

0240/2007-8

# PORADNIK JĘZYKOWY



INDEKS 369616  
NAKLAD 470 egz.

**WYDAWNICTWA UNIwersYTETU  
WARSZAWSKIEGO  
WARSZAWA 2007**

ISSN 0551-5343



(647)

## **KOLEGIUM REDAKCYJNE**

prof. dr hab. Halina Satkiewicz (redaktor naczelny),  
dr Jolanta Chojak, dr Wanda Decyk (sekretarz redakcji),  
prof. dr hab. Stanisław Dubisz (zastępca redaktora naczelnego),  
prof. dr hab. Elżbieta Sękowska

## **RADA REDAKCYJNA**

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

### **Recenzent**

prof. dr hab. Jan Oźdżyński

### **Redaktor**

Wiesława Kruszka

### **Korektor**

Elżbieta Michniewicz

### **Adres redakcji**

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

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

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2007

PL ISSN 0551-5343

---

Ark. wyd. 7,23. Ark. druk. 7,00. Papier offsetowy 80 g/m<sup>2</sup>

---

Druk i oprawa: Fabryka Druku  
Warszawa, ul. Staniewicka 18

# PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901 PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO

ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

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

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

## SPIS TREŚCI



### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

- Józef Porayski-Pomsta*: <Mowa dziecka> jako przedmiot badań ..... 3
- Aneta Cibik, Ewa Haman*: Wykorzystanie badań psycholingwistycznych w językoznawstwie – reforma zastanego porządku czy prowokacyjne podważenie klasycznej teorii kategoryzacji? ..... 30
- Maria Przybysz-Piwko*: Wspomaganie rozwoju umiejętności fonologicznych dziecka z trudnościami w opanowywaniu czytania i pisania ..... 45
- Danuta Emiluta-Rozya*: *Opóźniony rozwój mowy a opóźnienie rozwoju mowy* ..... 54
- Olga Jauer-Niworowska*: Zaburzenia mowy w chorobie Wilsona ..... 66
- Marceli Olma*: Rozwój niektórych kategorii fleksyjnych rzeczownika i czasownika u dziecka w wieku do 5 lat. Część I (Fleksja imienna) ..... 80

### SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

- Ewa Wolańska*: VI Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Z badań nad kompetencją i świadomością językową dzieci i młodzieży* (sprawozdanie) ..... 93

### RECENZJE

- Maria Przybysz-Piwko, Bożena Strachalska*: *Elżbieta Szelaż, Aneta Szymaszek, Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*, Gdańsk 2006 .... 100
- Katarzyna Piórkowska*: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. Edyta Bańkowska, Agnieszka Mikołajczuk, Warszawa 2006 ..... 106

## CONTENTS

### ARTICLES AND DISSERTATIONS

<i>Józef Porayski-Pomsta: Child Speech as a Subject of Research</i> .....	3
<i>Aneta Cibik, Ewa Haman: The Use of Psycholinguistic Research in Linguistics – A Reform of the Present Order or Provocative Denial of Traditional Theories of Categorization?</i> .....	30
<i>Maria Przybysz-Piwko: Support of Phonological Abilities Development of a Child with Reading and Writing Difficulties</i> .....	45
<i>Danuta Emiluta-Rozya: Retarded Speech Development and Speech Development Delay</i> .....	54
<i>Olga Jauer-Niworowska: Speech Disorders in Wilson Disease</i> .....	66
<i>Marceli Olma: Development of Some Inflection Categories of Noun and Verb in a Less-than-5-Year-Old Child. Part I (Noun Inflection)</i> .....	80

### REPORTS, NOTICES, POLEMICS

<i>Ewa Wolańska: The Sixth National Scholarly Conference <i>Research on Language Competence and Awareness of Children and Youngsters</i> (Report)</i> .....	93
---	----

### REVIEWS

<i>Maria Przybysz-Piwko, Bożena Strachalska: Elżbieta Szelaż, Aneta Szymaszek, Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych, Gdańsk 2006</i> ....	100
<i>Katarzyna Piórkowska: Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole, ed. Edyta Bańkowska, Agnieszka Mikołajczuk, Warszawa 2006</i> .....	106

Józef Porayski-Pomsta  
(Uniwersytet Warszawski)

## <MOWA DZIECKA> JAKO PRZEDMIOT BADAŃ

### 1. USTALENIA TERMINOLOGICZNE

<Mowa dziecka> jest to termin<sup>1</sup>, za pomocą którego określa się: (1) okres, w którym dziecko używa specyficznego sposobu porozumiewania się z otoczeniem, lub też inaczej: okres, w którym dziecko nabywa stopniowo sposobów<sup>2</sup> porozumiewania się z otoczeniem społecznym stosowanych przez to otoczenie (por. Porayski-Pomsta 1994); (2) charakterystyczne dla okresu dziecięcego sposoby i formy porozumiewania się dziecka z jego otoczeniem społecznym – zmienne w czasie: od specyficznych środków, właściwych najwcześniejszemu okresowi rozwoju, do środków bardzo zbliżonych do tych, których używają dorośli<sup>3</sup>; (3) badania nad mową dziecka.

Pierwsze i drugie znaczenie wiąże się z osobniczym, czyli ontogenetycznym rozwojem człowieka – w początkowym okresie jego życia: od urodzenia do 12. roku życia<sup>4</sup> – szczególnie z jego rozwojem fizycznym,

---

<sup>1</sup> Zasadniczo w literaturze przedmiotu nie definiuje się tego terminu. Przyjmuje się w sposób milczący, że tłumaczy się on sam przez się. W jakimś stopniu zapewne tak jest. Ze względu jednak na to, żeby odróżnić znaczenie potoczne od naukowego, a także by wskazać zakres i przedmiot dziedziny, która jest określaną za pomocą tego wyrażenia, uważam, że zachodzi potrzeba dokładniejszego jego opisu.

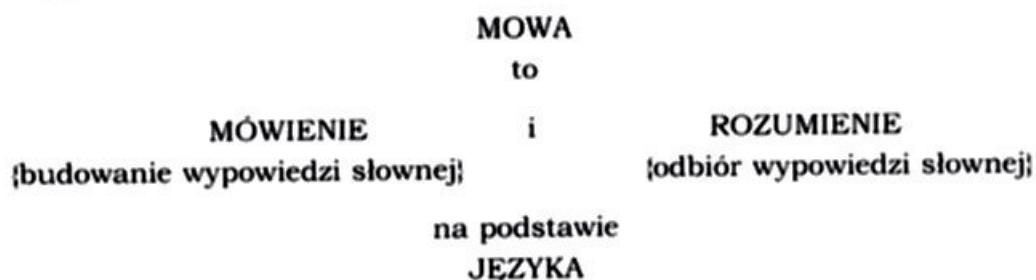
<sup>2</sup> Chodzi tu zarówno o system językowy (inaczej: kod werbalny), jak i inne istotne sposoby porozumiewania się w danej społeczności.

<sup>3</sup> Chciałoby się powiedzieć, że nawet tożsamy z tymi, które są charakterystyczne dla komunikacji dorosłych. Takie wnioski można by wyciągnąć z lektur, np. J. Aitchison pisze, że dziecko posługuje się mową dojrzałą w wieku 10 lat (Aitchison 1991: 105). Obserwacje potoczne raczej tego nie potwierdzają. Z socjolingwistycznego punktu widzenia wydaje się to niemożliwe, chociażby z tego powodu, że różnorodność ról społecznych realizowanych przez dziecko jest ograniczona. Aitchison, pisząc o dojrzałym mówieniu, ma zapewne na myśli system językowy używany przez 10-letnie dzieci, a nie mowę rozumianą jako zróżnicowane sposoby komunikowania się z otoczeniem.

