacznijmy od stwierdzenia dla jednych oczywistego, a dla innych zaskakującego: nikt z nas nie mówi głoskami, nawet jeśli czasem któ­raś z naszych wypowiedzi składa się dokładnie z jednej głoski. W tej sytuacji ma ona bowiem sens zrozumiały dla odbiorcy tylko w określo­nym kontekście sytuacyjnym, pełniącym funkcję identyczną z funkcją wypowiedzi.

Logopedzi na co dzień analizują konkretne wypowiedzi, czyli uży­cia systemu językowego. Językoznawcy (za Ferdynandem de Saussure’em) używają w odniesieniu do tego zjawiska terminu parole. Te językowe elementy, ich funkcje i reguły ich łączenia językoznawcy na­zywają langue, czyli systemem językowym. Zarówno langue, jak i pa­role są zbudowane hierarchicznie. Język (langue) składa się z czterech podsystemów: fonologicznego, morfologicznego, leksykalnego i skład­niowego. Trzeba jednak pamiętać, że podział ten jest nieco sztuczny, ponieważ żaden z tych podsystemów nie może działać i istnieć w ode­rwaniu od pozostałych. Możemy je więc rozdzielać i opisywać osobno, ale w wypowiedzi są one wykorzystywane zawsze łącznie. Nieco ina­czej niż czyniono to dotychczas w literaturze przedmiotu, postanowi­łyśmy zobrazować hierarchiczną budowę języka za pomocą schematu kołowego (por. rys. 1 wraz z opisem).

Pierwszym podsystemem, znajdującym się w rdzeniu koła na ry­sunku 1, jest składnia. Współcześnie językoznawcy odwołują się do różnych teorii składni, np. składnia formalna, generatywna. My bę­dziemy się posługiwały teorią, naszym zdaniem, najbliższą praktyce logopedycznej, tzw. składnią funkcjonalną, uwzględniającą zarówno struktury składniowe, jak i ich znaczenie. Jest to takie ujęcie składni, w którym znaczenie i forma są ze sobą ściśle związane. Aby nie zagłę­biać się w terminologię, zilustrujemy to zagadnienie na przykładzie. Przyjrzyjmy się zdaniu Ala je zupę łyżką. Ośrodkiem każdego zdania, w tym także tego, jest zawsze określony leksem, zwykle czasownik w formie osobowej. I to on decyduje o kształcie danego zdania. Kiedy dzieci uczą się w szkole języków obcych, nie przyswajają samych tyl­ko leksemów i ich znaczeń (a w każdym razie nie powinno się to tak odbywać). Uczą się leksemów wraz z zasadami ich użycia, czyli z in­formacją, w otoczeniu jakich innych leksemów mogą wystąpić i czy narzucają tym leksemom konkretną formę, np.: ktoś je coś czymś. Za­tem Ala może zjeść zupę łyżką, ale niemożliwe jest wypowiedzenie Stół je dywan semantyką. Także nie można powiedzieć Alą je zupie łyżka. To, co opisałyśmy powyżej (czyli leksemy + miejsca, które otwierają dla innych leksemów + zasady zapełniania tych miejsc), należy do pozio­mu langue i jest w składni nazywane konotacją lub walencją. Dotyczy

36

MARZENA STĘPIEŃ, NATALIA SIUDZIŃSKA

większości polskich leksemów. To, jak te zasady są wykorzystywane w praktyce (czyli w parole), można obserwować w konkretnych zda­niach czy wypowiedziach. Jak widać, składnia jest ściśle powiązana z leksyką, czyli z podsystemem leksykalnym (z leksemami i ich zna­czeniem oraz relacjami znaczeniowymi między nimi).

„Leksem” to kolejne pojęcie z poziomu langue (czyli systemu). Aby je objaśnić, znów posłużymy się przykładem. Jeśli wyraz kot odmie­nimy przez wszystkie przypadki w liczbie pojedynczej i mnogiej, to uzyskamy pewien zbiór form:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | lp. | Im. |
| M. | kot-0 | kot-y |
| D. | kot-a | kot-ów |
| C. | kot-u | kot-om |
| B. | kot-a | kot-y |
| N. | kot-em | kot-ami |
| Msc. | koci-e | kot-ach |
| W. | koci-e! | kot-y |

Zbiór tych form (skądinąd różnych) ma dwa wspólne elementy: miano­wicie temat fleksyjny (pewien mniej lub bardziej regularnie powtarza­jący się fragment wyrazu) i znaczenie. Zwyczajowo zbiór ten w słowni­ku jest umownie reprezentowany przez jedną formę (w tym wypadku kot). Zbiór tych form, połączony wspólnym znaczeniem i przywoływa­ny w słownikach za pomocą jednej umownej formy (kot), to właśnie leksem. Oczywiście w wypowiedziach nie używamy leksemów (czyli wszystkich form we wszystkich funkcjach jednocześnie), tylko form wyrazowych - czyli konkretnej formy w konkretnej funkcji.

Warto jednak pamiętać, że leksemy nie występują nigdy w izola­cji - kota nazywamy kotem, ponieważ nie możemy nazwać go psem, wielbłądem, owadem, ptakiem, rzeczą, kolorem itp. Zatem leksemy składają się na nasz słownik i w obrębie tego słownika są ze sobą powiązane relacjami, a właściwie całą ich pajęczyną, jak np. bliskoznaczność czy antonimia.

Każdy wyraz zbudowany jest z mniejszych cząstek znaczących, czyli z morfemów (stąd nazwa kolejnego podsystemu - morfologiczne­go), co ilustruje poniższa tabela:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| morfem leksykalny (in. także rdzeń) | morfem słowotwórczy (tu: nazwa żeńska) | morfem fleksyjny (tu: M. lp.) |
| kot- | -k- | -a |

AFAZJA: KLASYFIKACJE I JĘZYKOWE OBJAWY...

37

Każdy morfem ma swoją funkcję (czyli znaczenie). Morfemy leksykalne są położone najbardziej centralnie i pełnią funkcję semantyczną (ina­czej znaczeniową, w nich tkwi ogólne znaczenie całej rodziny wyra­zów, np. kot-ø, koć-i, kot-ek-ø, kot-k-a, koć-ątk-o - 'taki, który ma futro, ogon, wąsy, cztery łapy i miauczy’). W tym miejscu zatem podsystem leksykalny i morfologiczny się zazębiają. Morfemy słowotwórcze naj­częściej znajdują się obok morfemów leksykalnych (lub innych morfemów słowotwórczych) i zwykle również pełnią funkcję znaczeniową. Jedne modyfikują (doprecyzowują) znaczenie wyrazu, np. zdrabniają­ce, inne całkowicie je zmieniają, np. morfem -acz, za pomocą którego możemy utworzyć nazwę wykonawcy czynności od czasownika bie­gać. Napisałyśmy „zwykle”, ponieważ istnieje taka klasa morfemów słowotwórczych, które nie pełnią funkcji znaczeniowej (choć tworzą nowe słowa!), np.: wściekły (nazwa cechy) —» wściekł-ość (nazwa ce­chy) albo: biegać (nazwa czynności) —» bieganie (nazwa czynności). Mówi się, że takie morfemy słowotwórcze pełnią wyłącznie funkcję składniową, tzn. pozwalają tak utworzonym leksemom zachować to samo znaczenie, ale pełnić inne funkcje w zdaniu. Jest to operacja bardzo abstrakcyjna i dlatego trudna do opanowania przez osoby cierpiące na zaburzenia mowy wynikające z uszkodzeń określonych struktur nerwowych.

Ostatnia klasa to morfemy gramatyczne, czyli (w większości) koń­cówki fleksyjne2. Informują nas o właściwościach odmiany (a więc tak­że o miejscu w zdaniu, np. dziewczynk-a <— mianownik = podmiot), są najbardziej zewnętrzną częścią wyrazu, gdyż umieszczamy je po morfemie leksykalnym i morfemach słowotwórczych. Dział zajmujący się morfemami gramatycznymi, ich funkcjami oraz właściwościami gramatycznymi wyrazów to fleksja.

Właściwości fleksyjne dzielimy na:

1. takie, które zostały wyrazowi przypisane (kategorie klasyfikują­ce), np. rodzaj rzeczownika;
2. i takie, w obrębie których leksem może przybierać różne warto­ści (fleksyjne), np. ta zielona kurtka, ale ten zielony but. Zmiana tych właściwości fleksyjnych uwarunkowana jest na dwa sposoby:

2 Warto pamiętać, że morfem gramatyczny nie musi być końcówką fleksyjną, gdyż nie zawsze znajduje się na końcu. Na przykład w zdaniu Będę spała do południa czasownik spać został użyty w 1. os. lp. cz. przyszłego t. orzekającego r. żeńskiego, ale tylko morfem informujący o tym, że to rodzaj żeński, znajduje się na końcu (końcowe -a w formie będę spał-a). Informa­cję o tym, że jest to czas przyszły i 1. os. lp. odczytujemy z będę - skupi­ska morfemów gramatycznych znajdującego się przed tematem fleksyjnym (spał-). Podobnie morfem wskazujący na aspekt czasownika może się znajdo­wać przed jego tematem fleksyjnym: u-szyć. Nieciągłe bywają także morfemy leksykalne, np. w czasowniku uśmiechnąć się cząstka się nie jest skróconą formą zaimka siebie (nie można przecież uśmiechnąć kogoś), lecz stanowi część morfemu leksykalnego.

38

MARZENA STĘPIEŃ, NATALIA SIUDZIŃSKA

* przez kontekst - forma wyrazu zielony wynika ze związków tego wyrazu z innymi wyrazami w zdaniu, ta kurtka - zatem zielona (M. lp. r. ż.), ale ten but, więc zielony (M. lp. r. m.)3,
* przez sytuację pozajęzykową - np. liczba rzeczownika.

Na poziomie langue istnieją zatem abstrakcyjne morfemy (można sobie je wyobrazić jako matryce z kształtami i zasadami ich użyć), na poziomie parole, czyli w wypowiedzi, używamy odpowiadających im morfów w określonej funkcji. Jak widać, podsystem morfologicz­ny jest ściśle powiązany z leksykalnym (morfemy leksykalne i słowo­twórcze) oraz składniowym (morfemy fleksyjne i niektóre morfemy słowotwórcze).

Każdy użyty w wypowiedzi (parole) wyraz tekstowy zbudowany jest z morfów użytych w określonej funkcji (na poziomie langue od­powiadają im „idealne” morfemy), a te zbudowane są z głosek, które mają określone cechy artykulacyjne. Głoskom na poziomie langue od­powiadają fonemy, które są wiązkami cech dystynktywnych. Cechy dystynktywne ustalamy, tworząc tzw. opozycje i podając pary mini­malne. Posłużmy się przykładem. W wyrazie dom pierwsza głoska to [d], jedną z jej cech artykulacyjnych jest dźwięczność. Głoska ta ma również inne cechy artykulacyjne, np. twardość, zwartość i przedniojęzykowo-zębowość (czubek języka zwiera się z wewnętrzną stroną górnych zębów). Głosce [d] na poziomie systemu (langue) odpowiada fonem /d/, którego cechą dystynktywną jest dźwięczność, np. w parze dom i tom. Jednak nie każda cecha artykulacyjna musi być cechą dystynktywną, np. w wyrazie drzewo pierwsza głoska jest wprawdzie nadal twarda, dźwięczna i przedniojęzykowa, ale tym razem nie jest ona zębowa, lecz dziąsłowa (czubek języka dotyka wałka dziąsłowego tuż przed górnymi zębami). Cecha ta jednak nie odpowiada żadnej cesze dystynktywnej, gdyż nie ma w polszczyźnie takiej pary wyra­zów, które oprócz znaczenia różniłyby się tylko tą właściwością, tzn. wszystkie głoski byłyby identyczne i w tej samej kolejności oprócz tego, że jeden z nich zawierałby [d] przedniojęzykowe, a drugi dziąsłowe [d]4. Podobną właściwością jest zmiękczenie [ď] w wyrazie diabeł5. Obie te głoski reprezentują ten sam fonem /d/. Zatem jedna głoska odpowia­da zawsze jednemu fonemowi, ale jeden fonem może być w tekstach reprezentowany przez jedną lub kilka głosek, np.:

3 To, w jaki sposób wartości kategorii fleksyjnych jednego wyrazu zależą od wartości kategorii innego wyrazu, w językoznawstwie nazywa się akomodacją, czyli oddziaływaniami składniowymi.

4 [ḍ] w zapisie fonetycznym kropka pod literą oznacza dziąsłowość głoski, która zwykle nie ma tej cechy.

5 Zob.: Wiśniewski 1997 i wyd. późn.

AFAZJA: KLASYFIKACJE I JĘZYKOWE OBJAWY-

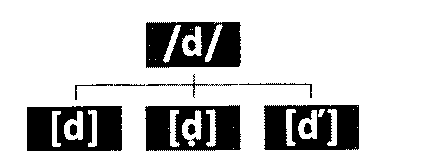
39

Umiejętność odróżniania tych cech artykulacyjnych, które odpowia­dają cechom dystynktywnym (czyli służą do odróżniania znaczeń wy­razów), nazywamy słuchem fonematycznym.

Podsumowując tę część rozważań, trzeba krótko powiedzieć o tym, że każda sensowna wypowiedź (czyli po prostu: wypowiedź) jest za­kotwiczona w rzeczywistości. Mianowicie, zanim cokolwiek powiemy, musimy najpierw wybrać jakiś element rzeczywistości, o którym chce­my mówić (temat), a następnie ustalić, co chcemy o nim powiedzieć, znajdując jednocześnie odpowiednie słowa (remat). Na przykład ob­serwując, jak Anna przekazuje Janowi kluczyki od auta, a Jan wrę­cza jej gotówkę, możemy zapytać: Co zrobiła Anna?. Odpowiadając na to pytanie, na temat wypowiedzi wybieramy kobietę o pewnym imieniu (w zdaniu jej odpowiednikiem będzie wyraz Anna) i mówimy: Anna sprzedała samochód Janowi. Zatem przy odpowiedniej intonacji w zdaniu tym temat = Anna, remat = sprzedała samochód Janowi. W tym wypadku podmiot zdania jest tematem, a jego reszta, od orze­czenia poczynając - rematem.

Nie jest to jednak jedyna możliwość, bo możemy też powiedzieć: Janowi sprzedała samochód Anna. Wówczas tematem naszej wypo­wiedzi jest Jan, a rematem to, że Anna sprzedała mu samochód. Jak widać, szyk w języku polskim jest wprawdzie swobodny (oba zdania są poprawne), ale nie dowolny, ponieważ zmiana szyku zmienia struktu­rę tematyczno-rematyczną zdania. Wpływa zatem na to, jak odbiorca to zdanie odczytuje.

Na koniec warto wyjaśnić, co oznacza wewnętrzny krąg z napisem „semantyka”, otaczający morfologię, leksykę i składnię. Chciałyśmy w ten sposób podkreślić fakt, że w języku niemal nigdy nie mamy do czynienia z samym tylko kształtem - w każdym językowym kształcie zakodowana jest określona treść, w większości z nich tą treścią jest określone znaczenie. Zdania (składnia) zbudowane są na jednostkach języka - czasownikach, które mają określone znaczenie. Słowotwórstwo to morfemy, które pozwalają nam tworzyć słowa o nowym lub zmienionym znaczeniu. Fleksja to nauka o morfemach, dzięki którym możemy przekazywać informację o świecie (np. liczba rzeczowników). Nawet fonemy związane są z semantyką: same wprawdzie niczego nie znaczą, ale ich cechy dystynktywne służą do różnicowania wyrazów i ich znaczeń (np. tom i dom).



40

MARZENA STĘPIEŃ, NATALIA SIUDZIŃSKA

AFAZJA - OBJAWY JĘZYKOWE

Jak już wspominałyśmy, ze względu na złożoność tego zaburzenia pod względem jego objawów językowych przywołujemy dwie różne jego klasyfikacje: nowszą, bostońską6 (zob. Goodglass, Kaplan 1972), oraz starszą, autorstwa A.R. Łurii (1967).

Podstawę klasyfikacji bostońskiej stanowi miejsce lezji, czyli uszkodzenia struktur mózgowych. Następnie do poszczególnych ty­pów uszkodzeń przypisywane są objawy zaburzeń - językowych oraz (w naszym rozumieniu) pozajęzykowych7.

Natomiast A.R. Łuria uważał, że istnieje wprawdzie pewna specjali­zacja czynnościowa mózgu, mowa jednak to niezwykle złożony system funkcjonalny, za którego działanie odpowiada wiele różnych struk­tur mózgowych aktywnie ze sobą współpracujących. Zgodnie z logiką tego rozumowania Łuria przyjmował więc, że uszkodzenie jednego ze współdziałających ośrodków musi w mniejszym lub większym stopniu zaburzać współpracę pozostałych, co nie może pozostać bez wpływu na różne aspekty mowy pacjenta. Na tej podstawie uczony wniosko­wał, że uważna obserwacja rodzaju i nasilenia zaburzeń językowych powinna nas doprowadzić do wykrycia, który z ośrodków w mózgu zo­stał pierwotnie uszkodzony. Dlatego podstawą jego klasyfikacji afazji są przede wszystkim objawy językowe.

W dalszej części artykułu pokażemy, jak obie te klasyfikacje, tj. Łurii i bostońską, mają się do językowych form zaburzeń obserwo­wanych w afazji. W wypadku klasyfikacji bostońskiej nie wymieniamy miejsca uszkodzenia struktur mózgowych, gdyż nie jest to przedmio­tem naszej analizy.

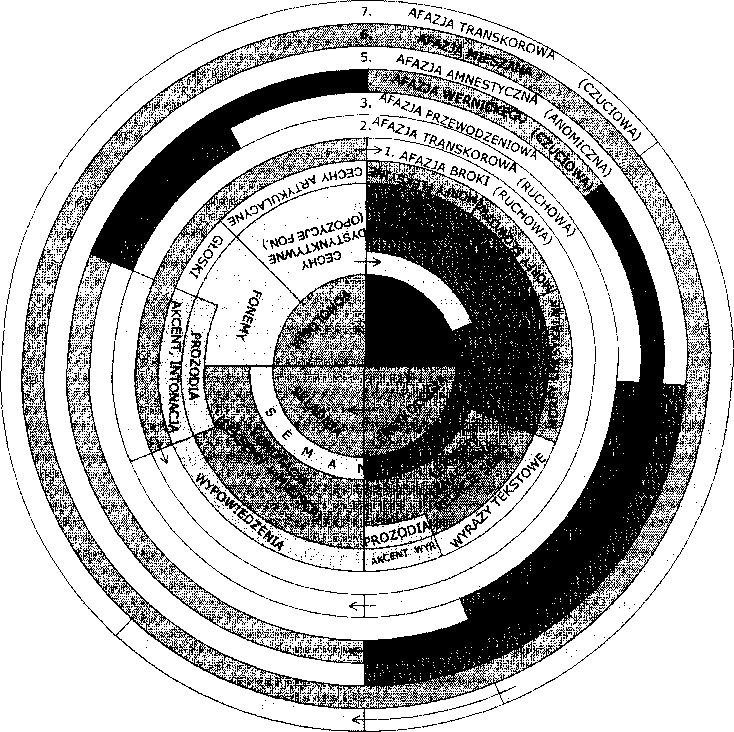
6 Klasyfikacja ta powstała w Bostońskim Centrum Badań nad Afazją, a jej współautorami są Norman Geschwind, Frank Benson, Harold Goodglass i Edith Kaplan.

7 Na przykład w wypadku ciężkiej afazji mieszanej, gdy pacjent utracił prawie wszystkie funkcje językowe, uszkodzone są również niemal wszystkie ośrodki odpowiadające za mówienie i rozumienie mowy, znajdujące się wokół bruzdy Sylwiusza.

AFAZJA: KLASYFIKACJE I JĘZYKOWE OBJAWY...

41

AFAZJA - KLASYFIKACJA BOSTONSKA



Rysunek 2. Afazja - klasyfikacja bostońska

- strzałki oznaczają, że zaburzenie danego podsystemu jest pierwotne i wpływa na zaburzenia w obszarze pozostałych podsystemów.

W klasyfikacji bostońskiej wyróżnia się 7 typów afazji:

1. afazję Broki (ruchową),
2. transkorową afazję ruchową,
3. afazję przewodzeniową,
4. afazję Wernickego (czuciową),
5. afazję amnestyczną (anomiczną),
6. afazję mieszaną,
7. afazję transkorową czuciową.

42

MARZENA STĘPIEŃ, NATALIA SIUDZIŃSKA

W pierwszym typie afazji (afazja Broki) występują znaczne zabu­rzenia zarówno podsystemu fonologicznego, jak i jego użycia - fone­tyki. Wypowiedzi pacjenta są niepłynne, zaburzone są intonacja i ak­cent, pacjent potrafi artykułować pojedyncze głoski, ale już płynne przejście od jednej głoski do kolejnej i złożenie z głosek całego wyra­zu stanowi dla niego olbrzymi problem. Silnie zaburzony jest również podsystem fonologiczny, czyli różnicowanie dźwięków mowy (np. półka-bułka). Zaburzenia obserwowane w pozostałych podsystemach są wtórne, wynikają bowiem z zaburzeń fonologicznych. Jeżeli pacjent nie jest w stanie płynnie przechodzić od głoski do głoski, czy też nie różnicuje dźwięków mowy, to siłą rzeczy będzie miał trudności z po­sługiwaniem się formami wyrazowymi czy z budowaniem zdań.

Z kolei transkorową afazję ruchową charakteryzuje przede wszystkim zjawisko, które w literaturze przedmiotu określa się mia­nem braku napędu mowy, czyli trudności w inicjowaniu i rozwija­niu spontanicznej wypowiedzi (również w pisaniu)8. System języka (langue) jest przy tym zachowany, a jego realizacje prawidłowe. Pa­cjent dobrze rozumie wypowiedzi i umie je powtarzać. Można więc stwierdzić, że ten typ afazji, wyróżniany w klasyfikacji bostońskiej, jest zaburzeniem pozajęzykowym. U niektórych pacjentów cierpiących na transkorową afazję ruchową występują niewielkie problemy w ob­rębie podsystemu leksykalnego. Leksemy i ich znaczenia są dla nich oderwane od obiektów, do których się odnoszą: pacjent wie, że istnieje słowo komputer; wie, co ono oznacza, i umie je wypowiedzieć, ale może nie umieć wykonać polecenia: Pokaż komputer czy: Co to jest?. Zabu­rzenie to rzutuje na użycie pozostałych podsystemów, np. jeżeli pa­cjent ma problem z doborem leksemów, a leksemy wpływają na kształt zdania, to drobne problemy pojawią się także w płaszczyźnie składni. Z zaburzeń dotyczących leksyki może wynikać również nieznaczna niepłynność mówienia (poszukiwanie nazwy i związane z tym pauzy w wypowiedzi czy powtórzenia pojedynczych słów).

Także w wypadku afazji przewodzeniowej, podobnie jak przy afa­zji transkorowej ruchowej, możemy mówić o zaburzeniu pozajęzyko­wym. Głównym jej objawem są bowiem znaczne zaburzenia powtarza­nia czy trudności z głośnym czytaniem i pisaniem pod dyktando (zob. Kozubowski 2003: 17) przy zachowanych (lub zaburzonych w niewiel­kim stopniu) innych funkcjach mowy. Zachowana jest spontaniczność wypowiedzi i jej rozumienie, podobnie jak sam system językowy. Mogą wystąpić niewielkie zaburzenia artykulacji (parafazje głoskowe, czyli zastępowanie głosek innymi głoskami o podobnym miejscu artyku­lacji) oraz nieznaczne problemy w obrębie podsystemu leksykalnego, dotyczące zaburzenia nazywania obiektów. Pacjent ma trudność ze

8 Pacjent po prostu nie czuje potrzeby mówienia i sam z siebie się nie odzywa.

AFAZJA: KLASYFIKACJE I JĘZYKOWE OBJAWY...

43

znalezieniem właściwej nazwy dla obiektu (por. afazja transkorowa ruchowa).

Afazja Wernickego (czuciowa) uznawana jest za najcięższy spo­śród typów wyróżnianych w klasyfikacji bostońskiej, gdyż naruszone są tu wszystkie podsystemy języka. Najbardziej zaburzony jest jed­nak podsystem leksykalny (dlatego został on wyróżniony ciemniej­szym kolorem na diagramie). Zerwane zostały połączenia między for­mą (brzmieniem czy zapisem leksemu) a treścią (jego znaczeniem). Pacjent nie rozpoznaje słów, a więc nie odnosi ich do rzeczywistości (zaburzone rozumienie). Z powodu uszkodzenia podsystemu leksykal­nego znaczne zaburzenia występują w podsystemie morfologicznym (zerwane zostało połączenie między funkcjami morfemów a ich for­mami) i składniowym (brak poprawnych wypowiedzi, gdyż to leksemy otwierają miejsca składniowe - nieumiejętność posługiwania się nimi oznacza niezdolność do tworzenia poprawnych zdań). Wypowiedzi pa­cjenta cechują parafazje semantyczne, neologizmy, agramatyzm (zob. Kozubowski 2003). Znacznie zaburzony jest również podsystem fonologiczny. Pacjent ma problemy z różnicowaniem dźwięków (nie różni­cuje podstawowych opozycji fonologicznych, np. nie odróżnia samo­głoski od spółgłoski). Wypowiedzi są pozbawione sensu, ale płynne: ich tempo, artykulacja i intonacja są w znacznej mierze zachowane.

W wypadku afazji Wernickego uszkodzenia dotyczą zatem prymarnie poziomu langue (systemu językowego), co oczywiście w znacznym stopniu manifestuje się w parole (użyciach, wyjątkiem jest sama arty­kulacja i intonacja). Mamy tu do czynienia z niemal totalną dezinte­gracją systemu językowego.

U pacjentów z kolejnym typem afazji - afazją amnestyczną - występują duże trudności w nazywaniu (parafazje słowne, omówie­nia), uszkodzony jest więc przede wszystkim podsystem leksykalny. Pacjenci, „będąc świadomi nazwy, nie potrafią jej jednak poprawnie wyewokować” (Kozubowski 2003: 14). Posługują się wówczas opisem funkcjonalnym (stosują różne omówienia, np. zamiast powiedzieć wi­delec pacjent mówi To jest na stole, i tym się je, o tak (tu odpowiedni gest)). Zaburzenie podsystemu leksykalnego może wtórnie powodować trudności na poziomie fonologicznym suprasegmentalnym (prozodia): w wyniku problemów z doborem słów pojawia się niepłynność mówie­nia. Powtarzanie i rozumienie jest natomiast w dużej mierze zacho­wane.

Najbardziej ogólnikowo opisywana jest afazja mieszana, wyda­je się, że w praktyce zalicza się tu te przypadki, gdy zaburzone jest zarówno mówienie, jak i rozumienie. Jeśli chodzi o interesujący nas aspekt, czyli funkcje językowe, to w ciężkiej postaci zaburzenie to do­tyczy wszystkich podsystemów (aż po afazję globalną). W afazji mie­szanej uszkodzone mogą być więc wszystkie podsystemy w takim samym stopniu. Natomiast w łagodnej postaci ten typ afazji charak-

44

MARZENA STĘPIEŃ, NATALIA SIUDZIŃSKA

teryzują bardzo liczne parafazje głoskowe, nieprecyzyjna artykulacja, perseweracje i echolalie.

Pacjenci cierpiący na transkorową afazję czuciową zachowują zdolność powtarzania, lecz mają znaczne trudności z rozumieniem wypowiedzi. Podsystem fonologiczny oraz jego użycia pozostają niena­ruszone: pacjent różnicuje opozycje fonologiczne, prawidłowo wypo­wiada głoski, jego mowa jest płynna i charakteryzuje się odpowiednią intonacją. Uszkodzenia dotyczą natomiast głównie podsystemu leksy­kalnego. Pacjent rozpoznaje słowa, ale nie odnosi ich do rzeczywistości (podobnie jak w wypadku afazji transkorowej ruchowej, afazji przewodzeniowej czy amnestycznej, a także w ciężkich postaciach afazji mieszanej i afazji Wernickego). Podobne zaburzenia dotyczą podsyste­mu morfologicznego - zerwane zostaje połączenie między morfemem (wykładnikiem) a jego funkcją (znaczeniem), pojawiają się też liczne neologizmy. Zachowana jest natomiast prozodia - mowa spontaniczna pozostaje płynna, choć występują w niej nieprawidłowości podobne do objawów afazji amnestycznej: parafazje semantyczne, perseweracje, neologizmy, anomia, tendencje do echolalii. Na przykład: Terapeuta: Ćwiczył pan dzisiaj? Pacjent: Ćwiczyłem dzisiaj. Terapeuta: A co pan dzisiaj jadł? Pacjent: ... [brak odpowiedzi]. Pacjent ma więc trudności z przywołaniem słów. Potrafi odpowiedzieć na pytanie tylko wówczas, gdy w pytaniu zostały zawarte wszystkie słowa, których należy użyć w odpowiedzi. Ciekawe jest natomiast to, że nie widać większych trud­ności z dostosowaniem formy gramatycznej czasownika.

Jak widać, w poszczególnych podtypach afazji, wyróżnianych w klasyfikacji bostońskiej, objawy językowe często się pokrywają lub są ze sobą wymieszane. Naszym zdaniem trudno byłoby na podstawie obserwacji zachowań typowo językowych9 odróżnić poszczególne pod­typy afazji, co starałyśmy się uwidocznić w poniższej tabeli:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Afazja | Fonologia (langue) i fonetyka (parole) | Morfologia | Leksyka | Składnia |
| 1. Afazja Broki (ruchowa) | Znaczne zabu­rzenie fonologii i fonetyki. Zaburzone: ak­cent, prozodia, artykulacja głosek | Podsystem zaburzony w niewielkim stopniu, wtór­nie do zaburze­nia fonologicznego | Podsystem zaburzony w niewielkim stopniu, wtór­nie do zabu­rzenia fonologicznego | Podsystem zaburzony w niewielkim stopniu, wtór­nie do zabu­rzenia fonologicznego |

9 Tak jak my je rozumiemy, a więc przede wszystkim w odniesieniu do podziału na langue i parole oraz na poszczególne podsystemy językowe w ob­rębie langue, którym odpowiadają poszczególne elementy wypowiedzi na po­ziomie parole.

AFAZJA: KLASYFIKACJE I JĘZYKOWE OBJAWY...

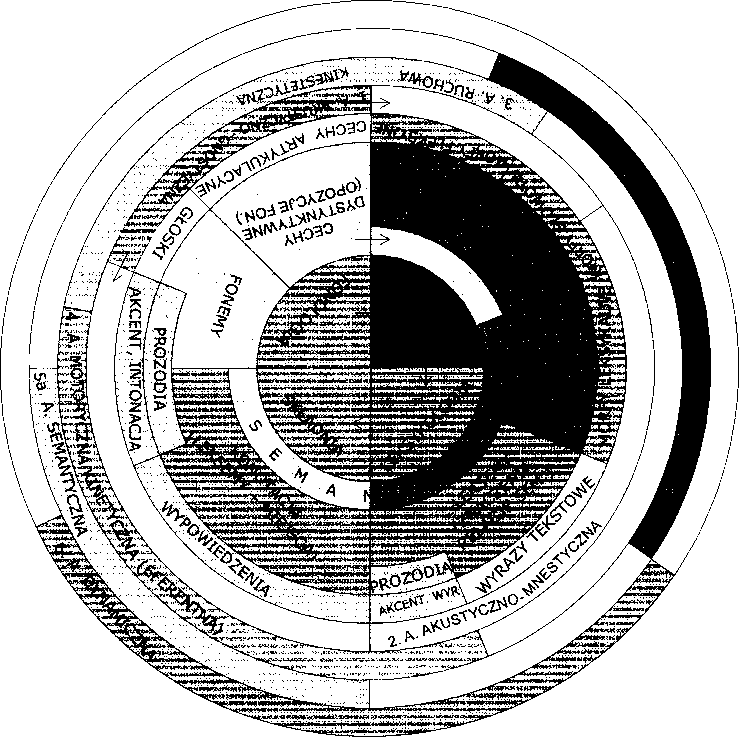
45

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 12. Transkorowa afazja ruchowa  (brak motywacji do mówienia, afazja pozajęzykowa) | Podsystem zachowany: Niewielka niepłynność mówienia (wynikająca z problemów z nazywaniem, zob. leksyka). | Podsystem zachowany. | Podsystem zachowany Niewielkie problemy z nazywaniem (połączeniem nazwy z jej desygnatem). | Podsystem zachowany Drobne zaburzenia składniowe wynikające z problemów z nazywaniem. |
| 3. Afazja przewodzeniowa  (głównie kłopoty z powtarzaniem, afazja pozajęzykowa) | Podsystem zachowany. Niewielkie zaburzenia artykulacji (parafazje gło­skowe). | Podsystem  zachowany. | Podsystem  zachowany.  Niewielkie  problemy  z nazywaniem  (przywołaniem  odpowiedniej  nazwy). | Podsystem  zachowany. |
| 4. Afazja Wernickego (czu­ciowa) | Zaburzony cały podsys­tem: zaburzo­ne odróżnianie dźwięków mowy (fonologia).  Artykulacja głosek (fonety­ka) i intonacja wypowiedzi niezaburzone. | Zaburzony cały podsys­tem.  Zerwane połą­czenie mię­dzy funkcją gramatyczną a wykładni­kiem (morfe­mem). | Podsystem lek­sykalny najsil­niej zaburzony. Pacjent nie rozpoznaje słów, więc nie odnosi ich do rzeczywistości. | Z powodu bardzo silnego uszkodzenia podsystemu leksykalne­go poprawne wypowiedzi w ogóle nie występują. |
| 5. Afazja amne­styczna (anomiczna) | Podsystem  zachowany  (fonologia).  Z powodu  zaburzenia  systemu  leksykalnego  pojawia się  niepłynność  mówienia. | Podsystem  zachowany. | Podsystem leksykalny najsilniej zaburzony; duże trudności w nazywaniu. | Podsystem  zachowany. |
| 6. Afazja mie­szana | Zaburzony  podsystem. | Zaburzony  podsystem. | Zaburzony  podsystem. | Zaburzony  podsystem. |
| 7. Transkorowa afazja czuciowa | Podsystem zachowany. Prawidłowa intonacja, płynna mowa. | Zaburzony podsystem w lekkim stop­niu. | Zaburzony podsystem - pacjent roz­poznaje słowa, ale nie odnosi ich do rzeczy­wistości. | Podsystem  zaburzony,  wtórnie do  zaburzenia  podsystemu  leksykalnego. |

46

MARZENA STĘPIEŃ, NATALIA SIUDZIŃSKA

AFAZJA - KLASYFIKACJA A.R. ŁURII



Rysunek 3. Afazja - klasyfikacja A.R. Łurii

- strzałki oznaczają, że zaburzenie danego podsystemu jest pierwotne i wpływa na zaburzenia w obszarze pozostałych podsystemów.

1. R. Łuria w swojej klasyfikacji wyróżnia 6 typów afazji:
2. akustyczno-gnostyczną,
3. akustyczno-mnestyczną,
4. kinestetyczną aferentną,
5. kinetyczną eferentną,
6. semantyczną,
7. dynamiczną.

AFAZJA: KLASYFIKACJE I JĘZYKOWE OBJAWY...

47

W afazji akustyczno-gnostycznej zaburzony jest przede wszyst­kim słuch fonematyczny. Pacjent ma trudności z opozycjami fonologicznymi (np. wyrazy bułka i półka brzmią dla niego identycznie). Zaburzenia podsystemu fonologicznego wpływają na dezintegrację po­zostałych podsystemów - aż po mowę żargonową (niezrozumiałą), np. Timat mokszy tak hest asno. O, takie głosny ti... ale mi mis mor tego nie daje, a tu mi bardzo wyraźnie. O! Tu mi wyznał, tu mi wysnuwał (Czapiewska, Milewski (red.) 2011: 297).

W wypadku afazji akustyczno-mnestycznej większość zaburzeń językowych jest wtórna do zaburzeń pamięci. Wyjątek stanowią za­burzenia podsystemu leksykalnego, które objawiają się problemami z nazywaniem obiektów, myleniem słów w obrębie jednej kategorii (np. pacjent mówi łyżka zamiast widelec lub krzesło zamiast fotel), występowaniem neologizmów. Zaburzenia te dotyczą także trudności z tworzeniem nazw za pomocą morfemów słowotwórczych. Dlatego na naszym diagramie ten typ afazji obejmuje także częściowo podsystem morfologiczny.

Istotą afazji kinestetycznej (aferentnej) jest zaburzenie gnozji kinestetycznej: pacjent nie czuje, w jaki sposób ułożone są jego narządy mowy, nie może zatem prawidłowo się nimi posługiwać, przechodząc od jednego ich układu do innego. Zaburzenia językowe wynikają więc z zaburzeń czuciowych, a uszkodzony jest przede wszystkim poziom parole w obszarze fonetyki, czyli realizacje głosek nie są zgodne z ich cechami artykulacyjnymi w danym języku.

Afazja kinetyczna eferentna to przede wszystkim utrata płyn­ności mowy, a więc zaburzenie językowe dotyczące parole. Pacjent ma trudności z przechodzeniem od jednej głoski do drugiej głoski, od sylaby do sylaby, od słowa do słowa. Dłuższe wypowiedzi są czę­sto skandowane (por. Ja-nek-był-wczo-raj-wki-nie - każda sylaba jest wypowiadana osobno, a pauzy między wyrazami są takie same jak pauzy między sylabami, intonacja jest płaska). Zaburzenia dotyczą więc artykulacji, akcentu i prozodii. Pozostałe podsystemy językowe i ich realizacje pozostają nienaruszone.

Jeśli chodzi o afazję semantyczną, to jej nazwa może być nieco myląca, gdyż istotę tego zaburzenia stanowią problemy z rozumieniem złożonych konstrukcji gramatycznych, zwłaszcza wyrażeń przyimko- wych, związków rządu, strony biernej, zdań, w których zastosowano szyk przestawny (podmiot i dopełnienie zamienione miejscami przy orzeczeniu, np. Psu dał ojciec karmę dla kota). Trudności te wyni­kają przede wszystkim z kłopotów z posługiwaniem się przypadkami gramatycznymi. Pacjent umie odmieniać wyrazy, ale nie wie, że wy­razy w narzędniku oznaczają zwykle narzędzia czynności, a wyrazy w bierniku - ich obiekty. Nie umie zatem wykonać na przykład takiego polecenia: Pokaż książkę ołówkiem. Jeśli w zdaniu Ojciec dał psu kar­mę dla kota zamienimy miejscami podmiot i dopełnienie w celowniku

48

MARZENA STĘPIEŃ, NATALIA SIUDZIŃSKA

(Psu dał ojciec karmę dla kota), zdrowa osoba nie będzie miała kłopotu z jego zrozumieniem - rozpozna funkcje składniowe leksemów (wyko­nawca czynności i jej odbiorca) po ich końcówkach fleksyjnych (mia­nownik: -ø- podmiot, celownik: -u - dopełnienie). Dla osoby cierpiącej na afazję semantyczną, a co za tym idzie, mającej zaburzony podsys­tem fleksyjny, takie zdanie stanie się niezrozumiałe.

Nie od rzeczy wydaje się postawienie hipotezy, że z omawianym typem afazji wiąże się problem dotyczący posługiwania się tymi kate­goriami gramatycznymi, których użycie związane jest z tym, co chce­my powiedzieć o rzeczywistości. Tak jest z kategorią przypadka, która służy nam do powiedzenia, jaką funkcję pełni dany obiekt w rzeczy­wistości (przynależność czegoś do kogoś, obiekt czynności, narzędzie czynności itp.). Interesujące byłoby ustalenie, czy zaburzenie to do­tyczy także pozostałych kategorii tego typu, np. czasu, trybu, liczby. Niestety, na podstawie danych, do których miałyśmy dostęp, nie mog­łyśmy jednoznacznie zweryfikować tej hipotezy.

W wypadku afazji dynamicznej podstawową trudność stanowi formułowanie dłuższych wypowiedzi. Pacjent posługuje się językiem, który znał przed chorobą, jak językiem obcym - używa utartych zwro­tów, jego reakcje słowne są stereotypowe. Kiedy zostaje zmuszony do powiedzenia czegoś, co odbiega od znanego mu schematu, jeśli nie może zastosować gotowego wypowiedzenia, wówczas pojawiają się trudności. Zaburzone jest zatem najwyższe piętro systemu językowego i jego realizacji - związek między mową a rzeczywistością pozajęzykową. Przypomnijmy krótko, że każde nasze mówienie zaczyna się od decyzji, co będzie tematem naszej wypowiedzi (wybieramy jakiś frag­ment rzeczywistości), a następnie zaplanowania rematu, czyli tego, co chcemy o nim powiedzieć (np. wybór jakiegoś czasownika wraz z jego schematem konotacyjnym). Dopiero po wykonaniu tych czynności możemy przystąpić do mówienia czegoś. Pacjent z afazją dynamiczną nie potrafi dokonać tej operacji, więc jego wypowiedzi są stereotypowe i bezładne, choć zna znaczenia leksemów i umie poprawnie te leksemy wypowiadać.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Afazja | Fonologia (langue) i fonetyka (parole) | Morfologia | Leksyka | Składnia |
| 1. Afazja akustyczno-gnostyczna | Zaburzony  podsystem  fonologiczny. | Zaburzony cały podsys­tem - wtórnie do podsystemu fonologicznego. | Zaburzony cały podsys­tem - wtórnie do podsystemu fonologicznego. | Zaburzony cały podsys­tem - wtórnie do podsystemu fonologicznego. |

AFAZJA: KLASYFIKACJE I JĘZYKOWE OBJAWY...

49

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 2. Afazja akustyczno-mnestyczna | Zachowany  podsystem. | Zaburzony  podsystem  słowotwórczy  (podsystem  fleksyjny zachowany). | Zaburzony podsystem. Problemy z nazywaniem, mylenie słów. | Zachowany  podsystem. |
| 3. Afazja  kinestetyczna  (aferentna) | Zachowany podsystem (langue), zabu­rzona reali­zacja (parole): nieprawidłowa artykulacja głosek. | Zachowany podsystem (langue), zaburzona realizacja (pa­role) wtórnie do zaburzeń artykulacji. | Zachowany podsystem (langue), zaburzona realizacja (pa­role) wtórnie do zaburzeń artykulacji. | Zachowany podsystem (langue), zaburzona realizacja (pa­role) wtórnie do zaburzeń artykulacji. |
| 4. Afazja  kinetyczna  eferentna | Zachowany podsystem (langue), zabu­rzona reali­zacja (parole): utrata płynności mowy. | Zachowany  podsystem. | Zachowany  podsystem. | Zachowany  podsystem. |
| 5. Afazja se­mantyczna | Zachowany  podsystem. |  | Zachowany  podsystem. | Zachowany podsystem. Wtórne trudno­ści wynikające z uszkodzenia podsystemu fleksyjnego. |
| Zaburzony podsystem fleksyjny: problemy z rozumieniem złożonych kon­strukcji gra­matycznych. |
| 6. Afazja dynamiczna | Zachowany  podsystem. | Zachowany  podsystem. | Zachowany  podsystem. | Zaburzony cały podsystem. Pacjent używa wyłącznie utar­tych zwrotów, jego reakcje słowne są ste­reotypowe. |

PODSUMOWANIE

Jak widać, klasyfikacja A.R. Łurii znacznie lepiej uwzględnia róż­nice w objawach językowych niż tzw. klasyfikacja bostońska. Poszcze­gólnym typom wyróżnianym przez uczonego możemy przyporządko­wać uszkodzenia dotyczące poszczególnych podsystemów języka:

1. afazja akustyczno-gnostyczna: podsystem fonologiczny (langue),
2. afazja akustyczno-mnestyczna: podsystem leksykalny i częścio­wo morfologiczny (słowotwórstwo),
3. afazja kinestetyczna aferentna: fonetyka - artykulacja (parole),

50

MARZENA STĘPIEŃ, NATALIA SIUDZIŃSKA

1. afazja kinetyczna eferentna: fonetyka - utrata płynności, zabu­rzenia intonacji (parole),
2. afazja semantyczna: podsystem fleksyjny,
3. afazja dynamiczna: podsystem składniowy.

W wypadku klasyfikacji bostońskiej takiego przyporządkowania nie można dokonać. Znajdują się w tym podziale dwa typy afazji, które de facto nie dotyczą objawów językowych: transkorowa afazja ruchowa i afazja przewodzeniowa. Tylko w afazji Broki można wskazać, któ­ry podsystem został najsilniej uszkodzony (fonologia) i jak to wpływa na funkcjonowanie pozostałych podsystemów językowych (morfolo­gia, leksyka, składnia). Zarówno w wypadku afazji amnestycznej, jak i transkorowej czuciowej mowa jest o uszkodzeniu głównie podsys­temu leksykalnego, co znów nie pozwala różnicować tych dwóch ty­pów na podstawie objawów językowych. Podobnie w wypadku afazji Wernickego i afazji mieszanej w jej poważniejszych postaciach, gdzie zaburzone są wszystkie podsystemy.

Nie chcemy przez to powiedzieć, że klasyfikacja bostońska jest zła. Prawdopodobnie precyzyjniej niż klasyfikacja Łurii zdaje ona spra­wę ze związku miejsca uszkodzenia struktur nerwowych z różnymi, także pozajęzykowymi, objawami tych uszkodzeń. Wydaje się jednak, że z punktu widzenia planowania terapii logopedycznej istotniejsze jest to, czy zostały uszkodzone tylko realizacje językowe (wypowiedzi - parole), czy także sam system języka (langue). A jeśli został zabu­rzony system, to czy dotyczy to jego całości, któregoś z podsystemów, czy może określonych elementów jakiegoś podsystemu, oraz to, w jaki sposób uszkodzenie jednego podsystemu wpływa na działanie innego. Klasyfikacja A.R. Łurii wydaje się pod tym względem bardziej ade­kwatna.

Naszym zdaniem ciekawe wyniki mogłyby przynieść interdyscy­plinarne badania eksperymentalne, w których uwzględniono by nie tylko aktualną wiedzę neurologiczną, lecz także wiedzę językoznaw­czą, pozwalającą uporządkować objawy i odpowiednio dobrać materiał językowy do badania.

Literatura

A. Bednarek, M. Grochowski, 1997, Zadania z semantyki językoznawczej, Toruń.

A. Bogusławski, 2008, Semantyka, pragmatyka. Leksykografa głos demarkacyjny, Warszawa.

A. Bogusławski, M. Danielewiczowa, 2005, Verba Polona Abscondita. Sonda słownikowa III, Warszawa (zwłaszcza wprowadzenie).

E. Czapiewska, S. Milewski (red.), 2011, Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki, Gdańsk.

AFAZJA: KLASYFIKACJE I JĘZYKOWE OBJAWY...

51

D. Emiluta-Rozya, 2008, Modyfikacja form zaburzeń mowy H. Mierzejewskiej i D. Emiluty-Rozya, [w:J Diagnoza i terapia w logopedii, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 25-37.

T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), 1999, Logopedia. Pytania i odpowie­dzi. Podręcznik akademicki, Opole.

1. Goodglass, E. Kaplan, 1972, The Boston Diagnostic Aphasia Examination, Filadelfia.

GWJP 1998 - Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia, red.

R. Grzegorczykowa, R. Laskowski, H. Wrobel, t. I-II, Warszawa.

A. Herzyk, 1997, Teksonomia afazji. Kryteria klasyfikacji i rodzaje zespołów zaburzeń, „Audiofonologia” 10, s. 83-103.

D. Kądzielawa, 1997, Zaburzenia językowe po uszkodzeniach struktur podkorowych mózgu, [w:] Związek mózg-zachowanie w ujęciu neuropsychologii klinicznej, red. A. Herzyk, D. Kądzielawa, Lublin, s. 111-155.

Z. Kordyl, 1969, Psychologiczne problemy afazji dziecięcej, Warszawa.

W. Kozubowski, 2003, Afazja i jej leczenie w ostrym okresie udaru mózgu, [w:] Diagnoza i terapia osób z afazją, red. A. Balejko, Białystok, s. 11-23.

A.R. Łuria, 1967, Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ognisko­wych uszkodzeń mózgu. Wprowadzenie do neuropsychologii, Warszawa.

H. Mierzejewska (red.), 1978, Badania lingwistyczne nad afazją, Wrocław.

H. Mierzejewska, D. Emiluta-Rozya, 2000, Projekt zestawienia form zaburzeń mowy, „Logopedia”, nr 28, Lublin, s. 37-48.

J. Panasiuk, 2008, Standard postępowania logopedycznego w afazji, „Logo­pedia”, nr 37, Lublin, s. 255-278.

J. Panasiuk, 2012, Diagnoza logopedyczna w przebiegu chorób neurologicz­nych u osób dorosłych, [w:] Diagnoza logopedyczna, red. E. Czapiewska,

S. Milewski, Sopot, s. 263-324.

M. Pąchalska, 2005, Neuropsychologiczna diagnostyka afazji, [w:] Podstawy neurologopedii, red. T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska, Opole, s. 750-846.

M. Wiśniewski, 1997 (i wyd. późn.), Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego, Toruń.

Z. Zaron, 2009, Problemy składni funkcjonalnej, Warszawa.

Aphasia: Classifications and Language Symptoms in Light of  
Contemporary Knowledge of Language Structure

Summary

In the paper we present how linguistic knowledge may be used for classification of forms of speech disorders in such a way that would be useful for a speech therapist. We focus on aphasia due to its complexity, also in terms of language symptoms. We discuss two classifications of aphasia types: more recent - the so-called Boston aphasia (H. Goodglass, E. Kaplan 1972) and older one, made by A.R. Łuria (1967). We present how these classifications apply to language disorders observed in aphasia.

Trans. I. Ślusarek

Maria Przybysz-Piwko (Uniwersytet Warszawski)

WIELOZNACZNOŚĆ TERMINU **BŁĄD JĘZYKOWY**W INTERDYSCYPLINARNYM OBSZARZE BADAŃ  
NAD DYSLEKSJĄ

1. POJĘCIE BŁĘDU JĘZYKOWEGO W LINGWISTYCE

Błąd językowy - to według Nowego słownika poprawnej polszczy­zny (NSPP) nieświadome odstępstwo od obowiązującej w danym mo­mencie normy językowej, w której skład wchodzą środki językowe nie tylko używane, ale i zaaprobowane przez użytkowników danego języ­ka lub pewnej jego odmiany (NSPP 2002: 1621; Buttler 1976: 23). Tak rozumiany, traktowany jest jako innowacja, która pojawia się w tek­ście, a która nie znajduje uzasadnienia funkcjonalnego w języku; nie usprawnia komunikacji językowej, ani nie służy wyrażaniu nowych treści. W ocenie innowacji stosuje się kryteria wewnętrznejęzykowe, którymi są: wystarczalność języka i jego ekonomiczność, oraz kryte­ria zewnętrznojęzykowe, do których zalicza się: stopień rozpowszech­nienia innowacji (kryterium uzualne), kryterium autorytetu kultural­nego oraz kryterium narodowe (Porayski-Pomsta 1996: 77-82). Błąd językowy bywa też określany jako taki sposób użycia któregoś z ele­mentów języka, który razi jego świadomych użytkowników, ponieważ pozostaje w sprzeczności z ich dotychczasowymi przyzwyczajeniami, a jednocześnie nie tłumaczy się przydatnością funkcjonalną (NSPP 2002: 1621; Porayski-Pomsta 1996: 60-61).

Także błędy związane z posługiwaniem się językiem w NSPP po­dzielone zostały na wewnętrznojęzykowe (naruszające zasady, reguły wewnętrznej ęzykowe) i zewnętrznej ęzykowe (nienaruszające zasad, reguł wewnętrznojęzykowych). Do tych ostatnich zaliczono błędy zapi­su, czyli według cytowanego tu źródła błędy ortograficzne oraz inter­punkcyjne. Błędy wewnętrznoj ęzykowe dzielą się zaś na błędy sys­temowe, zwane też językowymi, oraz błędy użycia (stylistyczne). W obrębie błędów językowych - w węższym znaczeniu terminu błąd językowy - wyróżnia się błędy gramatyczne (fleksyjne i składniowe), leksykalne (wyrazowe, frazeologiczne, słowotwórcze) oraz fonetyczne (niepoprawna wymowa głosek i grup głoskowych, „literowe” odczyty­wanie wyrazów, redukcja głosek i ich grup, niepoprawne akcentowa­nie wyrazów i form wyrazowych).

WIELOZNACZNOŚĆ TERMINU BŁĄD JĘZYKOWY...

53

W zakres terminu błędy ortograficzne, określanych w NSPP jako zewnętrznojęzykowe, wchodzi: używanie niewłaściwych liter i połą­czeń literowych w zapisie, np. \*gura, \*porzyczyć, \*chamak, \*skoniczyć (poprawnie: góra, pożyczyć, hamak, skończyć), niewłaściwa pisownia łączna lub rozdzielna; także niewłaściwe użycie łącznika oraz niewła­ściwe używanie wielkich i małych liter na początku wyrazów (NSPP 2002: 1622-1623).

J. Porayski-Pomsta, autor prac dotyczących klasyfikacji błędów językowych (Porayski-Pomsta 1994, 1996), uwzględniając kryterium odmiany języka, dzieli błędy na typowe dla odmiany mówionej oraz typowe dla odmiany pisanej. Te pierwsze to błędy w wymowie, wśród których można wymienić: błędy artykulacji, błędy w akcentowaniu i błędy w intonacji. Błędy w pisowni zaś to: błędy ortograficzne i błędy interpunkcyjne (Porayski-Pomsta 1996: 91-93). Zarówno błędy w wy­mowie, jak i błędy w pisowni nie należą do błędów językowych w ścis­łym znaczeniu terminu błąd językowy. Jak pisze autor przywoły­wanego tu opracowania: „Błędy językowe to przede wszystkim błędy odnoszące się do systemu językowego, czyli gramatyki. Ten rodzaj błę­dów obejmuje się ogólną nazwą błędów gramatycznych [...]” (ibidem: 93). Są to błędy fleksyjne i błędy składniowe. Poza błęda­mi gramatycznymi (wchodzącymi do klasy nadrzędnej błędów mor­fologicznych), do błędów językowych zaliczane są błędy słownikowe, błędy stylistyczne oraz błędy w zakresie tekstu. J. Porayski-Pomsta, omawiając klasyfikację błędów językowych i ustalając status błędów słowotwórczych (morfologicznych) w stosunku do słownikowych, od­wołuje się do klasyfikacji i rozstrzygnięć Z. Saloniego (Saloni 1971). Ponadto stara się opisać wewnętrznojęzykowy mechanizm powstawa­nia każdego z wyróżnionych typów błędów.

Autor hasła błąd językowy w NSPP, A. Markowski, mówi ponad­to o randze błędów językowych i według tego intuicyjnego kryterium dzieli wszystkie błędy językowe - jak można sądzić teraz już w sze­rokim znaczeniu terminu błąd językowy, a więc obejmującego także błędy ortograficzne - na rażące, pospolite i usterki językowe. Markow­ski pisze: „Błędy rażące są naruszeniem podstawowych zasad poprawnościowych. Ich popełnienie powoduje zakłócenie podstawo­wej, komunikatywnej funkcji przekazu językowego. Tekst, który za­wiera takie błędy, jest albo zupełnie niezrozumiały dla odbiorcy, albo przekazuje mu informacje niezgodne z intencją nadawcy: w obu wy­padkach prowadzi to do nieporozumień (NSPP 2002: 1623).

Pojęcie błędu językowego w lingwistyce jest jednym z podstawo­wych pojęć kultury języka i jak przekonuje J. Porayski-Pomsta zostało dostatecznie opisane w literaturze przedmiotu (Porayski-Pomsta 1996: 89). Autor przytacza dwie definicje błędu językowego. Węższą, odno­szącą się jedynie do procesu kształtowania się języka: błąd językowy jako innowacja nieuzasadniona funkcjonalnie (Kurkowska 1971, za:

54

MARIA PRZYBYSZ-PIWKO

Porayski-Pomsta 1996: 91), oraz szerszą, obejmującą użycie języka. Błędem językowym będą wszystkie użycia języka, które nie są zgodne z przyjętą normą językową i wskazują na łamanie podstawowych za­sad narzucanych przez system (por. hasło błąd językowy w EJO 1999: 77). Zarówno Porayski-Pomsta, jak i Saloni, autor hasła w EJO, wska­zują także na zewnętrzne - w stosunku do języka - przyczyny błędów językowych.

Analizując przytoczone powyżej stanowiska, można zauważyć, że termin błąd językowy nie jest jednoznacznie stosowany w samej ling­wistyce. W NSPP błędy fonetyczne potraktowane zostały jako błędy językowe. J. Porayski-Pomsta błędów w wymowie nie zalicza do błędów językowych, pisząc: „Błędy w wymowie i pisowni nie należą do błę­dów językowych w ścisłym tego słowa znaczeniu” (Porayski-Pomsta 1996: 93). W przytaczanych tu pracach z zakresu kultury języka błę­dy w pisowni (ortograficzne i interpunkcyjne) nie należą do błędów językowych.

1. POJĘCIE BŁĘDU JĘZYKOWEGO W PRACACH PSYCHOLINGWISTYCZNYCH

Określenie błąd językowy pojawia się w pracach, których przed­miotem rozważań są trudności w pisaniu u uczniów dyslektycznych. U I. Pietras (Pietras 2008) termin błąd językowy występuje w propozy­cji klasyfikacji błędów u uczniów z dysortografią, które autorka dzieli na błędy: wzrokowe, pamięciowe, językowe. W nazwach typów błę­dów jest sygnalizowany ewentualny patomechanizm trudności w opa­nowywaniu pisowni wyrazów. W wypadku błędów językowych są to deficyty w zakresie języka, zwłaszcza trudności w przetwarzaniu fonologicznym wyrazów (ibidem: 143-147). Autorka przyjmuje trzy patomechanizmy zaburzeń pisania, zdając sobie sprawę - i potwierdzając wynikami badań własnych - z ograniczeń proponowanej klasyfikacji.

1. Pietras pisze: „Wskazane jest powtórzenie badań nad typologią ob­jawów zaburzeń pisania przy założeniu o istnieniu innych niż przyjęte w tej pracy patomechanizmów, na przykład teorii podwójnego deficytu lub przetwarzania fonologicznego, które ma szerszy zakres niż zwykłe sprawności fonologiczne badane standardowymi metodami” (ibidem: 148). Należy podkreślić, że opublikowane przez I. Pietras wyniki ba­dań „[...] są pierwszą próbą dotyczącą weryfikacji klasyfikacji objawów dysortografii w Polsce. [...] Jednocześnie stają się one punktem wyj­ścia dla nowych kierunków badań nad dysortografią” (ibidem: 147). Autorka wyraża przekonanie, że konieczna jest „[...] bardziej szczegó­łowa analiza przyjętych kryteriów, zwłaszcza w aspekcie typów błę­dów przyporządkowanych do poszczególnych kategorii. Być może ich niewłaściwe podzielenie stało się przyczyną trudności w określeniu

WIELOZNACZNOŚĆ TERMINU BŁĄD JĘZYKOWY...

55

zależności pomiędzy rodzajem błędów a przyczyną ich powstawania” (ibidem: 146). Przy całym nowatorskim, a zarazem eksperymentalnym charakterze badań trudności w pisaniu, nie sposób przejść obojętnie wobec określenia jednej z kategorii błędów w piśmie jako błędów ję­zykowych. Tym bardziej, że zaburzenia w komunikacji językowej są przedmiotem oceny w posługiwaniu się językiem przez osoby z trud­nościami w pisaniu, dokonywanej przez logopedów z lingwistycznym wykształceniem.

Konieczne jest przyjrzenie się typom błędów zakwalifikowanych przez I. Pietras do interesującej nas kategorii. Błędy językowe to błędy w pisaniu niezgodne z wymową. Charakteryzuje je taka zamiana gra­femów, która powoduje zmianę fonetycznej struktury wyrazu. Należą tu: mylenie głosek zbliżonych fonetycznie, błędny zapis głosek noso­wych zmieniający brzmienie wyrazu oraz zmiana struktury wyrazu przez opuszczanie, dodawanie, przestawianie liter (ibidem: 111-114). Do kategorii błędów pamięciowych zaliczono zaś: typowe błędy orto­graficzne ó-u, ch-h, rz-ż oraz błędy zapisu fonetycznego (zapis wyra­zu zgodny z jego wymową, także w realizacji samogłosek nosowych).

Należy podkreślić, że autorka nowej propozycji klasyfikacji błędów w dysleksji wprowadziła czwartą grupę: „Inne kategorie błędów”; zna­lazły tu miejsce i takie błędy, które traktowane są w lingwistyce trady­cyjnie jako językowe. Są to: zamiana końcówek fleksyjnych, zamiana wyrazów na zbliżone semantycznie, pominięcie wyrazów, inwersja wy­razów czy ich łączenie. Inne, takie jak: związane z zapisem przeczenia nie z różnymi częściami mowy, niewłaściwy zapis wyrażeń przyimkowych, niewłaściwy zapis cząstek -bym, -byś, -by, można by przenieść do grupy błędów językowych w ujęciu psychologicznym. Przytoczone powyżej podtypy mogłyby być potraktowane jako przejaw niedosta­tecznie wykształconej u piszącego świadomości językowej i metajęzy­kowej jako przyczyny błędów. W grupie „Inne” są błędy w stosowaniu (w dystrybucji) grafemów równorzędnych dla spółgłosek palatalnych właściwych: ś-si, ź-zi, ć-ci, dź-dzi, ń-ni. Przejawy trudności w po­sługiwaniu się grafemami równorzędnymi o ściśle określonej dystry­bucji typu ś-si mogłyby się znaleźć w kategorii „błędy pamięciowe”, tak jak „typowe błędy ortograficzne” (por. rozróżnienie grafemów rów­norzędnych stałych i równorzędnych jedynie w określonym kontekś­cie fonologicznym (Awramiuk 2007: 127-128)). Ta obfitująca w „podty­py” i różnorodna grupa o nazwie „Inne kategorie błędów” potwierdza umowność, ale i nieprecyzyjność użycia określenia błąd językowy.

Dla lingwisty to, co wchodzi w zakres określenia błąd językowy w ujęciu I. Pietras (jako jeden spośród trzech hipotetycznie przyjętych typów błędów), nie mieści się w treści terminu błąd językowy z za­kresu kultury języka. Trzeba uznać, że są to dwie różne klasyfikacje, niemające ze sobą nic wspólnego, w których występuje jedynie for­malna zbieżność terminów. Jednak sytuacja ta, nawet uświadamia-

56

MARIA PRZYBYSZ-PIWKO

na przez badaczy i praktyków, jest niepożądana, a w terapii pedago­gicznej może utrudniać ukierunkowywanie usprawniania językowego dziecka z trudnościami w posługiwaniu się kodami języka i relacjami między nimi, czy mówiąc prościej w opanowywaniu postaci graficzno-ortograficznej wyrazów i posługiwaniu się nimi podczas czynności pisania. I. Pietras pisze: „Dysleksja stanowi przedmiot zainteresowa­nia wielu dyscyplin naukowych, pedagogiki, psychologii, lingwisty­ki, logopedii, metodyki nauczania języka polskiego. Każde z tych ujęć w nieco inny sposób klasyfikuje i wyjaśnia błędy w czytaniu i pisa­niu” (Pietras 2008: 81). Dokonując przeglądu dotychczasowych kla­syfikacji błędów w pisaniu u dzieci ze specyficznymi trudnościami w nabywaniu tej umiejętności, odwołuje się do J. Malendowicz, która zwraca uwagę także na inne - poza strukturą literową wyrazu - błę­dy w pisaniu, wyliczając je: błędy w konstrukcji zdań na tle całości wypowiedzi, błędy w wewnętrznej konstrukcji zdań, błędy stylistyczno-językowe oraz błędy gramatyczne, błędy interpunkcyjne, logiczne oraz błędy w konstrukcji całości wypowiedzi (Malendowicz 1974, za: Pietras 2008: 81). Są tu więc nawiązania wprost do lingwistycznego ujęcia błędu językowego.

Błędy w pisaniu w ogóle, podobnie jak przejawy trudności w spe­cyficznym rozwoju językowym, jeżeli określane są przez badaczy jako błędy, to tylko z określeniem specyficzne lub niezwykłe (Leonard 2006: 112).

Dysleksja rozwojowa jest traktowana jako syndrom zaburzeń współwystępujących: dysleksji (w znaczeniu trudności w opanowywa­niu czytania), dysgrafii (trudności z prawidłowym wytworzeniem se­kwencji ruchów odpowiadających kształtom liter i ich połączeń) oraz dysortografii. W tym ujęciu (Bogdanowicz 2001) dysortografia oznacza specyficzne trudności w opanowywaniu poprawnej pisowni i obejmuje wszelkiego typu odstępstwa od poprawnej pisowni (Pietras 2008: 69). „Błąd w ujęciu psychologicznym jest zatem zjawiskiem świadczącym o zaburzeniach w komunikacji pisemnej, cechującym się uporczywo­ścią utrzymywania się oraz częstością występowania” (ibidem: 74).

Jakkolwiek klasyfikacja I. Pietras nie jest zadowalająca, czego autorka ma świadomość, a określenie błąd językowy użyte jest nie­fortunnie, relacja obu pojęć powinna stać się przedmiotem refleksji interdyscyplinarnej. Językowy patomechanizm dysleksji, choć jego odmiany pozostają wciąż jeszcze w sferze hipotez, jest faktem, a to obliguje badaczy do wprowadzania terminów z dużą rozwagą, o tre­ści i zakresach względnie sprecyzowanych. Jeżeli coraz częściej mówi się o językowym patomechanizmie dysleksji i ukazuje zakresy jego przejawów (Krasowicz-Kupis 2007: 27) - m.in. skutki deficytu fonologicznego w kształtowaniu się reprezentacji leksykalnej słów, kiedy prawidłowo zbudowane reprezentacje są mniej stabilne i bardziej po­datne na zakłócenia, a reprezentacje fonologiczne leksemów i ich form

WIELOZNACZNOŚĆ TERMINU BŁĄD JĘZYKOWY...

57

tekstowych niewystarczająco zróżnicowane - „błędy o podłożu języko­wym” zapewne mają rację bytu. Językowe tło specyficznych zaburzeń w czytaniu i pisaniu wymaga w badaniach udziału specjalistów od rozwoju mowy i jej zaburzeń, zarówno w diagnozowaniu trudności w uczeniu się, jak i planowaniu, a także prowadzeniu terapii (ibidem: 29). Stąd konieczność uzgodnień w obrębie terminologii w interdyscy­plinarnym obszarze badań.

1. PODSUMOWANIE

Dzieci z trudnościami w pisaniu o charakterze dysleksji - mimo doświadczeń z tekstem pisanym (trening w czytaniu i pisaniu) - nie dostrzegają podczas posługiwania się pismem regularności ortogra­ficznych i roli morfologii języka w kształtowaniu nawyków ortograficz­nych. Odstępstwa od zapisu wyrazów wykraczają poza pojęcie błędu językowego w lingwistyce, także błędu ortograficznego. Podczas pisa­nia uczniowie korzystają przypadkowo z „fragmentów” różnych włas­nych doświadczeń, które jednak nie stają się źródłem wiedzy jasnej i wyraźnej o systemie językowym i tekście. Nie przetwarzają w spo­sób umożliwiający komunikację w piśmie informacji językowej (Heim 2004: 264-265; Habib 2004: 186). Efekty zachowań w piśmie świad­czą o trudnościach w kształtowaniu się świadomości (meta)językowej, w tym i ortograficznej.

Niewątpliwie patomechanizmy dysortografii mają charakter złożo­ny, a deficyty różnych funkcji poznawczych, także językowych mogą ze sobą współdziałać, nakładać się na siebie i niemożliwe może być określenie dominującego patomechanizmu trudności. Jednak wska­zywanie na zaburzenie rozwoju językowego i metajęzykowego dziec­ka z trudnościami w nabywaniu umiejętności czytania i pisania we współczesnych teoriach dotyczących dysleksji, a więc i dysortografii, dominuje i wymaga uszczegółowienia (zob. m.in. Krasowicz-Kupis 2009, 2004, 1999; Snowling 2000).

I. Pietras nie potwierdziła związku pomiędzy deficytami funkcji poznawczych a określonym rodzajem błędów. Tym bardziej konieczna staje się weryfikacja istniejących klasyfikacji błędów, zwłaszcza tych stosowanych w diagnozie specyficznych trudności w pisaniu. Wyniki badań wskazują, że nie ma podstaw do wnioskowania o zaburzeniach funkcji poznawczych na podstawie występowania poszczególnych ka­tegorii błędów (Pietras 2008: 147). U osób z dysleksją błędy w pisaniu (dysortograficzne) są odbiciem patomechanizmów także językowych i świadczą o zaburzeniach w rozwoju językowym osoby z trudnościa­mi w pisaniu.

Istniejący w lingwistyce podział błędów na wewnętrznojęzykowe (systemowe, inaczej językowe i stylistyczne) oraz błędy zewnętrzno-

58

MARIA PRZYBYSZ-PIWKO

językowe (ortograficzne i interpunkcyjne) nie znajduje zastosowania w opisie dysortografii. Błędy w pisaniu u osób z zaburzeniami dysortograficznymi wykraczają poza pojęcie błędów ortograficznych, czy­li trudności w stosowaniu grafemów równorzędnych: <ż> i <rz>, <ó> i <u>, <ch> i <h>. Te typowe błędy ortograficzne nie są traktowane jako błędy językowe ani w ujęciu lingwistycznym, ani w ujęciu psycholingwistycznym. Dla lingwisty są w stosunku do systemu językowego ze­wnętrzne, na gruncie psycholingwistyki określane są jako błędy pa­mięciowe i przeciwstawiane błędom językowym oraz wzrokowym.

Pojęcie błędu językowego może być więc dobrym początkiem in­terdyscyplinarnych i kompleksowych rozważań na wspólnym polu badawczym, dotyczącym trudności w opanowywaniu struktury graficzno-ortograficznej wyrazów i posługiwania się nią w komunikacji językowej za pomocą pisma.

Literatura

E. Awramiuk, 2007, O błędach w piśmie pierwszoklasistów z perspektywy lingwistycznej, [w:] A. Maciejewska (red.), Zaburzenia komunikacji języko­wej w czytaniu i pisaniu, Siedlce, s. 121-132.

M. Bogdanowicz, 2001, Realność dysleksji - historia badań, terminologia, de­finicje, [w:] S. Grabias (red.), Zaburzenia mowy, Lublin, t. I, s. 376-396.

D. Buttler, 1976, Innowacje składniowe współczesnej polszczyzny, Warszawa.

EJO: K. Polański, 1999, Encyklopedia językoznawstwa ogólnego, Wrocław-Warszawa-Kraków.

M. Habib, 2004, Zaburzenia nabywania zdolności językowych i pisania: naj­nowsze osiągnięcia neurobiologii, [w:] A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), Dysleksja: od badań mózgu do praktyki, Warszawa, s. 185-215.

S. Heim, 2004, Struktura i dynamika przetwarzania języka: co wnosi neuroobrazowanie?, [w:] A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), Dysleksja: od badań mózgu do praktyki, Warszawa, s. 245-270.

G. Krasowicz-Kupis, 1999, Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich, Lublin.

G. Krasowicz-Kupis, 2004, Rozwój świadomości językowej dziecka - teoria i praktyka, Lublin.

G. Krasowicz-Kupis, 2007, Rozwój i zaburzenia komunikacji za pomocą pi­sma, [w:] A. Maciejewska (red.), Zaburzenia komunikacji językowej w czy­taniu i pisaniu, Siedlce, s. 15-32.

G. Krasowicz-Kupis, 2009, Psychologia dysleksji, Warszawa.

L.B. Leonard, 2006, SLI - specyficzne zaburzenie rozwoju językowego, Gdańsk.

1. Malendowicz, 1974, O poprawności pisemnych wypowiedzi uczniów klas I-IV, Warszawa.

NSPP: A. Markowski (red.), 2002, Nowy słownik poprawnej polszczyzny, Warszawa.

WIELOZNACZNOŚĆ TERMINU BŁĄD JĘZYKOWY...

59

1. Pietras, 2008, Dysortografia - uwarunkowania psychologiczne, Gdańsk.

J. Porayski-Pomsta, 1994, Błędy językowe i ich rodzaje, [w:] K. Handke, H. Dalewska-Greń (red.), Polszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku. Zbiór studiów, s. 55-66.

J. Porayski-Pomsta, 1996, Kultura języka, [w:] S. Dubisz (red.), Nauka o języ­ku dla polonistów, Warszawa, s. 57-100.

Z. Saloni, 1971, Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólno­kształcącego. Próba analizy językoznawczej, Warszawa.

M.J. Snowling, 2000, Dyslexia, Oxford.

Ambiguity of Term **błąd językowy [Linguistic Error]**in Interdisciplinary Research on Dyslexia

Summary

In the paper the author makes an attempt to confront the phrase błąd językowy [linguistic error] - the term in linguistic culture - embedded in the Polish linguistics, with its use in psycholinguistic studies on dysorthography (I. Pietras, Dysortografia - uwarunkowania psychologiczne, Gdańsk 2008). In both fields of science these terms have different scopes and meaning. As writing disorders are subject to interdisciplinary studies (e.g. psychology, psycholinguistics, speech therapy, linguistics), using the term błąd językowy requires consideration, as the terms which sound the same are used in various disciplines of knowledge which meet, as it is inevitable in a specific area of research.

Trans. I. Ślusarek

Marlena Kurowska (Uniwersytet Warszawski)

NIEDOKSZTAŁCENIE MOWY POCHODZENIA  
KOROWEGO W ŚWIETLE MATERIAŁU BADAWCZEGO

Niedokształcenie mowy pochodzenia korowego to jednostka dia­gnostyczna określająca zaburzony rozwój mowy u dzieci, do którego dochodzi w konsekwencji nieprawidłowej budowy anatomicznej i/lub dysfunkcji kory mózgowej. Termin ten pochodzi z Zestawienia form zaburzeń mowy opracowanego przez Halinę Mierzejewską i Danutę Emilutę-Rozya1. Autorki w swej definicji podkreślają przede wszyst­kim bardzo wczesny okres uszkodzenia kory mózgowej i sam mecha­nizm zaburzenia - nieprawidłowe funkcjonowanie słuchu fonemowego i/lub kinestezji artykulacyjnej, i/lub innych ogniw układu funkcjo­nalnego mowy, które w efekcie zakłócają rozwój struktur językowych i przebieg komunikacji językowej (głośnej i w piśmie) (Mierzejewska, Emiluta-Rozya 1998).

U dzieci w takim wypadku rejestrujemy trudność w naturalnym spontanicznym rozwoju mowy pomimo prawidłowego poziomu słuchu fizycznego oraz prawidłowego rozwoju umysłowego2 i emocjonalno-społecznego.

Nie jest to jedyny termin określający zaburzenia tego typu. W róż­nych publikacjach możemy spotkać również inne terminy, np.: alalia (Kowszykow 1985; Grabias 2001), afazja/dysfazja rozwojowa, wczesnodziecięca (Jastrzębowska 1999; Daniluk 2006), specyficzne zabu­rzenia rozwoju mowy i języka (ICD-10). Już w tym krótkim zestawieniu można dostrzec pewien nadmiar nazw i niepełną ich równoznaczność, która nie powinna być ignorowana przez logopedów. Sama już liczba terminów może prowadzić do trudności w sformułowaniu diagnozy i wielu niejednoznaczności. Celem artykułu nie jest rozstrzygnięcie tych terminologicznych wątpliwości. Natomiast każdy logopeda praktyk na podstawie swej wiedzy i doświadczenia musi zmierzyć się z tym

1. W definicji tej autorki odwołały się do terminu niedokształcenie mowy o typie afazji wprowadzonego do nazewnictwa logopedycznego przez Zofię Kordyl.
2. Tzn. wyniki badań rozwoju poznawczego nie wskazują na niepełno­sprawność umysłową w stopniu większym niż lekka (Paluch, Drewniak-Wołosz, Mikosza 2003).

NIEDOKSZTAŁCENIE MOWY POCHODZENIA KOROWEGO...

61

problemem, chociażby w sytuacji formułowania opinii logopedycznej czy też orzeczenia. W pewnym stopniu rozwiązania tej kwestii doko­nały władze oświatowe, przyznając dzieciom z „afazją” - jedynie ru­chową - prawo do korzystania z kształcenia specjalnego3. Zapewne rozstrzygnięcie to nie jest dostateczne i w pełni satysfakcjonujące dla środowiska logopedów, rodziców i opiekunów dzieci z bardzo różny­mi zaburzeniami rozwoju mowy. Jednak stwarza możliwość kolejnych zmian i doprecyzowań - miejmy nadzieję - coraz bardziej właściwych.

W wypadku opisywanych dzieci istnieje trudność w nabywaniu ję­zyka, obserwowana przez najbliższych od najwcześniejszych etapów jego rozwoju - tzn. uwidacznia się często już na etapie wyrazu. Niejed­nokrotnie ten stan można wiązać z obciążoną historią rozwoju dziec­ka. Do pewnych nieprawidłowości w kształtowaniu struktur mózgo­wych może dojść już w okresie płodowym dziecka, okołoporodowym czy też bardzo wczesnego dzieciństwa (Kowszykow 1985; Czochańska, Łosiowski 1997). Niejednokrotnie w przeprowadzonych u tych dzie­ci badaniach medycznych stwierdza się zmiany anatomiczne i/lub dysfunkcje mózgu. W takich wypadkach diagnoza zaburzeń języko­wych uwarunkowanych mózgowo jest zapewne bardziej uzasadnio­na i pewna. W wielu jednak sytuacjach zdarza się, że obserwujemy brak rozwoju mowy lub rozwój zdecydowanie opóźniony i/lub wręcz nieprawidłowy, a w historii rozwoju dziecka nie ma ewidentnych prze­słanek o możliwym działaniu czynników uszkadzających. I dalej - na­wet w przeprowadzonych badaniach medycznych nie ma ewidentnych zmian strukturalnych i/lub funkcjonalnych mózgu (Dąmbska 1997).