<sup>4</sup> W polskiej literaturze przedmiotu okres ten jest *implicite* skrócony do 7. roku życia (świadczy o tym zdecydowana większość prac poświęcona tej problematyce). Jednakże ze względu na to, że wg wielu współczesnych autorów tzw. mówienie dojrzałe (niezależnie od tego, jak jest ujmowane) przypada na okres między 10. a 12. rokiem życia (por. np. Aitchison 1991: 105) oraz ustalenia psychologii (por. np. Piaget, Inhelder 1993) przyjmuję, że okres rozwoju mowy dziecka przypada na okres między 0. a 12. rokiem życia człowieka.

emocjonalnym, poznawczym, intelektualnym i społecznym. Pojęcie to obejmuje szczególnie ważną sferę człowieczeństwa – mowę, której istotą jest przekazywanie innym ludziom należącym do tej samej społeczności językowej za pomocą znaków symbolicznych – znaków językowych (języka) – informacji o zróżnicowanym stopniu złożoności.

Trzecie znaczenie terminu <mowa dziecka> odnosi się do przedmiotu badań interdyscyplinarnych z pogranicza psychologii i językoznawstwa. <Mowa dziecka> często jest zaliczana do obszaru zainteresowań psycholingwistyki rozwojowej (por. Kurcz 1992: 8; 2000: 9); niezależnie jednak od tego, z jaką dyscypliną naukową wiąże się mowę dziecka jako dziedzinę badań (inaczej: badania nad mową dziecka lub badania nad językiem dziecka), jest to taka dziedzina, która obejmuje różne problemy związane z procesem nabywania przez dzieci umiejętności posługiwania się językiem – mówienia, tj. rozumienia przez dziecko komunikatów słownych formułowanych przez innych członków społeczności językowej oraz tworzenia zrozumiałych dla innych członków tej społeczności wypowiedzi – na podstawie języka, zgodnie z poniższym modelem.



Rys. Mowa w aspekcie indywidualnym (źródło: Kaczmarek 1966: 24).

## 2. <MOWA DZIECKA> JAKO OKRES ROZWOJU

Komunikowanie się słowne, nazywane też werbalnym, czyli tworzenie i rozumienie wypowiedzi w określonym języku ludzkim, pojawia się na pewnym etapie rozwoju małego dziecka. Jego początek przypada na okres między 9. a 12. miesiącem życia. Wcześniej dziecko komunikuje się z otoczeniem za pomocą środków niewerbalnych: proksemicznych, kinezycznych i wokalnych. Niektóre z nich mają charakter mimowolny – są symptomami, inne są dowolne i nazywamy je apelami. Pierwsze nie wyrażają stanów intencjonalnych dziecka, drugie zaś są wyrazem jego woli i uświadamianej przez nie intencji<sup>5</sup>. Mówienie za-

<sup>5</sup> Warto zwrócić uwagę na jeszcze inny, ale bardzo charakterystyczny dla okresu komunikacji niemowlęcej sposób zachowania. Chodzi o zwracanie wzroku w kierunku innej osoby i o kontakt wzrokowy niemowlęcia z inną osobą. Następstwem tego kontaktu jest często uśmiech dziecka, połączony z wokalizacją oraz ruchami wszystkich kończyn. Takie reakcje można zaobserwować już u dzieci około 8.-10. tygodnia życia.

sadniczo jest nie bezpośrednio, ale jednak, kontynuacją wcześniejszych niewerbalnych sposobów komunikacji – apeli, w takim sensie, że w tym wczesnym okresie komunikacji kształtują się potrzeby komunikacyjne dziecka, które z natury rzeczy jest istotą społeczną, oraz podstawy rozumienia innych ludzi<sup>6</sup>. Między 9. a 12. miesiącem życia dziecka dokonuje się zasadnicza przemiana w sposobie jego komunikowania z otoczeniem, tak zasadnicza, że jest nazywana rewolucją 9. miesiąca<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Dyskusja o kontynuacji komunikacyjnych zachowań niemowlęcych bądź jej braku jest prowadzona niemalże od początku badań nad mową dziecka. Obecnie zdaje się przeważać pogląd o kontynuacji. Wiąże się to nie – jak wcześniej przypuszczano – z kontynuacją „fizyczną” zachowań komunikacyjnych w postaci realizacji określonych dźwięków (kontynuacją formy), lecz treściowo-mentalną: dziecko bardzo wcześnie, na długo zanim zacznie mówić, rozpoznaje mowę i zaczyna ją rozumieć (por. Frazer, Bellugi, Brown 1980: 113; Hogg, Blau 2003: 21). Jeszcze innych argumentów dla tego stanowiska dostarczają badania prowadzone przez kognitywnie nastawionych badaczy, którzy przyznawali – jak pisze M. Bowerman – „[...] prymat w procesie przyswajania języka stopniowemu kształtowaniu się w umyśle dziecka nowej aparatury pojęciowej. Podejście to zakładało, że kluczową rolę dla późniejszych procesów językowej ontogenezy ma przedjęzykowa faza życia, podczas której w zachowaniach niemowlęcia pojawiają się przejawy zrozumienia tak podstawowych pojęć, jak przedmioty, działania, przyczynowość i relacje przestrzenne. Wraz z pojawieniem się u dzieci potrzeby komunikowania się, zaczynają się poszukiwania odpowiednich form językowych (wyrazy autosemantyczne, morfemy gramatyczne, szyki wyrazów, kontury intonacyjne itp.), które przyczynią się do zakodowania myśli” (Bowerman 2003: 254–255).

<sup>7</sup> M. Tomasello tak o tym pisze: „Okolo dziewiątego – dwunastego miesiąca życia niemowlęta zaczynają przejawiać mnóstwo nowych zachowań, które wydają się wskazywać na coś w rodzaju rewolucji w ich sposobie widzenia świata, zwłaszcza świata społecznego. O ile są pewne wątpliwości co do tego, czy w okresie poprzedzającym tę rewolucję poznanie społeczne niemowląt ludzkich i innych naczelnych różnią się między sobą, o tyle później o żadnych wątpliwościach nie może być mowy. W wieku dziewięciu miesięcy niemowlęta zaczynają przejawiać wiele zachowań związanych ze wspólnym kierowaniem uwagi. Może to wskazywać na rozwój rozumienia innych ludzi jako sprawców intencjonalnych «takich jak ja» [podkreśl. – J.P.-P.], których relacje z obiektami zewnętrznymi można śledzić, ukierunkowywać lub dostosowywać się do nich” (Tomasello 2002: 85). E. Alarcos Llorach – badacz mowy dziecka starszy od Tomasella o całą epokę – ujmuje ten problem inaczej. Pisze: „Si nous considérons que la langue est essentiellement un système de communication au moyen de signes exprimés phoniquement, on peut dire que l'activité proprement linguistique de l'enfant ne commence qu'au moment précis où il fait la découverte pratique de ce qu'est un «signe» [podkreśl. – J.P.-P.], c'est-à-dire une expression phonique conventionnelle ayant trait à un objet de l'expérience humaine” (Alarcos Llorach 1968: 328) (Jeśli przyjmiemy, że język jest w istocie systemem komunikacji, realizowanym za pomocą środków fonicznych, to trzeba stwierdzić, że aktywność czysto językowa dziecka ma swój początek w ściśle określonym momencie, w którym odkrywa ono praktycznie, czym jest znak językowy, tj. konwencjonalne wyrażenie foniczne mające związek z obiektem doświadczenia ludzkiego) (przekł. – J.P.-P.). Badacz ten sugeruje w cytowanej pracy, że następuje to właśnie około 9. miesiąca życia dziecka.

Zmiana ta polega na tym, że: (1) dziecko staje się intencjonalne w swoich działaniach, w tym sensie, że zaczyna sobie coraz wyraźniej uświadamiać cele tych działań i dla ich osiągnięcia stosuje środki pośredniczące (narzędzia), (2) odkrywa – co jest być może jeszcze ważniejsze od przemiany zasygnalizowanej w pkt (1) – intencjonalność innych osób, co prowadzi do wymiany, a w konsekwencji do konwersacji, a to z kolei do uczenia się kulturowego, (3) interakcja (wymiana, konwersacja) stanowi podstawę opanowania języka, pozwala bowiem zrozumieć dwie jego istotne właściwości: a) perspektywiczność, która umożliwia konstruowanie wypowiedzi z określonej perspektywy, co ilustrują przykłady: *Widzę Jana. → Jan jest widziany przeze mnie. Rower stoi przed drzewem. – Rower stoi za drzewem. – Rower stoi koło drzewa.* b) symboliczność – każdy znak językowy (poza nazwami własnymi) odnosi się do obiektu pozajęzykowego w sposób uogólniony, a nie konkretny, tzn. znak językowy (wyraz) oznacza jakąś klasę obiektów, a nie okaz, przedstawiciela określonej klasy obiektów (por. Tomasello 2002: 85–107). Tak zwana rewolucja 9. miesiąca stanowi – co należy bardzo mocno podkreślić – początek długiego, trwającego kilkanaście lat, procesu, którego koniec można by umownie wyznaczyć na 12. rok życia.

Mowa i język dziecka rozwijają się – jak to jest ujmowane w większości prac poświęconych tym zagadnieniom<sup>8</sup> – w sposób stadialny. Wiąże się to z procesem dojrzewania psychosomatycznego dziecka. Zapewne można mówić o jakimś genetycznym, zindywidualizowanym – właściwym każdemu osobnikowi – zaprogramowaniu tego procesu (por. np. Aitchison 1991: 104). Oznacza to, że każde dziecko dojrzewa do określonego stadium rozwojowego w różnym, właściwym sobie czasie. Zjawisko to nosi nazwę w z g l ę d n e j c h r o n o l o g i i r o z w o j u. Stadia rozwojowe wiążą się nie tyle z wiekiem dziecka, ile wyznaczają poziom jego rozwoju. Można je jednocześnie uważać za wskaźnik normy rozwojowej. W każdym razie jednak wcześniejsze stadium rozwojowe stanowi podstawę stadium późniejszego. Między poszczególnymi stadiami rozwojowymi nie ma ostrych granic. Przejście między stadium wcześniej-

---

<sup>8</sup> W psychologii wyróżnia się trzy modele zmiany rozwojowej: 1) model liniowy – rozwój najogólniej ujmuje się jako gromadzenie (kumulację) doświadczenia, a sam proces rozwoju jako ciągły, płynny. O charakterystycznym dla każdej osoby tempie, zależnym od właściwości jej układu nerwowego i temperamentu (Brzezińska 2004: 75), 2) model stadialny – opisuje się go jako proces nieciągły, skokowy, przebiegający w kolejnych stadiach (fazach, krokach, etapach). Zmiany, jakie zachodzą w każdym stadium rozwoju, mają dwojaką naturę: (1) proces różnicowania doświadczenia – faza progresu, (2) proces porządkowania i/lub integracji nowo nabytego doświadczenia (faza *plateau*) (Brzezińska 2004: 77–78), 3) model cykliczno-fazowy – w procesie rozwoju można wyróżnić pewne powtarzające się w tej samej kolejności fazy: (1) progresu, (2) *plateau* (regresu) i (3) kryzysu – nowe doświadczenia mogą zmieniać jakość doświadczenia wcześniej opanowanego, mogą je przekształcać, nadawać mu nową formę (Brzezińska 2004: 82).



szym a późniejszym dokonuje się stopniowo i w sposób dyskretny: zachowania charakterystyczne dla stadium wcześniejszego, zastępowane sukcesywnie zachowaniami właściwymi stadium późniejszemu, zanikają. Zasadniczo też – według tej koncepcji – niemożliwe jest pominięcie któregośkolwiek ze stadiów rozwojowych: każde dziecko przechodzi przez wszystkie, choć sposób i siła występowania właściwości charakterystycznych dla poszczególnych stadiów u każdego dziecka są inne.

Zasadniczo rozwój mowy dziecka można podzielić, biorąc za podstawę system komunikacji stosowany przez dzieci oraz ich wzrastającą kompetencję i świadomość komunikacyjną, na cztery stadia rozwojowe<sup>9</sup> (podany przy każdym stadium wiek ma charakter orientacyjny):

1) stadium niemowlęctwa albo przedjęzykowe (prelingwalne)<sup>10</sup>: 0.–9./12.<sup>11</sup> miesiąc życia,

2) I stadium komunikacji językowej (werbalnej) albo komunikacji przedprzedszkolnej: 9./12.–36. miesiąc życia,

3) II stadium komunikacji językowej (werbalnej) albo komunikacji przedszkolnej<sup>12</sup>: 37. miesiąc życia dziecka –6./7. rok życia<sup>13</sup>,

<sup>9</sup> Może warto przy tej okazji zastanowić się, czy istotnie model stadialny rozwoju mowy dziecka – zaproponowany w latach czterdziestych przez R. Jakobsona (Jakobson 1969) nie wymaga weryfikacji i czy nie powinien on zostać zastąpiony modelem cykliczno-fazowym. Istotna różnica między tymi modelami polega na tym, że w tym pierwszym rozwój rozumie się jako kumulację doświadczenia, w drugim zaś jako transformację doświadczenia; model cykliczno-fazowy – ze względu na swój najszerszy zakres – najlepiej, jak się wydaje, może służyć opisowi rozwoju mowy (por. Brzezińska 2004). W tym opracowaniu stosuję tradycyjny model stadialny, należałoby bowiem zweryfikować wszystkie dotychczasowe ustalenia, a na to jest – jak sądzę – za wcześnie.

<sup>10</sup> Okres ten jest nazywany przez L. Kaczmarską okresem melodii (Kaczmarska 1953: 8–22). I choć nazwa ta ze względu na formy zachowań dziecka jest adekwatna (płacz, krzyk, gaworzenie, wrażliwość na melodię wypowiedzi), wydaje się, że ze względu także na całościowy charakter opisu zachowań komunikacyjnych dziecka w tym okresie rozwoju najlepiej nazywać go tradycyjnie jako właśnie okres niemowlęctwa (*niemowlęctwo* 'okres bycia niemowlęciem; wiek niemowlęcy', USJP, 2, 934).

<sup>11</sup> Zawsze, ilekroć w tym opracowaniu mówi się o wieku dziecka, oznacza to ukończenie, a nie początek, tzn. np. stadium I trwa między urodzeniem a ukończonym 9. miesiącem życia; liczba 12 oznacza, że u niektórych dzieci czas trwania stadium I może być przesunięty do końca 12. miesiąca życia, ale stadium to może zakończyć się również w 10. lub 11. miesiącu. Przedłużanie się jednak stadium I poza 12. miesiąc może sygnalizować – nie musi – opóźniony rozwój mowy.

<sup>12</sup> Nazw synonimicznych stadiów rozwojowych: *komunikacja przedszkolna*, *komunikacja wczesnoszkolna* nie należy wiązać z przedszkolem czy szkołą jako instytucjami oświatowymi, lecz jako dość poręczne opisanie okresu rozwoju dziecka.