Dla logopedy podstawową metodą diagnozowania jest analiza zebra­nego w toku badań materiału językowego i umiejętne wnioskowanie, polegające na powiązaniu objawów z wywołującymi je mechanizma­mi. Przytoczony poniżej materiał stanowi próbę wskazania zachowań najbardziej charakterystycznych dla niedokształcenia mowy pocho­dzenia korowego, co może pomóc w odróżnianiu tego zaburzenia od innych form zaburzonego rozwoju mowy.

Prezentowane badania zostały przeprowadzone w dwóch czter­nastoosobowych grupach dzieci w wieku od 6 do 8 lat. W pierwszej grupie były dzieci z różnymi objawami zaburzeń mowy o podłożu en­dogennym, o różnym stopniu ich nasilenia. Druga grupa była grupą kontrolną i znajdowały się w niej dzieci o prawidłowym rozwoju mowy. Podstawowym celem badań było sprawdzenie stopnia wykształcenia określonych zachowań językowych u każdego dziecka z dysfunkcjami i ocena jego trudności w werbalnym porozumiewaniu się.

3 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach.

62

MARLENA KUROWSKA

Badania dzieci z zaburzeniami miały charakter kompleksowy, całościowy, ale ze względu na badane zakresy można było w nich wyróżnić dwa etapy. Najpierw zostały przeprowadzone badania spe­cjalistyczne: medyczne - neurologiczne, EEG, CT, foniatryczne, audiologiczne, a u pięciorga również genetyczne - oraz badania psycho­logiczne. Drugi etap badań dotyczył obu grup dzieci. Były to badania własne - eksperymentalne - logopedyczne. Wszystkie badania zostały zrealizowane przez tych samych specjalistów i przy wykorzystaniu tych samych aparatur i metod, co zapewniało maksymalną porówny­walność otrzymanych wyników. Przeprowadzenie wnikliwych badań medycznych miało na celu ustalenie anatomiczno-funkcjonalnych uwarunkowań rejestrowanych u dzieci nieprawidłowości. W wyniku analizy stwierdzono:

* organiczne i/lub czynnościowe zmiany w obrębie ośrodkowego układu nerwowego (OUN) u wszystkich badanych dzieci (14/14),
* padaczkę u trojga z nich (TG.4, KF., AS.; 3/14),
* mózgowe porażenie dziecięce u dwojga (TG., KF.; 2/14),
* małogłowie u dwojga (TG., WP.; 2/14),
* obniżone lub wzmożone napięcie mięśniowe u trojga (MG., DSi., PS.; 3/14),
* cechy dysgenetyczne u pięciorga dzieci (TG., MG., AK., ŁŁ., WP; 5/14)5,
* niewielkiego stopnia - 30 dB - niedosłuch przewodzeniowy ucha lewego (MM.; 1/14),
* nieprawidłowości w zakresie tworzenia i brzmienia głosu u dwoj­ga (TG., MG.; 2/14),
* nieprawidłowości w budowie i sprawności aparatu artykulacyj- nego u jedenaściorga dzieci (TG., MG., MB., MM., AK., ŁŁ., DŚ., DSi., MBo., AS., PS.; 11/14) - przede wszystkim dysplastyczność podnie­bienia miękkiego, ograniczenie ruchomości podniebienia miękkiego: TG., MG.; ograniczenie ruchów języka: JR, KF. U dwojga dzieci: TG., KF. ograniczenia w wykonywaniu ruchów wynikały z porażeń mięśni
* u TG. wyrażonego dyskretnie, u KF. znacznie silniej.

Zarejestrowane u dzieci zmiany w obrębie ośrodkowego układu nerwowego miały charakter6: jednocześnie organiczny i czynnościowy

* u sześciorga dzieci (TG., AK., JR, ŁŁ., KF., PS.; 6/14), tylko organiczny - u jednego (WP.; 1/14), tylko czynnościowy - u siedmiorga dzieci (MG., MB., MM., DŚ., DSi., MBo., AS.; 7/14). U siedmiorga z nich miały charakter ogniskowy i były zlokalizowane: w półkuli lewej (MG., PS.;

4 Ze względu na konieczność sformułowania logopedycznej diagnozy za­burzenia rejestrowanego u każdego dziecka wymieniam inicjały dzieci, dla których dana cecha była charakterystyczna.

5 Jednak w toku badań genetycznych wykluczono uwarunkowania gene­tyczne zaburzeń.

6 Na podstawie wyników badań: CT i EEG.

NIEDOKSZTAŁCENIE MOWY POCHODZENIA KOROWEGO...

63

2/14), w półkuli prawej (TG., JR; 2/14), w obu półkulach (AK., DSi., KF.; 3/14). Zmiany występowały przede wszystkim w okolicach: skro­niowo-ciemieniowo-potylicznej, skroniowo-ciemieniowej, czołowo-ciemieniowej. U pięciorga dzieci zmiany mózgowe miały charakter uogól­niający się (MM., MB., DŚ., MBo., AS.; 5/14).

Analiza przeprowadzonych badań psychologicznych dała podstawę do oceny poziomu rozwoju intelektualnego7, emocjonalnego i społecz­nego dzieci. Rozwój procesów poznawczych zgodny z normą wiekową stwierdzono u sześciorga dzieci (MG., MB., MM., WP, AS., PS.; 6/14), na pograniczu pomiędzy normą a opóźnieniem u czworga dzieci (TG., JR, KF.; MBo.; 4/14), wyraźne opóźnienie występowało u dwojga dzieci (AK., ŁŁ.; 2/14). Ze względu na towarzyszące zaburzenia emocjonalne, w wypadku dwojga dzieci nie można było zastosować standardowych technik badania (DŚ., DSi.; 2/14). Obniżenie sprawności w zakresie motoryki dużej i/lub małej wykryto u wszystkich badanych dzieci (14/14), a deficyty w zakresie analizy i syntezy wzrokowej i/lub słucho­wej u większości z nich (TG., MG., MB., AK., ŁŁ., JP., KF., MBo., WP., PS., MM., AS.; 12/14). Nawiązanie kontaktu emocjonalnego z dziec­kiem było utrudnione w pięciu wypadkach (TG., MG., MB., AK., ŁŁ.; 5/14). Zaburzenia emocjonalne o charakterze lękowym występowały u jednego dziecka (DŚ.; 1/14). Również u jednego dziecka stwierdzono cechy zachowań autystycznych (DSi.; 1/14).

Przeprowadzone badania specjalistyczne potwierdziły istnienie uszkodzeń i/lub dysfunkcji OUN i - możliwy - mózgowy patomechanizm zaburzeń rejestrowanych u badanych dzieci. Jak się wydaje, wszystkie zarejestrowane niekorzystne czynniki działały we wczes­nym okresie rozwoju dzieci (w okresie ciąży, okresie okołoporodowym, noworodkowym, niemowlęcym lub w okresie wczesnego dzieciństwa) i mogły wywołać u nich uszkodzenie mózgu lub też sprzyjać jego po­wstaniu. U niektórych jednakże dzieci uwarunkowania rejestrowa­nych nieprawidłowości rozwoju mowy mogły mieć charakter złożony - wynikający z współdziałania przyczyn obwodowych, podkorowych i korowych. U części dzieci zaburzenie mowy było głównym, dominu­jącym objawem nieprawidłowego rozwoju dziecka, u innych ogranicze­nie umiejętności werbalnego porozumiewania było jednym z zespołu objawów ogólnego nieprawidłowego funkcjonowania dziecka.

W celu uzupełnienia i sprecyzowania diagnozy zaburzeń rejestro­wanych u badanych dzieci zostały przeprowadzone badania logope­dyczne. Stanowiły one drugi etap działań diagnostycznych ukierun­kowanych przede wszystkim na uchwycenie charakterystycznych zachowań językowych każdego dziecka i powiązanie objawów z ich przyczynami. Wydawało się również, że będzie możliwe wskazanie,

7 Zastosowano: Skalę Inteligencji WISC-R, Test Matryc Kolorowych Ravena.

64

MARLENA KUROWSKA

które próby - z przeprowadzonych w badaniu - mają największe zna­czenie dla różnicowania objawów zaburzeń.

W badaniach własnych zostały zastosowane metody i narzędzia badawcze opracowane przez Halinę Mierzejewską i Danutę Emilutę-Rozya (Emiluta-Rozya 2002). Można w nich wyróżnić następujące części:

1. Wywiad z rodzicami dziecka został przeprowadzony w celu uzy­skania informacji na temat badanych. Dotyczył przebiegu ogólnego rozwoju dziecka - od okresu ciąży i porodu; rozwoju mowy, zdrowia rodziców, warunków życia, ważnych wydarzeń z historii życia dziecka i rodziny, relacji w rodzinie, atmosfery wychowawczej.
2. Wstępna orientacyjna ocena stanu dziecka i jego komunika­cji przedjęzykowej i językowej. Były to pierwsze spotkania z dziec­kiem, pozwalające na wzajemne poznanie się, nawiązanie kontaktu emocjonalnego, zadaniowego, ale jednocześnie była to możliwość po­znania „postawy werbalnej dziecka”, ogólnej oceny jego rozumienia i poziomu budowanych wypowiedzi.
3. Próby eksperymentalne:
4. próba sprawdzenia umiejętności realizowania dłuższej wypowiedzi:
5. opis obrazka sytuacyjnego,
6. opowiadanie historyjki obrazkowej;
7. próba sprawdzenia zdolności rozumienia znaczeń i wypowiada­nia wyrazów należących do różnych kategorii znaczeniowo-gramatycznych:
8. rzeczowników - 68, nazwy: członków rodziny, zabawek, przyborów szkolnych, zwierząt, produktów żywnościowych, ubrań, mebli, wyposażenia domu,
9. czasowników - 58,
10. przymiotników - 25, nazwy: 11 kolorów, 7 par określeń cech przeciwnych;
11. próba sprawdzenia sprawności aparatu artykulacyjnego;
12. próba sprawdzenia słuchu fonematycznego;
13. próba sprawdzenia kinestezji artykulacyjnej.

Kolejność zastosowanych sposobów wywoływania wypowiedzi nie była przypadkowa. Pierwsze próby sprawdzały stan funkcjonowania określonych struktur językowych. Następne badały organiczne uwa­runkowania kształtowania się mowy i operowania językiem. Pierwsze próby zatem ukazywały charakterystyczne objawy zaburzeń, a kolej­ne mogły pozwolić na rozpoznanie przyczyn zaburzeń i mechanizmów je wywołujących. Przy czym zastosowany układ prób - 3, 4, 5 - pozwa­lał na stopniowe potwierdzanie lub wykluczanie przyczyn związanych z defektami: korowymi, podkorowymi lub obwodowymi. Badanie było przeprowadzone w formie rozmowy-zabawy (Emiluta-Rozya 2002).

I. Na podstawie przeprowadzonego wywiadu można było sformuło­wać następujące wnioski:

NIEDOKSZTAŁCENIE MOWY POCHODZENIA KOROWEGO...

65

1. Rodzice badanych dzieci:

* spostrzegali trudność w rozwoju mowy dziecka jako dominującą - (14/14);
* oceniali rozumienie mowy przez dzieci w sytuacjach codziennego życia jako adekwatne, prawidłowe - (poza: AK., DSi.; 12/14);
* zauważali znaczne ograniczenie i opóźnienie w rozwoju mowy czynnej - (14/14).

1. Kolejne etapy rozwoju mowy przebiegały z dużym opóźnieniem. Najmniejsze przesunięcie w czasie dotyczyło głużenia i gaworzenia. Od etapu wyrazu można było zauważyć narastające opóźnienie w opano­wywaniu etapów następnych, różna też była dynamika tego procesu. Dzieci z badanej grupy pierwsze wyrazy zaczęły realizować o czasie, tzn. na przełomie 1. i 2. r. ż. - pięcioro (ŁŁ., MBo.,WP., AS., PS.; 5/14); z opóźnieniem - pomiędzy 1,5 a 5./6. r. ż. - aż dziewięcioro z nich (TG., MG., MB., MM., AK., JR, DŚ., DSi., KR; 9/14).
2. Następny etap badania - wstępna orientacyjna ocena stanu dziecka i jego komunikacji przedjęzykowej i językowej - pozwolił na ustalenie ogólnych zachowań komunikacyjnych dzieci. Zauważo­no, że:

* wszystkie badane dzieci mówiły mało i niechętnie - (14/14);
* rzadko spontanicznie, jako pierwsze, nawiązywały kontakt z oso­bą badającą, inicjowały rozmowę - (14/14);
* większość dzieci właściwie rozumiała proste polecenia - (poza: AK., DSi.; 12/14);
* tylko niektóre dzieci potrafiły budować zrozumiałe, choć nie za­wsze prawidłowe pod względem gramatycznym wypowiedzi - (TG., WR, JR, AS., WR; 5/14);
* tylko niektóre stosowały gest, wymówienia dźwiękonaśladowcze, mimikę jako środki porozumienia - (MG., AK.; 2/14);
* trudności rozwojowe przejawiały się również w nawiązywaniu prawidłowego kontaktu wzrokowego, występowaniu stereotypowych, schematycznych zachowań, fiksacji; nieumiejętności podjęcia zabawy -(DŚ., DSi.; 2/14).

1. Eksperymentalne badanie logopedyczne

1. Wyniki próby sprawdzenia umiejętności realizowania dłuższej wypowiedzi8

Próba sprawdzająca umiejętność budowania dłuższej wypowiedzi polegała na opisaniu obrazka tematycznego Plac zabaw i na samo­dzielnym ułożeniu, a następnie opowiedzeniu historyjki obrazkowej Ptaszek (Kurowska 2009). Próba ułożenia obrazków historyjki w od­powiednim porządku chronologicznym ukazywała również zdolność myślenia przyczynowo-skutkowego. Już w realizacji tego zadania dało

8 Dokładna analiza wyników przeprowadzonej próby znajduje się w „Po­radniku Językowym” 2009, z. 8.

66

MARLENA KUROWSKA

się zauważyć znaczące różnice pomiędzy badanymi dziećmi. Ośmioro z nich potrafiło właściwie uporządkować przebieg zdarzeń zaprezento­wanej historii (MG., MB., MM., MBo., DŚ., WR, AS., PS.). Pięcioro dzie­ci ułożyło historię nieprawidłowo i dzieci te nie potrafiły samodzielnie poprawić błędów (TG., JR, AK., ŁŁ., KF.). Jedno dziecko nie wykonało tego zadania w ogóle (DSi.9).

Jeszcze większe różnice indywidualne ujawniły się w zakresie two­rzenia wypowiedzi narracyjnej. Powstały wypowiedzi, które:

1. W sposób jednoznaczny odzwierciedlały sytuację przedstawioną na ilustracjach, ale brakowało w nich wyraźnie przedstawionych rela­cji przyczynowo-skutkowych (JR, AS., PS.; 3/14). Dominowały w nich zdania proste rozwinięte, poprawne pod względem gramatycznym. Można było zarejestrować w nich obecność stałych zniekształceń nie­których dźwięków języka polskiego
2. Były chaotyczne, mało komunikatywne i trudne do zrozumienia (TG., MB., ŁŁ., KF., MBo., WR; 6/14). Bardzo konkretne, krótkie i sfor­mułowane w postaci zdań pojedynczych i równoważników zdań. For­my gramatyczne i związki syntaktyczne między wyrazami stosowane były w nich często nieprawidłowo (np. dzieci opuszczały wyrażenia przyimkowe). Stosowany w nich słownik był ubogi i mało zróżnicowa­ny pod względem kategorii znaczeniowo-gramatycznych. W większości wypowiedzi rejestrowano zniekształcenia fonetyczne i fonologiczne, a w realizacji dźwięków można było obserwować pewną zmienność.
3. Nie tworzyły spójnej całości. Zbudowane w nich zdania przypo­minały ciąg wyrazów zestawionych obok siebie - bez formalnych po­łączeń gramatycznych, w efekcie powstały wypowiedzi niezrozumiałe. Dzieci nie utworzyły tekstu opisu ani opowiadania (MB., DŚ.; 2/14). Słownik był bardzo ubogi i mało zróżnicowany. W wypowiedziach wy­stępowały liczne zakłócenia - zmienne - struktury wyrazu i dźwięku.
4. Ukazywały wyraźny brak środków językowych - leksykalnych i gramatycznych u dzieci (MG., AK.; 2/14). Struktura fonetyczna i fonologiczna wyrazów była znacznie zniekształcona. W wypowiedziach tych zarejestrowano trudność w zaktualizowaniu - zrealizowaniu for­my wyrazu nawet jedno- i dwusylabowego.

2. Wyniki próby sprawdzenia zdolności rozumienia znaczeń i wy­powiadania wyrazów należących do różnych kategorii znaczeniowo-gramatycznych

9 W toku badania logopedycznego okazało się, że chłopiec nie wykonał żadnej próby.

NIEDOKSZTAŁCENIE MOWY POCHODZENIA KOROWEGO...

67

Tabela 1.

Rozumienie znaczeń rzeczowników, czasowników i przymiotników

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Rozumienie  sprawdzanych wyrazów | Dzieci z prawidłowym rozwojem mowy | Dzieci z dysfunkcjami OUN |
| Rzeczowników | 100% | 99,77% |
| Czasowników | 100% | 97,88% |
| Przymiotników | 100% | 82,77% |

Nieznaczna - ogólna - liczba błędnie rozumianych wyrazów - naj­większa w kategorii przymiotników, następnie czasowników, a naj­mniejsza w kategorii rzeczowników wskazuje, że kształtowanie się tzw. słownika biernego dokonuje się wcześniej i pełniej niż tzw. słow­nika czynnego. Te trudności w rozumieniu ujawniły się tylko u sze­ściorga dzieci: MG., AK., ŁŁ., MM., DŚ., MBo. (6/14).

Tabela 2.

Wypowiadanie rzeczowników, czasowników i przymiotników  
- reakcje każdego dziecka

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Dziecko Reakcja | TG. | MG. | MB. | MM. | AK. | ŁŁ. | JP. | DŚ. | KF. | MBo. | WP. | AS. | PS. |
| + | 39,7 | 6,6 | 28,5 | 31,1 | 11,2 | 13,3 | 47,0 | 53,0 | 7,3 | 17,2 | 14,6 | 67,6 | 74,2 |
| +f | 57,6 | 19,2 | 60,9 | 59,0 | 40,0 | 57,6 | 23,8 | 35,8 | 69,5 | 50,3 | 71,0 | 31,7 | 25,8 |
| +/- | 0,7 | 6,0 | 4,6 | 4,0 | 8,5 | 13,2 | 29,1 | 6,6 | 13,3 | 11,9 | 6,6 |  |  |
| - | 2,0 | 12,6 | 3,3 | 5,2 | 9,3 | 5,3 |  |  | 7,8 | 4,6 | 7Д | 0,7 |  |
| Perseweracje/  parafazje |  |  | 0,7 | 0,7 | 4.0 | 2,0 |  | 1,3 | 0,7 | 2,0 | 0,7 |  |  |
| V |  | 53,6 |  |  | 5,3 | 7,9 |  | 3,3 |  | 9,4 |  |  |  |
| O/G/M |  |  | 0,7 |  | 12,5 | 0,7 |  |  | 0,7 | 4,6 |  |  |  |
| Nie wiem |  | 2,0 | 1,3 |  | 9,2 |  |  |  | 0,7 |  |  |  |  |
| Suma | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Stwierdzone w badaniach dysfunkcje w znaczny sposób ogranicza­ły prawidłowe wypowiadanie sprawdzanych w badaniu struktur języ­kowych. W wypowiedziach dzieci z dysfunkcjami obserwowano duże zróżnicowanie reakcji. Były to: realizacje prawidłowe ze względu na znaczenie i budowę fonetyczną i fonologiczną „+”, wyrazy zrealizowane ze zniekształceniami fonetycznymi i fonologicznymi „+f”, reakcje (tzn. rekcje o niezupełnie ścisłej interpretacji, czy też o zniekształconej w znaczny sposób strukturze fonetycznej i fonologicznej), a także brak reakcji „V” i reakcja „nie wiem”. Zanotowano stosunkowo niewielką

68

MARLENA KUROWSKA

liczbę reakcji nieprawidłowych, w tym perseweracji i parafazji oraz zachowań zastępczych w postaci onomatopei, gestów, min.

Jak się wydaje, to duże indywidualne zróżnicowanie jakościowe i ilościowe reakcji może mieć znaczenie dla różnicowania form zabu­rzeń. Tak szerokie spektrum objawów u dzieci: MG., MB., AK., ŁŁ., DŚ., KF., MBo.; nieco mniejsze u: TG., MM., WP. - z jednej strony odzwierciedla działanie nieprawidłowych uwarunkowań anatomiczno-funkcjonalnych, a z drugiej strony jest przejawem kształtowania się u nich komunikacji - przede wszystkim - językowej. Ważne w tej analizie wydają się proporcje ilościowe pomiędzy poszczególnymi ro­dzajami reakcji. Mała liczba wyrazów zrealizowanych prawidłowo, współwystępująca z dużą liczbą wypowiedzeń ze zniekształceniami lub wymówieniami o nieścisłej interpretacji, czy też o znacznie znie­kształconej strukturze - „+/-” może świadczyć właśnie o nieukształtowanym jeszcze systemie. Ważnym wskaźnikiem jest również brak reakcji - „V” - przy jednocześnie prawidłowo lub prawie prawidłowo ukształtowanym rozumieniu. Trzeba też pamiętać, że reakcje niepra­widłowe, w tym parafazje i perseweracje, mogą ujawnić się dopiero przy ukształtowanej już na pewnym poziomie umiejętności tworzenia wypowiedzeń. Małe zróżnicowanie jakościowe reakcji - ograniczone do: dużej liczby właściwych reakcji w połączeniu z wypowiedzeniami zniekształconymi - nie wskazuje na ograniczenie systemu, lecz może być sygnałem nieprawidłowych realizacji dźwięków: JR, AS., PS.

Jak się wydaje, do strategii kompensujących brak swobody w do­wolnym aktualizowaniu i realizowaniu dźwiękowych sekwencji wy­razowych, rejestrowanych u dzieci z dysfunkcjami, można zaliczyć zachowania zastępcze. Są to przede wszystkim reakcje: gestowe, mi­miczne, dźwiękonaśladowcze, które niekiedy towarzyszą wymówie­niom. Natomiast w sytuacji, w której nie jest możliwe zaktualizowa­nie i zrealizowanie wywoływanego wyrazu, jak również zastosowanie strategii zastępczej, dzieci nie udzielają żadnej odpowiedzi lub też re­agują odpowiedzią „nie wiem”.

1. Wynik próby sprawdzającej sprawność aparatu artykulacyjnego

Została oceniona jako prawidłowa u dwojga dzieci (MM., AS.; 2/14), nieznacznie obniżona - u sześciorga (DŚ., AK., TG., MB., WP., PS.; 6/14), a wyraźnie obniżona u pięciorga (MG., ŁŁ., JP., KF., MBo.; 5/14), w tym u dwojga z nich nie była ukształtowana pionizacja języka (JP., KF.). Wyniki tej próby (w powiązaniu z wynikami badania foniatrycznego) potwierdzają złożony - korowy i podkorowy - charakter objawów zaburzeń u jednego dziecka - KF.

4., 5. Wyniki prób sprawdzających funkcjonowanie słuchu fonematycznego i kinestezji artykulacyjnej

NIEDOKSZTAŁCENIE MOWY POCHODZENIA KOROWEGO...

69

Tabela 3.

Wyniki prób sprawdzających funkcjonowanie słuchu fonematycznego  
i kinestezji artykulacyjnej. Liczba nieprawidłowych wskazań

lub powtórzeń

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| DZ  R\ | TG. | MG. | MB. | MM. | AK. | ŁŁ. | JP. | DŚ. | KF. | MBo. | WP. | AS. | PS. |
| sf% | 5,9 | 41,5 | 23,7 | 19,3 | 23,0 | 5,9 | 2,2 | 19,3 | 4,4 | 18,5 | 1,5 | 2,2 | 0,7 |
| ka% | 35,3 | 44,7 | 37,6 | 23,5 | 54,1 | 49,4 | 24,1 | 11,8 | 55,9 | 45,9 | 40,0 | 12,4 | 16,5 |

Słuch fonematyczny to zdolność identyfikowania i różnicowa­nia dźwięków danego języka (Łuria 1967). Zdolność ta jest podstawą słuchowej percepcji mowy. Wykształcenie się w okolicy Wernickego wzorców brzmienia dźwięków danego języka jest jednym z warunków prawidłowego rozwoju mowy (możliwości posługiwania się okreś­lonym językiem) - w zakresie jej rozumienia, a także realizacji - głoś­nej i w piśmie - dźwięków języka, wyrazów i zdań10. Zaburzenie słuchu fonematycznego powoduje utrudnienie rozumienia mowy. Jednocześnie ograniczenie tej zdolności powoduje nieprawidłowości w realizowaniu dźwięków danego języka wskutek zaburzenia - odpo­wiedzialnego za tę realizację - sprzężonego funkcjonowania wzorców słuchowych i wzorców kinestetycznych. Zaburzenia słuchu fonema­tycznego utrudniające wykształcenie się u małego dziecka i stabilne funkcjonowanie wzorców słuchowych i artykulacyjno-brzmieniowych nie wpływają jednak na ograniczenie aktywności ruchowej w zakre­sie narządów mowy.

Wyniki badania słuchu fonematycznego mają wartość diagno­styczną, pozwalają bowiem różnicować przyczyny rejestrowanych zniekształceń wymawianych dźwięków (o ile charakter zniekształ­ceń dźwięków nie wskazuje na inne ich przyczyny - obwodowe lub podkorowe, a także korowe zaburzenia kinestezji11). Można sądzić, że zniekształcenia te są wynikiem uszkodzenia korowej okolicy rucho­wej, jeśli badania słuchu fonematycznego nie wykazują jego zaburzeń, lub też uszkodzenia korowej okolicy słuchowej, jeśli badanie wykazuje zaburzenie słuchu fonematycznego.

W próbie sprawdzenia słuchu fonematycznego wykorzystałam 45 obrazków z kwestionariusza do badania słuchu fonematycznego I. Styczek12. Materiał językowy stanowiły te same dźwięki, które były

10 Zob. prace H. Mierzejewskiej i zespołu Pracowni Badania Mechani­zmów mowy IJP PAN.

11 Zob. prace H. Mierzejewskiej.

12 I. Styczek, Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego, Warszawa 1982.

70

MARLENA KUROWSKA

badane w próbie sprawdzającej kinestezję artykulacyjną13. O każdy desygnat pytałam trzykrotnie, w różnej kolejności. Zatem uzyskałam znaczną liczbę - 135 - reakcji każdego dziecka. Notowałam wszystkie reakcje dziecka i ich kolejność.

Analizując indywidualne wyniki osiągnięte przez dzieci z dys­funkcjami w tej próbie, można stwierdzić, że wraz ze wzrostem liczby błędnych identyfikacji dźwięków, rośnie prawdopodobieństwo niepra­widłowego funkcjonowania słuchu fonematycznego, a tym samym za­burzenia uwarunkowanego korowo. I tak:

* u PS. (0,7%), WP. (1,5%), AS. (2,2%), JP. (2,2%) - brak zaburzeń
* nieprawidłowe pojedyncze wskazania były raczej wynikiem dekon­centracji;
* u KF. (4,4%), TG. (5,9%), ŁŁ. (5,9%) - występowało nieznaczne osłabienie funkcji słuchu fonematycznego;

- u MBo. (18,5%), MM. (19,3%), DŚ. (19,3%), AK. (23%), MB. (23,7%)

* osłabienie funkcji słuchu fonematycznego;
* u MG. (41,5%) - dość znaczne osłabienie funkcji słuchu fonema­tycznego.

Trudno w jednoznaczny sposób określić, czy przyczyną stwier­dzonych u dzieci nieprawidłowości w identyfikowaniu i różnicowaniu dźwięków mowy jest uszkodzenie struktur mózgowych odpowiedzial­nych za prawidłowe funkcjonowanie słuchu fonematycznego, czy też jedynie opóźnienie w prawidłowym kształtowaniu się tej funkcji. Jak się wydaje, u dzieci, u których w badaniach specjalistycznych stwier­dzono nieprawidłowości w budowie i funkcjonowaniu struktur skro­niowych lewej, a niekiedy - jak dowodzą badania (Maryniak 2000)

* prawej półkuli mózgowej, uszkodzenie jest bardziej prawdopodob­ne. A więc byłyby to dzieci: TG., MG., AK., DŚ., KF. (5/14). U dzieci: MB., MM., ŁŁ., MBo. (4/14), ze względu na brak u nich anatomicznych zmian w strukturach skroniowych, można brać pod uwagę występo­wanie opóźnienia w kształtowaniu się funkcji słuchu fonematycznego. Choć według niektórych badaczy nieprawidłowa budowa czy niepra­widłowe funkcjonowanie którejkolwiek części mózgu u dziecka może mieć wpływ na powstanie u niego zaburzeń mowy (Tarczyńska 1982). Ważnych informacji, które mogą mieć znaczenie rozstrzygające w kwe­stii, czy w grę wchodzi uszkodzenie, czy też opóźnienie w kształtowa­niu się umiejętności identyfikowania i różnicowania dźwięków mowy, może dostarczyć przebieg działań usprawniających, a przede wszyst­kim tempo zachodzących zmian w tym zakresie i ich trwałość. Na podstawie jedynie wyników badania słuchu fonematycznego trudno rozstrzygnąć, czy obserwowane u dzieci zaburzenia mowy są właśnie konsekwencją jego nieprawidłowego funkcjonowania. Dopiero zesta­wienie wyników tej próby i prób badających sprawność aparatu arty-

13 I dodatkowy dźwięk [m'].

NIEDOKSZTAŁCENIE MOWY POCHODZENIA KOROWEGO...

71

kulacyjnego i kinestezji artykulacyjnej może w bardziej pewny sposób odpowiedzieć na to pytanie.

Kinestezja artykulacyjna jest to czucie ruchów w obrębie aparatu artykulacyjnego związanych z realizacją określonych dźwięków języ­ka, ruchów decydujących o tożsamości brzmieniowej tych dźwięków. Kinestezja artykulacyjna jest funkcją wieczka ciemieniowego półkuli dominującej (Łuria 1967). Uszkodzenie tego obszaru kory mózgowej powoduje zaburzenia kinestezji, czyli czucia napięcia mięśni wyko­nujących te ruchy. Uniemożliwia to prawidłową realizację ruchową poszczególnych dźwięków mowy - mimo prawidłowej budowy i funk­cjonowania aparatu artykulacyjnego, które zależy od prawidłowego stanu podkorowych dróg nerwowych. Przeprowadzenie badania kine­stezji artykulacyjnej, po wykluczeniu zaburzeń sprawności aparatu artykulacyjnego i zaburzeń słuchu fonematycznego, pozwala na wy­eliminowanie lub wykazanie uszkodzenia korowej okolicy ruchowej dla mowy.

W badaniu wykorzystałam materiał językowy z próby opracowanej przez H. Mierzejewską14 do badania osób z afazją. Badanie polegało na powtarzaniu samogłosek, par samogłosek, prostych sylab utwo­rzonych przez spółgłoski i samogłoskę - [a], par sylab, wyrazów i par wyrazów. Człony par różniły się jedną cechą artykulacyjną. A zatem te same dźwięki języka polskiego były kilkakrotnie powtarzane w róż­nych kontekstach. Ma to zasadnicze znaczenie dla zarejestrowania i stwierdzenia cechy ich zakłóceń, charakterystycznych dla zaburzeń pochodzenia korowego, i odróżniającej ich objawy od zakłóceń pocho­dzenia podkorowego. Cechą tą jest zmienność realizacji sprawdzanych dźwięków mowy. W wyrazach i ich parach można było obok dźwię­ków sprawdzanych rejestrować realizację dźwięków kontekstowych. Ze względu na słabą koncentrację uwagi badanych dzieci i szybkie się ich męczenie konieczne było podzielenie omawianej próby na etapy. Jednakże każdy etap stanowił całość, tzn. dane dźwięki były zrealizo­wane we wszystkich kontekstach językowych. Wśród nieprawidłowych powtórzeń sprawdzanych dźwięków było wiele bezwładnie powtórzo­nych struktur, co mogło być rezultatem perseweracji. Nie można jed­nak wykluczyć również osłabienia pamięci słuchowej15.

W grupie dzieci o zaburzonym rozwoju mowy można zaobserwo­wać znaczne różnice w stopniu nasilenia zarejestrowanych w tej pró­bie nieprawidłowości.

Największą liczbę nieprawidłowych realizacji zarejestrowałam u KF. - 55,9%, AK. - 54,1%, ŁŁ. - 49,4%, MBo. - 45,9%, MG. - 44,7%. U dzieci tych występowało duże zróżnicowanie prezentowanych w ba-

14 H. Mierzejewska, Zaburzenia polskiego systemu fonetycznego w niektó­rych wypadkach afazji, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1971, s. 43-51.

15 Przy założeniu, że dzieci dobrze zrozumiały, na czym polegało zadanie.

72

MARLENA KUROWSKA

daniu reakcji: prawidłowe realizacje jednych dźwięków, zniekształce­nia dźwięków, elizje, metatezy dźwięków i brak realizacji całych spraw­dzanych struktur. Można było zaobserwować również zmienność tych realizacji zwłaszcza w grupie spółgłosek. Przy czym u dziecka ŁŁ. wy­stępowały też zniekształcenia niesystemowe. Natomiast u dziecka MG. zanotowałam największą liczbę braku odpowiedzi - 10,6%.

Mniejszą liczbę nieprawidłowych realizacji i mniejszą ich zmien­ność zanotowałam u dzieci: WP. - 40%, MB. - 37,6%, TG. - 35,3%, JP. - 24,1%, MM. - 23,5%. U dzieci: MB., JP. występowały dźwięki spoza systemu języka polskiego.

Najmniejszą liczbę nieprawidłowych realizacji i pewną tendencję do stałych, powtarzających się zniekształceń można było zaobserwować u dzieci: PS. - 16,5%, AS. - 12,4%, DŚ. - 11,8%. Świadczy to przede wszystkim o niewłaściwych układach artykulacyjnych wynikających z nieprawidłowych nawyków, a nie o zaburzeniach kinestezji. U PS. była to interdentalna realizacja głosek dentalizowanych zębowych i niepełna wibracja głoski [r], a u AS. częsta realizacja dźwięków den­talizowanych zębowych zamiast głosek dziąsłowych.

Duża liczba błędnych reakcji w tej próbie może wskazywać na nie­prawidłowe funkcjonowanie słuchu fonematycznego i/lub kinestezji artykulacyjnej. Wynik ten oznacza, że wzorce artykulacyjno-brzmieniowe dźwięków nie są jeszcze odpowiednio precyzyjnie ukształtowa­ne i utrwalone. A zatem u tych dzieci brak podstawowego tworzywa do budowania bardziej złożonych struktur językowych - leksykalnych i gramatycznych. Można było też zauważyć, że u niektórych dzieci dysfunkcje mózgowe nie wywołują nieprawidłowego funkcjonowania słuchu fonematycznego i/lub kinestezji artykulacyjnej, jednak wpły­wają na ogólny rozwój dziecka, a przede wszystkim na jego rozwój poznawczy i emocjonalny.

Na podstawie materiału zebranego w badaniach można było ocenić również funkcjonowanie dźwięków. Zaobserwowano, że zniekształce­niom podlegały wszystkie sprawdzane dźwięki i wszystkie ich cechy artykulacyjno-brzmieniowe, każda z tych cech mogła być zniekształ­cona w różnym stopniu. Dochodziło do zniekształceń częściowych - realizowany był dźwięk spoza systemu języka polskiego, i całkowitych - realizowany dźwięk był zbieżny z innym, prawidłowym dźwiękiem języka polskiego. Wśród zniekształceń całkowitych można było wy­różnić pewne zjawiska charakterystyczne dla prawidłowego rozwoju artykulacji dziecka bez zaburzeń, jednak o wiele młodszego aniżeli badane dzieci. A zatem pojawiające się w wymowie dzieci z dysfunk­cjami ze znacznym opóźnieniem. Były to:

- realizacje dźwięków przedniojęzykowo-zębowych jako prepalatalnych: [s > ś], [z > ź], [c ć], [ʒ > ʒ́];

NIEDOKSZTAŁCENIE MOWY POCHODZENIA KOROWEGO...

73

* realizacje dźwięków przedniojęzykowo-dziąsłowych jako dźwię­ków przedniojęzykowo-zębowych: [š —> s] [ž —> z] [č —► c] [ǯ —> ʒ] oraz [l] jako [i̯], [k, g] jako [t, d], [r] jako [i̯, l];
* największe rozchwianie ich realizacji zarejestrowano w grupie spółgłosek dentalizowanych i sonornych oraz samogłosek nosowych i ustnych. U dzieci rejestrowano nieznaczną liczbę dźwięków niesyste-

mowych: [b -> b(p)][g -> g(k)] [l -> l/r]16, [č -> ść] [x >śx] [ś -> šś] [š -> Cs]

[ź —> xť]17, [č —> č pol.] [ž —> ž pol.] [s —► s inter.]18.

W reakcjach indywidualnych dzieci u niektórych z nich: TG., MB., MM., AK., ŁŁ., KR, MBo., WR, można było zarejestrować zmienne róż­ne realizacje tego samego sprawdzanego dźwięku (obok realizacji nie­prawidłowych również prawidłowe):

* u dzieci: TG., MB., MM., KR, MBo., WR wśród zarejestrowanych zniekształceń przeważały substytucje dźwiękami bliskimi pod wzglę­dem brzmienia i artykulacji, np.: [s —> ś, š], [l —> i̯, ṷ, ń];
* u dzieci: AK., ŁŁ. obok „substytucji bliskich” pojawiały się często „dźwięki dalekie”, np.: [ź —> d], [ć —> ń].

U innych dzieci widoczna była pewna stałość pojawiających się zniekształceń: u PS. była to interdentalna realizacja głosek przednio­językowo-zębowych - przede wszystkim [s, z], realizacja [r] jako [l/r]; u AS. realizacja głosek przedniojęzykowo-dziąsłowych jako przednio­językowo-zębowych; u JP. niekiedy policzkowa realizacja dźwięków przedniojęzykowo-dziąsłowych.

Na podstawie zanalizowanego materiału dźwiękowego oraz wy­ników prób sprawdzających funkcjonowanie słuchu fonematycznego i kinestezji artykulacyjnej można sformułować wniosek, że system dźwięków języka polskiego u niektórych badanych dzieci z dysfunk­cjami mózgowymi nie jest jeszcze dostatecznie ustabilizowany (KR, AK., ŁŁ., MBo., MG., WR, MB., TG., JR, MM.; 10/14). Można przy­puszczać, że wzorce kinestetyczno-kinetyczno-brzmieniowe dźwięków w wyniku stwierdzonych u dzieci uszkodzeń OUN nie są jeszcze od­powiednio precyzyjnie ukształtowane i utrwalone, a w konsekwencji jeszcze nie w pełni zautomatyzowane.

Na podstawie objawów zarejestrowanych w próbach eksperymen­talnych i powiązaniu ich z wynikami badań specjalistycznych, u jed­nych dzieci można było rozpoznać dyslalię funkcjonalną przejawia­jącą się jedynie w nieprawidłowych realizacjach dźwięków o stałym charakterze: AS., PS. W zakresie budowania wypowiedzi i jej realizo­wania podobny poziom prezentował chłopiec JP. Jednak w niektórych

16 Niepełna realizacja dźwięczności, wibracji.

17 Zmiana cech artykulacyjno-brzmieniowych dźwięku w czasie realiza­cji, np.: miejsca realizacji, stopnia zbliżenia narządów mowy.