<sup>13</sup> Przy głębszym zastanowieniu się można by to stadium podzielić na dwie fazy, co wiąże się z dość istotną zmianą, jaka następuje około 5. roku życia, w zakresie opanowania systemu językowego. Otóż w tym czasie kończy się

4) III stadium komunikacji językowej (werbalnej) albo komunikacji wczesnoszkolnej: 6./7.–10./12. rok życia.

W obrębie każdego z wymienionych stadiów, biorąc pod uwagę te same kryteria co wyżej, należy wyróżnić fazy rozwojowe:

I. W stadium niemowlęctwa fazy:

1) zachowań symptomatycznych (0.–6./12. tydzień życia),  
2) apeli-sygnalów oraz pierwotnej wokalizacji, czyli głuzenia – wytwarzania w torze głosowym dźwięków niesystemowych (6./12. tydzień –5./7. miesiąc życia)<sup>14</sup>,

3) apeli-sygnalów oraz naśladownictwa, czyli gaworzenia (5./7.–9./12. miesiąc życia):

- wytwarzanie w torze głosowym dźwięków systemowych,
- naśladownictwo intonacji bez jej rozumienia (ok. 8. miesiąca życia),
- echolalia (ok. 10. miesiąca życia).

II. W I stadium komunikacji językowej (werbalnej) fazy<sup>15</sup>:

1) tworzenia wypowiedzi nierozczłonkowanych lub wypowiedzi o jednej, izolowanej funkcji komunikacyjnej (9./12.–17./19. miesiąc życia),

2) tworzenia wypowiedzi dwu-, trzywyrazowych lub wypowiedzi o funkcjach względnie zgeneralizowanych (17./19.–24./27. miesiąc życia),

3) tworzenia wypowiedzi względnie rozbudowanych lub wypowiedzi wielofunkcyjnych (24./27.–36./42. miesiąc życia).

III. W II stadium komunikacji językowej (werbalnej) fazy:

1) pierwotnej konwersacji i pierwotnych form narracyjnych (przełom 3.–4. roku – koniec 5. roku życia),

2) konwersacji zdecentrowanej<sup>16</sup> i narracyjnych form tworzonych względnie samodzielnie (6–8 lat).

IV. W III stadium komunikacji językowej (werbalnej) fazy<sup>17</sup>:

1) rozwiniętej konwersacji i rozwoju form narracyjnych związanych z aktualną sytuacją mówienia (8–10 lat),

2) konwersacji i form narracyjnych oderwanych od aktualnej sytuacji mówienia (10–12 lat).

---

zasadniczo etap kształtowania się systemu fonologiczno-artykulacyjnego u dziecka oraz znacznie wzbogaca się jego słownik (por. Łobacz 1996: 31; Geppertowa 1968: 224–234). Stanowi to podstawę w niektórych systemach oświatowych (np. w Wielkiej Brytanii) do rozpoczynania systematycznej edukacji szkolnej od 5. roku życia dziecka.

<sup>14</sup> W literaturze przedmiotu podaje się często, że następuje to około 6. miesiąca życia dziecka. Z moich obserwacji wynika, że wchodzi ono w fazę gaworzenia właśnie między 5. a 7. miesiącem życia.

<sup>15</sup> Tu nawiązuję do ustaleń M.A.K. Hallidaya (1980), przesuwam jednak nieco – biorąc pod uwagę zarówno przyrost leksyki (por. np. Zarębina 1980), jak i procesy opanowywania gramatyki (por. np. Kaczmarek 1953) – granice poszczególnych faz, zwłaszcza 2. i 3.

<sup>16</sup> Termin Piageta, który jednak ten rodzaj konwersacji przypisuje dzieciom starszym, tj. w wieku około 7, a nawet 10 lat (por. Piaget 1992: 40–66).

<sup>17</sup> Por. Kielar-Turska 1989: 93–171.

W powyższej periodyzacji, która zasadniczo pokrywa się z dotychczasowymi podziałami, został położony nacisk na rozwój funkcji oraz form wypowiedzi: konwersacji (rozmowy) i narracji (głównie opowiadania i opisu). Trzeba jednak wyraźnie i jednoznacznie powiedzieć, że zarówno rozwój funkcji, jak i form wypowiedzi jest nierozdzielnie powiązany z rozwojem: (1) systemu językowego, rozumianego tu jako rozwój kompetencji językowej dziecka, (2) systemu zachowań komunikacyjnych, czyli kompetencji komunikacyjnej, (3) zasobu leksykalnego i systemu semantycznego, który jest tu traktowany jako słownik umysłowy dziecka<sup>18</sup>.

Niniejsza propozycja stadiów rozwojowych mowy dziecka ma charakter ogólniejszy w stosunku do innych periodyzacji i jest – jak się wydaje – w porównaniu z niektórymi innymi bardziej homogeniczna, ponadto, co nie jest bez znaczenia, uwzględnia cały okres, który obejmuje <mowa dziecka><sup>19</sup>.

### **3. <MOWA DZIECKA> JAKO SPECYFICZNE FORMY POROZUMIEWANIA SIĘ DZIECKA Z OTOCZENIEM SPOŁECZNYM<sup>20</sup>**

Poszczególne stadia rozwojowe mowy dziecka charakteryzują się mniejszym lub większym jej podobieństwem do mowy otoczenia.

Na początku, w stadium przedjęzykowym, w fazie zachowań symptomatycznych (0.–6./12. tydzień życia), formy komunikacji są wysoce specyficzne: krzyk i płacz, które dominują w zachowaniach dziecka, mają charakter symptomów – sygnalizują one opiekunom o potrzebach dziecka, nie są przez dziecko zamierzone; ich podłoże jest biologiczne; można powiedzieć, że dziecko zachowuje się w tym czasie biernie pod względem komunikacyjnym, mimo że przekazuje określone informacje

---

<sup>18</sup> Termin <słownik umysłowy> oznacza utrwalone w pamięci długotrwałej użytkownika języka formy artykulacyjno-akustyczne i ewentualnie graficzne oraz związane z nimi znaczenia dosłowne i ewentualnie metaforyczne, łączliwość gramatyczną i semantyczną oraz pragmatyczne zasady użycia określonych słowoform w określonym gatunku mowy i określonej sytuacji komunikacyjnej (por. Kurcz 1992: 233).

<sup>19</sup> Opracowanie periodyzacji rozwoju mowy dziecka na wyższym poziomie jej rozwoju (stadia: II i III) jest dość trudne ze względu na wielość kryteriów, jakie powinny tu zostać uwzględnione. Podstawowe kryteria to: 1) rozwój funkcji komunikacyjnych, 2) rozwój form konwersacyjnych, 3) rozwój form narracyjnych, 4) rozwój gramatyki (w tym fonologii), 5) rozwój leksyki, 6) rozwój semantyki, 7) rozwój świadomości językowej (metajęzykowej) (por. np. Kaczmarek 1953; Kielar-Turska 1989; Kowalski 1962; Smoczyński 1955; Zarebina 1980).

<sup>20</sup> Fragment ten nie jest pełnym opisem rozwoju mowy dziecka, lecz tylko propozycją nowego uporządkowania tego rozwoju.

swoim opiekunom; zachowaniom tym nie można – jak sądzę – przypisać statusu intencjonalności<sup>21</sup>.