18 Nieprawidłowa interdentalna lub policzkowa realizacja głoski.

74

MARLENA KUROWSKA

sferach związanych ze zrozumieniem chronologii zdarzeń i związków przyczynowo-skutkowych jego funkcjonowanie było zdecydowanie obniżone. U innych dzieci zaburzenia wyrażały się w nieprawidło­wym funkcjonowaniu struktur językowych we wszystkich podsyste­mach języka polskiego i można było u nich stwierdzić niedokształcenie mowy pochodzenia korowego: TG., MG., MB. lub niedokształcenie towarzyszące niepełnosprawności intelektualnej, współwystępujące z dysfunkcją korową: AK., ŁŁ., opóźnienie rozwoju mowy: MM., MBo. WR, zespół podkorowo-korowy: KF., niedokształcenie mowy występu­jące na tle zachowania o cechach autystycznych: DŚ., DSi.

Sformułowanie diagnozy logopedycznej nie kończy całkowicie pro­cesu diagnostycznego. Ustalone rozpoznania są często uzupełniane i weryfikowane w czasie prowadzonych działań usprawniających. Szczególnie istotne wydają się obserwacje zachowania ogólnego dziec­ka, dynamiki zachodzących zmian w zaburzonych zakresach i ich trwałość.

Literatura

J. Bidziński (red.), 1988, Neurochirurgia, Warszawa.

B. Bokus, 1991, Tworzenie opowiadań przez dzieci, Kielce.

1. Czapiewska, 2012a, Diagnoza zaburzeń rozwoju artykulacji, [w:] Diagnoza logopedyczna, red. E. Czapiewska, S. Milewski, Sopot, s. 65-120.

E. Czapiewska, 2012b, Rozumienie pragmatycznych aspektów wypowiedzi przez dzieci ze specyficznym zaburzeniem językowym SLI (specific langu­age impairment), Gdańsk.

J. Czochańska, Z. Łosiowski, 1997, Mózgowe porażenie dziecięce, [w:] Dziecko niepełnosprawne ruchowo, red. Z. Łosiowski, cz. 1, Warszawa, s. 11-34.

B. Daniluk, 2006, Specyficzne zaburzenia językowe u dzieci, [w:] Neuropsychologia kliniczna dziecka, red. A. Borkowska, Ł. Domańska, Warszawa, s. 117-139.

M. Dąmbska, 1997, Z patofizjologii rozwoju ośrodkowego układu nerwowego, [w:] Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komuni­kacji werbalnej. Materiały z konferencji, Warszawa, s. 7-9.

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.

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

W. Fedorowska, B. Wardowska, 1992, Wywiad biologiczno-środowiskowy do wykrywania wczesnych uwarunkowań rozwoju mowy, Gdańsk.

S. Grabias, 2001, Perspektywy opisu zaburzeń mowy, [w:] Zaburzenia mowy, red. S. Grabias, Lublin, s. 11-43.

A. Herzyk, 1992, Afazja i mutyzm dziecięcy, Lublin.

NIEDOKSZTAŁCENIE MOWY POCHODZENIA KOROWEGO...

75

H. Jaklewicz, 1993, Autyzm wczesnodziecięcy, Gdańsk.

G. Jastrzębowska, 1999, Afazja, dysfazja dziecięca, [w:] Logopedia. Pytania i odpowiedzi, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole, s. 369-405.

1. Jastrzębowska, 2001, Z metodologii opisu alalii, [w:] Zaburzenia mowy, red. S. Grabias, Lublin, s. 323-350.

B. Kaczmarek, 1986, Z zagadnień kształtowania mowy u dzieci z dysfunkcja­mi ośrodkowego układu nerwowego, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdro­wie Psychiczne”, nr 2-3, Warszawa, s. 5-13.

B. Kaczmarek, 1993, Mowa a kształtowanie się asymetrii mózgowej, „Scholasticus” 4-5, Wrocław-Lublin, s. 113-120.

B. Kaczmarek, 2001, Mózg a mowa, [w:] Zaburzenia mowy, red. S. Grabias, Lublin, s. 44-54.

M. Kielar-Turska, 1989, Mowa dziecka. Słowo i tekst, Kraków.

Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne, 1997, red. przekładu S. Pużyński, J. Wyciórka, Kraków-Warszawa.

M.M. Konstantareas, E.B. Blackatock, C.D. Webster, 1992, Autyzm, War­szawa.

Z. Kordyl, 1968, Psychologiczne problemy afazji dziecięcej, Warszawa.

E. Kownacka, 1993, Lingwistyczne kryteria różnicowania afazji i dyzartrii, [w:] Afazja. Z lingwistycznych badań empirycznych, wyb. M. Przybysz-Piwkowa, Warszawa, s. 25-30.

W.A. Kowszykow, 1985, Ekspresiwnaja alalija, Leningrad.

M. Kurowska, 2009, Umiejętność tworzenia opisu i opowiadania przez dzieci z dysfunkcjami ośrodkowego układu nerwowego, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 68-83.

A. Lewandowski, Z. Tarkowski, 1989, Dyzartria - wybrane problemy etiologii, diagnozy i terapii, Warszawa.

R.I. Łałajewa, 1999, Dyferencjalna diagnostyka zaburzeń mowy u dzieci z alalią i upośledzeniem umysłowym. Materiały z konferencji, Pułtusk 1999.

P. Łobacz, 1996, Polska fonologia dziecięca, Warszawa.

A. Łuria, 1967, Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ognisko­wych uszkodzeń mózgu, Warszawa.

A. Maryniak, 2000, Rozwój dzieci z guzami mózgu, Warszawa.

1. Mierzejewska, 1971, Zaburzenia polskiego systemu fonetycznego w niektó­

rych wypadkach afazji, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.

H. Mierzejewska, 1977, Afatyczna dezintegracja fonetycznej postaci wyrazów, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.

H. Mierzejewska, D. Emiluta-Rozya, 1998, Propozycja modyfikacji projektu „Badania Mowy” Ireny Styczek, „Logopedia”, nr 25, Lublin, s. 49-63.

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

U.Z. Parol, 1989, Dziecko z niedokształceniem mowy, Warszawa.

A. Pruszewicz, 1972, Opóźniony rozwój mowy, [w:] Foniatria kliniczna, red. A. Pruszewicz, Warszawa, s. 233-341.

J. Stasiak, 2008, Standard postępowania logopedycznego w przypadku ala­lii prolongaty, [w:] Standardy postępowania logopedycznego, „Logopedia”, nr 37, red. S. Grabias, Lublin, s. 39-57.

76

MARLENA KUROWSKA

H. Tarczyńska, 1982, Rozwój i zaburzenia czynności ruchowych a funkcje mowy u dzieci, [w:] Zaburzenia mowy u dzieci, red. J. Szumska, Warsza­wa, s. 31-35.

Speech Development Disorder of Cortical Origin in Light  
of Research Material

Summary

The paper is an attempt to present the most characteristic linguistic behaviour recorded in children who had the so-called speech development disorder of cortical origin - speech development disorder caused as a consequence of anatomical abnormalities and/or cortical dysfunction (H. Mierzejewska, D. Emiluta-Rozya, Propozycja modyfikacji projektu „Badania Mowy” Ireny Styczek, „Logopedia” 1998, No. 25). In case of these children, difficulties with spontaneous speech development and natural language acquisition may be observed, despite physical hearing in the normal range and correct mental development, as well as correct emotional and social development.

Trans. I. Ślusarek

Justyna Żulewska (Uniwersytet Warszawski)

PRAWA PÓŁKULA MÓZGU A JĘZYK  
- PRZEGLĄD BADAŃ

WPROWADZENIE

Tradycyjnie procesy językowe były rozważane jako funkcja lewej półkuli mózgu (Geschwind 1970). Badania obejmujące pacjentów z afazją, którzy doznali trwałych uszkodzeń po lewej stronie mózgu, ujawniły upośledzenie systemu językowego w aspektach fonologicznym, leksykalnym, semantycznym i syntaktycznym na różnych po­ziomach realizacji języka oraz jego rozumienia (Ferstl i wsp. 2005). Jednakże pacjenci z uszkodzeniem prawej półkuli mózgu również wy­kazują deficyty językowe (Tompkins 1995). Z pewnością deficyty te są poważniejsze w następstwie uszkodzenia lewej półkuli mózgu niż w następstwie uszkodzeń prawostronnych. Niemniej jednak dokładne badania nad pacjentami z uszkodzeniem prawej półkuli mózgu ujaw­niają istotną rolę tej półkuli w procesach językowych.

Celem niniejszego artykułu jest przegląd badań neuroanatomicznych, klinicznych oraz neuroobrazowych, które potwierdzają rolę pra­wej półkuli mózgu w procesach językowych.

BADANIA NEUROANATOMICZNE

Badania neuroanatomiczne wskazują na wyraźne różnice w budo­wie morfologicznej prawej i lewej półkuli mózgu. Powierzchnia zwana płaszczyzną skroniową jest większa po stronie lewej niż analogiczna struktura po stronie prawej (Szeląg 2005)1. W efekcie tego inny jest przebieg bruzdy bocznej, zwanej bruzdą Sylwiusza, w lewej i prawej części mózgu. Pozioma część bruzdy bocznej jest po stronie lewej dłuż­sza i przebiega równolegle do bieguna skroniowego, w prawej półkuli

1 Płaszczyzna skroniowa to górna powierzchnia okolicy Wernickego, a za­tem jest to część okolicy czuciowej zaangażowanej w rozumienie słów mó­wionych. Obszar kory płaszczyzny skroniowej jest większy po stronie lewej u 60% osób (Turlough FitzGerald 2008). Uszkodzenie obejmujące okolice Wernickego u dorosłych wiąże się z afazją receptywną.

78

JUSTYNA ŻULEWSKA

jest ona krótsza i zgięta ku górze (Szeląg 2005; Turlough FitzGerald 2008). Biegun czołowy po stronie lewej jest węższy i przesunięty ku tyłowi w porównaniu ze stroną prawą, gdzie jest on szerszy i wysu­nięty ku przodowi. Inny jest również rozmiar tzw. wieczka ciemienio­wego w półkuli lewej i prawej, jest on większy po stronie lewej (Szeląg 2005)2.

Porównując obie półkule mózgu człowieka, zauważa się, że odpo­wiadają one odrębnym czynnościom. Mowa zależy od ośrodka, który znajduje się w jednej półkuli, nazywanej dominującą3. U ludzi prawo­ręcznych półkulą dominującą jest półkula lewa, natomiast u leworęcz­nych może to być półkula prawa lub lewa, ale również czynność mó­wienia może zależeć od obu półkul (Subirana 1958; Zangwill 1960).

W 1949 roku japoński neurochirurg Juhn Wada opracował test służący do ustalenia dominacji językowej, zwany próbą amytalową lub testem Wady. Test polegał na podaniu do lewej i prawej tętnicy szyjnej wewnętrznej tzw. amytalu sodu, który wyłącza na krótki czas dzia­łanie jednej z półkul. Pozwoliło to na ocenę funkcji każdej z półkul w izolacji. Wyniki tej próby wykazały, że w wypadku ok. 96% ludzi praworęcznych i 70% leworęcznych komunikacja językowa jest dome­ną lewej półkuli. W wypadku 4% osób praworęcznych komunikacja językowa jest kontrolowana przez półkulę prawą; przewagę taką wy­kazuje też 15% leworęcznych. W wypadku pozostałych ok. 15% osób leworęcznych mowa jest reprezentowana w obu półkulach, podczas gdy u praworęcznych zdarza się to bardzo rzadko (Szeląg 2005)4.

Badania czasowego blokowania czynnościowego prawej lub lewej półkuli dokonanego metodą Wady pokazały również, że u pacjentów z zaburzeniami językowymi w wyniku uszkodzenia lewej półkuli blo­kada prawej półkuli pogłębiła występujące już objawy, natomiast zu­pełne zablokowanie półkuli lewej nie miało wpływu na jej funkcje ję­zykowe, pozostały one zaburzone w takim samym stopniu jak przed badaniem (Herzyk 2005). Poza tym dezaktywacja półkuli prawej spo­

2 Wieczko ciemieniowe kontroluje tzw. czucie ułożenia aparatu artykulacyjnego.

3 Termin dominująca półkula (ang. leading hemisphere) został użyty po raz pierwszy w 1868 roku w znaczeniu 'półkula odpowiedzialna za mowę’ przez angielskiego neurologa J.H. Jacksona (1835-1911), który kierował się tym, że skoro język reprezentuje najwyższy poziom procesów umysłowych, to półkula, która te procesy reguluje, „przewodzi” w zakresie funkcji poznaw­czych. Angielski termin cerebral dominance 'dominacja półkuli mózgowej’ wprowadza tu trochę zamieszania, gdyż łatwo o mylną interpretację, że cho­dzi o dominację mózgu (cerebrum) nad czymś innym. Aby uniknąć tego błę­du, wielu autorów stosuje inne terminy, np. dominacja półkulowa, które to pojęcie w znaczeniu dosłownym jest bardziej trafne (Reber 2002: 150).

4 Warto zauważyć, że osoby z leworęcznością stanowią około 9% popu­lacji, a ich ośrodek ruchowy mowy występuje w prawej półkuli w znacznie mniejszym procencie.

PRAWA PÓŁKULA MÓZGU A JĘZYK - PRZEGLĄD BADAŃ 79

wodowała trudności z seryjnym liczeniem czy wypowiadaniem dni ty­godnia, natomiast wyłączenie półkuli lewej warunkowało zaburzenia nazywania, automatyzmy zaś zostały zachowane. Analizy dotyczące zautomatyzowanych i emocjonalnych aspektów czynności mowy przy­czyniły się do rozwoju badań nad rolą prawej półkuli w mózgowej or­ganizacji mowy w nurcie pragmatycznym (Herzyk 1992; Osiejuk 1994; Tompkins 1995; Pąchalska, MacQueen 2002).

Innych informacji na temat funkcjonowania obu półkul mózgo­wych dostarczył zabieg komisurotomii, który polega na przecięciu spoidła wielkiego mózgu. Badanie to również pozwala na ocenę funk­cji każdej z półkul w izolacji. Uzyskane wyniki pokazały, że prawa półkula specjalizuje się w określonych funkcjach poznawczych, nie jest zdolna do ekspresji językowej, ma jednak w pewnym stopniu moż­liwość odbioru i rozumienia pojedynczych słów oraz prostych zdań. Ze względu na powyższe dane wysunięto wniosek, że prawa półkula może dublować w ograniczonym zakresie językowe funkcje półkuli le­wej, przede wszystkim czynności rozumienia (Herzyk 2005). Niemniej uzyskane dane wskazują, że prawa półkula ma pewien wpływ na funkcje językowe.

Opisane wyżej eksperymenty przeprowadzone z udziałem pacjen­tów, u których stwierdzono uszkodzenia prawej półkuli mózgu, do­prowadziły do zmiany paradygmatu funkcji przypisywanych każdej z półkul i wskazały na znaczne możliwości prawej półkuli mózgu w re­gulacji zachowań językowych.

BADANIA KLINICZNE

Konsekwencje uszkodzenia prawej półkuli mózgu przejawiają się w języku w różny sposób, zarówno w jego ekspresji, jak i odbiorze, są jednak bardziej nieuchwytne niż te związane z uszkodzeniem lewej półkuli mózgu. Jednak u pacjentów po udarze mózgu, zlokalizowa­nym w prawej półkuli mózgu, zauważa się trudności w werbalnym porozumiewaniu się z otoczeniem, mimo że nie występują tu objawy afazji, pojawiające się przy uszkodzeniach lewej strony mózgu (Tomp­kins 1995)5.

W roku 1970 naukowcy zaczęli badać, w jaki sposób obie półkule współpracują i integrują informacje, aby możliwe było rozumienie ję­zyka (Brownell 2004). Lewa półkula odnosi się do funkcji związanych

5 Jeszcze do niedawna uważano, że u osób z uszkodzeniem prawej półkuli do zaburzeń mowy i języka nie dochodzi. Pacjenci oceniani byli testami z ba­terii diagnostycznych afazji, które nie wykazywały zaburzeń o typie afazji. Obserwacje chorych pokazały jednak, że zauważa się dysocjację między wy­konaniem tych testów a możliwościami pacjenta w posługiwaniu się językiem w życiu codziennym.

80

JUSTYNA ŻULEWSKA

z takimi sferami, jak fonologia, morfologia i składnia; prawa półkula wiąże się z bardziej abstrakcyjnymi domenami - chodzi o rozumie­nie metafory, prozodii wypowiedzi, pragmatyki i dyskursu (Brownell 2004).

Dowody pragmatycznego deficytu są w szczególności widoczne w sposobie zachowania się osób z uszkodzoną prawą półkulą mózgu (RHD - ang. right hemisphere brain damage) w kontakcie z innymi oso­bami (Tompkins, Baumgaertner 1998). Jako nadawcy w komunikacji, osoby z RHD zmagają się z komplikacjami w przekazaniu informacji właściwych dla określonej sytuacji komunikacyjnej (Tompkins 1995). Często przyjmują błędne założenia dotyczące wiedzy słuchacza lub opowiadają historie, które są nieuporządkowane, mogą być zbyt roz­wlekłe lub zbyt zwięzłe, zbyt szczegółowe lub zbyt ogólnikowe (ibidem). Ponadto pacjenci z uszkodzoną prawą półkulą mózgu niejednokrot­nie nie potrafią rozszyfrować emocji uczestników rozmowy, zrozumieć subtelnych aluzji, sugestii, ironii, niejednoznacznych komunikatów, które mogłyby zostać poddane wielu interpretacjom (Tompkins i wsp. 2004). Dorośli z RHD nie są w stanie określić sedna historii w długich narracjach (Brownell 2004). Badania nad rozumieniem mowy pacjen­tów z uszkodzoną prawą półkulą mózgu sugerują również, że osoby te mają problemy z budowaniem lub zmianą schematu przetwarzania informacji językowej tak, aby przebiegała ona prawidłowo. Prowadzi to do tego, że badani mają trudności z zadaniami, które wymagają od nich zmiany wcześniej ustalonych modeli myślowych lub zmiany pierwszej interpretacji określonej historii (Tompkins i wsp. 2004).

Dobrym przykładem jest tu pacjent D.B., który sam opisał swoje problemy związane z rozumieniem konwersacji. Stwierdził: „rozumiem słowa, ale gubię niuans, to złożona mozaika znaczenia, którym jest język” (Beeman 1993). Standardowe testy ujawniły u tego pacjenta niewielkie trudności poznawcze. Poza tym odpowiadał trafnie, kiedy był pytany o rzeczowe (oparte na faktach) informacje przekazywane w krótkich historiach. Pacjent D.B. miał jednak trudności z odpo­wiedzią na pytania, które wymagały wnioskowania. Trafnie opisał, że rozumienie języka i jego realizacja jest „złożoną mozaiką”, złożo­ną z wielorakich komponentów i procesów. Każdy komponent może być do pewnego stopnia odmienny i zazwyczaj opisywany jest w izo­lacji. Oczywiste jest jednak, że dla pełnego zrozumienia wypowiedzi wszystkie komponenty muszą funkcjonować razem. Zatem na rozu­mienie języka składają się dopełniające się prawo- i lewopółkulowe procesy. Te uzupełniające się procesy nie są ściśle izolowane od siebie, ponieważ informacje mogą być udostępniane wzajemnie i półkule wy­raźnie oddziałują na siebie; przetwarzanie języka w obu półkulach jest równoległe w tym sensie, że każda wykonuje własne obliczenia napływających informacji językowych na każdym poziomie ich prze­

PRAWA PÓŁKULA MÓZGU A JĘZYK - PRZEGLĄD BADAŃ

81

twarzania (Beeman, Chiarellol 1998). Nie można zatem przypisywać lewej półkuli mózgu całkowitej i wyłącznej kontroli nad językiem.

W badaniach klinicznych nad rolą prawej półkuli w komunikacji językowej najczęściej podejmowane są takie zagadnienia, jak: proble­my z rozumieniem dyskursu, trudność z rozumieniem metafor i hu­moru językowego, zaburzenia w ekspresji i w odbiorze prozodycznych elementów wypowiedzi.

Rozumienie dyskursu

Według filozofa P. Grice’a, podczas wymiany komunikatów uczest­nicy nie mogą dostarczać sobie zbyt wiele lub zbyt mało informacji. Wskazane jest, aby były one przedstawione w sposób zorganizowany i przejrzysty. Rozmówcy powinni zachować w pamięci temat porusza­ny w pierwszej wypowiedzi, aby - jeśli to konieczne - mogli przywo­łać go w dalszej rozmowie (Grice 1975). Inne oczekiwania obejmują wybór i utrzymanie odpowiedniego poziomu formalności w zależności od sytuacji komunikacyjnej (Obler, Gjerlow 1999). Dyskurs zazwyczaj obejmuje więcej niż jedno słowo, słuchacz musi integrować językowe i niejęzykowe informacje, aby w pełni zrozumieć intencje mówiącego (Brownell i wsp. 1992). Wnioskowanie o intencji komunikacyjnej nie zachodzi wyłącznie na początku rozmowy. Rozumienie czyjejś intencji komunikacyjnej jest aktualizowane i zmieniane w przebiegu dyskur­su - prezentowane są nowe informacje, które pozwalają na tworzenie wspólnej wiedzy, wnioski natomiast stają się coraz bardziej rozbudo­wane (Sabbagh 1999).

Badania nad rozumieniem dyskursu przez osoby z uszkodzoną prawą półkulą mózgu wyraźnie pokazują związek między uszkodze­niem a deficytami funkcji językowych w tym zakresie. Widoczne są przede wszystkim trudności z generowaniem wniosków, trudności z rozumieniem głównych motywów tekstu oraz zmniejszona wrażli­wość na kontekst wypowiedzi (Myers 1999).

Poza tym podkreśla się, że pacjenci z uszkodzoną prawą półkulą mózgu mają problem z uchwyceniem głównej idei tekstu oraz tematu opowieści, z rewizją wstępnej interpretacji oraz z rozumieniem puenty żartów (Birhle i wsp. 1986; Rehak i wsp. 1992). Zauważa się, że osoby takie często nie potrafią połączyć informacji w spójną całość, do dys­kursu podchodzą raczej w dosłowny, fragmentaryczny sposób - krok po kroku (Brownell, Martino 1998).

H.H. Brownell, H.H. Potter, A.M. Birhle i H. Gardner (1986) za­uważyli, że pacjenci z uszkodzeniami prawostronnymi mają trudność w rewizji wstępnej interpretacji historii, w wypadku gdy istotna in­formacja nie została ujawniona na początku opowiadania. Podczas badań przeprowadzonych przez autorów przedstawiono osobom bada­nym dwa zdania, które wspólnie tworzyły pewną wiedzę. Następnie po­

82

JUSTYNA ŻULEWSKA

dano kolejne samodzielne zdanie, różniące się jednak od poprzednich. Innymi słowy, zapoznanie się z tym zdaniem wymagało od badanych zmiany początkowego wniosku, który powstał na podstawie pierw­szych dwóch zdań. Autorzy mierzyli zdolność do zmiany przez bada­nych wstępnie przyjętej interpretacji, stawiając im odpowiednie pyta­nia wnioskowania. Okazało się, że w porównaniu z grupą kontrolną, pacjenci z uszkodzoną prawą półkulą mózgu mieli większe trudności z udzieleniem właściwej odpowiedzi na zadawane pytania. Ponadto okazało się, że badani wypadli gorzej, gdy „wprowadzające w błąd” informacje zostały przedstawione w pierwszym zdaniu, ponieważ dalej nastąpiły problemy z rewizją przyjętej na początku interpretacji.

M.S. Hough przeprowadziła badania na temat rozumienia dyskur­su przez osoby z uszkodzoną prawą półkulą mózgu. Osoby badane, którym przedstawiano główny temat narracji na końcu wypowiedzi, znacznie gorzej analizowały teksty niż badani, którzy z głównym te­matem narracji zapoznawali się na początku opowieści; osoby te uzy­skiwały też w poszczególnych próbach niższe wyniki niż pacjenci po uszkodzeniu lewej półkuli mózgu oraz zdrowa grupa kontrolna. Za­uważono również, że pacjenci z uszkodzeniami prawostronnymi wy­kazują problemy z rozumieniem dyskursu, jeśli w narracjach brak jest spójności oraz zostaje naruszona zasada struktury tekstu.

W tym momencie należy zauważyć, że istnieje wiele czynników mo­gących wpływać na rozumienie dyskursu przez pacjentów z uszkodzo­ną prawą półkulą mózgu. Należą do nich między innymi emocjonalny stosunek do opowiadanej historii oraz zmiany strukturalne w tekście. A. Rehak i wsp. (1992) ustalili, że zainteresowanie opowiadaną histo­rią ma wpływ na to, jak tekst zostanie zrozumiany. Autorzy podzielili opowieści na nudne i interesujące. Zauważyli, że pacjenci z uszko­dzoną prawą półkulą mózgu lepiej analizowali interesujące historie. Ponadto autorzy odnotowali, że pacjenci z uszkodzeniami prawostron­nymi uzyskiwali lepsze wyniki, kiedy narracja była przedstawiana za pomocą struktury kanonicznej, gorzej natomiast wtedy, gdy struktu­ra opowiadania miała charakter niekanoniczny. W wypadku kano­nicznej struktury tworzenia napięcia wydarzenia były prezentowane w kolejności sekwencyjnej, czyli tak jak zdarzyły się w czasie rzeczy­wistym. W strukturze niekanonicznej tworzenia napięcia narracja została zmieniona: wiedza o ważnych wydarzeniach, które działy się na początku historii, została podana dopiero na końcu opowiadania; w tym wypadku czytelnik musiał wrócić do początku historii i doko­nać reinterpretacji wydarzeń.

Powyższe badania sugerują, że pacjenci z RHD mają problemy z rozumieniem narracji i dyskursu w sytuacji, gdy początkowa in­terpretacja musi zostać zmieniona lub gdy należy poszukać alterna­tywnych znaczeń w celu osiągnięcia spójności tekstu. Jedną z pro­ponowanych teorii tłumaczących mechanizm powyższych deficytów

PRAWA PÓŁKULA MÓZGU A JĘZYK - PRZEGLĄD BADAŃ

83

rozumienia jest suppression deficit hypothesis. Według tej teorii pa­cjenci z uszkodzoną prawą półkulą mózgu charakteryzują się zabu­rzeniami w zakresie tłumienia znaczeń alternatywnych lub kontek­stowo niewłaściwych, co powoduje trudności z rozumieniem przez nich mowy (Tompkins i wsp. 1997, 2004). Inną teorią, która tłumaczy gorsze wyniki testów wnioskowania osób z uszkodzoną prawą półku­lą, jest teoria coarse semantic coding (Beeman, Bowden, Gernsbacher 2000). Suppression deficit hypothesis sugeruje, że zaburzenia rozu­mienia powstają ze względu na zbyt wiele konkurujących ze sobą semantycznych znaczeń, natomiast hipoteza coarse semantic coding zakłada, że pacjenci z uszkodzoną prawą półkulą mózgu przejawiają zaburzenia rozumienia ze względu na brak lub niedostatek informa­cji semantycznych. Teoria ta opiera się na założeniu, że prawa półkula uaktywnia rozproszone i rozległe sieci skojarzeń oraz drugorzędnych znaczeń słów, podczas gdy lewa półkula koncentruje się na począt­kowym i/lub dominującym znaczeniu słów. Tak więc, gdy osoba ma uszkodzoną prawą półkulę mózgu, możliwość dostępu do alternatyw­nych i różnorodnych relacji semantycznych zmniejsza się, co prowadzi do obserwowanych zaburzeń w rewizji wstępnej interpretacji i podej­mowania właściwych wniosków.

Rozumienie metafor i humoru językowego

P. Grice (1968) jako pierwszy rozważał znaczenie tworzenia po­prawnych wniosków dla odczytania właściwych intencji komunikatu. Zauważył, że ludzie nie zawsze przekazują dokładnie to, co mówią. W związku z tym zaproponował rozróżnienie pomiędzy dwoma pozio­mami znaczenia w wypowiedzi: znaczenie zdania i znaczenie mówcy. Znaczenie zdania to prosta interpretacja, która wyprowadzona jest z zawartości języka i konstrukcji gramatycznych, podczas gdy znacze­nie mówcy pochodzi ze zrozumienia tego, co mówca chciał przekazać w komunikacie. Ta dychotomia jest podobna do wyróżnionych przez

J.R. Searle’a bezpośrednich aktów mowy, w których intencja mówią­cego jest podana jawnie przez formę językową, oraz pośrednich aktów mowy, w których trzeba wykroczyć poza dosłowne znaczenia, aby zro­zumieć intencje mówiącego w określonym kontekście (Searle 1980).

Uszkodzenie prawej półkuli prowadzi do trudności w interpretacji słów lub fraz, które mają więcej niż jedno znaczenie. Pacjenci z uszko­dzeniami prawostronnymi częściej wybierają dosłowne znaczenie niż ukryte, które w tych wypadkach jest prawidłowe. Przypuszcza się, że w prawej półkuli mózgu podrzędne skojarzenia danej formy słowa stają się bardziej istotne niż drugorzędowe skojarzenia (Coney, Evans 1998).

N.F. Foldi podczas przeprowadzonego przez siebie badania zapre­zentowała uczestnikom rysunek, na którym jeden bohater kierował

84

JUSTYNA ŻULEWSKA

pośrednią prośbę do drugiego bohatera. Badanym pokazano następ­nie kolejny rysunek, który przedstawiał drugiego bohatera, odpowia­dającego na prośbę w sposób dosłowny lub przenośny (poprawny) (Foldi 1987). Zadaniem uczestników było rozstrzygnięcie, czy ten kolejny obrazek zawierał to, co drugi bohater powinien był zrobić w przed­stawionej sytuacji. W porównaniu z grupą kontrolną i pacjentami z uszkodzeniami w lewej półkuli mózgu, badani z uszkodzeniami pra­wej półkuli znacznie częściej identyfikowali przekaz dosłowny.

Drugi przykład funkcji języka, który wymaga wrażliwości na zna­czenie przenośne, to rozumienie metafor. Metafory są często używane w codziennych rozmowach, a tym samym niemożność dotarcia do ich właściwego znaczenia może mieć duży wpływ na powodzenie komuni­kacji (Weylman i wsp. 1989). Podobnie jak w wypadku przetwarzania innych niedosłownych form językowych, przetwarzanie metafor spra­wia pacjentom z RHD duże trudności. Zauważa się wyraźny związek między uszkodzeniem prawej półkuli a przetwarzaniem metafor.

E. Winner i H. Gardner (1977) przedstawili uczestnikom swoich badań wyrażenie o znaczeniu metaforycznym mieć ciężkie serce 'być smutnym, przygnębionym', a następnie poprosili ich, aby wskazali, który z dwóch rysunków najlepiej prezentuje znaczenie tego wyraże­nia. Na ilustracjach pokazano: 1) obraz płaczącej osoby (znaczenie metaforyczne lub przenośne), 2) zdjęcie osoby opadającej na ziemię pod ciężarem serca, znajdującego się na jej plecach (znaczenie do­słowne). Pacjenci z uszkodzeniami prawej półkuli wybierali ilustrację z interpretacją dosłowną tego wyrażenia znacznie częściej niż pacjenci z uszkodzeniami lewej półkuli i z grupy kontrolnej.

Niektórzy badacze zakwestionowali tego typu badania, twierdząc, że wykorzystanie graficznych bodźców jest niewłaściwe, ponieważ pacjenci po uszkodzeniu prawej półkuli mózgu mogą mieć trudno­ści z graficzną interpretacją samego zdjęcia, a nie metafor (Joanette 1990). Jednak podobnych wyników dostarczyły badania, w których wykorzystano jedynie bodźce werbalne (Bryan 1988; Brownell i wsp. 1990).

1. M. Birhle, H.H. Brownell, J.A. Powelson i H. Gardner (1986) przeprowadzili badania, w których należało wybrać odpowiednie za­kończenie kreskówki, sprawiające, że stanie się ona śmieszna. Bada­ni wybierali zwykle zakończenie zaskakujące, które nie było spójne z resztą komiksu. Autorzy dowodzą, że pacjenci z uszkodzeniami pra­wostronnymi sądzą, że żart musi kończyć się niespodzianką - i stąd wybór takiego zakończenia, niełączącego się w spójną całość z resz­tą żartu, jednocześnie nie są oni w stanie stworzyć alternatywnych interpretacji.

PRAWA PÓŁKULA MÓZGU A JĘZYK - PRZEGLĄD BADAŃ

85

Rozumienie emocji

Zasadnicze znaczenie dla udanej interakcji społecznej ma również właściwa interpretacja czyjegoś stanu emocjonalnego. To, jak ktoś mówi, jest jednym z najsilniejszych sygnałów, pozwalających ocenić jego stan emocjonalny. Deficyty w zakresie emocjonalnych umiejętno­ści komunikacyjnych mogą upośledzać zdolność do interpretowania stanów emocjonalnych innych, co skutkuje niewłaściwym zachowa­niem społecznym (Trauner i wsp. 1996). Poza tym umiejętności inter­pretowania sygnałów emocjonalnych odgrywają ważną rolę w utrzy­maniu dobrych relacji i zdrowego psychologicznego funkcjonowania (Carton i wsp. 1999). To, w jaki sposób coś zostało wypowiedziane, jakiego użyliśmy tonu głosu, przekazuje różne odcienie znaczeniowe niezależnie od słów i konstrukcji gramatycznych. Istnieją dowody na to, że rozumienie emocjonalnej prozodii jest lateralizowane, a w szcze­gólności, że jest to funkcja prawej półkuli.

Pacjenci z uszkodzoną prawą półkulą mózgu mają trudność ze zidentyfikowaniem emocji przekazywanych przez mówiących (Ross i wsp. 1981; Code 1987; Starkstein i wsp. 1994; Schmitt i wsp. 1997). W zależności od lokalizacji zmian chorobowych u pacjentów z uszko­dzeniami w obrębie prawej części mózgu mogą pojawić się trudności w wyrażaniu emocji (Gorelick, Ross 1987; Braodvik i wsp. 1991; Pell 1999). Tak więc, podczas gdy lewa półkula obejmuje obszary Wernickego oraz Broca, odpowiedzialne za percepcję i ekspresję języka, pra­wa półkula zawiera odpowiednie substraty do interpretacji i tworzenia prozodycznych aspektów mowy.

Badania nad przebiegiem bodźców słuchowych wykazały wyraźną przewagę ucha lewego dla rozumienia prozodii emocjonalnej (Tomp­kins 1995; Grimshaw i wsp. 2003). W badaniach tych bodźce słu­chowe były wysyłane oddzielnie do lewej i prawej półkuli. Gdy zada­niem było orzeczenie o semantycznym rozumieniu bodźca, uczestnicy odpowiadali szybciej i dokładniej, jeśli bodźce przekazywane były do prawego ucha, czyli lewej półkuli, natomiast gdy zadaniem było orze­czenie o emocjach komunikowanych odpowiednim tonem głosu (tj. za pomocą środków prozodycznych), uczestnicy reagowali szybciej i do­kładniej, gdy bodźce były przekazywane do lewego ucha, czyli półkuli prawej.

Istnieją badania kliniczne wskazujące, że uszkodzenie prawej pół­kuli może mieć wpływ na doświadczenia emocjonalne i zaburzenia afektywne (Myers 1999; Talarowska, Orzechowska, Zboralski, Ga­łecki 2011). P.S. Myers przedstawia przykłady afektywnych zmian po uszkodzeniu prawej części mózgu, w tym oznaki apatii, obojętności, zaprzeczanie chorobie, problemy w werbalnym i niewerbalnym wy­rażaniu emocji oraz zmniejszoną wrażliwość na emocje okazywane przez innych. Wynika to z tego, że prawa półkula dominuje w regulacji

86

JUSTYNA ŻULEWSKA

emocjonalnego pobudzenia, które jest ważnym elementem każdej re­akcji emocjonalnej oraz każdego komunikatu niewerbalnego (emocjo­nalnego) (Myers 1999). Mowa pacjentów z RHD może się wydawać mo­notonna, a poza tym mogą się pojawić problemy z używaniem prozodii do dekodowania językowych wiadomości. P.S. Myers odnosi się w swo­ich badaniach również do relacji pomiędzy emocjonalnymi deficytami prozodycznymi a wewnętrznymi stanami emocjonalnymi u pacjentów z uszkodzoną prawą półkulą (np. depresja). Przedstawia dowody na to, że te dwa deficyty mogą być od siebie niezależne: pacjenci mogą być sfrustrowani rozbieżnością między emocjonalnymi doświadczeniami a umiejętnością przekazywania ich poprzez prozodię (ibidem).

BADANIA NEUROOBRAZOWE

Funkcjonalne badania neuroobrazowe wskazały na związek mię­dzy prawą półkulą a rozumieniem dyskursu. Z badań klinicznych możemy wydedukować, która półkula jest konieczna dla zrozumienia dyskursu, ale na podstawie badań neuroobrazowania możemy okreś­lić, która półkula jest wystarczająca dla tej funkcji. Dzięki neuroobrazowaniu wiemy, że lewa półkula nie jest wystarczająca do pełnego rozumienia dyskursu (Robertson i wsp. 2000). Zauważa się aktywa­cję płata skroniowego prawej półkuli mózgu, gdy uczestnicy słuchają opowieści, nawet jeśli robią to pasywnie (Tzourio i wsp. 1998). Inne ba­dania sugerują, że bardziej zróżnicowana sieć regionów w prawej pół­kuli jest zaangażowana w rozumienie dyskursu, jednocześnie jednak badacze potwierdzają, że najbardziej widoczna jest tu aktywacja płata skroniowego (George i wsp. 1999; Robertson i wsp. 2000). Wskaza­no również na korelację pomiędzy rozmiarem uszkodzenia a stopniem deficytu, wydaje się, że im większa trudność w zadaniach polegają­cych na rozumieniu, tym większe uszkodzenie prawej półkuli (Nichelli i wsp. 1995; George i wsp. 1999).

M.S. George i wsp. (1999) przeprowadzili badania za pomocą funk­cjonalnego rezonansu magnetycznego (fMRI), które wykazały większą aktywność w prawej półkuli podczas procesu rozumienia niejedno­znacznej opowieści. W szczególności większą aktywność obserwowa­no w prawej bruździe skroniowej środkowej i dwustronnie w bruździe skroniowej dolnej. Podobnie P. Nichelli i wsp. (1995) przeprowadzili badania za pomocą pozytronowej tomografii emisyjnej (PET) i stwier­dzili, że prawy zakręt czołowy dolny i prawy zakręt skroniowy środko­wy były aktywne, gdy badanych proszono o zrozumienie morału bajki Ezopa. A.R. Braun i wsp. (2001) wykazali, że wczesne etapy produkcji narracji uruchamiają tylne rejony prawej półkuli, choć klasyczne re­giony mowy w lewej półkuli są również aktywne.

PRAWA PÓŁKULA MÓZGU A JĘZYK - PRZEGLĄD BADAŃ

87

Funkcjonalne badania obrazowe potwierdzają przypuszczenie, że rozumienie metafor jest zależne od prawej półkuli mózgu. G. Bottini i wsp. (1994) zaobserwowali, że kora przedczołowa i zakręt skroniowy środkowy zostają aktywowane podczas przetwarzania metafor zarów­no w lewej, jak i prawej półkuli.