Około 6./12. tygodnia życia – na początku fazy pierwotnej wokalizacji (głuzenia) – obserwujemy wyraźny rozwój repertuaru środków komunikacyjnych stosowanych przez dziecko, które zaczyna wodzić wzrokiem za osobami znajdującymi się w jego zasięgu, skupiać na krótko wzrok na osobach i uśmiechać się, pobudzone przez te osoby (sam ich widok, a zwłaszcza odpowiednie reakcje: patrzenie w oczy dziecku, mówienie do dziecka, por. Milewski 2004: 27); w takich sytuacjach też najczęściej obserwujemy zjawisko nazywane tu pierwotną wokalizacją albo głuzeniem. Zjawisko to polega na wydawaniu dźwięków zasadniczo przy otwartym torze głosowym oraz przypadkowych zetknięciach narządów artykulacyjnych w tyle jamy ustnej (najczęściej), które są wprawiane w ruch podobnie jak rączki i nóżki dziecka, reagującego w przypadku pobudzenia całym ciałem, co w efekcie daje dźwięki tylnojęzykowe dźwięczne, typu *agx* – lub niekiedy zetknięcia warg i wtedy powstają dźwięki wargowe, typu *abv* (por. np. Kaczmarek 1953; 1966; Kowalski 1962; Maurer, Maurer 1994: 116–148; Smoczyński 1955)<sup>22</sup>.

Około 5.–7. miesiąca życia dziecka zaczyna się nowy okres rozwoju, nazywany gaworzeniem. Istota zmiany, jaką obserwujemy, polega na tym, że dziecko przyjmuje w tym czasie pozycję siedzącą, a następ-

<sup>21</sup> W pracach poświęconych wiekowi niemowlęcemu zwraca się uwagę na komunikacyjny charakter płaczu. Na przykład w opracowaniu Hogg, Blau (2003: 21) proponuje się klasyfikację płaczu ze względu na to, co niemowle chce zakomunikować otoczeniu i jakie ma wobec niego oczekiwania: 1) sygnalizacja zmęczenia lub przemęczenia, 2) sygnalizacja nadmiaru bodźców, 3) sygnalizacja potrzeby zmiany otoczenia, 4) sygnalizacja bólu brzucha, 5) sygnalizacja głodu, 6) sygnalizacja zbyt chłodu, 7) sygnalizacja przegrzania, 8) sygnalizacja chęci przytulenia, 9) sygnalizacja przejedzenia, 10) sygnalizacja dyskomfortu z powodu ruchu jelit, 11) sygnalizacja złości. Tak precyzyjna klasyfikacja wydaje się wątpliwa ze względu na: 1) występowanie u małego dziecka zjawiska synestezji, czyli mieszania wrażeń (por. Maurer, Maurer 1994: 72), 2) brak świadomości w znaczeniu stosowanym do ludzi dorosłych, a co za tym idzie intencjonalności. Nie kwestionując potrzeby dalszych badań nad funkcją krzyku i płaczu, uważam, że zaproponowana klasyfikacja płaczu jest raczej projekcją dorosłych niż opisem rzeczywistości. Na ten temat por. również: Brzezińska 2004; Tomasello 2002.

<sup>22</sup> Nie rozwijam tego zagadnienia ani nie przeprowadzam w związku z nim dyskusji, choć w porównaniu z pracami, których autorami są językoznawcy, wprowadzam tu nieco inną interpretację tej fazy rozwojowej. Mianowicie, wydaje się, że już w tym wczesnym okresie rozwoju wytwarzają się pierwsze potrzeby komunikacyjne dziecka, co potwierdzają prace psychologiczne poświęcone psychologii wieku niemowlęcego, por. np. Maurer, Maurer 1994: 160 i n., którzy piszą, powołując się na badania Williama Condon'a i Louisa Sander'a z Boston University, że niektóre obszary kory mózgowej, tj. obszary odpowiedzialne za rozpoznawanie krótkich następstw dźwięków, są nieproporcjonalnie duże i wyspecjalizowane jeszcze przed urodzeniem, dlatego dziecko rozpoczyna życie ze zdolnością do rozpoznawania elementów melodii i mowy.

nie zaczyna pełzać (raczkować), potem z kolei przyjmuje pozycję pionową, otaczające przedmioty zaczyna postrzegać jako stałe, nawet wtedy, gdy nie są one w zasięgu jego wzroku, wzmacnia się pamięć dziecka. W tym też okresie zaczyna produkować dźwięki jakościowo inne od dźwięków wytwarzanych we wcześniejszym okresie. Powstają one przy aktywnym zachowaniu narządów artykulacyjnych. Serie wytwarzanych przez dziecko dźwięków mają postać wielokrotnie powtarzanych sylab otwartych, złożonych najczęściej ze spółgłoski wargowej i samogłoski, typu: *ba-ba-be-bé-by-e-by*<sup>23</sup>. Dziecko naśladuje dźwięki produkowane przez siebie oraz docierające do niego z otoczenia. O ile pierwotna wokalizacja (głuzenie) – ze względu na przypadkowość powstających w torze głosowym dźwięków – nie jest związana ze słuchem fizycznym dziecka, o tyle wytwarzanie dźwięków w fazie gaworzenia oparte jest na słuchu fizycznym.

W I stadium komunikacji językowej (werbalnej), w fazie wypowiedzi nierozczłonkowanych – od 9./12. miesiąca do 17./19. miesiąca życia – dziecko posługuje się w y p o w i e d z i a m i n i e r o z c z ł o n k o w a n y m i, inaczej h o l o f r a z a m i, których znaczenie określa się jako globalne, tzn. takie, które podlega interpretacji przez odbiorcę na podstawie sytuacji, w której wypowiedź powstała (w odróżnieniu od wypowiedzi rozczłonkowanych, których znaczenia są sumą znaczeń ich składników; sytuacja mówienia zaś odgrywa rolę ważnego, ale dodatkowego „modyfikatora”). Wypowiedzi te – nazywane w polskiej tradycji j e d n o w y r a z o w y m i – opierają się na formach specyficznych, dziecięcych, częściowo pochodzących z późnego okresu przedjęzykowego: *ma-ma, ta-ta, da-da* itp., częściowo zaś onomatopeicznych typu: *hau-hau, muuu, miau* itp., dostarczanych dziecku przez otoczenie, oraz elementów deiktycznych (wskazujących lub „ilustrujących”)<sup>24</sup> – osiągniętych głównie za pomocą tzw. mowy ciała, tj. np. kierowania wzroku na obiekt (przedmiot lub osobę), wskazywania rączką, dawania i odbierania przedmiotu, brania za rękę drugiej osoby i prowadzenia jej w kierunku obiektu, na który dziecko chce zwrócić uwagę, odpowiedzi

<sup>23</sup> Leon Kaczmarek (1953: 12) rejestruje następujące dźwięki realizowane przez dziecko w okresie głuzenia i gaworzenia: samogłoski: *i, y, e, a, o, u, e, a* (brak *q*; 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: *χ, χ'*; brak: miękkich wargowych *p' m', f', v'*, tylnojęzykowego *k'*, wszystkich przednio- i środkowojęzykowych oraz zwarto-szczelinowych.

<sup>24</sup> W klasycznej literaturze przedmiotu zasadniczo dość ogólnie zwraca się uwagę na ten wymiar komunikacji dziecięcej, skupiając się na warstwie językowej. Tymczasem owe elementy deiktyczne – niejęzykowe, a właśnie realizowane za pomocą kinezyki i proksemiki – jak podkreśla się w pracach nurtu pragmalingwistycznego, komunikacjonistycznego oraz kognitywistycznego – stanowią ponad 50% przekazu w komunikacji *face to face* (por. np. Nęcki 2000).

na pytania, np. o części ciała (*Gdzie Jaś ma nosek, uszko, rączkę?*) lub o jakąś cechę czy stan (*Jaki Jaś jest duży, mądry, śpiący?*). Związek form protojęzykowych<sup>25</sup> z elementami rzeczywistości pozajęzykowej, do której one odsyłają, jest labilny (zmienny) i konkretny jednocześnie; labilny, ponieważ mogą one oznaczać zarówno nazywany obiekt, jak i stan, proces czy właściwość obiektu, stanu lub procesu, konkretny ze względu na to, że odnoszą się do pojedynczych okazów – nie mają jeszcze charakteru symbolicznego (do tej sprawy wrócimy w dalszym ciągu wywodu)<sup>26</sup>. Niezależnie od ich struktury, mają one charakter intencjonalny – dziecko realizuje za ich pomocą określone funkcje językowe<sup>27</sup>. Z czasem – wyraźny przełom jest obserwowany między 17./19. a 24./27. miesiącem życia – specyficzne formy językowe są zastępowane konwencjonalnymi formami językowymi<sup>28</sup>. W tym okresie

<sup>25</sup> Nazywam te wczesne formy protojęzykowymi, ponieważ są one niekiedy dość odległą imitacją form językowych, a ich związki z desygnatami dopiero zaczynają się kształtować.