Badania przeprowadzone za pomocą pozytronowej tomografii emisyjnej oraz funkcjonalnego rezonansu magnetycznego dowodzą również tego, że prawa półkula mózgu jest odpowiedzialna za pro­zodię emocjonalną. W wypadku przetwarzania prozodii emocjonalnej aktywują się obszary mózgu znajdujące się w prawej półkuli, a gdy ak­tywność lewych i prawych regionów językowych jest bezpośrednio po­równywalna, regiony zaangażowane w ten proces w prawej półkuli są bardziej aktywne niż w lewej (George i wsp. 1996; Buchanan i wsp. 2000).

Ponadto R. Mitchell i wsp. (2003) wykazali, że bierne słuchanie prozodii emocjonalnej, neutralnej prozodii emocjonalnej oraz prozodii „czystej” aktywowało płat skroniowy w półkuli prawej w większym stopniu niż w półkuli lewej.

PODSUMOWANIE

Wyniki badań neuroanatomicznych, klinicznych oraz neuroobrazowych wskazały na ważną rolę prawej półkuli mózgu w szerokim spektrum funkcji językowych. Uszkodzenia prawej półkuli mózgu mogą zatem spowodować poważne zakłócenia w komunikacji werbal­nej, a mianowicie mogą wpływać na prozodyczne, leksykalno-semantyczne, dyskursywne i pragmatyczne komponenty języka.

Literatura

M. Beeman, 1993, Semantic processing in the right hemisphere may contri­bute to drawing inferences from discourse, „Brain and Language”, nr 44, s. 80-120.

M.J. Beeman, E.M. Bowden, M.A. Gernsbacher, 2000, Right and left hemi­sphere cooperation for drawing predictive and coherence inferences during normal story comprehension, „Brain and Language”, nr 71, s. 310-336.

M.J. Beeman, C. Chiarello, 1998, Complementary right-and left-hemisphere language comprehension, „Current Directions in Psychological Science”, nr 7, s. 2-8.

1. M. Birhle, H.H. Brownell, J.A. Powelson, H. Gardner, 1986, Comprehension of humorous and nonhumorous materials by left and right brain-damaged patients, „Brain and Cognition”, nr 5, s. 399-411.

88

JUSTYNA ŻULEWSKA

L.X. Blonder, S. Bowers, K.M. Heilman, 1991, The role of the right hemisphere in emotional communication, „Brain”, nr 114, s. 1115-1127.

1. Bottini, R. Corcoran, R. Sterzi, E. Paulesu, P. Schenone, P. Scarpa, 1994,

The role of the right hemisphere in the interpretation of figurative aspects of language. A positron emission tomography activation study, „Brain”, nr 117, s. 1241-1253.

1. Braodvik, C. Dravins, S. Holtaos, I. Rose'n, E. Ryding, D.H. Ingvar, 1991,

Disturbances of speech prosody following riqht hemisphere in fact, „Acta Neurol Scand”, nr 84, s. 114-126.

A.R. Braun, A. Guillemin, L. Hosey, M. Varga, 2001, The neural organization of discourse: An H 2150 PET study of narrative production in English and American sign language, „Brain”, nr 124, s. 2028-2044.

1. H. Brownell, 2004, Right Hemisphere Language and Communication Func­

tions in Adults, [w:] R. Kent (red.), The MIT Encyclopedia of Communication Disorders, Cambridge, s. 386-387.

H.H. Brownell, J.J. Carroll, A. Rehak, A. Wingfield, 1992, The use of the pro­noun anaphora and speaker mood in the interpretation of conversational utterances by right hemisphere brain-damaged patients, „Brain and Lan­guage”, nr 43, s. 121-141.

H.H. Brownell, G. Martino, 1998, Deficits in inference and social cognition: The effects of right hemisphere brain damage on discourse, [w:] M. Bee- man & C. Chiarello (red.), Right Hemisphere Language Comprehension: Perspectives from Cognitive Neuroscience, New York, s. 309-328.

H.H. Brownell, D. Michel, J. Powelson, H. Gardner, 1983, Surprise but not coherence: Sensitivity to verbal humor in right hemisphere patients, „Brain and Language”, nr 18, s. 20-27.

H.H. Brownell, H.H. Potter, A.M. Birhle, H. Gardner, 1986, Inference deficit in right brain-damaged patient, „Brain and Language”, nr 27, s. 310-321.

H.H. Brownell, T.L. Simpson, A.M. Bihrle, H.H. Potter, H. Gardner, 1990, Appreciation of metaphoric alternative word meanings by left and right brain-damaged patients, „Neuropsychology”, nr 28, s. 375-383.

K.L. Bryan, Assessment of language disorders after right hemisphere damage, 1988, „British Journal of Disorders of Communication”, nr 23, s. 111-125.

T.W. Buchanan, K. Lutz, S. Mirzazade, K. Specht, N. J. Shah, K. Zilles i wsp., 2000, Recognition of emotional prosody and verbal components of spoken language: An fMRI study, „Cognitive Brain Research”, nr 9, s. 227-238.

J.S. Carton, E.A. Kessler, C.L. Pape, 1999, Nonverbal decoding skills and relationship well-being in adults, „Journal of Nonverbal Behavior”, nr 23, s. 91-100.

1. Code, 1987, Language aphasia and the right hemisphere, Chichester.

J. Coney, D.K. Evans, 1998, Hemispheric asymmetries in the resolution of lexical ambiguity, „Neuropsychologia”, nr 38, s. 272-282.

E.C. Ferstl, K. Walther, T. Guthke, D.Y. Cramon, 2005, Assessment of story comprehension deficits after brain damage, „Journal of Clinical and Ex­perimental Neuropsychology”, nr 27, s. 367-384.

N.F. Foldi, 1987, Appreciation of pragmatic interpretations of indirect com­mands: Comparison of right and left brain-damaged patients, „Brain and Language”, nr 31, s. 88-108.

PRAWA PÓŁKULA MÓZGU A JĘZYK - PRZEGLĄD BADAŃ

89

T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska (red.), 2005, Podstawy neurologopedii - podręcznik akademicki, Opole, s. 98-154.

M.S. George, M. Kutas, A. Martinez, M.I. Sereno, 1999, Semantic integration in reading: Engagement of the right hemisphere during discourse process­ing, „Brain”, nr 122, s. 1317-1325.

M. S. George, P.I. Parekh, N. Rosinsky, T.A. Ketter, T.A. Kimbrell, K.M. Heil­

man i wsp., 1996, Understanding emotional prosody activates right hemi­sphere brain regions, „Archives of Neurology”, nr 53, s. 665-670.

N. Geschwind, 1970, The organization oflanquaqe and the brain, „Science”, nr 170, s. 940-944.

P.B. Gorelick, E.D. Ross, 1987, The aprosodias: Further functional-anatomical Evidence for the organization of affective language in the right hemisphere, „Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry”, nr 50, s. 553-560.

H.P. Grice, 1968, Logic and conversation, [w:] S. Davis (red.), Pragmatics: a reader; Oxford, s. 305-315.

P. Grice, 1975, Logic and conversation, [w:] P. Cole, J.L. Morgan (red.), Syntax and semantics, t. III, New York, s. 41-58.

G.M. Grimshaw, K.M. Kwaśny, E. Covell, R.A. Johnson, 2003, The dynamic nature of language lateralization: effects of lexical and prosodic factor; „Neuropsychologia”, nr 41, s. 1008-1019.

K.M. Heilman, D. Bowers, L. Speedie, H.B. Coslett, 1984, Comprehension of affective and nonaffective prosody, „Neurology”, nr 34, s. 917-921.

A. Herzyk, 1992, Asymetria i integracja półkulowa a zachowanie, Lublin.

A. Herzyk, 2005, Wprowadzenie do neuropsychologii klinicznej, Warszawa.

A. Herzyk, B. Daniluk, 2002, Jakościowy opis w neuropsychologii klinicznej, Lublin.

M.S. Hough, 1990, Narrative comprehension in adults with right and left hemi­sphere brain-damage: Theme organization, „Brain and Language”, nr 38, s. 253-277.

Y. Joanette, 1990, Pragmatics, [w:] Y. Joanette, P. Goulet, D. Hannequin (red.), Right hemisphere and verbal communication, New York, s. 160-187.

S. Lehman, G. Schraw, 2002, Effects of coherence and relevance on shal­low and deep text processin, „Journal of Educational Psychology”, nr 94, s. 738-750.

M.T. Lehman, C.A. Tompkins, 1998, Reliability and validity of an auditory working memory measure: Data from elderly and right hemisphere da­maged adults, „Aphasiology”, nr 12, s. 771-785.

R.L.C. Mitchell, R. Elliott, M. Barry, A. Cruttenden, P.W.R. Woodruff, 2003, The neural response to emotional prosody as revealed by functional mag­netic resonance imaging, „Neuropsychology”, nr 41, s. 1410-1421.

P.S. Myers, 1999, Right Hemisphere Damage: Disorders of Communication and Cognition, San Diego.

P. Nichelli, J. Grafman, P. Pietrini, K. Clark, K.Y. Lee, R. Miletich, 1995, Where the brain appreciates the moral of a story, „NeuroReport”, nr 6, s. 2309-2313.

1. K. Obler, K. Gjerlow, 1999, Right brain damage, [w:] Language and the brain, Cambridge, s. 78-90.

E. Osiejuk, 1994, Procesy komunikacji językowej u osób z uszkodzoną prawą

półkulą mózgu, [w:] H. Marczewska., E. Osiejuk, Nie tylko afazja... O za-

90

JUSTYNA ŻULEWSKA

burzeniach językowych w demencji Alzheimera, demencji wielozawałowej i przy uszkodzeniach prawej półkuli mózgu, Warszawa, s. 61-86.

M. Pąchalska, B.D. MacQueen, 2002, Rozpad pragmatyki u chorych z uszko­dzeniem prawej półkuli mózgu, [w:] A. Herzyk, B. Daniluk (red.), Jakościo­wy opis w neuropsychologii klinicznej, Lublin.

M.D. Pell, 1999, The temporal organization of affective and non-affective speech in patients with right-hemisphere infarcts, „Cortex”, nr 35, s. 455-477.

1. Raymond (red.), 2004, The MIT Encyclopedia of Communication Disorders, Cambridge, s. 386-387.

A.S. Reber, 2002, Słownik psychologii, tłum., red. I. Kurcz, К. Skarżyńska, Warszawa.

A. Rehak, J.A. Kaplan, S.T. Weylman, B. Kelly, H.H. Brownell, H. Gard­ner, 1992, Story processing in right-hemisphere brain-damaged patients, „Brain and Language”, nr 42, s. 320-336.

1. A. Robertson, M.A. Gernsbacher, S.J. Guidotti, R.R. Robertson, W. Irwin,
2. J. Mock i wsp., 2000, Functional neuroanatomy of the cognitive process of mapping during discourse comprehension, „Psychological Science”, nr 11, s. 255-260.
3. D. Ross, 1981, The aprosodias: Functional-anatomic organization of the af­

fective components of language in the right hemisphere, „Archives of Neu­rology”, nr 38, s. 561-569.

E.D. Ross, J.A. Edmondson, G.B. Seibert, R.W. Homan, 1988, Acoustic ana­lysis of affective prosody during right-sided Wada test: A within-subjects verification of the right hemisphere’s role in language, „Brain and Lan­guage”, nr 33, s. 128-145.

E.D. Ross, J.H. Harney, C.de Lacoste-Utamsing, P.D. Purdy, 1981, How the brain integrates affective and prepositional language into a unified beha­vioral function: Hypothesis based on clinic anatomic evidence, „Archives of Neurology”, nr 38, s. 745-748.

E.D. Ross, M.M. Mesulam, 1979, Dominant language functions of the right hemisphere? Prosody and emotional gesturing, „Archives of Neurology”, nr 36, s. 144-148.

M.A. Sabbagh, 1999, Communicative intentions and language: Evidence from right hemisphere damage and autism, „Brain and Language, nr 70, s. 29-69.

J. Schmitt, W. Hartje, K. Willmes, 1997, Hemispheric asymmetry in the re­cognition of emotional attitude conveyed by facial expression, prosody and prepositional speech, „Cortex”, nr 33, s. 65-81.

J.R. Searle, 1980, Czym jest akt mowy, „Pamiętnik Literacki”, R. 71, z. 2, s. 241-248.

S.E. Starkstein, J.P. Federoff, T.R. Price, R.C. Leiguarda, R.G. Robinson, 1994, Neuropsychological and neuroradiologic correlates of emotional prosody comprehension, „Neurology”, nr 44, s. 515-522.

A. Subirana, 1958, The prognosis in aphasia in relation to cerebral dominance and handedness, „Brain”, nr 81, s. 415-425.

E. Szeląg, 2005, Mózg a mowa, [w:] T. Gałkowski, Е. Szeląg, G. Jastrzębow­ska (red.), Podstawy neurologopedii, Opole, s. 98-153.

PRAWA PÓŁKULA MÓZGU A JĘZYK - PRZEGLĄD BADAŃ

91

M. Talarowska, A. Orzechowska, K. Zboralski, P. Gałecki, 2011, Udział pra­wej półkuli mózgu w etiologii zaburzeń depresyjnych, „Psychiatria Pol­ska”, t. XLV, nr 4, s. 563-572.

1. A. Tompkins, 1995, Right hemisphere communication disorders: Theory and management, San Diego.

C.A. Tompkins, A. Baumgaertner, 1998, Clinical Value of Online Measures for Adults With Right Hemisphere Brain Damage, „American Journal of Speech-Language Pathology”, nr 7, s. 68-74.

C.A. Tompkins, A. Baumgaertner, M.T. Lehman, T.R.D. Fossett, 1997, Sup­pression and discourse comprehension in right brain-damaged adults: A preliminary report, „Aphasiology”, nr 11, s. 505-519.

C.A. Tompkins, C. Bloise, M. Timko, A. Baumgaertner, 1994, Working me­mory and inference revision in brain damaged and normally aging adults, „Journal of Speech and Hearing Research”, nr 37, s. 896-912.

C.A. Tompkins, W. Fassbinder, M.L. Blake, A. Baumgaertner, N. Jayaram, 2004, Inference generation during text comprehension by adults with right hemisphere brain damage: Activation failure versus multiple activation, „Journal of Speech, Language and Hearing Research”, nr 48, s. 1380- 1395.

1. A. Tompkins, M.T. Lehman, A. Baumgaertner, 1999, Suppression and in­

ference revision in right brain-damaged and non-brain-damaged adults, „Aphasiology”, nr 13, s. 725-742.

1. A. Trauner, A. Ballantyne, S. Friedland, C. Chase, 1996, Disorders of affec­

tive and linguistic prosody in children after early unilateral brain damage, „Annals of Neurology”, nr 39, s. 361-367.

M. J. Turlough FitzGerald, G. Gruener, E. Mtui, 2008, Neuroanatomia, Wro­

cław.

N. Tzourio, B. Nkanga-Ngila, B. Mazoyer, 1998, Left planum temporale sur­face correlates with functional dominance during story listening, „Neu­roreport”, nr 9, s. 829-833.

S.T. Weylman, H.H. Brownell, M. Roman, H. Gardner, 1989, Appreciation of indirect requests by left- and right-brain damaged patients: The ef­fects of verbal context and conventionality of wording, „Brain and Lan­guage”, nr 36, s. 580-591.

1. Winner, H. Gardner, 1977, The comprehension of metaphor in brain da­

maged patients, „Brain”, nr 100, s. 717-723.

O. L. Zangwill, 1960, Cerebral dominance and its relation to psychological

function, Edinburgh.

Right Hemisphere of Brain - Review of Research

Summary

For most people the left hemisphere is considered the basic one if it comes to the language functions; however recently also the right hemisphere has been recognized as playing the key role in the language processes. The

92

JUSTYNA ŻULEWSKA

author discusses the significance of the right hemisphere (RH) for regulation of the language functions; concisely presents information from the clinical experience, neuroanatomic and neuroimaging examinations and indicates that the right hemisphere damage (RHD) affects the language communication. Until recently, it was believed that people with right hemisphere damage did not suffer from speech and language disorders, and their examination by means of diagnostic tools used in aphasia did not reveal disorders of aphasia type. Today, it is known that some language functions are determined not by the left, but the right hemisphere of brain.

Trans. I. Ślusarek

**OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW**

A KTO JEST MOIM BLIŹNIM?

Według polskiej tradycji wigilijnej na stole zostawiamy dodatko­we miejsce dla strudzonego wędrowca. Potencjalny, niezapowiedziany gość jest kojarzony z nieznajomym. Według chrześcijańskiej termino­logii moglibyśmy nazwać go bliźnim, jednak wydaje się, że to słowo oznacza coś więcej niż obcego człowieka. Dlaczego? Poszukiwaniem odpowiedzi na tytułowe pytanie, zaczerpnięte z Ewangelii wg św. Łu­kasza (Łk 10, 29 ВТ), jest tematem tego tekstu.

Jednym z najważniejszych fragmentów Biblii jest Przypowieść o miłosiernym Samarytaninie. Przypowieść ta zaczyna się od pytania uczonego zakonnika1, co należy zrobić, aby osiągnąć życie wieczne (Łk 10, 25 BW). W tym momencie zostają przytoczone przez uczonego słowa:

Będziesz miłował Pana, Boga swego, z całego serca swego i z całej duszy swojej, i z całej myśli swojej, a bliźniego swego jak siebie samego (Łk 10, 27 BW)2.

Jezus potwierdza, że jest to droga do życia wiecznego. Uczony jednak nie daje za wygraną i pyta: A kto jest bliźnim moim? (Łk 10, 29 BW). Od tego momentu zaczyna się paraboliczne opowiadanie przykładowe3. Jezus przedstawia krótką historię o mężczyźnie, który został obra-

1 W Biblii Tysiąclecia zamiast uczonego zakonnika osoba ta nazwana jest uczonym w Prawie. Prawo według Słownika symboliki biblijnej (Ryken i in. 1985) było zbiorem Bożych oczekiwań dotyczących moralnego i duchowego postępowania Izraelitów. Słowo tora w Starym Testamencie było zwykle tłu­maczone właśnie jako prawo.

2 To przykazanie jest również obecne w Nowym Testamencie, w Ewangelii wg św. Mateusza. Pierwszy jego człon został określony jako pierwszy najważ­niejszy przepis, a fragment o bliźnim jako drugie z kolei przykazanie: Na tych dwóch przykazaniach opiera się cały zakon i prorocy (Mt 22, 38 BW).

3 W Nowym Testamencie znajdują się trzy rodzaje przypowieści: podo­bieństwa, właściwe przypowieści oraz opowiadania przykładowe (Trela 1997: 82-86). Wspomniana przypowieść jest zaliczana do trzeciego typu paraboli. Parabola to utwór zawierający dwie płaszczyzny: poziom linearny i wielo­znaczny. W słownikach terminów literackich (Głowiński i in. 2002; Kras­sowski 1996; Sierotwiński 1970) termin parabola odsyła do terminu przypo­wieść, stąd też pojęcia te są używane wymiennie.

94

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

bowany i zraniony w czasie podróży. Nie pomogli napadniętemu ani przechodzący obok niego kapłan, ani Lewita. Jedynie Samarytanin (mieszkaniec Samarii) nie był obojętny. Zaopiekował się zranionym - przemył rany i zapewnił miejsce na rekonwalescencję w gospodzie. Na koniec opowieści Jezus zadaje pytanie:

Który z tych trzech, zdaniem twoim, był bliźnim temu, który wpadł w ręce zbój­ców? (Łk 10, 36 BW)

Uczony zaś odpowiada: Ten, który ulitował się nad nim (Łk 10, 37 BW).

Na podstawie tej przypowieści można definiować bliźniego jako każdego drugiego człowieka, któremu mamy być gotowi nieść pomoc.

Sytuacja w przypowieści została dodatkowo wzmocniona przez samą postać Samarytanina. Naród żydowski miał wielu wrogów na tle religijnym. Głównymi antagonistami byli właśnie Samarytanie (Car­penter 1999: 90-93). Nie bez znaczenia jest więc to, że jeden z nich ra­tuje życie Żyda z przypowieści. Przykłady odgrodzenia się tych dwóch społeczności są widoczne w samej Biblii. Jednym z dowodów jest frag­ment, kiedy Jezus wysyła apostołów, aby głosili dobrą nowinę:

Tych dwunastu posłał Jezus, rozkazując im i mówiąc: Na drogę pogan nie wkra­czajcie i do miasta Samarytan nie wchodźcie. Ale raczej idźcie do owiec, które zginęły z domu Izraela (Mt 10, 5-6 BW).

Łatwo zauważyć, że stosunki między Żydami a Samarytanami nie były najlepsze. Jezus nie namawia nawet do trudu nawracania wro­giego im społeczeństwa4.

Idąc tym tropem, należy zwrócić uwagę na różnicę między bliźnim starotestamentowym a nowotestamentowym:

Nie może Ammonita i Moabita wejść do zgromadzenia Pańskiego. Również dzie­siąte pokolenie po nich nie może wejść do zgromadzenia Pańskiego, a więc po wszystkie czasy, za to, że nie spotkali was z chlebem i wodą w czasie drogi, gdy wyszliście z Egiptu, i że najęli przeciwko tobie Bileama, syna Beora, z Petor w Aram-Naharaim, aby cię przeklinał. Lecz Pan, Bóg twój, nie chciał wysłuchać Bileama i zamienił ci Pan, Bóg twój, przekleństwo w błogosławieństwo, gdyż umi­łował cię Pan, Bóg twój. Nie troszcz się o ich szczęście i powodzenie po wszystkie twoje dni, na wieki (Deu 23, 4-7 BW).

Różnica polega przede wszystkim na tym, że zgodnie z przypowieścią Jezusa pomocy należy udzielać każdemu, nawet wrogowi. W Starym Testamencie natomiast, nie każdy ma ten przywilej, by traktowano go jak bliźniego. Błędy popełnione przez ludzi stawiają ich w gronie nie­przyjaciół i są pamiętane na kilka pokoleń do przodu. Bliźnim według Starego Testamentu nie jest więc każdy człowiek. Sens bliźniego uległ zmianie za sprawą nauk Jezusa. Oprócz przypowieści, o której mowa, znaczące są jego słowa z Ewangelii wg św. Mateusza:

4 Sytuacja wrogości jest też łatwa do zauważenia w Ewangelii wg św. Jana, podczas rozmowy Jezusa z Samarytanką. Gdy prosi ją o wodę, ona odpowia­da: Jakże Ty, będąc Żydem, prosisz mnie, Samarytankę, o wodę? (Żydzi bo­wiem nie obcują z Samarytanami) (J 4, 9 BW).

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

95

Słyszeliście, iż powiedziano: Będziesz miłował bliźniego swego, a będziesz miał w nienawiści nieprzyjaciela swego. A Ja wam powiadam: Miłujcie nieprzyjaciół waszych i módlcie się za tych, którzy was prześladują, abyście byli synami Ojca waszego, który jest w niebie, bo słońce jego wschodzi nad złymi i dobrymi i deszcz pada na sprawiedliwych i niesprawiedliwych. Bo jeślibyście miłowali tylko tych, którzy was miłują, jakąż macie zapłatę? Czyż i celnicy tego nie czynią? A jeśliby­ście pozdrawiali tylko braci waszych, cóż osobliwego czynicie? Czyż i poganie tego nie czynią? Bądźcie wy tedy doskonali, jak Ojciec wasz niebieski doskonały jest (Mk 5, 43-47 BW).

Carpenter podkreśla, że w Starym Testamencie nie ma dosłownego na­mawiania do nienawiści wobec wrogów, jednak łatwo zauważyć, że nie traktowano nieprzyjaciół w sposób, o jakim mówi potem Jezus (1999: 90-93). Pojęcie bliźniego dopiero w Ewangeliach obejmuje wszystkich ludzi.

Kapłan i Lewita, po których można by się było spodziewać empa­tii wobec skrzywdzonego, nie są w stosunku do niego bliźnimi. Nie reagują zgodnie z głównym przykazaniem. Natomiast Samarytanin, autentyczny wróg, lituje się nad umierającym. Udziela mu pomocy bez względu na dzielące ich przekonania religijne. Pozornie szlachetny ka­płan i Lewita nie sprostali temu zadaniu, w momencie gdy wróg oka­zuje miłosierdzie5. Kontrast ten pogłębia jeszcze bardziej sens przypo­wieści i pokazuje nowy wymiar bliźniego.

Współcześnie według Uniwersalnego słownika języka polskiego pod red S. Dubisza (dalej: USJP) bliźni to 'każdy człowiek w stosunku do drugiego'. Do tego hasła został jednak przypisany kwalifikator pod­niosły. Zgodnie z założeniem USJP jest to wyraz „charakterystyczny dla wysokiego stylu wypowiedzi, przede wszystkim pisanego, a także niektórych wypowiedzi retorycznych (uroczyste wystąpienie publicz­ne, homilie itp.)”. Zazwyczaj używany jest w kontekście przypowieścio­wej miłości bliźniego6. Są to teksty dotyczące w jakiś sposób filozofii religii chrześcijańskiej, jak np.:

W chrześcijańskiej koncepcji miłości, miłość bliźniego jest konsekwencją miłości Boga. Bliźni stworzony jest na Boży obraz i podobieństwo (Mk 12, 29-31; 1J 4, 20-21).

5 Anna Wierzbicka przywołuje w swojej książce (2002: 166-172) różne in­terpretacje tej przypowieści. Jedną z nich jest interpretacja Funka, który dzieli tę parabolę na dwie opozycje: miłosierdzie w Królestwie Bożym przy­chodzi do tych, którzy nie mają prawa go oczekiwać i którzy nie mogą się oprzeć pomocy, gdy już nadejdzie, oraz że miłosierdzie przychodzi zawsze stąd, skąd się go nie spodziewamy. Zgadzam się z poglądem Anny Wierzbic­kiej, która wysuwa przypuszczenie nadinterpretacji: „Trudno uwierzyć, że Funk poważnie wysuwa te tak dziwaczne propozycje [...]”.

6 Zgodnie z Narodowym Korpusem Języka Polskiego [skrót: NKJP] naj­częstszą kolokacją jest miłość bliźniego. Wielokrotnie pojawiają się również podobne zestawienia typu: miłować bliźniego i kochać bliźniego. Natomiast forma bliźniemu najczęściej łączy się ze słowem pomoc. Pierwotnym źródłem użycia tego wyrazu w tekstach jest więc biblijna przypowieść.

96

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

Miłość bliźniego przejawia się w poszanowaniu jego godności, życzliwości oraz niesieniu pomocy, zwłaszcza w trudnych sytuacjach. Główną motywacją takiej miłości bliźniego jest miłość do Boga (Noga 2005).

Pojęcie bliźniego bywa również wykorzystywane do stylizacji na tekst biblijny. Zabieg ten można odnaleźć na przykład u Jerzego Prokopiuka (2008):

Dlatego mogę przesłać Wam, moi bliźni, moje głębokie przekonanie: Jeśli nawet w XXI wieku czeka nas katastrofa i śmierć, to po niej przyjdzie odrodzenie. Albo­wiem On, Chrystus Kosmiczny, jest tego Gwarantem. Dał nam bowiem zapewnie­nie: „Kto mi zaufa, żyć będzie wiecznie”.

Ze względu na nacechowanie tego słowa, buduje ono w tekście reto­rykę testamentowej podniosłości. Jednak bliźni jest z powodzeniem używany w oddzieleniu od tematyki religijnej. Najczęściej występuje w kontekście problematyki moralnej. Anna Pawełczyńska przywołu­je w swojej książce ten wyraz, mówiąc o udzielaniu pomocy w trudnej sytuacji obozu zagłady:

Kim był jednak „bliźni”? W jaki sposób człowiek, który miał jakąkolwiek moż­liwość ratowania, stosował tę normę wobec tłumu bliźnich potrzebujących ra­tunku? Mógł decydować według zasady: „Który bliźni jest bliższy”, „Który bliźni bardziej potrzebuje ratunku”, „Dla którego z bliźnich ta forma ratunku, jaką dys­ponujemy, może być skuteczna” (1995).

Podobny kontekst pomocy odnajdujemy u Olgi Tokarczuk: „Jest na­szym obowiązkiem pomagać bliźnim w potrzebie. Ale bliźni muszą chcieć pomocy” (1996). Kwestia pomocy, której udzielił Samarytanin w przypowieści, rzutuje po dzień dzisiejszy na użycie słowa bliźni w ję­zyku.

Co ciekawe, bliźni pojawia się również jako osoba zła i niezna­na. Przykładem jest fragment powieści Sapkowskiego: „Bliźni zabijał i okradał bliźniego, pożądał jego żony i generalnie był mu wilkiem” (2002). Widać to również we fragmencie książki Świderskiego: „Bliźni, którego ani Susanne, ani przybysz nie potrafili pokochać - chociaż go nie znali” (1998).

Niekiedy przywoływany jest przy tym kontekst religijny, mimo to współczesny bliźni często w niczym nie przypomina dobrego Samary­tanina:

Człowiek w tłoku wie, że każdy bliźni jest dlań przeszkodą. Tak powstaje tramwa­jowy model „wolnej konkurencji”, tramwajowy kodeks etyczny, tramwajowa reli­gijność i tramwajowy ateizm. Tramwajowa religijność sprowadza się do modlitwy, by Bóg dał moc moim łokciom wbitym w kark złego sąsiada; tramwajowy ateizm jest przeświadczeniem, że skoro nie ma Boga, to każdego wolno kopnąć w kostkę (Michnik 1993).

Słowo to może więc być przeciwstawiane swojemu pierwotnemu zna­czeniu. Obecnie w języku bliźni nie występuje tylko pod postacią do­brych, pomocnych ludzi. Daje to efekt kontrastu. Skoro z założenia słowo to kojarzy się z chrześcijańską miłością, to nadanie bliźniemu

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

97

cech negatywnych powoduje ich dodatkowe uwydatnienie. Poruszany przez autora problem relacji międzyludzkich wydaje się bardziej dra­matyczny.

Wzmianka na temat rozważanego słowa występuje w definicjach słownikowych w towarzystwie fragmentów biblijnych - głównie przy­kazania miłości. Już u Trotza (1764) pojawia się cytat: Kochaj bliźnie­go, jak siebie samego (podobnie Bandkie 1806). W słowniku Orgel­branda (1861; dalej: SWil) i Karłowicza (1900-1927; dalej: SW) bliźni jest zdefiniowany jako 'każdy człowiek, uważany ze stanowiska mo­ralności chrześcijańskiej, powinowaty przez ogólny związek ludzkości; brat po pierwszych rodzicach’. Poza tą definicją w obu wypadkach zostają przytoczone powiedzenia ze słowem bliźni (np. Czego sobie nie życzysz, tego bliźniemu nie czyń (SWil); Krew nie woda, krewny bliż­szy, niż bliźni (SW)), a w SWil także wspomniany powyżej fragment biblijny. Fraza ta występuje również w definicji Słownika współczesne­go języka polskiego pod red. B. Dunaja (dalej: SWJP). W każdej z tych definicji jest podkreślony chrześcijański wymiar znaczenia tego słowa. Pojawiają się takie stwierdzenia, jak: według nauki chrześcijańskiej (SWJP) czy uważany ze stanowiska moralności chrześcijańskiej (SW, SWil).

W słownikach etymologicznych panuje zgodność co do pochodzenia słowa bliźni od słowa bliski. Według Bańkowskiego (2000) to 'człowiek nam bliski, tzw. każdy, z którym się kontaktujemy w życiu codzien­nym, do którego powinniśmy się odnosić przyjaźnie’. Podobne stanowi­sko zajmuje Długosz-Kurczabowa (2003) - pod hasłem bliski znajduje się wzmianka: „niewątpliwie wyrazami pokrewnymi są: bliźni, bliźny (XIX w.), pierwotnie 'bliski’, następnie 'krewny’ Podobnie Sławski definiuje to hasło: „bliźni w XV w. też bliźny 'krewny, powinowaty, bliź­ni’ [...]. Pierwotne znaczenie 'bliski”’. W słownikach etymologicznych znajdują się również liczne odwołania do chrześcijaństwa (Bańkow­ski: „najczęściej w sensie chrześcijańskim [...] jako przekład łac. Pro­ximus w znaczeniu biblijnym”, Długosz-Kurczabowa: „w terminologii chrześcijańskiej”). Zbieżne w każdym z przytoczonych leksykonów jest pierwotne znaczenie utożsamiane z kimś bliskim, a nawet krewnym. U Długosz-Kurczabowej następuje podział znaczeń: „pierwotnie 'bli­ski’, następnie 'krewny’; w terminologii chrześc. 'każdy człowiek”’.

Wyraz bliźni występował również w innym znaczeniu, które wy­szło już z użycia. W USJP pojawia się definicja tego wyrazu: 'będący bliźnięciem - jednym z dwojga dzieci urodzonych podczas jednego po­rodu’7. Została ona opatrzona kwalifikatorem przestarzałe; redakto­rzy słownika uważają, że w tym znaczeniu bliźniego używają jedynie

7 Użycia słowa bliźni w tym znaczeniu można odnaleźć na przykład u Zbi­gniewa Raszewskiego: „Syn, także Stanisław, bliźni brat mojej żony, walczył w powstaniu” (1996).

98

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

przedstawiciele pokolenia najstarszego (urodzeni od 1900 do 1919 r.) bądź starszego (urodzeni od 1920 do 1939 r.). Znaczenie to zostało odnotowane również przez Lindego (1807) i słowniki późniejsze: 'bliźnięcy, tyczący się bliźniąt’8. Jako przykład podawany jest: Męże i żony służbami pilnemi czczą bliźnie bóstwo (Djanę i Apollina) (Linde; SWil; SW). Ślad tego znaczenia odnajdujemy także u Bańkowskiego (2000). Jego definicja bliźniego odsyła do powiązanego z nim, starszego słowa bliźny: 'bezpośrednio stykający się (zderzający się) z drugim, zwłasz­cza w łonie matki (o podwójnym, potrójnym itd. płodzie)’. W tym miej­scu Bańkowski przywołuje również prasłowiańskie blizь, czyli 'styka­nie się, zderzenie się’. Do przestarzałego sposobu rozumienia słowa bliźni USJP zalicza również definicję: 'jednakowy, bliźniaczy’9.

Po przeglądzie tych definicji sądzę, że dysonans związany z bliźnim jest spowodowany przede wszystkim pochodzeniem tego słowa. Skoro pierwotnie na gruncie prasłowiańskim było używane w znaczeniu ko­goś bliskiego, a nawet kogoś z rodziny czy brata bliźniaka, to trudno rozumieć ten wyraz jedynie przez pryzmat chrześcijaństwa, a w szcze­gólności z perspektywy Nowego Testamentu.

Potwierdzeniem prasłowiańskiego znaczenia może być następują­cy fragment Starego Testamentu:

Są bliźni, którzy przywodzą do zguby, lecz niejeden przyjaciel jest bardziej przy­wiązany niż brat (Pro 18, 24 BW).

Słowo bliźni zostało tu użyte wymiennie ze słowem brat. Według Sta­rego Testamentu bliźnim mógł być ktoś spokrewniony. Być może cho­dzi tu o pokrewieństwo, o którym mowa w SWil i SW (brat po pierw­szych rodzicach), ale kim w takim razie jest w cytowanym fragmencie przyjaciel? W tym cytacie przyjaciel jest ukazany jako ktoś ważniejszy niekiedy od bliźniego-brata. Moim zdaniem, starotestamentowe rozu­mienie tego słowa pokrywa się z jego słowiańską etymologią, czyli jest to ktoś nam co najmniej bliski, a nawet z nami spokrewniony. Brak poczucia spójności w stwierdzeniu, że bliźnim jest dla mnie każdy człowiek, zostaje - tak sądzę - wyjaśniony.

W definicji Lindego jest zawarte stwierdzenie, że bliźni to 'bliski, co do powinności wzajemnych obowiązków’. Znaczącym słowem jest tu wyraz wzajemnych. Relacja ta może zaistnieć między jakimiś oso­bami. Ponadto - jest to kontakt obustronny. Każda z osób, aby być bliźnim, musi spełniać określone kryteria.

Z naszej więc perspektywy - zgodnie z doktryną chrześcijańską - bliźnim dla X-a / X-a (czyimś) byłaby każda osoba, która spełnia następujące warunki:

1. nie jest X-em,

8 Taka sama definicja pojawia się również w SWil i SW.

9 Zgodnie z założeniami tego słownika, jest to znaczenie także należące do słownictwa czynno-biernego, które obecnie wychodzi z użycia.

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

99

1. X nie musi jej znać,
2. X gotowy jest nieść jej pomoc, gdyż ona pomocy tej potrzebuje.

Zofia Zaron uważała (1985: 43), że bliźni to osoba uczestnicząca

„w kręgu relacji wyznaczonych przez Ja <-> Ty”. Ten typ relacji zawiesza „obcość” osoby potrzebującej naszej pomocy. A jednocześnie z tej sy­metrii relacji wynika pewien zespół konsekwencji, które musi spełnić ktoś, w stosunku do swego bliźniego. Równocześnie żadne ogranicze­nia nie są nałożone na tego, kto potrzebuje naszej pomocy. To X musi wykazać się konkretnymi działaniami w stosunku do osoby potrze­bującej pomocy. Ta druga osoba potrzebuje naszej pomocy. I w tym momencie przestaje być ważne, czy to osoba jakoś z nami związana, jakoś nam znana czy też osoba zupełnie obca. Ten ktoś, kto potrzebu­je naszej pomocy, przestaje być dla nas osobą obcą, a staje się drugim „ja” - naszym bliźnim10.

\* \* \*

Według Słownika terminów literackich (Głowiński i in. 2002) przy­powieść 'to utwór narracyjny, w którym przedstawione postacie i zda­rzenia nie są ważne ze względu na swoje cechy jednostkowe, lecz jako przykład uniwersalnych prawideł ludzkiej egzystencji, postaw wobec życia i kolei losu. Świat przedstawiony przypowieści stanowi zbiór sy­tuacyjnych wykładników jakiejś ogólnej prawdy moralnej, filozoficznej czy religijnej’.

Zgodnie z tym objaśnieniem, omawiana przypowieść przedstawia pewną prawdę moralną, a nawet wskazówkę odpowiedniego postępo­wania. Postać bliźniego, która wysuwa się w niej na pierwszy plan, jest w przypowieści tej na nowo zdefiniowana. Mam nadzieję, że udało mi się pokazać, iż pojęcie nowotestamentowe różni się zarówno od starotestamentowego, jak i od jego prasłowiańskiego etymologiczne­go znaczenia. Zdaniem S. Dubisza pierwszym znaczeniem tego słowa w kolejności ewolucyjnej było pochodzenie od słowa bliski. Następnie bliźnim stał się ktoś bliski rodzinnie (krewny, brat, bliźniak). Ostatnie stadium rozumienia tego terminu to każdy człowiek wobec drugiego człowieka. Według Dubisza to ostatnie znaczenie przejmują przekłady

10 Ciekawe zagadnienie, jakim jest kwestia miłości własnej w ewangelicz­nej przypowieści, zostało podjęte przez Zaron (1985). Autorka zwróciła uwagę na element przykazania: jak siebie samego. Miłość, jaką mamy darzyć dru­giego człowieka, ma być równie silna jak ta, którą darzymy siebie. Badacz­ka wyprowadza z błędu współczesnych, którzy mogą mylić to z egoizmem. Według niej, miłość własna jest „niczym innym jak pragnieniem szczęścia [...]”, co naprowadza „od miłości własnej do miłości altruistycznej [...]”. Doda­je również, że „czasami bardzo trudno określić, gdzie kończy się pragnienie własnego szczęścia, a gdzie zaczyna radość ze szczęścia bliskiego nam czło­wieka” (ibidem: 44).

**100**

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

Biblii wraz z „wytartym” sensem <bliskości>11. Dodatkowym argumen­tem badacza jest fakt, że inaczej nie byłoby w Biblii bliźniego, lecz na przykład człowiek, osoba czy mąż. Nowe znaczenie jest modyfikowane zgodnie z przypowieścią. Rozpoznając sprzeczności, jakie towarzyszą rozumieniu tego pojęcia, można lepiej zrozumieć jedną z najbardziej znanych przypowieści wszechczasów 12.

Literatura

H. Carpenter, 1999, Jezus, Warszawa.

A. Michnik, 1993, Kościół - prawica - monolog albo ludzie podwójnego wy­zwania, „Gazeta Wyborcza” z dn. 27 III, NKJP.

H. Noga, 2005, Pedagogia otwartości i miłości, „Wychowawca”, nr 150, NKJP.

A. Pawełczyńska, 1995, Wartości a przemoc: zarys socjologicznej problematy­ki Oświęcimia, NKJP.

J. Prokopiuk, 2008, Herezja znaczy wolność, NKJP.

Z. Raszewski, 1996, Raptularz (1965-1967), NKJP.

1. Sapkowski, 2002, Narrenturm, NKJP.
2. Świderski, 1998, Słowa obcego, NKJP.

O. Tokarczuk, 1996, Prawiek i inne czasy, NKJP.

J. Trela, 1997, Przypowieści Jezusa a meszalim, Lublin.

A. Wierzbicka, 2002, Co mówi Jezus? Objaśnienie przypowieści ewangelicz­nych w słowach prostych i uniwersalnych, Warszawa.

Z. Zaron, 1985, Wybrane pojęcia etyczne w analizie semantycznej. (Kochaj bliźniego swego), Wrocław.

Biblia, to jest całe Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, 1986, Brytyj­skie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa, (skrót: BW)

Biblia Tysiąclecia, 2000, Poznań, (skrót: ВТ)

Słowniki

J.S. Bandkie, 1806, Słownik dokładny języka polskiego i niemieckiego do podręcznego używania..., Wrocław.

A. Bańkowski, 2000, Etymologiczny słownik języka polskiego, Warszawa.

11 „Każdy człowiek (przez to, że jest człowiekiem, jest bliski) wobec drugie­go człowieka” (Dubisz).

12 Anna Wierzbicka przywołuje w książce Co mówi Jezus? Objaśnienie przypowieści ewangelicznych w słowach prostych i uniwersalnych (2002: 165-166) słowa Kistemakera (1980, The parables of Jesus): „przypowieść o miłosiernym Samarytaninie stała się częścią naszej kultury i naszego słownictwa. Nierzadko widzi się szpitale i instytucje charytatywne noszące to imię”.

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

101

K. Długosz-Kurczabowa, 2003, Nowy słownik etymologiczny języka polskie­go, Warszawa.

S. Dubisz (red.), 2003, Uniwersalny słownik języka polskiego, Warszawa, (skrót: USJP)

B. Dunaj (red.), 1996, Słownik współczesnego języka polskiego, Warszawa, (skrót: SWJP)

M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, 2002, Słownik terminów literackich, red. J. Sławiński, wyd. 4 bez zmian, Wrocław.

J. Karłowicz, A.A. Kryński, W. Niedźwiedzki (red.), 1900-1927, Słownik języ­ka polskiego, Warszawa, (skrót: SW)

M. Krassowski, 1996, Leksykon terminów literackich, Warszawa.

S.B. Linde, 1807, Słownik języka polskiego, Warszawa.

M. Orgelbrand (wyd.), 1861, Słownik języka polskiego, oprac, przez A. Zdano­wicza i in., Wilno, (skrót: SWil)

1. Ryken, J.C. Wilhoit, T. Longman III, 1985, Słownik symboliki biblijnej, War­

szawa.

S. Sierotwiński, 1970, Słownik terminów literackich, Wrocław.

F. Sławski, 1952-1982, Słownik etymologiczny języka polskiego, Kraków.

M. A. Trotz, 1764, Nowy dykcjonarz to jest mownik polsko-francusko-niemiecki, Lipsk.

Aleksandra Potocka (Uniwersytet Warszawski)

**SŁOWNIKI DAWNE I WSPÓŁCZESNE**

Marcin Będkowski1 (Uniwersytet Warszawski)

SŁOWNIK JĘZYKA ADAMA MICKIEWICZA  
WROCŁAW 1962-1983  
red. Konrad Górski, Stefan Hrabec

PEŁNY TYTUŁ

Słownik języka Adama Mickiewicza, red. K. Górski, S. Hrabec, t. 1-11, Ossolineum, Wrocław 1962-1983.

JĘZYK / JĘZYKI

Polski.

LICZBA HASEŁ

Ok. 24 000 (w kartotece słownika zarejestrowano około 700 000 wszystkich słów-egzemplarzy występujących w twórczości Adama Mickiewicza).

UKŁAD HASEŁ

Alfabetyczny.

TWÓRCY

Redaktorzy słownika:

Konrad Górski (1895-1990), historyk i teoretyk literatury, profesor na uniwersytetach w Wilnie i Toruniu oraz w IBL PAN. W swoich publi­kacjach naukowych zajmował się literaturą staropolską, romantyczną (głównie twórczością Adama Mickiewicza), piśmiennictwem arian oraz teorią edytorstwa naukowego.

Stefan Hrabec (1912-1972), językoznawca, polonista i slawista, profesor na uniwersytetach w Toruniu i Łodzi. Od 1950 r. kierował zespołem leksykografów w IBL PAN, który pracował nad przygotowa­niem Słownika języka Adama Mickiewicza. Opublikował wiele prac z zakresu historii języka polskiego, dialektologii polskiej i słowiańskiej oraz onomastyki.

1 Autor i redaktorzy witryny Słowniki dawne i współczesne dziękują prof. Jadwidze Puzyninie i dr. Tomaszowi Korpyszowi za konsultację.

SŁOWNIKI DAWNE I WSPÓŁCZESNE

103

CHARAKTERYSTYKA

Słownik języka Adama Mickiewicza (dalej SJAM) to pierwszy pol­ski słownik języka jednego autora. Celem jego twórców było zareje­strowanie wszystkich wyrazów, które zostały użyte przez Mickiewicza - zarówno w formie drukowanej, jak i rękopiśmiennej - opis znaczenia jednostek oraz opracowanie bogactwa form fleksyjnych wykorzystywa­nych przez poetę. Ze względu na takie założenia w słowniku znalazły się wszystkie słowa z wszelkich typów tekstów, z uwzględnieniem ich postaci w autografach, błędów, wariantów oraz elementów gwarowych.

INNOWACJE WARSZTATOWE

Ponieważ SJAM był pierwszym w Polsce słownikiem języka jedne­go autora, przyjęte rozwiązania redakcyjne w dużej mierze powielane są przez kolejne słowniki języków autorów - dotyczy to przede wszyst­kim umieszczania danych liczbowych oraz dążenia do pełnej ilustracji haseł odpowiednimi użyciami.

BUDOWA ARTYKUŁU HASŁOWEGO

Wyrazem hasłowym jest „oddzielny wyraz” występujący w druko­wanej lub rękopiśmiennej spuściźnie poety, np. broda. Oddzielny wy­raz to słowo różniące się od innych zarówno pod względem znaczenia, jak i kształtu. Według tego kryterium słowa wieloznaczne nie zostały opracowane w odrębnych artykułach hasłowych, jednakże wyrazy ho­monimiczne - tak. Obok wyrazu hasłowego umieszczono formy obocz­ne oraz informację o ogólnej liczbie użyć danego wyrazu, w wypadku brody - (34). Po niej następuje informacja gramatyczna o części mowy, do której należy wyraz hasłowy (np. rz.ż), oraz wykaz jego form flek­syjnych, ze wskazaniem liczby wystąpień każdej z nich.

Następną część artykułu hasłowego stanowi charakterystyka se­mantyczna wyrazu. Słownik objaśnia znaczenia słów znanych współ­cześnie jedynie w wypadku, gdy są one wieloznaczne lub wyszły z powszechnego użycia. W wypadku omawianego leksemu podano ob­jaśnienia: „1. Dolna część twarzy”, „2. Zarost”.

Kolejna część obejmuje informacje frazeologiczne, z wyróżnieniem następujących jednostek: przysłowia, wyrażenia (np. golona broda), wyrażenia porównawcze, zwroty (np. głaskać, gładzić pod brodę), zwroty porównawcze, frazy, szeregi, zestawienia. Każda jednostka jest opisana pod kątem liczby użyć, np. golona broda (1).

Dalsza część zawiera wszystkie przykłady użyć ilustrujących dane hasło. Zostały one ograniczone do możliwie najmniejszego kontekstu, który zarazem pozwalałby na uchwycenie sposobu użycia danego wy­razu. Dla każdego cytatu podano jego dokładną lokalizację wyrażo­ną skrótem, np. PT V 387 na oznaczenie piątej księgi Pana Tadeusza i strony 387.

104

SŁOWNIKI DAWNE I WSPÓŁCZESNE

Pod koniec opisu każdego ze znaczeń umieszcza się informację o ewentualnych peryfrazach wraz z podaniem znaczenia i liczby użyć.

INNE

* Twórcy słownika zrezygnowali z podziału materiału ilustracyj­nego na poezję i prozę (co utrudnia analizy statystyczne i stylistyczne).
* Dla leksemów, których liczba użyć przekracza 300, materiał ilu­stracyjny został odpowiednio ograniczony, jednakże z zachowaniem zasady, by przywoływane cytaty były zaczerpnięte ze wszystkich okre­sów twórczości Mickiewicza oraz ze wszystkich gatunków, w których się pojawiały. Podaje się również pełną lokalizację każdego z wyrazów.
* Twórcy słownika przy wyborze bazy tekstowej kierowali się na­stępującymi kryteriami: 1) dla utworów, które zostały wydane, zanim Mickiewicz wyjechał z Rosji, bazą tekstową jest wydanie petersburskie; 2) dla utworów z okresu paryskiego do 1836 r. włącznie bazą tekstową jest wydanie paryskie z 1838 r.; 3) wydanie paryskie z 1844 r. sta­nowiło podstawę jedynie dla utworów opublikowanych w nim po raz pierwszy. Od tych założeń zdarzały się jednak odstępstwa.

CIEKAWOSTKI

* Jako pierwszy na potrzebę stworzenia słownika języka Mickie­wicza wskazywał już w 1885 r. Antoni Bądzkiewicz w artykule pt. Pro­jekt nowego opracowania „Pana Tadeusza”2.
* Prace nad słownikiem trwały 33 lata i odbywały się w dwóch pracowniach: toruńskiej oraz łódzkiej. Kierownicy pracowni byli nie­zależnie od siebie redaktorami kolejnych tomów oraz recenzentami tych tomów, których nie redagowali. W pracach nad słownikiem wzię­ło udział ogółem 31 osób.

WYDANIA

Słownik języka Adama Mickiewicza, red. K. Górski, S. Hrabec, t. 1-11, Ossolineum, Wrocław 1962-1983.

WERSJA ELEKTRONICZNA

Nie istnieje.

LITERATURA

Dzieje pomysłu i realizacji „ Słownika języka Adama Mickiewicza”, [w:]

Słownik języka Adama Mickiewicza, red. K. Górski, S. Hrabec, t. 1,

Ossolineum, Wrocław 1962, s. VII-XI.

Górski К., O słowniku Mickiewiczowskim, „Twórczość” XI, 1955, nr 11,

s. 189-205.

Górski K., Słownik Mickiewiczowski, „Nowa Kultura” XI, 1955, nr 12,

Warszawa.

2 A. Bądzkiewicz, Projekt nowego opracowania „Pana Tadeusza”, „Mu­zeum” (Lwów) 1883, I, s. 601-615.

SŁOWNIKI DAWNE I WSPÓŁCZESNE

105

Górski K., Wstęp, [w:] Słownik języka Adama Mickiewicza, red. K. Gór­ski, S. Hrabec, t. 11, Ossolineum, Wrocław 1983, s. 285-291.

Górski K., Z warsztatu Słownika Mickiewiczowskiego (dąsać się, do­dać, doławiać się), „Język Polski” XXXIV, 1954, nr 5, s. 324-332.

Korpysz T., Słowniki języka autorów jako typ opracowań leksykograficznych, „Poradnik Językowy” 2010, nr 4, s. 51-72.

Kozaryn D., Mariak L., O pewnej niedoskonałości warsztatowej Słow­nika języka Adama Mickiewicza, [w:] Studia nad językiem Adama Mickiewicza, red. M. Białoskórska i L. Mariak, Wydawnictwo Na­ukowe US, Szczecin 1998, s. 141-148.

Pigoń S., Na marginesie Słownika Mickiewiczowskiego, „Język Polski” XLV, 1965, nr 3, s. 136-141.

Pigoń S., Na marginesie Słownika Mickiewiczowskiego. Cząstka 2, „Język Polski” LI, 1971, nr 5, s. 325-327.

Safarewicz J., Słownik języka Adama Mickiewicza, „Język Polski” LXIV, 1963, nr 3, s. 158-161.

Safarewicz J., Słownik języka Adama Mickiewicza ukończony, „Język Polski” LXIV, 1984, nr 3, s. 161-169.

Trypućko J., Co wiemy o języku Mickiewicza?, „Język Polski” LV, 1975, nr 5, s. 325-333.

Założenia redakcyjne słownika, [w:] Słownik języka Adama Mickiewi­cza, red. K. Górski, S. Hrabec, t. 1, Ossolineum, Wrocław 1962,

s. XII-XXIII.

Źródła „Słownika języka Adama Mickiewicza” i jego baza tekstowa, [w:] Słownik języka Adama Mickiewicza, red. K. Górski, S. Hrabec,

t. 1, Ossolineum, Wrocław 1962, s. XXIV-XXVIII.

9

POLEMIKI

SPRAWOZDANIA,

**UWAGI,**

50. ROCZNICA WZNOWIENIA **GRAMATYKI POMORSKIEJ**FRYDERYKA LORENTZA

W latach 1958, 1959 i 1962 na zlecenie Komitetu Językoznawstwa Pol­skiej Akademii Nauk została wydana przez wrocławskie Ossolineum trzytomowa Gramatyka pomorska Fryderyka Lorentza. Na stronach tytułowych każdego z trzech tomów jest zapis: „Z rękopisu niemieckiego przełożył i posłowiem opatrzył Mikołaj Rudnicki”.

Ze względu na znaczną objętość Gramatyki... warto podać dokładne dane tej edycji:

* tom I - 1958, stron VIII (tytulatura i Spis treści) + 1-444;
* tom II - 1959, stron X (tytulatura i Spis treści) + 445-867;
* tom III - 1962, stron VIII (tytulatura i Spis treści) + 868-1176 oraz stro­ny 1177-1402 (Posłowie + Indeks).

Łącznie więc 26 stron tytulatury i spisów treści, 1176 stron gramatyki, 8 stron Posłowia i 217 stron Indeksu wyrazów iform\ Autorem tego trudnego indeksu był Paweł Smoczyński. Ponadto do tomu III pod opaską dołączona została wielobarwna Mapa narzeczy pomorskich z bardzo szczegółową legen­dą. Wymiary mapy - 66 \* 68 cm, skala 1 : 200 000. Na uwagę zasługuje tzw. opis pozaramkowy. Po lewej stronie u dołu zapisano: „Wydano z zapomo­gi Poznań. Tow. Przyjaciół Nauk. Nakładem Inst. Zach.-Słowiańskiego, Po­znań”. Ten zapis niewątpliwie znajdował się na przedwojennym pierwodruku mapy. Po prawej stronie jest dodany już powojenny zapis: „Zakłady Graficz­ne im. M. Kasprzaka Poznań. Zam. 3030/59 - R-7”. Wynika stąd, że załą­czoną mapę reprodukowano w Poznaniu, podczas gdy trzy tomy Gramatyki pomorskiej drukowano we Wrocławiu, w dodatku część typograficzna była składana we Wrocławskiej Drukarni Naukowej, a część fotooffsetową przygo­towano i drukowano w Zakładach Kartograficznych we Wrocławiu. Dlaczego mapę drukowano w Poznaniu? Czyżby profesorowi Mikołajowi Rudnickiemu albo drukarzom z Kasprzaka udało się znaleźć przedwojenną kliszę mapy?

Bardzo skomplikowane okoliczności pierwszego wydania w latach 1927- 1937 oraz powojennego wznowienia tego dzieła przed 50 laty zasługują na rocznicowe przypomnienie. Pierwotnie na początku tomu I wznowienia miała się znaleźć Przedmowa przygotowana przez profesora Mikołaja Rudnickiego. Jednakże w tej Przedmowie coś nie spodobało się cenzorowi i już na etapie korekty wydawniczej trzeba ją było usunąć (żałuję, że nie zachowałem tej odbitki). Zamiast więc przedmowy w tomie I (wydanym w 1958 r.) dopiero w wydanym cztery lata później tomie III pojawiło się Posłowie, w którym prof. Mikołaj Rudnicki bardzo zwięźle przedstawił nader skomplikowane oko­

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

107

liczności przygotowania polskiego przekładu i pierwszego wydania Gramaty­ki pomorskiej. Kiedy na początku lat 20. minionego wieku Mikołaj Rudnicki dowiedział się, że niemiecki slawista Friedrich Lorentz (1870-1937) kończy opracowanie gramatyki pomorskiej, postanowił nabyć od niego rękopis tego dzieła dla Instytutu Zachodnio-Słowiańskiego. Sprawa była trudna, nie tyl­ko z powodów finansowych, ale została pomyślnie sfinalizowana. Przygoto­wanie i wydanie polskiego przekładu wymagało pokonania wielu trudności. Autor tekstu niemieckiego stosował niemieckie nazwy wszystkich objętych badaniami miejscowości. W polskim przekładzie należało dać ich kaszubskie i polskie odpowiedniki. Profesorowi Rudnickiemu udało się nakłonić F. Lo­rentza, aby przygotował słownik polskich i kaszubskich nazw miejscowych. Słownik ten został opublikowany nakładem Instytutu Zachodnio-Słowiań­skiego przy Uniwersytecie Poznańskim (F. Lorentz, Polskie i kaszubskie na­zwy miejscowości na Pomorzu Kaszubskim, Poznań 1923).

Tłumaczeniem Gramatyki pomorskiej zajął się profesor Rudnicki. Żeby uniknąć przy tłumaczeniu przepisywania trudnych graficznie wyrazów i zwrotów kaszubskich, postanowił na rękopisie Lorentza wpisywać polski przekład nad wierszami tekstu niemieckiego. Taki proceder zyskał aprobatę autora, który zainteresowany był przebiegiem prac i do ostatnich dni kontro­lował korekty (zmarł w Sopocie w 1937 r.). Z takiego też tłumaczenia poznań­scy zecerzy składali Gramatykę pomorską.

Niemałym kłopotem był brak odpowiednich czcionek drukarskich. Po­dobno Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego miała w swoich zasobach wymagane czcionki, ale nie doszło do porozumienia i ostatecznie wykonania odpowiednich „stempli” podjęła się warszawska firma Idzikowskiego na koszt Instytutu Zachodnio-Słowiańskiego.

Składana i drukowana w Drukarni Uniwersytetu Poznańskiego Grama­tyka pomorska wychodziła w zeszytach: zeszyt 1, s. 1-74, wyszedł w 1927 r., zeszyt 2, s. 75-216, w 1929 r., zeszyt 3, s. 217-376, w 1932 r., zeszyt 4, s. 377-536, w 1934 r., zeszyt 5, s. 537-696, w 1935 r., zeszyt 6, s. 697-856, w 1936 r., zeszyt 7, s. 857-1016, w 1936 r., zeszyt 8, s. 1017-1076, w 1937 r. Nieregularne ukazywanie się kolejnych zeszytów spowodowane było zdro­wotnymi kłopotami F. Lorentza, który zajmował się korektami, oraz - być może - trudnościami finansowymi Instytutu. Trzeba też pamiętać, że zasób czcionek drukarskich nie pozwalał na skład większej ilości tekstu. Po wy­drukowaniu jednego zeszytu rozbierano skład, aby można było przystąpić do składania kolejnego. Zresztą te same czcionki służyły też do składu cza­sopisma „Slavia Occidentalis”. We wznowionym wydaniu zeszytowy podział pierwodruku (spowodowany względami technicznymi i finansowymi) nie zo­stał zachowany.

Lorentzowy tekst wznowionej Gramatyki pomorskiej kończy się na stronie 1176. Ostatnie zdanie jest urwane:

Najczęściej dodaje się przed formą wer-

Dlaczego? Ostatni 9 zeszyt z dalszym ciągiem urwanego zdania oddał profesor Rudnicki do drukarni w 1939 roku. Do września było za mało czasu na skład, korekty i druk. A potem profesor szczęśliwie zdążył schronić się w Warszawie, ale pozostawił w archiwum Instytutu Zachodnio-Słowiańskie­go cały rękopis Gramatyki pomorskiej oraz wiele cennych materiałów nauko­

108

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

wych i wydrukowanych dzieł. Wszystko to zostało z premedytacją bezpowrot­nie zniszczone przez najeźdźców.

\* \* \*

Myślę, że 50. rocznica wznowienia Gramatyki pomorskiej jest dobrą oka­zją po temu, aby przypomnieć, jak w trudnych latach po pierwszej wojnie światowej w nowo powstałym Uniwersytecie Poznańskim udało się doprowa­dzić do opublikowania polskiego przekładu napisanego po niemiecku przez niemieckiego autora ważnego dla slawistyki i dialektologii dzieła. Zadziwia dzisiaj sposób zapisu polskiego przekładu - między wierszami na niemieckim rękopisie, podziw musi budzić trud zecerów, którzy potem składali ten tekst. A powojenne wznowienie też zasługuje na uwagę jako imponujące osiągnię­cie poligraficzne - 1176 stron to 1176 fotografii, które po kontrolnym retuszu były podstawą offsetowego druku. Oprócz Posłowia wznowiona Gramatyka pomorska zawiera jeszcze liczący 217 stron indeks autorstwa Pawła Smo­czyńskiego. Jego przygotowanie w czasach, kiedy o komputerowych ułatwie­niach nikomu się jeszcze nie śniło, zasługuje na uznanie. Niełatwy też był monotypowy skład i korekta tego indeksu, ale zecerzy z Wrocławskiej Dru­karni Naukowej byli już wtedy zaprawieni w składaniu trudnych naukowych tekstów.

Stanisław Drewniak (Wrocław)

**RECENZJE**

DANUTA SZAGUN, JEDNA PIEŚŃ - DWA DZIEŁA, Księgarnia Akademicka, Zielona Góra 2011, ss. 142

Autorka zajmuje się traktowaniem tekstu jako aktu komunikacji interpersonalnej. W tym wypadku jest to komunikacja między autorem dzie­ła literackiego a jego odbiorcą. Dzieło nie jest tu oryginałem, stanowi trawestację innego dzieła, pochodzącego z odmiennego kręgu kulturowego, dodat­kowo więc stanowi przykład aktu komunikacji międzykulturowej (s. 7).

D. Szagun bada dziewiętnastowieczne przekłady artystyczne jedne­go utworu przez dwóch autorów. Są to K. Brodziński - preromantyk i sentymentalista oraz K. Ujejski, uważany za „ostatniego romantyka”. Obydwu tłumaczy dzieliła przynależność do różnych podokresów literackich, a więc także różna poetyka, a łączyło doświadczenie translatorskie. Obydwaj mieli za sobą przekłady biblijne. Zafascynowała ich twórczość proroka Jeremia­sza. K. Brodziński napisał Treny Jeremiasza, K. Ujejski - Żale Jeremiasza. Upadek Jerozolimy, który opiewał Jeremiasz, kojarzyli z upadkiem powstania listopadowego.

Podstawą przekładu obydwu pisarzy jest, kontrowersyjna i trudna, Pieśń nad pieśniami, dopiero przez Sobór Trydencki (1545-1563) zaliczona do ka­nonu katolickiej Biblii.

To dzieło jedyne w swoim rodzaju. Na język polski tłumaczone było wiele razy, jako integralna część Biblii i jako utwór autonomiczny, ostatnio m.in. przez J. Ihnatowicza (1960) i R. Brandstaettera (1964)1. Egzegeci odnajdują w nim sens dosłowny (miłość dwojga hebrajskich pasterzy) i sens duchowy, alegoryczny. Judaizm, idąc za tokiem myśli proroków starotestamentowych, widział tu miłość Jahwe do narodu wybranego. Pieśń nad pieśniami powsta­ła w ostatnich latach niewoli babilońskiej, nie później jak w IV wieku p.n.e., w okresie, kiedy więź między Bogiem a Izraelem zaczęła się osłabiać. Chrze­ścijaństwo przejęło interpretację judaistyczną, napełniając ją inną treścią, mianowicie traktując jako alegorię miłości Chrystusa do Kościoła (w rozu­mieniu wspólnoty wiernych)2. Późniejsze określenia: Chrystus - król, (dobry) pasterz, oblubieniec3, Kościół - winnica mogą się wywodzić właśnie z tego

1 Zob. K. Bukowski, Biblia a literatura polska, Warszawa 1984, s. 131-135.

2 Zob. Podręczna encyklopedia biblijna, red. E. Dąbrowski, t. II, Poznań 1959, s. 262-263 oraz W.R.F. Browning, A Dictionary of the Bible, przekład: J. Slawik - Słownik biblijny, Warszawa 2009, s. 390, a także К. Bukowski, op. cit., s. 131, ods. 1.

3 Do oblubieńca sam Chrystus się przyrównywał.

110

RECENZJE

utworu4. A. Kamieńska w eseju Twarze księgi (1981) godzi obydwie interpre­tacje, zaznaczając, że alegoria zaślubin Boga z Kościołem może być spraw­dzalna tylko w oparciu o sens dosłowny.

D. Szagun pisze, że tłumacze romantyczni Pieśni nad pieśniami odczyty­wali utwór zgodnie z sensem dosłownym (s. 22-23), na co w toku późniejszej analizy znajduje dowody.

Część wstępną autorka kończy słowami Herdera na temat roli każdego przekładu w rozwoju języka literackiego: „Przebiegam cudze ogrody, aby dla mojej mowy nazbierać kwiatów”5 (s. 35).

Wiadomo, że przekład artystyczny to nie tylko „zbieranie kwiatów”, czy­li wprowadzanie do języka literackiego nowych środków wyrazu przejętych z oryginału, ale także wzbogacanie rodzimej literatury. Dzieła tłumaczone, na równi z dziełami oryginalnymi, kształtują świadomość językową, spraw­ność oraz poprawność mówienia i pisania odbiorcy6. Pierwsi historycy języ­ka nadawali im większą jeszcze rangę, utożsamiając w ogóle język literatury z językiem literackim7.

Zależność języka literackiego i literatury jest dwustronna: język, jako tworzywo literatury, decyduje o jej rozwoju, a treść i poziom artystyczny dzieł literackich decyduje o jakości i rozwoju języka literackiego. W okresie nowopolskim rola literatury jeszcze wzrosła, ze względu na większe możliwości dotarcia jej do masowego czytelnika8.

Jak było powiedziane, K. Brodziński był przedstawicielem sentymentali­zmu, kierunku preferującego uczucie, głównie erotyzm, Pieśń nad pieśniami odpowiadała więc jego zainteresowaniom. Nie reprezentowała bezpośrednio, szczególnie ulubionej przez K. Brodzińskiego, twórczości ludowej, za jej auto­ra, na podstawie hebrajskiego tytułu i wielu szczegółów treściowych, uważa się Salomona. Ludowość wprowadzała jednak tematyka utworu, który opie­wał miłość hebrajskich pasterzy. Pociągnęła też Brodzińskiego egzotycznym orientalizmem.

Idąc za ówczesną modą9, Brodziński swojemu tłumaczeniu nadał kobiece imię hebrajskie Sulamitka10, potęgując koloryt orientalny utworu.

Tłumacz wykazywał znajomość realiów oryginału, często większą niż przekłady biblijne. Na przykład hebrajską nazwę rośliny mandragora, w Bi­blii Wujka nietłumaczoną, która była znana jako afrodyzjak (w Egipcie, za pośrednictwem kobiet syryjskich, sprowadzano ją do haremów), przetłuma­czył jako kwiat miłości, choć w kulturze europejskiej za 'kwiat miłości' uznaje się różę.

4 Zob. K. Bukowski, ibidem.

5 Za: F. Pęcherski, Brodziński a Herder; Kraków 1916, s. 82.

6 Zob. Z. Klemensiewicz, Historia języka polskiego, t. III, Warszawa 1972, s. 44 i nast.

7 Szczegółowiej na ten temat: E. Siatkowska, Czy baza dialektalna, czy piśmiennictwo odgrywa główną rolę w rozwoju odmiany literackiej wybranych języków słowiańskich?. Oddane do druku w księdze ku czci B. Walczaka.

8 Zob. Z. Klemensiewicz, op. cit., s. 44.

9 Zob. Maria A. Malczewskiego, Laura i Pilon F. Karpińskiego, a także samego Brodzińskiego sielanki Wiesław albo Mikon i Flis.

10 W tekście oryginalnym wymieniona tylko dwa razy.

RECENZJE

**111**

Wprowadzał leksykę potoczną, np. obok - silnie nacechowanych sakral­nie - nazw oblubieniec, oblubienica użył (w XIX w. nienacechowanych) wy­razów kochanek, kochanka. Mogło to być desakralizacją tekstu, wiążącą się z jego dosłownym odczytaniem przez tłumacza, por. wyżej, albo tylko zabie­giem stylistycznym11.

Poza zmianami stylistycznymi, które pośrednio wpływały na semantykę słownictwa, Brodziński w swojej Sulamitce dokonuje zmian w ówczesnym zasobie leksykalnym. Rewitalizuje archaizmy, np. aże się sama obudzi; tworzy neologizmy, np. pędliwy jelonek. Przykładów takich D. Szagun po­daje więcej (s. 61-75). Często były to efemerydy, ale na danym etapie roz­woju języka literackiego, przez urozmaicenie leksyki, podnosiły jego poziom artystyczny.

Inne wartości wnosił przekład Ujejskiego. Pisarz ten był odmienną oso­bowością artystyczną. Od Brodzińskiego odróżnia go zakorzenienie w litera­turze romantycznej.

Ówczesne wydarzenia społeczno-polityczne skłaniały do lektury Biblii12. Przekład Pieśni nad pieśniami Ujejski włączył do cyklu Pieśni Salomona. Może szukał u króla Jerozolimy rozwagi, potrzebnej w trudnej sytuacji poli­tycznej Polski13? Jednak przekład Pieśni nad pieśniami nie był z pewnością umotywowany politycznie. Powstał prawdopodobnie „przy okazji” tłumacze­nia - politycznych i profetycznych - Psalmów Salomona. Uważa się, że pi­sarza zafascynowały bogactwo i koloryt miłosnej poezji hebrajskiej. Tak jak Brodziński, Ujejski zrezygnował z głębokich odniesień religijnych, co zresztą wyjaśnia, pisząc, że w starożytności status świętości tych pieśni uratował je od zagłady, a teraz jest już niepotrzebny (s. 78-79).

Podstawą tłumaczenia, a właściwie twórczej przeróbki, była dla Ujejskie­go głównie Biblia Wujka, a dodatkowo - najprawdopodobniej - przekłady nie­mieckie. Język Wujka jest przez tłumacza modernizowany fleksyjnie i słowo­twórczo. Styl jego tekstu nie mieści się w konwencji biblijnej, raczej skłania się do poetyki romantyzmu (s. 80-81).

Zgodność z oryginałem przejawia się w licznych orientalizmach Ujejskie­go. Nie mają one na celu ortodoksyjnej wierności biblijnemu tekstowi, a służą stylistycznemu „ubarwieniu” utworu (s. 84). Ujejski jest nowatorski w po­rzuceniu biblijnego układu wersyfikacyjnego, a wydzieleniu poszczególnych pieśni przez tytuły i sylabiczny układ rytmiczny (każda pieśń ma inną liczbę sylab). W słownictwie, podobnie jak u Brudzińskiego, spotykamy wiele wyra­żeń potocznych (s. 91).

Na stronach 96-114 D. Szagun dokonuje szczegółowej analizy zależno­ści młodszego tłumaczenia Pieśni nad pieśniami od tłumaczenia starszego. Ujejski zmienił tytuł przekładu (Brodziński wykonał unik). W oryginale he­brajskim użyto konstrukcji z genetiwem pluralis: Szir Haszirim 'pieśń pieśni’,

11 J.A. Ihnatowicz zamiast oblubieniec też pisze kochanek lub ukochany.

12 Wspomniane już były tłumaczenia biblijne Brodzińskiego i Ujejskiego.

13 Król Salomon, następca króla Dawida, to symbol rozwagi. Znany jest z odnajdywania właściwych rozwiązań w trudnych sytuacjach (sąd Salomo­na). Przeprowadził reformę administracyjną kraju, angażował się w sprawy międzynarodowe, ufortyfikował Jerozolimę, zob. W.R.F. Browning, Słownik biblijny, op. cit., s. 455.

**112**

RECENZJE

wyrażającej superlatiwus oddany m.in. przez Wujka jako Pieśń nad pieśnia­mi. Frazeologizm z genetiwem pluralis zakorzenił się w polskim języku reli­gijnym, np. na wieki wieków czy król królów. Ujejski odszedł od formy superlatywnej. Jak sam wyjaśnia, tytuł Pieśń z pieśni odnosi się do kompozycji utworu, który „jest zbiorem pojedynczych miłosnych pieśni jakby w bukiet związanych”14.

W porównaniu z Brodzińskim, Ujejski jest bardziej liryczny. Uroda Sulamitki jest wysublimowana. Podobnie jak w kanonicznym tekście biblijnym, nie nadużywa on imienia bohaterki.

Współcześni literaturoznawcy wyżej oceniają artyzm przekładu Brodziń­skiego, niezbyt pochlebnie wyrażając się o Ujejskim (s. 128), ale nie należy zapominać, że Ujejski w swoim czasie był przez społeczeństwo polskie przyję­ty życzliwie, czasem wręcz entuzjastycznie. Rozpatrując obydwie pozycje pod kątem ich roli dla rozwoju polskiego języka literackiego w XIX wieku, stosuje­my raczej kryterium poczytności i „oswajania” masowego odbiorcy z polskim słowem pisanym, co broniło społeczeństwo przed wynarodowieniem. Taką rolę obydwa popularne utwory z pewnością odegrały.

Książka D. Szagun ma największą wartość dla translatoryki, ale przy­czynia się też do pogłębienia wiedzy o dobrej kondycji polszczyzny w dobie rozbiorów, stanowiącej na tle słowiańskim zjawisko wyjątkowe. Nie stara się dociekać przyczyn tego zjawiska. Może nie było to możliwe?

Na stronach 115-128 autorka dochodzi do syntezy swej pracy. Najważ­niejsze jest tu rozwinięcie wyrażonej w tytule konstatacji, że dwa przekłady tej samej podstawy mogą stanowić dwa odrębne dzieła literackie (s. 115-128).

Monografia mocno osadzona jest w materiale, opracowanym bardzo skrupulatnie, czasem może zbyt skrupulatnie, bo doprowadza to do powtó­rzeń i powiększa objętość pracy. Niemniej książkę czyta się dobrze. Ma ona charakter bardziej eseistyczny niż filologiczny. Atrakcyjność jej podnosi este­tyczne wydanie, zwłaszcza ciekawa okładka.

Ewa Siatkowska (Warszawa)

14 K. Ujejski, Pieśni Salomona, Poznań 1846, s. 9.

RECENZJE

113

AGNIESZKA MIKOŁAJCZUK, OBRAZ RADOŚCI WE WSPÓŁCZESNEJ POLSZCZYŹNIE, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2009, ss. 357

Agnieszka Mikołajczuk, autorka opublikowanej w roku 1999 monogra­fii Gniew we współczesnym języku polskim. Analiza semantyczna, równo po dziesięciu latach zaprezentowała swoje kolejne studium z zakresu semantyki leksykalnej: Obraz radości we współczesnej polszczyźnie. Czytelnik obu ksią­żek z pewnością zauważy, że dekada dzieląca obie rozprawy to czas intensyw­nej pracy badaczki - okres nabywania doświadczeń lingwisty, stawiającego sobie ambitne zadania penetracji i opisu dwu ważnych pól semantycznych w polszczyźnie. Z pracami nad jednym i drugim polem ściśle wiąże się proces stopniowego formowania się warsztatu naukowego uczonej, która odważnie, ale z rozwagą, sięga po nowy aparat badawczy, jaki oferuje dynamicznie roz­wijająca się semantyka kognitywna. Obie monografie charakteryzują się bo­gactwem materiału w części analitycznej, opartej na jasno sprecyzowanych założeniach teoretycznych.

Książka Gniew we współczesnym języku polskim. Analiza semantyczna (Warszawa 1999) jest bardzo starannym i wnikliwym opracowaniem, opar­tym na dobrze dobranej metodologii. Podobnie jak w innych pracach tej au­torki, znajdujemy tu dokładne omówienie literatury przedmiotu z rzetelnym ustosunkowaniem się do wcześniejszych wyników badań; stawiane są też przemyślane i jasno sformułowane własne tezy. O wieloaspektowości przy­wołanej tu syntezy na temat obrazu uczucia gniewu w polszczyźnie świadczy wzbogacenie podstawowej, opartej na metodologii stosowanej w semantyce strukturalnej, gruntownej analizy licznych wyrażeń językowych odnoszo­nych w języku polskim do uczuć z grupy gniewu (składających się na leksykalno-semantyczną klasę 'gniewu'), badaniami o charakterze kognitywnym. W nawiązaniu do prac George’a Lakoffa, Zoltana Kövecsesa, Anny Wierzbic­kiej, Anny Pajdzińskiej i Iwony Nowakowskiej-Kempnej, autorka przedstawia pełny obraz GNIEWU w polszczyźnie, na który składają się: jego objawy, metaforyczno-metonimiczna konceptualizacja oraz wyidealizowany model ko­gnitywny.

Tematykę tę badaczka rozwija w artykułach napisanych już po wyda­niu monografii; ukazuje w nich dwie perspektywy badań dotyczących uczuć negatywnych: porównawczą i diachroniczną. I tak, różne aspekty analiz porównawczych omawia w artykułach: The metonimic and metaphorical con­ceptualisation of anger in Polish1, ANGER in Polish and English: A semantic comparison with some historical context 2. Bez przesady można powiedzieć, że opracowanie obrazu GNIEWU w polszczyźnie autorstwa Agnieszki Mikołaj­czuk wpisało się w poczet klasycznych prac z zakresu konceptualizacji uczuć. Wyniki jej badań nad kategorią GNIEWU w polszczyźnie i analogicznymi ka­

1 Tekst został opublikowany w prestiżowym wydawnictwie Mouton de Gruyter w tomie Speaking of Emotions: Conceptualisation and Expression, red. A. Athanasiadou, E. Tabakowska, Berlin-New York 1998, s. 153-190.