<sup>26</sup> Stanisław Kowalski (1962: 64), który wyróżnia trzy stadia rozwoju mowy i myślenia: (1) mowy i myślenia sytuacyjnego, (2) mowy i myślenia konkretno-wyobrażeniowego, (3) mowy i myślenia abstrakcyjnego, tak pisze o pierwszym stadium: „Najwcześniejszym okresem rozwoju mowy jest mowa sytuacyjna. Jest to okres kształtowania się warstw skojarzeń słownych, uwarunkowanego przez aktualne oddziaływanie na dziecko zarówno bodźców słownych, jak i odpowiadających im bodźców bezpośrednich. Nazywając ten okres sytuacyjnym, podkreślamy jego aspekt społeczny, mianowicie fakt uwarunkowania funkcji mowy aktualnym działaniem na dziecko swoistych układów bodźców charakterystycznych dla rozmaitych sytuacji środowiskowych. Dla podkreślenia jego istoty w aspekcie psychologicznym nazywa go się okresem zmysłowo-ruchowym. Jest to przecież stadium rozwojowe, w którym rozwój mowy polega na kształtowaniu się związków między wrażeniami lub spostrzeżeniami aktualizującymi się pod wpływem działania bodźców bezpośrednich a wrażeniami akustycznymi, wywołanymi bodźcami słownymi symbolizującymi tamte bodźce bezpośrednie”.

<sup>27</sup> Na temat rozwoju funkcji por. obszernie, dziś już klasyczne, studium, M.A.K. Hallidaya *Uczenie się znaczeń* (1980). Autor uważa, że w tym okresie wypowiedzi dziecka są jednofunkcyjne. Realizacja tych pierwotnych funkcji prowadzi do rozwoju dialogu, a w konsekwencji do opanowania systemu językowego.

<sup>28</sup> Specyficzność mowy dziecka w tym stadium rozwojowym dobrze ilustrują następujące przykłady:

1) dzieci 1,6–2,0: *ka-ka* ('kaczka'), *Pa-we* ('Paweł'), *gq-gq* ('geś'); *B'e* (na pytanie, jakie tatuś miał ręce w garażu); *P'ec'e, t'o to? T'o to? O! Am* (chłopiec pokazuje palcem pieska, który je); *Inusia lobi na lutach* ('drutach'); *Mamusia Altali* ('do Warszawy'); *Mamusiu, uskę włóż na gołę!* ('chustkę na głowę') (Zarębina 1980); 2) dzieci 2,0–3,0: (... jak się nazywasz?) – *Koval Nombuś*. (Co ty masz?) – *Sse-telek*. (A tu?) *dużicek*. (A tu?) *Nosek... ocko, ...gufka. To teś, som vuosy... uso*. (Ile masz uszków?) *Cstely*. (Ile masz żołnierzy?) – *Tyle, zouńeze tes dva som*. (A co tu jest?) – *Ienka, ienka ies, palussek*. (Policz, ile masz paluszków) – *Šedem, ctely, ošem*. (A co tu masz?) *Zompk'i*. (Co jeszcze masz w buzi?) – *Tam v buzi? C'o to m'e voud?* ('kto?'). (Co jeszcze masz w buzi?) – *Źopatka še nazyva*. (Pożyczę ci lusterko, to zobaczysz.) – *Ienzyc'ek... lusterko*. (chłopiec 2,6) (Zarębina 1980: 25).

dziecko opanowuje podstawy składni i fleksji: buduje wypowiedzi rozczłonkowane, wzbogaca się jego repertuar środków leksykalnych, stopniowo opanowywany jest system semantyczny (Zarębina 1980) – tu najważniejszym zjawiskiem jest coraz większa stabilność związku pomiędzy formą a znaczeniem wyrazu i praktyczne posługiwanie się znakiem dwuklasowym. Wiąże się to z: (1) rozwojem struktur poznawczych dziecka i większymi możliwościami eksploracyjnymi, (2) rozwojem funkcji językowych (Bruner 1980; Halliday 1980; Slobin 1980; 2003; Boniecka 1993; Porayski-Pomsta 1994), (3) opanowaniem podstawowych gatunków mowy: dialogu i początków opowiadania (Bokus 1991; Kiejar-Turska 1989; Porayski-Pomsta 1994), (4) znacznym przyrostem ilościowym – w porównaniu z wcześniejszym stadium – konwencjonalnych form leksykalnych i rozwojem relacji semantycznych (Zarębina 1980), (5) opanowaniem podstaw systemu językowego: fonologicznego, morfologicznego i składniowego (Geppertowa 1959, 1968; Kaczmarek 1953; Przetacznikowa 1968; Przetacznik-Gierowska 1994; Smoczyński 1955; Zarębina 1980).

W II stadium komunikacji językowej (werbalnej) następuje dalszy rozwój osiągnięć z I stadium w zakresie wszystkich wymienionych w poprzednim akapicie obszarów. Najważniejsza jednak jest – jak się wydaje – rozszerzająca się i pogłębiająca świadomość językowa dziecka, a co za tym idzie – świadomość funkcji języka i gatunków mowy oraz świadomość relacji semantycznych zachodzących pomiędzy jednostkami języka, których początki obserwujemy bardzo wcześnie. Konsekwencją tego jest „swoista mowa dziecka” – jak nazywa ten okres Leon Kaczmarek (Kaczmarek 1966; por. też Mystkowska 1970; Chmura-Klektowa 1971).

W III stadium rozwoju komunikacji językowej (werbalnej) dochodzi nowa – zasadniczo do tej pory nieznaną dziecku – odmiana mowy: mowa pisana<sup>29</sup>. W tym czasie następują, związane z procesem opanowywania nowego kodu, istotne przewartościowania stosunku dziecka do języka. W stadium tym poszerzają się: leksyka związana z nowymi obszarami wiedzy, repertuar środków gramatycznych, ugruntowywana jest znajomość znanych już gatunków mowy oraz umiejętność posługiwania się nimi na wyższym, niż dotychczas, poziomie, opanowane są nowe gatunki mowy realizowane w kodzie pisany<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Używam tu terminu <mowa>, a nie <język>, ponieważ rzecz dotyczy nie tyle systemu, ile repertuaru stosowanych środków językowych, repertuar ten zaś wiąże się z kanałem przekazu i pośrednim, a nie bezpośrednim sposobem komunikacji.

<sup>30</sup> W istocie, stadium to jest najslabiej rozpoznane od strony rozwojowej. Jest to swoisty paradoks, ponieważ w tym czasie dziecko jest poddawane systematycznej i zorganizowanej edukacji językowej. Zwracał na to uwagę w swoim czasie Jan Tokarski (por. Tokarski 1966).