2 Praca ukazała się w tomie Categorization in the History of English, red. Ch.J. Kay, J.J. Smith, Amsterdam-Philadelfia 2004: John Benjamins Publishing Company, s. 159-178.

114

RECENZJE

tegoriami w języku angielskim stały się inspiracją do podjęcia podobnych badań w wielu ośrodkach akademickich (m.in. w Czechach, Rosji, Szwecji, na Słowacji). Świadectwem owego zainteresowania są nie tylko cytowania niniejszej pracy w szeroko rozumianej literaturze przedmiotu, ale i artykuły opublikowane jej w tomach wydanych w Sankt Petersburgu3 i Pradze4.

Oparta na wyraźnie określonych zasadach opisu i (związanych ze strukturalizmem i kognitywizmem) podstawach teoretycznych monografia Obraz radości we współczesnej polszczyźnie stanowi opracowanie pionierskie. O ile mi wiadomo, do tej pory radość ani jako wartość sama w sobie, ani jako poję­cie leżące u podstaw obszernego pola semantyczno-leksykalnego nie znalazła się w centrum zainteresowań zbyt wielu badaczy. Ta obszerna rozprawa - plon wieloletniej skrupulatnej i żmudnej pracy badawczej - ukazuje wewnętrz­ne zróżnicowanie zapisanej w języku polskim kategorii RADOŚCI, wielość aspektów jej obrazu pojęciowego, ukształtowanych w modelach współtworzą­cych tę kategorię, zrekonstruowanych na podstawie analizy autentycznych wypowiedzi językowych zawierających wyrazy, zwroty i wyrażenia należące do pola leksykalno-semantycznego RADOŚCI. Podstawowe źródło poszuki­wań materiału stanowił liczący ponad 40 mln wyrazów tekstowych średni Korpus Języka Polskiego PWN; autorka dodatkowo wzbogaciła go ekscerp­tami z wybranych utworów prozy współczesnej i tekstów prasowych. Godna uznania jest dokładność i wnikliwość badaczki uwidaczniająca się nie tylko w umiejętnym dobraniu i selekcjonowaniu przykładów użyć, ale i w precyzji podawania danych dotyczących lokalizacji cytatu.

Podobnie jak wcześniejsze studium o gniewie, rozprawa o radości opiera się na słusznym założeniu, że można świadomie połączyć narzędzia i pojęcia dwu współczesnych teorii semantycznych: rozwijanej w obrębie struktural­nej teorii języka (dokładniej: w nurcie badań pól semantycznych) oraz seman­tyki kognitywnej. Notabene, w eklektyzmie tym autorka nie jest bynajmniej odosobniona - z postulatami wzbogacania teorii pól leksykalnych przez za­stosowanie aparatu pojęciowego wypracowanego w interpretacjach kogni­tywnych (np. profilowania, prototypu, usystematyzowanej wiedzy o świecie) spotykamy się w pracach innych polskich (i rosyjskich) badaczy zajmujących się semantyką leksykalną. Tam też znajdziemy przemawiające za wyjściem poza ramy strukturalizmu (i tym samym za rezygnacją z „czystości metodo­logicznej”) argumenty, które można sprowadzić do stwierdzenia: wzbogacenie semantycznej analizy wyrażeń wykorzystującej aparat strukturalistyczny przez zastosowanie wybranych narzędzi z metodologii kognitywnej stwarza

3 Zob. Wybrane aspekty językowej konceptualizacji uczuć: projekt badań konfrontatywnych, [w:] Славистические чтения памяти про­фессора П.А. Дмитриева и профессора Г.И. Сафронова: материалы международной научной конференции. 12-14 сентября 1999 г. Санкт-Пе­тербург, red. В.Д. Андреев, М.Ю. Котова, Санкт-Петербургский госу­дарственный университет, Санкт-Петербург 2000, s. 51-54.

4 Zob. Badania porównawcze nazw uczuć. (Na przykładzie „gniewu”), [w:] Obraz světa v jazyce, red. I. Vaňková, Univerzita Karlova v Praze, Filozofic­ká fakulta, Praha 2001, s. 122-136; RADOST v současné polštině: aspekty konceptualizace a rozrůzněnost modelů emocí, [w:] Obraz člověka v jazyce, red. I. Vaňková, J. Pacovská, Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, Praha 2010, s. 64-80.

RECENZJE

115

niewątpliwie szersze (i ciekawsze) perspektywy dla opisu semantycznego i sposobu rozumienia słowa jako składnika systemu i tekstu.

Struktura recenzowanej monografii jest trzyczęściowa: część I, zatytu­łowana Uczucia z rodziny radości i ich językowe wykładniki - stan badań, składa się z dwu rozdziałów poświęconych zagadnieniom ogólnym: pierwszy z nich ukazuje w zarysie bardzo skomplikowany obraz uczuć „z rodziny ra­dości” (określenie to ma rangę terminu) w ujęciach psychologicznych i filo­zoficznych, w drugim uczucia te są omawiane w aspekcie lingwistycznym. Właściwie dobrany i rzetelnie omówiony stan badań dobrze świadczy o inte­lektualnych horyzontach autorki, o jej wszechstronnym oczytaniu w zakre­sie bogatej literatury językoznawczej (głównie polskiej i rosyjskiej) na temat uczuć (nie tylko z rodziny radości), a także o wcale niemałej jej wiedzy psy­chologicznej i filozoficznej na temat analizowanej grupy uczuć. Rozdział dru­gi, w którym ukazane zostały oparte na różnych podstawach teoretyczno-metodologicznych sposoby opisu badanej klasy uczuć (a tym samym różne aspekty ich charakterystyki semantycznej oraz zakresy wyróżnianych podklas), pośrednio dowodzi braku tego rodzaju pełnych opracowań dla jakiego­kolwiek języka.

Chyba najważniejsze dla dalszych analiz semantycznych kwestie zawie­ra dobrze pomyślana część II rozprawy, w której uwaga badaczki skupia się wyłącznie na polszczyźnie. Omawiana grupa uczuć z rodziny radości ukaza­na jest tu w dwu perspektywach: najpierw jako wieloelementowa kategoria semantyczno-leksykalna oparta na hierarchicznej (odzwierciedlającej różne poziomy abstrahowania) strukturze pojęciowej, w drugiej kolejności - jako kategoria scharakteryzowana ze względu na najważniejsze aspekty sytuacji emocjonalnej, do jakiej odnoszą się badane w pracy nazwy uczuć, zawie­rających w swych strukturach językową kategoryzację i konceptualizację przeżyć. Podstawa takiego dwustronnego spojrzenia jest racjonalna: chodzi o realizację słusznie wyznaczonego przez autorkę zasadniczego celu prowa­dzonych badań - jest nim rekonstrukcja całościowego obrazu radości w pol­szczyźnie. Oba te ujęcia dopełniają się wzajemnie. Z jednej strony jest to ustrukturyzowane pole leksykalne (poziom językowy), z drugiej zaś liczne kategorie konceptualne (mające wykładniki językowe). Korzyści płynące z ta­kiego ustawienia analizy uwidaczniają dalsze partie pracy.

W trzecim rozdziale omawianej tu części II badaczka podejmuje jeszcze jedno niełatwe zadanie: wyznaczenia centrum analizowanej w rozprawie ka­tegorii RADOŚCI. W działaniu tym słusznie szuka wsparcia dla swych intui­cji w materiale zarówno słownikowym, jak i w korpusowym, w tym ostatnim jako ukazującym stopień utrwalenia badanych pojęć w świadomości mówią­cych. Uzyskane wyniki tak zorientowanych poszukiwań (liczba zaświadczeń poszczególnych jednostek w Korpusie Języka Polskiego PWN) uwiarygodniają przedstawioną w pracy oryginalną propozycję wewnętrznego uporządkowa­nia kategorii pojęciowej RADOŚCI, polegającego na uszeregowaniu poszcze­gólnych modeli uczuć w jej obrębie i wyznaczeniu jej prototypowego centrum. Postępowanie to jest jak najbardziej uzasadnione z uwagi na przedmiot roz­prawy i realizację wyznaczonego w niej i podanego explicite zasadniczego celu badawczego - jest nim „ukazanie wewnętrznego zróżnicowania zapisa­nej w polszczyźnie kategorii RADOŚCI i wielości aspektów jej obrazu pojęcio­wego, w konsekwencji zaś rozpoznanie bogactwa rodzajów radości” (s. 10).

116

RECENZJE

We Wprowadzeniu (s. 11-12) autorka pisze, że mówiąc „o uczuciach z ro­dziny radości (a - na poziomie lingwistycznym - o słowach odnoszących się do uczuć z rodziny radości), mamy na myśli cały kompleks przeżyć (...) miesz­czą się tu zatem: radość, zadowolenie, szczęście, wesołość, euforia i wiele innych [...]”. Na poziomie konceptualnym odpowiada im pojęciowa katego­ria RADOŚCI (określana też w pracy „rodziną RADOŚCI”), a na poziomie leksykalnym - pole leksykalno-semantyczne RADOŚCI (z rzeczownikiem ra­dość i czasownikiem cieszyć się w centrum oraz z licznymi jednostkami spo­krewnionymi z nimi znaczeniowo, m.in. zadowolenie, zadowolony, szczęście, szczęśliwy, satysfakcja, wesołość, pogoda ducha, pogodny, optymizm czy nadzieja i inne). Sądzę, że ukuty na potrzeby rozprawy termin uczucia z ro­dziny radości, należy do wstępnych założeń, bardzo zresztą głęboko przemy­ślanych na początkowych etapach analizy. Nie wchodząc zatem w polemikę, zaznaczę tylko rodzące się pytania: czy termin ten jest rzeczywiście lepszy od skrótowego obiegowego określenia uczucia w rodzaju radości? oraz czy

o wszystkich wymienionych jednostkach rzeczywiście myślimy jako o spo­krewnionych znaczeniowo (a nie tylko o czterech pierwszych: zadowolenie

i zadowolony oraz szczęście i szczęśliwy)?; czy między jednostkami radość i cieszyć się a pozostałymi typu satysfakcja, wesołość, pogoda ducha itd. jest semantyczna relacja pokrewieństwa, a nie tylko związek semantyczny?

Część III monografii (najobszerniejsza, licząca 178 stron) przynosi szcze­gółowe (miejscami bardzo subtelne) analizy wybranego słownictwa związa­nego z kategorią RADOŚCI (oraz polem leksykalnym RADOŚCI). Badaniu poddane zostają tylko jednostki należące do jej ścisłego centrum, tym sa­mym realizujące jej model prototypowy, czyli modele i warianty radości reali­zowane w kontekstach zawierających leksemy z rodzin leksykalnych 'radości’ i 'cieszenia się’. Przedstawione w czterech rozdziałach opisy znaczeń poszcze­gólnych wyrazów stanowią niewątpliwy wkład do semantyki leksykalnej ję­zyka polskiego. Są one oparte na olbrzymim materiale z Korpusu Języka Polskiego PWN, zawierają obfitą ilustrację przykładową wraz z jej omówie­niem, definicje ze słowników (nie tylko współczesnych, ale i etymologicznych, historycznych) i - co ważne - nawiązują do ustaleń przedstawionych w lite­raturze przedmiotu. Otrzymywane dzięki wszystkim tym zabiegom szcze­gółowe charakterystyki znaczeń leksemów zgrupowanych w poszczególnych rodzinach leksykalnych są niezwykle dokładne i szczegółowe - ujawniają ugruntowany warsztat filologiczny Agnieszki Mikołajczuk, którym potrafi się ona znakomicie posługiwać w analizie konkretnych zjawisk językowych z właściwą sobie dociekliwością semantyczną. Każdy podrozdział kończy się sensownym, zwykle obszernym, podsumowaniem - są w nim zebrane wyniki szczegółowych wieloaspektowych analiz materiału korpusowego, w których autorka opiera się na tych samych kryteriach semantycznych. I tak, przed­stawia wieloaspektową charakterystykę przeżyć, wskazując na ich podmiot, ich siłę oraz sposób sprawowania kontroli nad nimi, a także objawy prze­żyć (ich autentyczność), jak i typy przyczyn danego uczucia oraz związane z nim wartościowanie. Poprowadzona w taki sposób analiza, choć ze względu na powtarzalność poszczególnych parametrów może wydać się czytelnikowi nieco nużąca, w pełni zasługuje na uznanie - przedstawione opisy poszcze­gólnych rodzin leksykalnych są spójne. Byłby to zarazem argument za słusz­nością tytułu: praca dostarcza danych ukazujących spójny obraz radości we

RECENZJE

117

współczesnej polszczyźnie. W trakcie lektury tomu niejednokrotnie odnosi się wrażenie, że jego tytuł byłby bardziej adekwatny, gdyby miał postać: Ob­razy radości we współczesnej polszczyźnie. Chyba że przyjmiemy, iż użyty w tytule wyraz odnosi się zarówno do radości (w liczbie pojedynczej), jak i różnych rodzajów radości (w liczbie mnogiej).

Za cenne należy uznać badanie uczuć pokrewnych (czy tylko podob­nych?) i przeciwstawnych względem opisywanych w danej klasie seman­tycznej. W wielu wypadkach dane korpusowe okazują się bardzo pomocne; autorka potrafi umiejętnie je wykorzystać zarówno w charakterze dowodów szczegółowych (przy interpretacji danego uczucia), jak i argumentów prze­mawiających za istnieniem w świadomości użytkowników polszczyzny ogól­nych relacji semantycznych (przeciwstawności, rozłączności i ambiwalencji uczuć), a także pól leksykalnych. Drobna uwaga, jaka nasuwa się w związku z tą częścią pracy, dotyczy braku jasno sformułowanych podstaw podziału na owe cztery grupy leksemów należących do ścisłego centrum pola.

Niewątpliwym walorem omawianej rozprawy są różnego typu zestawienia i porównania. W rozdziale piątym (ostatnim w części III książki) zanalizo­wane wcześniej leksemy zostają skonfrontowane z nazwami innych uczuć z grupy radości - w efekcie otrzymujemy propozycję abstrakcyjnych modeli i wariantów przeżyć, składających się na ogólne pojęcie RADOŚCI. O wraż­liwości autorki na porównawczy aspekt badań dobitnie świadczą nie tylko zestawienia badanej grupy nazw z innymi jednostkami z rodziny radości czy elementów znaczeniowych kategorii RADOŚCI i innych kategorii (SMUTKU, STRACHU, GNIEWU, ZAZDROŚCI, NUDY), ale też ostatni wyodrębniony przez nią fragment pracy, nieoznaczony żadnym numerem. (W moim przekonaniu powinien być uznany za część IV). Wartościowe jest w nim nie tylko ogól­ne podsumowanie całości badań, ale też ukazanie ich interdyscyplinarnego charakteru i tła kulturowego, wyznaczenie perspektywy semantycznych ba­dań porównawczych, pozwalających widzieć jako pewną spójną całość zja­wiska wcześniej w ogóle niedostrzegane lub postrzegane jako rozproszone.

Bibliografia jest obfita; liczy 374 pozycje. Szkoda, że nie zostały z niej wy­odrębnione te adresy, które pełnią rolę źródła (słowniki, bazy danych, teksty literackie itp.). Cenny jest dołączony na końcu tomu dokładny, zhierarchizo­wany Indeks pojęć i leksemów (z wybranymi frazeologizmami) wraz z nume­rami odpowiednich stron. Efektem dodatkowej korekty jest errata. Bardzo przydałoby się streszczenie książki, choćby tylko w języku angielskim (warto o tym pamiętać przy kolejnym jej wydaniu).

O nieustającym zainteresowaniu Agnieszki Mikołajczuk uczuciami (oglądanymi również w perspektywie porównawczej), ich konceptualizacją, złożonością właściwych im językowych obrazów - które oprócz artefaktów kulturowych zawierają szereg różnorodnych odniesień do ogólnoludzkiego doświadczenia, a także do „fizycznego wyposażenia” człowiek a - świadczą kolejne dojrzałe studia autorki. Trzy z nich zasługują na szczególną uwagę z tego choćby względu, że poszerzają zakres wcześniejszych jej badań, wpro­wadzają do nich nowe ogniwa. Chodzi o następujące prace: 1) Mówiąc o uczu­ciach: między naturą a kulturą. O podstawach konceptualizacji uczuć w kon­tekście semantycznych badań porównawczych5, 2) Konceptualizacja wstydu

5

,Etnolingwistyka” 23, 2011, s. 67-82.

118

RECENZJE

w polszczyźnie (na tle porównawczym)6, 3) A Cross-Linguistic Perspective (Po­lish versus English) on the Conceptualization of 'Zadowolenie’ (Satisfaction/ Being Glad, Contentment, Pleasure)7.

Krystyna Waszakowa (Uniwersytet Warszawski)

6 Odkrywanie znaczeń w języku, red. A. Mikołajczuk, K. Waszakowa, Warszawa 2012: Wydawnictwa UW, s. 124-145.

7 Tłum. I. i D. Stephenson, [w:] Dynamicity in Emotion Concepts, ed. P. Wil­son [Łódź Studies in Language, vol. 27, ed. by B. Lewandowska-Tomaszczyk], Frankfurt am Main-Berlin-Bern-Bruxelles-New York-Oxford-Warszawa- Wien 2012: Peter Lang, s. 333-355.

**SŁOWA I**

SŁÓWKA

IMIĘ

Pierwotną nazwą człowieka było imię. W społeczeństwach tote­micznych imię było utożsamiane z fizyczną osobą jego nosiciela i ginę­ło wraz z jego śmiercią. Nadawanie i używanie tych imion było okreś­lone systemem norm i obyczajów związanych z religią. W niektórych społecznościach, np. w starożytnym Egipcie, przybierano dwa imiona: tajne - święte i zastępcze - codzienne.

W miarę rozwoju cywilizacji imiona stopniowo zatracały swój sa­kralny charakter. W starożytnej Grecji nadawano znaczące imiona symboliczne, które określały pożądane przymioty ich nosicieli, np. Sofokles 'słynny z mądrości/słynący mądrością’ (por. grec. sophia 'mądrość’, kleos 'wiadomość, słowo’), Temistokles 'słynny ze sprawie- dliwości/słynący sprawiedliwością’ (por. grec. Themis 'bogini spra­wiedliwości’, kleos 'wiadomość, słowo’). Do nich często dodawano imię ojca (patronimicum) oraz nazwę gminy, co w dalszym rozwoju historycznym prowadziło do powstawania nazwisk jako dodatkowych i bardziej wyspecjalizowanych form społecznej identyfikacji osób. W starożytnym Rzymie imię wzbogacano o nazwę rodu, nazwę bocz­nej gałęzi rodu oraz - często - o przydomek, np. Caius Plinius Caecilius Secundus, Publius Cornelius Scipio Africanus.

Najstarsze imiona, występujące w języku polskim, to tzw. słowiań­skie imiona dwuczłonowe, mające postać kompozycji, odziedziczone przez języki słowiańskie z praindoeuropejskich imion zdaniowych, mających charakter życzeń - określały one przymioty osób (dzieci) nimi obdarzanych. Strukturalnie i funkcjonalnie należy je utożsa­miać ze starogreckimi imionami typu Sofokles. Kompozycyjne imio­na dwuczłonowe powstawały w wyniku redukcji członów wyrazowych (lub morfologicznych) imion mających postać zdania. Redukcji podle­gały te człony, które znaczeniowo były mniej ważne. Skrócone (kompo­zycyjne) postacie imion były bardziej funkcjonalne w mówionych prze­kazach językowych, a zachowywały w swej strukturze główne nośniki treści znaczeniowych.

Takie imiona nosili mityczni władcy z dynastii piastowskiej w okre­sie przedhistorycznym: Siemowit, Lestsław, Siemomysł oraz pierwsi historyczni władcy państwa polskiego: Miecsław (Mieszko), Bolesław,

**120**

SŁOWA I SŁÓWKA

Kazimierz (Kazimir), Władysław (Włodzisław). W dzisiejszym systemie imienniczym również ten typ imion jest reprezentowany - por. Bogdan, Bogusław, Bronisław, Czesław, Dobromir, Gromisław, Jarosław, Krze­simir, Lutosław, Mirosław, Myślibor; Przemysław, Radosław, Sławomir, Sobiesław, Stanisław, Wojciech, Włodzimierz, Zbigniew, Zdzisław.

Drugą podstawową grupę imion, współcześnie występujących, stanowią nazwy pochodzenia obcego, mające niejednokrotnie długą i skomplikowaną genezę - por. np. Piotr- łac. Petrus <— grec. Petros grec. petros 'kamień, skała’ <— odpowiednik aram. Kefas aram. ke- fas 'opoka, skała’. Nazywane one bywają imionami chrześcijańskimi, ponieważ przyjęcie chrześcijaństwa przez polską wspólnotę komuni­kacyjną zapoczątkowało ich upowszechnianie się w języku polskim. Wiele z nich zostało zapożyczonych bezpośrednio z łaciny - por. np. Paweł <— łac. Paulus, Gaweł <— łac. Gallus, Jędrzej/Andrzej <— łac. An­dreas, Maciej/Mateusz <— łac. Mathaeus, Szczepan/Stefan <— łac. Ste­phanus, Idzi <— łac. Egidius, Józef - łac. Josephus.

Większość jednak imion obcego pochodzenia nie ma bezpośred­niego związku z chrześcijaństwem, jest natomiast wynikiem długo­wiecznych kontaktów językowych i kulturowych z innymi narodami i państwami. Przykładowo z językiem greckim wiąże się geneza takich imion, jak: Aleksander, Bazyli, Halina, Helena, Leon, Teodor, Teofil, Zofia; z łaciny wywodzą się np. August, Cezary, Felicjan, Konstanty, Lucjan, Marek, Sylwester, Urszula, Wiktor; z języków germańskich - Bernard, Fryderyk, Henryk, Jadwiga, Karol, Kinga, Ludwik, Otylia, Robert, Wilhelm, Zygmunt; z języków romańskich - Alojzy, Arieta, Be­non, Ksawery, Luiza, Mirela, Napoleon, Zyta, Żaneta. Sporadycznie występują imiona o źródłosłowie celtyckim (Artur, Brygida, Donald, Ewelina), litewskim (Biruta, Danuta, Grażyna, Olgierd, Witold), wę­gierskim (Ilona), irańskim (Dariusz, Roksana).

W dziejach polszczyzny od XVI wieku imiona o genezie obcojęzycz­nej zdecydowanie przeważają. W XX wieku nasilają się tendencje do okcydentalizacji, a czasem - wręcz egzotyzacji imion. Niewielkie wy­łomy w tych tendencjach czynią krótkotrwałe okresy mody na imiona słowiańskie, które m.in. w 1. połowie XIX wieku powołały do życia neologizmy imiennicze Wiesław, Wieńczysław, Mieczysław, a pod ko­niec XX wieku przywróciły popularność niektórym dawnym imionom słowiańskim, takim jak np. Lech, Leszek, Bolesław, Kazimierz, Rado­sław, Władysław.

Moda na imiona pochodzenia obcego prowadzi niejednokrotnie do propozycji dziwacznych bądź kuriozalnych, które nie zyskują aproba­ty odpowiednich instytucji, tj. Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN oraz urzędów stanu cywilnego. Z nieodległej czasowo korespon­dencji można tu przykładowo wymienić takie propozycje imion, jak: Atfosmera (Atmosfera?), Cirilla, Jimi, Kinka, Leo, Lilu, Lula, Majestica, Melisa, Uma, a także rodzima Wiosna. Zwykle za takimi propo­

SŁOWA I SŁÓWKA

**121**

zycjami kryją się jakieś osobiste skojarzenia, upodobania, przeżycia, ale z imionami jest tak jak z językiem. Przy całej indywidualizacji naszych wypowiedzi podlegają one jednak normom systemowym, po­prawnościowym, obyczajowym i prawnym, a w wypadku imion są one jednoznacznie określone.

Według definicji słownikowych imię dzisiaj to osobiste, nierodowe miano danej osoby, używane obok nazwiska. Nazwisko służy do iden­tyfikacji publicznej, urzędowej, oficjalnej, imię ma charakter prywat­ny, codzienny, środowiskowy. Wynikiem historycznego rozwoju tego rzeczownika są dwa inne jego znaczenia - 'nazwa, nazwisko’: konkurs imienia Fryderyka Chopina, szkoła imienia gen. Sikorskiego, czynić coś w czyimś imieniu, robić coś w imię czegoś; 'honor, opinia, repu­tacja, sława’: rzucić cień na czyjeś dobre imię, odzyskać dobre imię, robić coś w imię wyższych racji. Oba te znaczenia występują jeszcze we współczesnej polszczyźnie, ale ich godnościowo-honoryfikatywne nacechowanie zawęża zakres ich zastosowań. Znaczenie czwarte ma charakter specjalistyczny, językoznawczy, i nieco już wychodzi z uży­cia. Przez imię w tym znaczeniu rozumie się każdy wyraz odmienia­jący się przez przypadki (rzeczownik, przymiotnik, liczebnik, zaimek, imiesłów odmienny).

Jest zatem imię (zn. 1) przede wszystkim czymś osobistym, a dbać o nie trzeba dla własnego i bliskich dobrego imienia (zn. 2, 3). Z koń­cem kolejnego roku, w którym mogłem z Państwem dyskurs w Sło­wach i słówkach prowadzić, życzę Państwu wszystkiego najlepszego w imieniu Redakcji „Poradnika Językowego” i swoim własnym.

S.D.

**BIBLIOGRAFIA**

Jadwiga Latusek

(Uniwersytet Warszawski)

PRZEGLĄD POLSKICH PRAC I CZASOPISM  
JĘZYKOZNAWCZYCH OGŁOSZONYCH DRUKIEM  
W 2011 ROKU\*

„Acta Baltico-Slavica”, XXXV, pod red. Irydy Grek-Pabisowej, Slawistycz­ny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2011, ss. 293.

Antroponimia Polski od XVI do końca XVIII wieku. Wybór artykułów hasło­wych oraz nazwisk wraz z chronologią i geografią, t. 3, pod red. Aleksandry Cieślikowej, Wydawnictwo Lexis, Kraków 2011, ss. 374.

Judy APPS, Głos perswazji. Jak mówić, aby inni nas słuchali, tłum. Le­szek Śliwa, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2011, ss. 251.

Badania historycznojęzykowe. Stan, metodologia, perspektywy. Materiały konferencji naukowej Kraków 21-22 września 2010 r., pod red. Bogusława Dunaja, Macieja Raka, Księgarnia Akademicka, Kraków 2011, ss. 431.

Irena BAJEROWA, Kształtowanie się systemu polskiego języka literac­kiego w XVIII wieku, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011, ss. 260.

„Baltic Lingusitics”, 2, pod red. Jadwigi Linde-Usiekniewicz, Wydział Po­lonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Katedra Językoznawstwa Ogólnego, Wschodnioazjatyckiego Porównawczego i Bałtystyki, Warszawa 2011, ss. 213.

Agnieszka BANASZKIEWICZ, Fleksja werbalna w mowie dzieci pięcio­letnich, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, ss. 176.

Mirosław BAŃKO, Wykłady z polskiej fleksji, wyd. 2, 4 dodr., Wydawnic­two Naukowe PWN, Warszawa 2011, ss. 240.

Andrzej BAŃKOWSKI, Opuscula linguistica selecta, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2011, ss. 297.

Artur BARTNIK, Noun phrase structure in Old English. Quantifiers and other functional categories, Wydawnictwo KUL, 2011, ss. 210.

Stanisław BĄBA, Jarosław LIBEREK, Ze studiów nad frazeologią współ­czesnego języka polskiego, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2011, ss. 132.

Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy, pod red. Mirosła­wa Michalika, Collegium Columbinum, Kraków 2011, ss. 317.

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

*BIBLIOGRAFIA*

*123*

Kamila BISKUPSKA, Pamięć społeczna w zwierciadle języka. Analiza dyskursu pokolenia przełomu, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011, ss. 174.

„Biuletyn PTJ”, LXVII, pod red. Romana Laskowskiego, TAiWPN Univer­sitas, Kraków 2011, ss. 379.

Jagoda BLOCH, Bez komentarza, czyli jak unikać odpowiedzi na pytania dziennikarzy, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2011, ss. 298.

Marzena BŁASIAK, Dwujęzyczność i ponglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii, Collegium Columbinum, Kraków 2011, ss. 234.

Katarzyna Maria BOGDANOWICZ, Dysleksja a nauczanie języków ob­cych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją, Wydawnic­two Harmonia, Gdańsk 2011, ss. 279.

Marta BOGDANOWICZ, Ryzyko specyficznych trudności w czytaniu i pi­saniu. Dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala Ryzyka Dysleksji wraz z nor­mami dla klas I i II, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2011, ss. 183.

Andrzej BOGUSŁAWSKI, Roztrząsania nadlingwistyczne, BEL Studio, Warszawa 2011, ss. 327.

Tymoteusz BOJCZUK, Słownik psycholingwistyczny języka polskiego z komentarzem, Wydawnictwo Na Stopie Wojennej, Londyn 2011, ss. 140.

Zbigniew BOMERT, Odsłonięcie. Epistemologiczne podstawy filozofii ję­zyka religijnego w poglądach Iana T. Ramseya, TAiWPN Universitas, Kraków 2011, ss. 156.

Jerzy BRALCZYK, Włodzimierz GRUSZCZYŃSKI, Katarzyna KŁOSIŃ­SKA, Wiem, co mówię, czyli o dobrej komunikacji, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz, Warszawa 2011, ss. 148.

Brasławszczyzna. Pamięć i współczesność, t. 1. Historia regionu, charak­terystyka socjolingwistyczna, świadectwo mieszkańców, pod red. Elżbiety Smułkowej, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. 659.

Anna CEGIEŁA, „Moralność” w perspektywie słownika i wypowiedzi. Stu­dium z zakresu leksykologii i pragmatyki językowej, Wydział Polonistyki Uni­wersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. 248.

Zofia CHŁOPEK, Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wieloję­zyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011, ss. 449.

Milena CHOMIK, Monika KRAJEWSKA, Od nominacji do kreacji. Rzecz

o przekładzie neologizmów science fiction, Wydawnictwo Naukowe Uniwersy­tetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, ss. 389.

Monika CHOROŚ, Nazwy złożone w toponimii śląskiej, Wydawnictwo In­stytut Śląski, Opole 2011, ss. 155 + 1 CD-ROM.

Chrematonimia jako fenomen współczesności, pod red. Marii Biolik, Je­rzego Dumy, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2011, ss. 532.

Piotr P. CHRUSZCZEWSKI, Językoznawstwo antropologiczne. Zadania

i metody, Polska Akademia Nauk, Wrocław 2011, ss. 337.

124

BIBLIOGRAFIA

Wacław COCKIEWICZ, Metaforyka Leśmiana (analiza lingwistyczna), Księgarnia Akademicka, Kraków 2011, ss. 236.

Cognitive Studies, vol. 11, pod red. Violetty Koseskiej-Toszewej, Slawi­styczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2011, ss. 336, VIII.

Stanisław CYGAN, Przejawy świadomości językowej mieszkańców wsi końca XX wieku na przykładzie Lasocina na Kielecczyźnie, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2011, ss. 437.

Waldemar CZACHUR, Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien, Oficyna Wydawnicza Atut - Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2011, ss. 310.

Anna CZAPLA, Nazwy miejscowości historycznej ziemi lwowskiej, Towa­rzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lu­blin 2011, ss. 328.

Anna CZELAKOWSKA, Mirosław SKARŻYŃSKI, Materiały do dziejów pol­skiego językoznawstwa. Listy Jana Baudouina de Courtenay, Jana Łosia, Ka­zimierza Nitscha, Jana Michała Rozwadowskiego, Henryka Ułaszyna, Księ­garnia Akademicka, Kraków 2011, ss. 506.

Eliza CZERWIŃSKA, Magdalena PODRACKA-WISSKIRCHEN, Jerzy PODRACKI, Kieszonkowy słownik ortograficzny z zasadami pisowni oraz interpunkcji, Wydawnictwo Olesiejuk, Ożarów Mazowiecki 2011, ss. LXXX, 81-572.

Eliza CZERWIŃSKA, Magdalena PODRACKA-WISSKIRCHEN, Jerzy POD­RACKI, Podręczny słownik ortograficzny z zasadami pisowni oraz interpunk­cji, Wydawnictwo Olesiejuk, Ożarów Mazowiecki 2011, ss. LXXX, 81-770.

Maciej CZESZEWSKI, Katarzyna FOREMNIAK, Ludzie i miejsca w języ­ku. Słownik frazeologizmów eponimicznych, pod red. Mirosława Bańko, Wy­dawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. 349.

Barbara CZOPEK-KOPCIUCH, Urszula BIJAK, Aleksandra CIEŚLIKOWA, Mały słownik nazw polskich miast, państw Europy, ich stolic i mieszkańców, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Oficyna Wydawnicza Rytm, Kra­ków, Warszawa 2011, ss. 210.

Tadeusz DANILEWICZ, Language awareness and a second language teacher; Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, ss. 305.

Krystyna DATA, Struktura dialogu we współczesnej polszczyźnie mówio­nej, Wydawnictwo Lexis, Kraków 2011, ss. 168.

Katarzyna DEMBSKA, „Słowa wykolejone”, czyli o zjawisku kontaminacji we współczesnym języku rosyjskim, Oficyna Wydawnicza Leksem, Łask 2011, ss. 144.

Aleksandra DERRA, Odsłonić tajemnicę znaczenia. Eseje z filozofii języ­ka, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, ss. 336.

Magdalena DERWOJEDOWA, Grupy liczebnikowe we współczesnym języ­ku polskim. Zarys opisu zależnościowego, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. VII, 218.

BIBLIOGRAFIA

125

Iwona DOJKA, Zakłamany słownik czyli Żargon funkcjonariuszy bezpie­czeństwa PRL, Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni prze­ciwko Narodowi Polskiemu, Dom Wydawniczy Rafael, Kraków 2011, ss. 244.

Nicole DOŁOWY-RYBIŃSKA, Języki i kultury mniejszościowe w Europie. Bretończycy, Łużyczanie, Kaszubi, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszaw­skiego, Warszawa 2011, ss. 584.

Droga w języku i kulturze. Analizy antropologiczne, pod red. Jana Adamowskiego, Katarzyny Smyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skło­dowskiej, Lublin 2011, ss. 348.

Dydaktyka retoryki, pod red. Barbary Sobczak, Haliny Zgółkowej, Wy­dawnictwo Poznańskie, Poznań 2011, ss. 221.

Dyskursy komunikacji medialnej, pod red. Anity Filipczak-Białkowskiej, Wydawnictwo Primum Verbum, Łódź 2011, ss. 144.

Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych, pod red. Alicji Maurer, Oficyna Wydawni­cza Impuls, Kraków 2011, ss. 231.

Edukacja języka obcego w perspektywie ucznia, pod red. Anny Komorow­skiej, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011, ss. 422.

Izabela EJSMUNT-WIECZOREK, Derywaty czasownikowe w gwarach południowomazowieckich na tle odpowiedników innogwarowych, Wydawnictwo Primum Verbum, Łódź 2011, ss. 276.

Joanna ESQUIBEL, Magdalena KIZEWETER, Manipulation in transla­tion. Theory and applications, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Psychologii Spo­łecznej, Warszawa 2011, ss. 194.

„Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury”, 23, pod red. Jerzego Bartmińskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, ss. 322.

Expression indexicale, pod red. Beaty Brzozowskiej-Zburzyńskiej, Małgo­rzaty Posturzyńskiej-Bosko, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skło­dowskiej, Lublin 2011, ss. 163.

Felder der Sprache, Felder der Forschung, pod red. Doroty Kaczmarek, Wydawnictwo Primum Verbum, Łódź 2011, ss. 423.

Filologiczne konteksty współczesności. Język i dydaktyka, pod red. Ja­dwigi Lizak, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011, ss. 167.

Michael FLEISCHER, Reklama. Struktura i funkcje w wymiarze komuni­kacyjnym, Wydawnictwo Primum Verbum, Łódź 2011, ss. 215.

Mariusz FRODYMA, Indeksy do „Opisu źródeł Słownika staropolskiego”, Wydawnictwo Lexis, Kraków 2011, ss. XXV, 218.

Danuta GAŁYGA, Jak to łatwo powiedzieć. Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących. Poziom A1 i A2, TAiWPN Universitas, Kraków 2011, ss. 213.

Janina GARDZIŃSKA, Słowa i teksty. Studia językoznawcze, Wydawnic­two Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2011, ss. 430.

Piotr GARNCAREK, Czas na czasownik. Ćwiczenia gramatyczne. Poziom średni ogólny B2, TAiWPN Universitas, Kraków 2011, ss. 221.

126

BIBLIOGRAFIA

Gatunek a komunikacja społeczna, pod red. Danuty Ostaszewskiej, Joan­ny Przyklenk, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011, ss. 552.

Małgorzata GĘBKA-WOLAK, Pozycje składniowe frazy bezokolicznikowej we współczesnym zdaniu polskim, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mi­kołaja Kopernika, Toruń 2011, ss. 283.

Michał GŁUSZKOWSKI, Socjologiczne i psychologiczne uwarunkowania dwujęzyczności staroobrzędowców regionu suwalsko-augustowskiego, Wy­dawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, ss. 346.

Adam GOŁĘBIOWSKI, Kontamination. Form, Semantik, Pragmatik, Neisse Verlag, Oficyna Wydawnicza Atut - Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Dresden, Wrocław 2011, ss. 280.

Gramatyka a tekst, t. 3, pod red. Henryka Fontańskiego, Jolanty Lubochy-Kruglik, Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek, Katowice 2011, ss. 204.

Renata GRZEGORCZYKOWA, Wykłady z polskiej składni, wyd. 5, 4 dodr., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, ss. 159.

Grażyna GUNIA, Victor ŁECHTA, Wprowadzenie do logopedii, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, ss. 190.

Barbara GUZIUK-ŚWICA, Anna BUTCHER, Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze, cz. 2. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom zaawansowany (C1, C2), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodow­skiej, Lublin 2011, ss. 393.

Kwiryna HANDKE, Dzieje Warszawy nazwami pisane, Muzeum Histo­ryczne m.st. Warszawy, Warszawa 2011, ss. 574.

Ewa HORYŃ, Słownictwo wiejskich ksiąg sądowych ziemi brzeskiej (XVI- XIX w.), Collegium Columbinum, Kraków 2011, ss. 216.

How not to do things with words. Beiträge zur Sprache in Politik, Recht und Werbung, pod red. Jacka Makowskiego, Wydawnictwo Primum Verbum, Łódź 2011, ss. 203.

Humanizm w języku polskim. Wartości humanistyczne w polskiej leksyce i refleksji, pod red. Aleksandry Janowskiej, Magdaleny Pastuchowej, Rado­sława Pawelca, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2011, ss. 627.

Idiolekty w różnych sferach komunikacji, pod red. Anny Żurek, Wydaw­nictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011, ss. 136.

Małgorzata IWANOWICZ, Edward POLAŃSKI, Szkolny słownik tematycz­ny języka polskiego. Nie tylko dla uczniów, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2011, ss. 182.