Odmiana pisana języka stanowi dla dziecka zupełnie nowe doświadczenie, przede wszystkim dlatego, że zapoczątkowuje proces „odrywania” tekstów/wypowiedzi od sytuacji „tu i teraz” oraz *face to face*. Dotychczasowe doświadczenia dziecka – jeżeli wyłączymy te dzieci, które wcześniej mają dostęp do telefonu i środków elektronicznych<sup>31</sup>, co dla niektórych środowisk jest zjawiskiem normalnym i powszednim – są w tym zakresie ograniczone do komunikacji typu sytuacyjnego.

Owo „odrywanie” wypowiedzi dziecka od aktualnej sytuacji komunikacyjnej wymaga od niego nowych środków przekazu, np. opanowania repertuaru językowych (werbalnych) środków deiktycznych: zaimków anaforycznych i kataforycznych, zaimków deiktycznych, wskaźników zespolenia służących do połączeń międzyzdaniowych, szyku wyrazów, elipsy itp. Proces opanowywania tych środków bynajmniej nie kończy się w 12. roku życia dzieci, wraz z przejściem w wiek adolescencji, lecz trwa zasadniczo przez cały okres nauki szkolnej i tylko niektóre osiągnają w tym zakresie zadowalające wyniki.

#### 4. BADANIA NAD MOWĄ DZIECKA<sup>32</sup>

Szczególne miejsce w badaniach nad mową dziecka zajmują problemy związane z opanowywaniem języka, który stanowi podstawę mówienia, i jego poszczególnych podsystemów: fonologicznego, morfologicznego, składniowego, leksykalnego i semantycznego. Zagadnienia te stanowią przedmiot zainteresowania badaczy od początku naukowych badań nad tym zjawiskiem, tj. od połowy XIX w., kiedy rozwój języka – i w ogóle rozwój gatunkowy człowieka – stał się jednym z głównych problemów badawczych ewolucjonistów.

Zasadniczo w badaniach nad językiem i mową dziecka można wyróżnić pięć okresów (por. Shugar, Smoczyńska 1980; Porayski-Pomsta 1994: 11)<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> Kwestia wpływu środków elektronicznych na dzieci w starszym wieku przedszkolnym nie została – jak dotąd – zbadana. Doraźne obserwacje pozwalają jednak zauważyć, że jest on znaczny, a w każdym razie istotny.

<sup>32</sup> Przedstawiona w tej części charakterystyka rozwoju badań nad mową dziecka nie jest pełna ani szczegółowa. Orientuje ona tylko w sposób ogólny w tendencjach rozwojowych dziedziny. Wydaje się, że w związku z rozkwitem tej dziedziny należałoby przygotować pracę monograficzną temu poświęconą.

<sup>33</sup> W tym opracowaniu przyjmuję zasadniczo, acz niezbyt dokładnie, chronologię rozwoju lingwistyki opisaną przez Adama Heinza w pracy *Dzieje językoznawstwa w zarysie* (1978). Początki badań nad mową dziecka przypadają na okres nazwany w tym opracowaniu okresem ewolucjonizmu i biologizmu (1830–1870). Następne okresy to: ewolucjonizm i pozytywizm (1870–1900), strukturalizm (1900–1975).



1. Okres badań związany bezpośrednio z teorią ewolucji Karola Darwina<sup>34</sup> i filozofią niemiecką, zwłaszcza z poglądami Johanna Herbart<sup>35</sup>. Dla tego okresu było charakterystyczne: (1) traktowanie rozwoju języka jako składowej rozwoju osobniczego, (2) empiryczny charakter badań. Podstawę metodologiczną badań stanowiły: (1) Darwinowska teoria ewolucji, która m.in. zakładała, że przedstawiciel gatunku w rozwoju ontogenetycznym odtwarza rozwój filogenetyczny, badania więc nad mową dziecka, które stanowiły fragment badań nad rozwojem ogólnym, skupiały się na zbieraniu materiału ilustrującego, jak przebiega rozwój języka w ontogenezie, po to, by formułować hipotezy dotyczące rozwoju języka w filogenezie<sup>36</sup>. Zasadniczo w nurcie tym powstały prace o charakterze materiałowym<sup>37</sup>. (2) Filozoficzna myśl Johanna Herbart, twórcy tzw. psychologii apercepcyjnej, której podstawy opierają się na poglądzie, iż wyobrażenia w świadomości powstają w zależności od: (1) bodźców zewnętrznych, (2) związków asocjacyjnych z innymi wyobrażeniami, (3) wyobrażeń nagromadzonych w świadomości (por. Heinz 1978: 126), oraz teorii pedagogiki, której najważniejszym składnikiem jest wychowanie (nauczanie wychowujące). Wartość nauczania wychowującego polega na tym, że powoduje w umyśle ucznia (dziecka) dodatnie zmiany dzięki budzeniu wielostronnego zainteresowania. Zain-

---

<sup>34</sup> Charles Robert Darwin (1809–1882) – twórca teorii ewolucji, zwanej darwinizmem; podkreślał, że obserwowana w świecie przyrody, do którego należy również człowiek, zmienność w obrębie gatunków zależy od czynników środowiskowych oraz doboru naturalnego. Był jednym z pierwszych badaczy rozwoju języka (mowy) dziecka.

<sup>35</sup> Johann Friedrich Herbart (1776–1841) – niemiecki filozof, psycholog, pedagog, który wyznaczył sobie – jako podstawowy cel swojej działalności naukowej – opracowanie naukowego systemu pedagogicznego, uzasadnionego z jednej strony przez etykę, z drugiej przez psychologię. Kierował po Immanuelu Kancie katedrą filozofii w Królewcu (1809–1833). Por. Wołoszyn 1962: 157.

<sup>36</sup> Wg Adama Heinza, najpełniej lingwistyczny system teoretyczny oparty na teorii ewolucji przedstawił August Schleicher (1821–1868), który traktował język jako zjawisko natury, wytworzone w prehistorii, zgodnie z jej prawami. Jest on, jak cała natura, autonomiczny wobec człowieka, tj. pełni funkcje fizjologiczną organizmu biologicznego, który reprezentuje odpowiednio wysoki stopień rozwoju. Jednocześnie na tym gruncie Ernst Haeckel (1834–1919) sformułował tezę, że ontogeneza jest powtórzeniem filogenezy (Heinz 1978: 161; 185).

<sup>37</sup> Adam Heinz pisze w książce *Dzieje językoznawstwa w zarysie* (1978: 169), że zainteresowanie mową dziecka stanowiło jeden z przejawów oderwania się od martwych tekstów na rzecz badania języków żywych. Było to zgodne zarówno z nurtem biologicznym, jak i psychologicznym ówczesnej lingwistyki. Według przedstawicieli nurtu biologicznego badanie mowy dziecka winno rzucać światło na początki mowy ludzkiej w ogóle: podłożem fizjologicznym był tu system nerwowy związany z artykulacją dźwięków mowy. Zgodnie zaś z nurtem psychologicznym badanie mowy dziecka miało dostarczyć argumentów za tym, że język powstał nie tyle z potrzeby komunikacji myśli, ile z potrzeby ekspresji.

teresowanie jest rodzajem czynności umysłowej, spowodowanej przez nauczanie, które nie może ograniczać się do zdobywania wiedzy. Wielostronne zainteresowanie charakteryzuje: a) interes empiryczny, czyli żądza wiedzy, b) interes spekulatywny, czyli zastanawianie się nad związkami i przyczynami rzeczy, c) interes estetyczny, czyli wyrażanie sądu pochwalającego lub ganiącego, d) interes życzliwości, czyli obcowanie człowieka z człowiekiem, e) interes społeczny, czyli obcowanie jednostki ze społeczeństwem, f) interes religijny, czyli obcowanie człowieka ze wszechświatem. Zainteresowania Herbart dzieli na bezpośrednie – rzecz jest ceniona przez jednostkę sama w sobie, i pośrednie – gdy jednostka interesuje się rzeczą jako środkiem, nie zaś z powodu jej istotnej wartości. Wartość pedagogiczną mają tylko zainteresowania bezpośrednie, związane z uwagą mimowolną, która – według Herbarta – jest ważniejsza niż uwaga dowolna (por. Wołoszyn 1962: 157–163). Prace powstałe na gruncie – pobieżnie tu omówionej myśli Herbartowskiej – zwracały uwagę na rolę czynnika wychowawczego: zainteresowań i uwagi dziecka, odpowiednio rozwijanych przez wychowawców, w procesie przyswajania języka.