Jarosław JAKIELASZEK, Blind merge strengthening the no tampering con­dition, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. 449.

Jarosław JAKIELASZEK, Cognitive ascent. Minimalist syntax from below, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. 183.

Jan Paweł II w trosce o słowo i prawdę, pod red. Stanisława Mikołajcza­ka, Marty Wrześniewskiej-Pietrzak, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polo­nistyczne”, Poznań 2011, ss. 335.

Iwona JANOWSKA, Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języ­ków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego, TAiWPN Universi­tas, Kraków 2011, ss. 434.

BIBLIOGRAFIA

127

Elżbieta JASTRZĘBSKA, Strategie psychodydaktyki twórczości w kształ­ceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, ss. 242.

Danuta JASTRZĘBSKA-GOLONKA, Konceptualizacja świata przedsta­wionego w języku najnowszego przekładu tekstów Hansa Christiana Ander­sena, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, ss. 251.

Katarzyna JAWORSKA-BISKUP, Language acquisition in the blind child, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, ss. 200.

Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka, pod red. Idy Kurcz, Hanny Okuniewskiej, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2011, ss. 418.

Język pisarzy. Problemy słownictwa, pod red. Tomasza Korpysza, Anny Kozłowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2011, ss. 390.

„Język Polski”, XCI, z. 1-5, pod red. Piotra Żmigrodzkiego, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Kraków 2011, ss. 400.

Język polski. Kompendium licealisty, aut. Anna Surowiec i in., Wydawnic­two Szkolne PWN, Warszawa, Bielsko-Biała 2011, ss. 734.

Język polski. Nauka o języku, pod red. Sławomira Żurawskiego, Wydaw­nictwo Naukowe PWN, Agora, Warszawa 2011, ss. 191.

Język poza granicami języka, 2. Semantyka a pragmatyka. Spór o pierw­szeństwo, t. 1. Aspekty lingwistyczno-semiotyczne, pod red. Aleksandra Kiklewicza, Centrum Badań Europy Wschodniej Uniwersytetu Warmińsko-Ma­zurskiego, Olsztyn 2011, ss. 239.

Magdalena JUREWICZ-NOWAK, Obraz językowych stosunków polsko- niemieckich w syntezach historycznojęzykowych, Oficyna Wydawnicza Uni­wersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011, ss. 163.

Kalejdoskop tematów śląskich. Zbiór studiów filologicznych, pod red. Kry­styny Kossakowskiej-Jarosz, Małgorzaty Iżykowskiej, Wydawnictwo Uniwer­sytetu Opolskiego, Opole 2011, ss. 332.

Halina KARAŚ, Polska leksykografia gwarowa, Wydział Polonistyki Uni­wersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. 432.

Tomasz KARPOWICZ, Dyskusyjne zagadnienia interpunkcyjne w prak­tyce zawodowej korektorów i redaktorów językowych. Skrypt z tekstami ćwi­czeniowymi dla studentów specjalizacji redaktorskiej i dla słuchaczy studiów podyplomowych z zakresu redakcji językowej tekstów, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. 65.

Tomasz KARPOWICZ, Ortografia i interpunkcja w praktyce wydawniczej. Materiały pomocnicze dla słuchaczy studiów podyplomowych (grupy filolo­giczne), Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. 64.

Tomasz KARPOWICZ, Redakcja językowa tekstu. Materiały pomocnicze dla słuchaczy studiów podyplomowych (grupy niefilologiczne), Wydział Polo­nistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. 54.

Kazimierz Nitsch 1874-1958. Materiały z posiedzenia naukowego w dniu 20 czerwca 2008 r., pod red. Rity Majkowskiej, Tomasza Filipa, Polska Aka­demia Umiejętności, Kraków 2011, ss. 115.

128

BIBLIOGRAFIA

Józef KĄŚ, Słownik gwary orawskiej, wyd. 2 popr. i poszerz., Księgarnia Akademicka, Kraków 2011, t. 1, ss. LXI, 812; t. 2, ss. 780, XXVIII.

Izabela KĘPKA, Przepowiadanie ks. Hieronima Kajsiewicza 1812-1873. W kręgu analiz qenoloqicznych i aksjologicznych. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, ss. 271.

Ireneusz KIDA, Word order tendencies in mediaeval English aganist the Indo-European background, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011, ss. 152.

Edward KLICH, O polszczyźnie i cygańszczyźnie, wstęp i dobór tekstów Bogdan Walczak, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011, ss. 178.

Katarzyna KŁOSIŃSKA, Słownik przysłów. Przysłownik, Wydawnictwo Publicat, Poznań 2011, ss. 284.

Komunikatywizm w Polsce. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki, pod red. Grażyny Habrajskiej, Wydawnictwo Primum Verbum, Łódź 2011, ss. 308.

Komunikowanie się Polaków w okresie II wojny światowej, pod red. Krzysztofa Stępnika, Macieja Rajewskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, ss. 240.

Konfrontacja i dialog w tekstach kultury polskiej, pod red. Sławoja Szym­kiewicza, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Sie­dlce 2011, ss. 373.

Krzysztof KOPIŃSKI, Janusz TANDECKI, Glosarium wyrazów i zwrotów ze średniowiecznych źródeł pruskich, Towarzystwo Naukowe, Toruń 2011, ss. XLIV, 416.

Honorata KORPIKIEWICZ, Biokomunikacja. Jak zwierzęta porozumiewa­ją się ze światem, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickie­wicza, Poznań 2011, ss. 269.

Zoltan KÖVECSES, Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie, tłum. Anna Kowalcze-Pawlik, Magdalena Buchta, TAiWPN Universitas, Kra­ków 2011, ss. 556.

Anna KOWALSKA, Apelatywne nazwy miejsc w dialektach polskich. Derywacja sufiksalna, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2011, ss. 183.

Kreative Sprachpotenziale mit Stil entdecken. Germanistische Festschrift für Professor Wolfgang Schramm, pod. red. Waldemara Czachura, Marty Czy­żewskiej, Philippa Teichfischera, Oficyna Wydawnicza Atut - Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2011, ss. 436.

Maria KRYSZTOFIAK, Translatologiczna teoria i pragmatyka przekładu artystycznego, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewi­cza, Poznań 2011, ss. 243.

Anna KRZYŻANOWSKA, Aspects lexicaux et sémantiques de la descrip­tion des noms ďaffect enfrançais et en polonais, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, ss. 274.

Kształcenie językowe, t. 9, pod red. Kordiana Bakuły, Wydawnictwo Uni­wersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011, ss. 132.

Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących, pod red. Kazi­miery Krakowiak, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, ss. 176.

BIBLIOGRAFIA

129

Joanna KUBASZCZYK, Wortbilder und Übersetzungsbilder. Eine Unter­suchung zur Wortbildung als Bildbildung im Kontext der Übersetzungswis­senschaft, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011, ss. 298.

Beata KUBOK, Dawne słownictwo gwar cieszyńskich w świetle kontak­tów językowych, Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2011, ss. 336.

Renata KUCHARZYK, Góralsko godacka. Ilustrowany słownik dla ce­prów, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, ss. 184.

Agnieszka KUŁACKA, Statystyczne prawa językowe. Na przykładzie pra­wa Menzeratha-Altmanna w składni języków polskiego i angielskiego, Oficy­na Wydawnicza Atut - Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2011, ss. 192.

Tomasz KURDYŁA, Funkcje formantów rzeczownikowych w polszczyźnie ludowej (na przykładzie trzech wsi podkarpackich), Księgarnia Akademicka, Kraków 2011, ss. 194.

Kinga KUSZAK, Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011, ss. 365.

Joanna KUŚ, Antroponimia pogranicza podlasko-mazowieckiego (na pod­stawie XVII-wiecznych ksiąg parafialnych z Mokobod), Wydawnictwo Uniwer­sytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2011, ss. 283.

George LAKOFF, Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne. Co kategorie mó­wią nam o umyśle, tłum. Magdalena Buchta, Agnieszka Kotarba, Anna Skucińska, pod red. Elżbiety Tabakowskiej, TAiWPN Universitas, Kraków 2011, ss. XVIII, 624.

George LAKOFF, Nie myśl o słoniu! Jak język kształtuje politykę. Obowiąz­kowa lektura dla myślących postępowo, tłum. Anna Ewa Nita, Jacek Wasi­lewski, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011, ss. 198.

Iwona LEWANDOWSKA, Polish doesn't bite! An innovative course of be­ginners. Learn Polish grammar and vocabulary by completing exercises, Wy­dawnictwo Edgard, Warszawa 2011, ss. 150.

Linguistica Bidgostiana, t. 8, pod red. Andrzeja S. Dyszaka, Wydawnic­two Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, ss. 166.

„Linguistica Copernicana”, III, nr 1, pod red. Macieja Grochowskiego, Wy­dawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, ss. 326.

„LingVaria”, VI, nr 1, pod red. Mirosława Skarżyńskiego, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2011, ss. 298.

Małgorzata LIPOWSKA, Dysleksja i ADHD współwystępujące zaburzenia rozwoju. Neuropsychologiczna analiza deficytów pamięci, Wydawnictwo Na­ukowe Scholar, Warszawa 2011, ss. 305.

Jaroslav LIPOWSKI, Operatívna fonetika slovenčiny, češtiny a pol'štiny, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011, ss. 186.

Logopedia a specjalne potrzeby edukacyjne w obliczu reformy szkolnej, pod red. Wojciecha Brejnaka, Ewy Wolnicz-Pawłowskiej, Wydawnictwo Uni­wersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2011, ss. 174.

Izabela ŁUC, Małgorzata BORTLICZEK, Język uwikłany w ponowoczesność, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011, ss. 378.

130

BIBLIOGRAFIA

Edward ŁUCZYŃSKI, Rozgryzając tajniki mowy. Wiedza o języku pol­skim dla logopedów, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, ss. 175.

Artur MACHLARZ, Forma i znaczenie. Projekt semazjologii Antona Marty'ego w kontekście problemu relatywizmu językowego, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011, ss. 214.

Violetta MACHNICKA, Archaizmy leksykalne i frazeologiczne w „Kroni­kach" Bolesława Prusa. Słownik, Siedlce 2011, ss. 275.

Violetta MACHNICKA, Peryfrazy Bolesława Prusa, Wydawnictwo Uniwer­sytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2011, ss. 447.

Joanna MACHOWSKA, Gramatyka? Ależ tak. Ćwiczenia gramatyczne dla poziomu A2, TAiWPN Universitas, Kraków 2011, ss. 287.

Krzysztof MAĆKOWIAK, U źródeł polskiej świadomości językowej (X-XV wiek), Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2011, ss. 205.

Małgorzata MAGDA-CZEKAJ, Wybrane typy słowotwórcze nazwisk okre­su średniopolskiego w ujęciu historyczno-społecznym, Wydawnictwo Instytu­tu Języka Polskiego PAN, Kraków 2011, ss. 369.

Jan MALCZEWSKI, Lidia MALCZEWSKA-GARSZTKOWIAK, Szkolny słownik ortograficzny wraz z zasadami pisowni polskiej, wyd. 2, Wydawnic­two Rea, Warszawa 2011, ss. 304.

Eliza MAŁEK, Depozytorium leksykalne języka polskiego. Nowe fotomateriały z lat 1901-2010, t. 9, BEL Studio, Warszawa 2011, ss. 454.

Henryk MARTENKA, Nazwiska od imion. 3500 ciekawych przypadków, Wydawnictwo Nomen Omen dr Jan Grzenia, Katowice 2011, ss. 229.

Metodologie językoznawstwa. Od genu języka do dyskursu, pod red. Piotra Stalmaszczyka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, ss. 193.

Stanisław MĘDAK, Polski raz a dobrze. Polish for foreigners. Elementary level A1, A2, B1, Wydawnictwo Lingo, Warszawa 2011, ss. 318.

Stanisław MĘDAK, Polski raz a dobrze. Pol'skij dla inostrancev. Elementarnyj uroven' A1, A2, B1, Wydawnictwo Lingo, Warszawa 2011, ss. 342.

Mężczyzna w literaturze, kulturze i językach Słowian wschodnich. Mate­riały międzynarodowej studenckiej konferencji naukowej, Lublin 24-25 kwiet­nia 2009 roku, pod red. Aliny Orłowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, ss. 142.

Miasto. Przestrzeń zróżnicowana językowo, kulturowo i społecznie, t. 3, pod red. Małgorzaty Święcickiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, ss. 438.

Mirosław MICHALIK, Kompetencja składniowa w normie i w zaburze­niach. Ujęcie integrujące, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicz­nego, Kraków 2011, ss. 319.

Elżbieta MICHOW, Polonizmy i inne wyrazy polskiego pochodzenia w świe­tle leksykografii bułgarskiej XIX i XX wieku, Wydawnictwo Uniwersytetu Hu­manistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2011, ss. 274.

Minimalist facets of control. An English-Polish comparative overview of ger­unds and infinitives, aut. Jacek Witkoś i in., Wydawnictwo Naukowe Uniwer­sytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011, ss. 271.

BIBLIOGRAFIA

131

Lilia MOROZ-GRZELAK, Bracia Słowianie. Wizje wspólnoty a rzeczywi­stość, Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2011, ss. 333, IX.

Małgorzata MRÓZ, Bilingual language acquisition. Focus on relative clau­ses in Polish and English, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, War­szawa 2011, ss. 164.

Na tropach translatorów. W poszukiwaniu odpowiedników przekłado­wych, pod red. Wojciecha Chlebdy, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011, ss. 176.

Maria NAGAJOWA, Rymowanki potocznego języka. Tamto, siamto i owamto. O naszym stosunku do ludzi, porozumiewania się z nimi i realiów codzien­ności, Wydawnictwo Key Text, Warszawa 2011, ss. 201.

Naród, religia, język. Materiały z konferencji 17-19 maja 2010 r., pod red. Anetty Ceglińskiej-Gajdy, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 2011, ss. 491.

Alina NARUSZEWICZ-DUCHLIŃSKA, Internetowe grupy dyskusyjne. Analiza językowa i charakterystyka gatunku, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2011, ss. 392.

Marek NASIENIEWSKI, Logiki zdaniowe wyrażalne przez modalność, Wy­dawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, ss. 217.

Norma językowa w aspekcie teoretycznym i pragmatycznym, pod red. Anny Piotrowicz, Małgorzaty Witaszek-Samborskiej, Krzysztofa Skibskiego, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2011, ss. 265.

Norwid mniej znany. Przybliżenia. Prace Warszawskiego Koła Norwidologicznego, pod red. Tomasza Korpysza, Marcina Będkowskiego, Wydział Polo­nistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. 166.

Tomasz NOWAK, Język w świetle odkryć nauki, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2011, ss. 452.

Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego, t. 2, pod red. Karoliny Pluskoty, Katarzyny Taczyńskiej, Wydawnictwo Naukowe Uni­wersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, ss. 365.

Bogusław NOWOWIEJSKI, Niemiecko-polski słownik Mrongowiusza. Źró­dło do historii polskiej leksyki i leksykografii, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2011, ss. 241.

Odmiany stylowe polszczyzny dawniej i dziś, pod red. Urszuli Sokolskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2011, ss. 431.

Mirosław OLĘDZKI, Mowa niezależna i mowa pozornie niezależna w po­wieści w kontekście zasad gatunku. Przypadek twórczości Józefa Weyssen­hoffa, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011, ss. 455.

„Onomastica”, LV, pod red. Aleksandry Cieślikowej, Wydawnictwo Insty­tutu Języka Polskiego PAN, Kraków 2011, ss. 305.

Zdzisława ORŁOWSKA-POPEK, Emocje w wypowiedziach uczniów niesłyszących, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011, ss. 274.

Grażyna OSIKA, Procesy i akty komunikacyjne. Koncepcje klasyczne i współczesne, TAiWPN Universitas, Kraków 2011, ss. 214.

132

BIBLIOGRAFIA

Osoby i działania. Wokół „Słownika nazw osobowych”, pod red. Zofii Zaron, Stanisława Dubisza, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, BEL Studio, Warszawa 2011, ss. 306.

Krzysztof OZGA, On isomorphism and non-isomorphism in language. An analysis of selected classes of Russian, Polish and English adverbs within the communicative grammar framework, Wydawnictwo Primum Verbum, Łódź 2011, ss. 210.

Jan PACŁAWSKI, A jeśli chodzi o moje pisanie. O pisarstwie Wiesława Myśliwskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2011, ss. 179.

Elena PALINCIUC-DUDEK, Nazwiska i imiona Polaków z Kiszyniowa i okolicy w XIX i XX wieku, Wydawnictwo Lexis, Kraków 2011, ss. 307.

Parier des emotions. Entre langue et littérature, pod red. Anny Krzyżanow­skiej, Renaty Jakubczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodow­skiej, Lublin 2011, ss. 342.

Miles L. PATTERSON, Więcej niż słowa. Potęga komunikacji werbalnej, tłum. Mirosław Przylipiak, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot 2011, ss. 342.

Perspektywy współczesnej frazeologii polskiej. Wariantywność we fraze­ologii, pod red. Piotra Flicińskiego, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011, ss. 103.

Agnieszka PIOTROWSKA-WOJACZYK, Regionalizmy leksykalne w słow­nikach doby nowopolskiej, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyja­ciół Nauk, Poznań 2011, ss. 548.

Walery PISAREK, Nowa retoryka dziennikarska, TAiWPN Universitas, Kraków 2011, ss. 291.

Danuta PLUTA-WOJCIECHOWSKA, Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kra­ków 2011, ss. 483.

Małgorzata PODLEŚNA, Kto? Co? Rzeczownik w kalejdoskopie. Ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne w rozpoznawaniu rzeczowników, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2011, ss. 56.

Edward POLAŃSKI, Ewa DEREŃ, Adam RYCHLIK, Ortografia i interpunk­cja w nauczaniu szkolnym i samokształceniu. Z ćwiczeniami, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2011, ss. 328.

Edward POLAŃSKI, Tomasz NOWAK, Najnowszy podręcznik gramatyki języka polskiego, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2011, ss. 331.

„Polonica”, XXXI, pod red. Ireneusza Bobrowskiego, Wydawnictwo Lexis, Kraków 2011, ss. 190.

Polonistyczne drobiazgi językoznawcze, 2. Materiały sesji jubileuszowej Oddziału Gdańskiego Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego z 20 listo­pada 2009 roku, pod red. Ewy Rogowskiej-Cybulskiej, Marka Cybulskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, ss. 227.

„Polski w Praktyce”, nr 1-6, pod red. Marii Gudro, Spółka Wydawnicza Dr Josef Raabe, Warszawa 2011, ss. 50 + 50 + 50 + 50 + 50 + 50.

BIBLIOGRAFIA

133

Polskie dźwięki, polskie słowa, polska gramatyka. (System - teksty - nor­ma - kodyfikacja), pod red. Barbary Pędzich, Doroty Zdunkiewicz-Jedynak, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. 599.

Polsko-szwedzkie zbliżenia w literaturze, kulturze i języku, pod red. Gra­żyny Barbary Szewczyk, Małgorzatay Słomińskiej, Wydawnictwo Śląsk, Ka­towice 2011, ss. 227.

Polszczyzna bydgoszczan. Historia i współczesność, t. 5, pod red. Mał­gorzaty Święcickiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Byd­goszcz 2011, ss. 270.

Polszczyzna i Polacy dawniej i dziś, pod red. Mirosławy Świtały-Chedy, Wydawnictwo Primum Verbum, Łódź 2011, ss. 208.

Polszczyzna trzech pokoleń. Podobieństwa i różnice, pod red. Krystyny Wojtczuk, Małgorzaty Jasińskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2011, ss. 185.

„Poradnik Językowy”, z. 1-10, pod red. Stanisława Dubisza, Towarzystwo Kultury Języka, Warszawa 2011, ss. 134 + 106 + 112 + 126 + 117 + 89 + 132 + 121 + 124 + 108.

„Poznańskie Studia Polonistyczne”, seria językoznawcza, t. 18 (38), Wy­dawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2011, z. 1, ss. 184; z. 2, ss. 174.

„Prace Filologiczne”, LX, pod red. Haliny Karaś, seria językoznawcza, In­stytut Języka Polskiego, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. 391.

„Prace Filologiczne”, LXII, pod red. Haliny Karaś, seria językoznawcza, Instytut Języka Polskiego, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. 420.

„Prace Językoznawcze”, 13, pod red. Marii Biolik, Wydawnictwo Uniwer­sytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2011, ss. 286.

Pragmatyczne aspekty tekstu i dyskursu, pod red. Bożeny Matuszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, ss. 180.

Prawo, język, media, pod red. Anny Mróz, Adama Niewiadomskiego, Mo­niki Pawelec, Międzywydziałowe Koło Naukowe Kultury Języka Prawnego i Prawniczego Uniwersytetu Warszawskiego „Lingua Iuris”, Warszawa 2011, ss. 271.

Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2, pod red. Iwony Janowskiej, Księgarnia Akademicka, Kraków 2011, ss. 216.

Przestrzenie kognitywnych poszukiwań, pod red. Aliny Kwiatkowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, ss. 313.

Sylwia PRZĘCZEK-KISIELAK, Właściwości fonetyczne małopolskich rot sądowych, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, ss. 231.

Renata PRZYBYLSKA, Wiesław PRZYCZYNA, Pisownia słownictwa reli­gijnego, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej „Biblos”, Tarnów 2011, ss. 131.

Jadwiga PUZYNINA, Kultura słowa. Ważny element kultury narodowej, pod red. Doroty Zdunkiewicz-Jedynak, Oficyna Wydawnicza Leksem, Łask 2011, ss. 223.

134

BIBLIOGRAFIA

Joanna RĄCZASZEK-LEONARDI, Zjednoczeni w mowie. Względność ję­zykowa w ujęciu dynamicznym, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011, ss. 175.

Małgorzata ROCŁAWSKA-DANILUK, Dwujęzyczność i wychowanie dwu­języczne z perspektywy lingwistyki i logopedii, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, ss. 188.

Stanisław ROSIEK, Władza słowa. Szkice, notatki, świadectwa, „Słowo/ Obraz Terytoria”, Gdańsk 2011, ss. 261.

Marcin ROSŁOŃ, Mowa trawa. Słownik piłkarskiej polszczyzny, Wydaw­nictwo Bukowy Las, Wrocław 2011, ss. 272.

„Rozprawy Komisji Językowej ŁTN”, LVI, pod red. Sławomira Gali, Łódz­kie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2011, ss. 202.

„Rozprawy Komisji Językowej ŁTN”, LVII, pod red. Sławomira Gali, Łódz­kie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2011, ss. 329.

Różne formy, różne treści. Tom ofiarowany Profesorowi Markowi Świdzińskiemu, pod red. Mirosława Bańko, Doroty Kopcińskiej, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. 244.

Andrzej RUSZER, Oswoić tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomów B2 i C1, TAiWPN Universitas, Kraków 2011, ss. 124.

Joanna RYCHTER, Językowa kreacja przyrody nieożywionej w utworach poetyckich Juliusza Słowackiego, wyd. 1 dodr., Wydawnictwo Naukowe Uni­wersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2011, ss. 209.

Oliver SACKS, Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy, tłum. Adam Małaczyński, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2011, ss. 256.

Alicja SAKAGUCHI, Język, mistyka, proroctwo. Od doświadczenia do wy­słowienia, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Po­znań 2011, ss. 447.

Zygmunt SALONI, Marek ŚWIDZIŃSKI, Składnia współczesnego języka polskiego, wyd. 5, 2 dodr., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, ss. 354.

Irena SARNOWSKA-GIEFING, Słownik nazwisk mieszkańców Poznania XVI-XVIII wieku, t. 1, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mic­kiewicza, Poznań 2011, ss. 594.

Sybille К. SCHMIDT, Św. Urszula Ledóchowska Polka i Europejka. Języ­kowy wymiar osobowości, pod red. Józefa Porayskiego-Pomsty, Towarzystwo Kultury Języka, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 2011, ss. 146.

Adrianna SENIÓW, Językowa kreacja kobiet w wybranych powieściach Elizy Orzeszkowej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2011, ss. 322.

Anna SERETNY, Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiel­lońskiego, Kraków 2011, ss. 343.

Mariola SIDOR, Niepłynność mowy w jąkaniu, Wydawnictwo Uniwersyte­tu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, ss. 225.

Monika SKARŻYŃSKA, Język reportażu telewizyjnego (na przykładzie Magazynu Ekspresu Reporterów w TVP2), Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2011, ss. 303.

BIBLIOGRAFIA

135

„Slavica Wratislaviensia”, t. 154, pod red. Janiny Wołczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011, ss. 195.

Franciszek SŁAWSKI, Słowotwórstwo, słownictwo i etymologia słowiań­ska, wybór i oprac. Władysław Sędzik, pod red. Leszka Bednarczuka, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2011, ss. 670.

Słowiańskie języki literackie. Rys historyczny, pod red. Barbary Oczko­wej, Elżbiety Szczepańskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, ss. 352.

Słownik etymologiczny nazw geograficznych Śląska, t. 15 (Wem-Wrzes), pod red. Stanisławy Sochackiej, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2011, ss. 154.

Słownik gwar śląskich, t. 12 (I. Ha-hyrnie), pod red. Bogusława Wyderki, Państwowy Instytut Naukowy - Instytut Śląski, Opole 2011, ss. XXIX, 153.

Słownik polskich leksemów potocznych, t. 6, pod red. Władysława Lubasia, Wydawnictwo Lexis, Kraków 2011, ss. XXIV, 497.

Słownik polszczyzny rzeczywistej (siłą rzeczy -fragment), zespół janKomunikant, w skład którego wchodzą: Monika Bednorz i in., Wydawnictwo Primum Verbum, Łódź 2011, ss. 138.

Słownik polszczyzny XVI wieku, t. 35, pod red. Krystyny Wilczewskiej, Lucyny Woronczakowej, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2011, ss. IX, 471.

Słowotwórstwo a media. Materiały czwartej konferencji językoznawczej poświęconej pamięci profesora Bogusława Krei, pod red. Ewy Badydy, Jolanty Mackiewicz, Ewy Rogowskiej-Cybulskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdań­skiego, Gdańsk 2011, ss. 343.

„Socjolingwistyka”, 24-25, pod red. Władysława Lubasia, Wydawnictwo Lexis, Kraków 2010-2011, ss. 200.

Mariusz SOLECKI, Słownik egzemplaryczny. 44 środków artystycznego wyrazu, Warszawska Firma Wydawnicza, Warszawa 2011, ss. 112.

Petar SOTIROV, Mariola MOSTOWSKA, Agata MOKRZYCKA, Bułgarsko-polski słownik leksyki potocznej, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Cu­rie-Skłodowskiej, Lublin 2011, ss. 280.

Dan SPERBER, Deirdre WILSON, Relewancja. Komunikacja i poznanie, pod red. Marii Jodłowiec, Agnieszki Piskorskiej, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków 2011, ss. 437.

Edward STACHURSKI, Dowcipy językowe z dawnych czasów. Od powsta­nia styczniowego do II wojny światowej, TAiWPN Universitas, Kraków 2011, ss. 320.

Karolina STEFANIAK, Władza i tożsamość w komunikacji lekarz - pa­cjent, Oficyna Wydawnicza Atut - Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2011, ss. 317.

Agnieszka STĘPKOWSKA, English loanwords in Polish naval vocabulary, Polska Akademia Nauk, Wrocław 2011, ss. 142.

Studia empiryczne nad komunikowaniem politycznym w Polsce, pod red. Bogusławy Dobek-Ostrowskiej, Kamili Majdeckiej, Wydawnictwo Uniwersy­tetu Wrocławskiego, Wrocław 2011, ss. 258.

136

BIBLIOGRAFIA

„Studia Filologiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego”, t. 24, pod red. Alicji Gałczyńskiej, Marzeny Marczewskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kocha­nowskiego, Kielce 2011, ss. 145.

„Studia Językoznawcze”, t. 10. Synchroniczne i diachroniczne aspekty ba­dań polszczyzny, pod red. Mirosławy Białoskórskiej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2011, ss. 345.

„Studia Pragmalingwistyczne”, III, pod red. Józefa Porayskiego-Pomsty, Instytut Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu War­szawskiego, Warszawa 2011, ss. 520.

Studia rhetorica, pod red. Michała Choptianego, Wojciecha Ryczka, Księ­garnia Akademicka, Kraków 2011, ss. 274.

„Studia z filologii polskiej i słowiańskiej”, 46, pod red. Kwiryny Handke, Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2011, ss. 262.

„Studies in Polish Linguistics”, t. 6, pod red. Romana Laskowskiego, Elż­biety Tabakowskiej, Wydawnictwo Lexis, Kraków 2011, ss. 169.

„Stylistyka”, XX, pod red. Stanisława Gajdy, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011, ss. 504. (Integracja w stylistyce).

Irena SZCZEPANKOWSKA, Semantyka i pragmatyka językowa. Słownik podstawowych pojęć z zadaniami i literaturą przedmiotu, Wydawnictwo Uni­wersytetu w Białymstoku, Białystok 2011, ss. 247.

Tadeusz SZCZERBOWSKI, Rosyjskie teorie przekładu literackiego, Wy­dawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011, ss. 253.

Ewa Małgorzata SZEPIETOWSKA, Barbara GAWDA, Ścieżkami fluencji werbalnej, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, ss. 148.

Szkolna lektura bliżej teraźniejszości, pod red. Anny Janus-Sitarz, TAiWPN Universitas, Kraków 2011, ss. 321.

Adolf E. SZOŁTYSEK, Filozofia myślenia. Ontologiczne, językowe i me­todologiczne determinanty myślenia, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, ss. 315.

Izabela SZYMAŃSKA, Mosaics. A construction-grammar-based approach to translation, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2011, ss. 271.

Elżbieta ŚNIEŻKOWSKA-BIELAK, Mówię wyraźnie, wyd. 2, Oficyna Wy­dawnicza Impuls, Kraków 2011, ss. 109.

Tabloidy. Język, wartości, obraz świata, pod red. Ireny Kamińskiej-Szmaj, Tomasza Piekota, Marcina Poprawy, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocław­skiego, Wrocław 2011, ss. 327.

Jolanta TAMBOR, Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego. Ćwiczenia, wyd. 1, 2 dodr., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, ss. 189.

Zbigniew TARKOWSKI, Ewa HUMENIUK, Jolanta DUNAJ, Jąkanie w wie­ku przedszkolnym, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2011, ss. 153.

Tekst jako kultura, kultura jako tekst, pod red. Zoi Nowożenowej, Wydaw­nictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, ss. 523.

BIBLIOGRAFIA

137

Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego, t. 3, pod red. Beaty Grochali, Magdaleny Wojenki-Karasek, Wydawnictwo Uniwersyte­tu Łódzkiego, Łódź 2011, ss. 443.

Tzvetan TODOROV, Teorie symbolu, tłum. Tomasz Stróżyński, „Słowo/ Obraz Terytoria”, Gdańsk 2011, ss. 370.

Dawid TOMASZEWSKI, Światełko w tunelu. Rozmowy o jąkaniu i nowej mowie z prof. Lilią Arutyunian i uczestnikami kursu nowej mowy, Wydawnic­two Poligraf, Brzezia Łąka 2011, ss. 149.

Anna TYRPA, Cudzoziemcy i obce kraje w dialektach polskich, Instytut Języka Polskiego PAN, Wydawnictwo Lexis, Kraków 2011, ss. 320.

Elżbieta UMIŃSKA-TYTOŃ, Polszczyzna dziewiętnastowiecznych salo­nów, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, ss. 262.

Natalia URBAŃCZYK-ADACH, Wariantywność walencji czeskiego cza­sownika. Konkurencja struktur syntetycznych i analitycznych, Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2011, ss. 203, IX.

Wiesław WALENTUKIEWICZ, Definicje deiktyczne a pojęcia. Badania z pogranicza filozofii języka i psychologii kognitywnej, Wydawnictwo Uniwer­sytetu Śląskiego, Katowice 2011, ss. 228.

Stefan WARCHOŁ, Słownik etymologiczno-motywacyjny słowiańskiej zoonimii ludowej. Słowiańskie nazwy własne zwierząt domowych i udomowio­nych zwierząt dzikich w środowiskach wiejskich, t. 3, Wydawnictwo Uniwer­sytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, ss. 412.

Marek WARECKI, Wojciech WARECKI, Woda z mózgu. Manipulacja w me­diach, Fronda, Warszawa 2011, ss. 343.

Jan WAWRZYŃCZYK, Depozytorium leksykalne języka polskiego. Nowe fotomateriały z lat 1901-2010, t. 8, BEL Studio, Warszawa 2011, ss. 371.

Jan WAWRZYŃCZYK, Słownictwo nowopolskie. Redatacje, BEL Studio, Warszawa 2011, ss. 44.

Jan WAWRZYŃCZYK, Słownik bibliograficzny języka polskiego. Wersja przedelektroniczna, BEL Studio, Warszawa 2011, t. 6, ss. 256; t. 7, ss. 271; t. 8, ss. 252.

Kinga WENKLAR, Kobieta Pokucia i Suwalszczyzny. Studium etnolingwistyczne, Wydawnictwo Lexis, Kraków 2011, ss. 234.

Jarosław WENTA, Kronika tzw. Galla Anonima. Historyczne (monastyczne i genealogiczne) oraz geograficzne konteksty powstania, Wydawnictwo Na­ukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, ss. 225.

Katarzyna WIEJAK, Poznawcze aspekty interpretacji przysłów, Wydaw­nictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, ss. 134.

Wielokodowość komunikacji, pod red. Anny Barańskiej, Wydawnictwo Primum Verbum, Łódź 2011, ss. 142.

Elżbieta WIERZBICKA-PIOTROWSKA, Polskie zaimki nieokreślone. Wy­brane zagadnienia semantyczne, syntaktyczne i pragmatyczne, Wydział Po­lonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. 267.

Piotr WIERZCHOŃ, Depozytorium leksykalne języka polskiego. Nowe foto­materiały z lat 1901-2010, t. 2, BEL Studio, Warszawa 2011, ss. 524.

138

BIBLIOGRAFIA

Aleksander WIETRZYK, Słownik gwary Pogórzan (z okolic Gorlic), pod red. Barbary Grabki, Renaty Kucharzyk, Muzeum „Dwory Karwacjanów i Głady­szów”, Gorlice 2011, ss. XIX, 232.

Hanna WIŚNIEWSKA-BIAŁAS, Wpływ języka angielskiego na polszczy­znę blogów, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. 224.

MACIEJ WITEK, Spór o podstawy teorii czynności mowy, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2011, ss. 466.

Alina WNUK, Europejskie dziedzictwo kulturowe, Wydawnictwo Primum Verbum, Łódź 2011, ss. 192.

Bartosz T. WOJCIECHOWSKI, Nadawca i adresat w języku japońskim. W kręgu semiotyki kulturowej i pragmatyki komunikacji, Wydawnictwo Uni­wersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, ss. 263.

Maria WOJTAK, Współczesne modlitewniki w oczach językoznawcy. Studium genologiczne, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej „Biblos”, Tarnów 2011, ss. 287.

Adam WOJTASZEK, Theoretical frameworks in the study of press adver­tisements. Polish, English and Chinese perspective, Oficyna Wydawnicza Wa­cław Walasek, Katowice 2011, ss. 282.

Wokół religii i jej języka, pod red. Ewy Golachowskiej, Anny Zielińskiej, Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2011, ss. 386, VIII.

Wokół teorii i empirii socjologii języka, pod red. Katarzyny Leszczyńskiej, Katarzyny Skowronek, Wydawnictwa Akademii Górniczo-Hutniczej, Kraków 2011, ss. 214.

Katarzyna WOŁOWSKA, Opozycje sensu w dyskursie, Wydawnictwo Wer­set, Lublin 2011, ss. 320.

Henryk WRÓBLEWSKI, Depozytorium leksykalne języka polskiego. Nowe fotomateriały z lat 1901-2010, t. 7, BEL Studio, Warszawa 2011, ss. 372.

Wybrane aspekty derywacji i interpretacji wyrażeń bezokolicznikowych. Minimalistyczne studium porównawcze polsko-angielskie, Wydawnictwo Na­ukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011, ss. 202.

Wybrane problemy logopedyczne, pod red. Joanny Gruby, Wydawnictwo Fonem.eu, Gliwice 2011, ss. 137.

Zygmunt ZAGÓRSKI, Językoznawstwo polskie na Uniwersytecie im. Ada­ma Mickiewicza w latach 1919-2009 (w zarysie), Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2011, ss. 150.

Zofia ZARON, Bibliografia prac Andrzeja Bogusławskiego, Wydział Poloni­styki Uniwersytetu Warszawskiego, Pracownia Pragmatyki i Semantyki Języ­koznawczej IPS, BEL Studio, Warszawa 2011, ss. 87.

Magdalena ZAWISŁAWSKA, Metafora w języku nauki. Na przykładzie nauk przyrodniczych, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, ss. 253.

Zbliżenie. Literatura, kultura, język, translatoryka, pod red. Ireny Fijał­kowskiej-Janiak, Hanny Szcześniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskie­go, Gdańsk 2011, ss. 322.

Ze wspomnień polskich językoznawców, 2, pod red. Jana Wawrzyńczyka, Dariusza Bralewskiego, Oficyna Wydawnicza Leksem, Łask 2011, ss. 152.

BIBLIOGRAFIA

139

Zenon Klemensiewicz 1891-1969. Materiały z posiedzenia naukowego w dniu 19 czerwca 2009 r., pod red. Rity Majkowskiej, Elżbiety Fiałek, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2011, ss. 147.

Zielonogórskie seminaria językoznawcze, pod red. Stanisława Borawskiego, Magdaleny Hawrysz, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskie­go, Zielona Góra 2011, ss. 299.

Karol ZIERHOFFER, Zofia ZIERHOFFER, Nazwy geograficzne Europy w języku polskim. Dziedzictwo i współczesność, Wydawnictwo Naukowe Uni­wersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011, ss. 272.

Bogusław ŻYŁKO, Kultura i znaki. Semiotyka stosowana w szkole kartusko-moskiewskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, ss. 233.

**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](mailto: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 forma­cie edytora MS Word (\*.doc, \*.rtf).
* Autorzy są zobowiązani do złożenia oświadczenia o oryginalności autorskiej tekstów.

**Redakcja nie zwraca tekstów niezamawianych**

Cena zł 12,50 **w tym VAT** 5%

**INFORMACJA O PRENUMERACIE**

**„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”**

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2012:

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”.

**Prenumerata krajowa**

Zamówienia na prenumeratę przyjmują **Zespoły Prenumeraty** właściwe dla miejsca za­mieszkania klienta.

**[www.prenumerata.ruch.com.pl](http://www.prenumerata.ruch.com.pl) Prenumerata ze zleceniem wysyłki za granicę**

**Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela RUCH SA Biuro Kolportażu - Zespół Obrotu Zagranicznego, ul. Annopol 17a, 03-236 Warszawa, tel. +48 22 693 67 75, +48 22 693 67 82, +48 22 693 67 18.**

**[www.ruch.pol.pl](http://www.ruch.pol.pl)**

Infolinia prenumeraty 801 443 122. Koszt połączenia według taryfy operatora.

Zamówienia na prenumeratę przyjmują również:

**KOLPORTER 8A, 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 22 625 16 63, e-mail: [ma@ips.com.pl](mailto:ma@ips.com.pl)