2. Okres badań przypadający na przełom XIX i XX w. – określany jako psychologizyczny lub intelektualistyczny – można scharakteryzować jako ten, w którym myślenie i mowę traktuje się jako jedno nierozdzielne zjawisko: mowa jest funkcją tzw. myślenia językowego, za najważniejszy zaś czynnik sprawczy uznaje się intencjonalność osoby ludzkiej. Jan Niecisław Baudouin de Courtenay – wybitny polski językoznawca i jeden z pierwszych badaczy mowy dziecka – tak o tym pisał<sup>38</sup>:

Obiektywnie żaden język nie istnieje. Nie istnieje mowa ludzka w ogóle. Nie istnieje tak zwany język polski w szczególności. Istnieją, jako realności, jedynie indywidua czyli osobniki ludzkie, a raczej pojedyncze głowy ludzkie, oraz należące do nich inne części organizmu, w ten lub ów sposób ujęzykowane. Dzięki istnieniu ruchomych a zmiennych grup wyobrażeń językowych odbywa się w głowach proces cerebracji językowej czyli proces myślenia językowego, a za pomocą uze wnętrzenia się myślenia językowego dokonywa się proces obcowania indywiduów w społeczeństwie ludzkim. [...] Język istnieje tylko na gruncie psychicznym, w indywidualnej duszy ludzkiej. Wszystko stałe w języku, wszystko nieprzerwanie żywe należy całkowicie do dziedziny świata psychicznego (podkr. autora, Baudouin de Courtenay 1983: 31–32)<sup>39</sup>.

Szczególną rolę w kształtowaniu się poglądów na mowę dziecka w tym okresie odegrał Wilhelm Wundt (1832–1920) – autor prac z zakresu psychologii fizjologicznej, logiki, etyki, filozofii oraz lingwistyki.

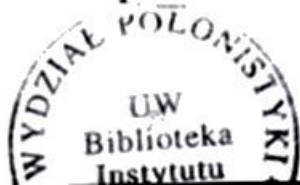
<sup>38</sup> Stosowana jest w pracy ortografia i interpunkcja zgodna z oryginalną pisownią cytatów.

<sup>39</sup> Por. też: Zgólka 1989. Myśl ta – sformułowana po raz pierwszy przez Karla Jespersena – znajduje w drugiej połowie XX w. swoje odbicie w poglądach wybitnego lingwisty amerykańskiego Noama Chomsky'ego (por. Chomsky 1986: 19–24).

Na gruncie psychologii Wundt reprezentował stanowisko apercepcyjne Herbarta, modyfikując je jednak w sposób dość istotny. Mianowicie: (1) odrzucał mechanistyczny punkt widzenia Herbarta – w życiu psychicznym dokonuje się synteza twórcza, (2) psychika nie jest tworem (substancją), lecz stopniowo aktualizującym się procesem, (3) miejsce naczelne zajmuje wola (woluntaryzm), ale traktowana jako zjawisko pochodne w stosunku do wrażeń i uczuć, (4) istnieje paralelizm psychofizyczny: przyczyna i skutek muszą być jednorodne, a więc zjawisko psychiczne nie może być przyczyną fizycznego i na odwrót. Wundt uważał też, że psychologia społeczna (= psychologia ludów), etnopsychologia, stanowi niezbędne uzupełnienie psychologii indywidualnej. Jest to istotne rozszerzenie czynnika psychologicznego w stosunku do innych ujęć tego rodzaju: psychika zbiorowości i jej przejawy zewnętrzne (język, sztuka, religia, obyczaje, prawo etc.) są rezultatem wspólnego życia, wzajemnego kontaktowania się członków danej zbiorowości.

Ze względu na rolę, jaką prace W. Wundta odegrały w kształtowaniu się poglądów ówczesnych badaczy mowy dziecka, warto je przedstawić w sposób pełniejszy. Można je streścić następująco: (1) Język jest reakcją na bodźce (= treści) psychiczne, najpierw emocjonalne, potem intelektualne. (2) Wobec jedności struktury psychofizjologicznej człowieka treściom emocjonalnym (afektom) towarzyszą naturalne ruchy ekspresywne, obejmujące nie tylko mięśnie kończyn i twarzy, ale również aparatu głosowego (płuca, krtani, język, szczęki) człowieka (funkcją pierwotną tych ruchów jest rozładowanie i zmniejszenie napięcia wywołanego przez afekty). Ruchy te na niższym poziomie są ograniczone do mimiki i gestykulacji, czyli mowy mimicznej, i funkcjonują jako znaki (wskazujące, przedstawiające, symbolizujące), a ich składnia jest oparta na lokalizacji przestrzenno-czasowej, na poziomie zaś wyższym, akustycznym, są to dźwięki ekspresywne, czyli mowa głosowa, w odniesieniu do której badacz wyróżnia trzy poziomy: a) krzyki nieartykułowane, oznaczające uczucia proste (czysta ekspresja), b) głosy wyrażające uczucia z dodatkiem funkcji komunikatywnej (ekspresja + impresja), c) dźwięki artykułowane z funkcją symbolizującą (przedstawieniową). Im bardziej złożona i rozwinięta jest treść psychiczna, tym bardziej złożone i rozwinięte są ruchy, lub dźwięki, ekspresywne. Powyższa koncepcja odnosi się do rozwoju języka zarówno w filogenezie, jak i w ontogenezie. (3) Język poziomem swojej ewolucji odpowiada poziomowi rozwoju świadomości ludzkiej, tym samym zagadnienie pochodzenia mowy jest nierozłącznie związane z procesem kształtowania się tej świadomości. W koncepcji tej nie ma bezpośredniego związku pomiędzy formą dźwiękową znaku językowego a treścią psychiczną, ponieważ forma (dźwięk) jest niejako produktem ubocznym ruchów artykulacyjnych (ewentualnie mimicznych), będących reakcją na afekty (por. Heinz 1978: 185–187).

W tym okresie powstają pierwsze prace o charakterze teoretycznym.



3. Badania prowadzone w pierwszej połowie XX w., określane jako funkcjonalistyczne<sup>40</sup>, prezentują prace takich badaczy, jak: William Stern (1871–1938), Jean Piaget (1896–1980) i Lew Wygotski (1896–1934) – na gruncie psychologii, oraz Ferdinand de Saussure (1857–1913) i Karl Bühler (1879–1963)<sup>41</sup> – na gruncie lingwistyki. Charakterystyczne dla tego okresu są badania nad trzema kompleksami zjawisk: inteligencją, myśleniem oraz mową dziecka, ich wzajemnymi relacjami oraz genezą i rozwojem (Stern, Piaget, Wygotski), a także nad istotą znaku językowego, jego funkcji oraz znaczenia (de Saussure, Bühler, Wygotski). Teorie i ustalenia sformułowane w tamtym czasie w znacznym stopniu oddziałują na współczesne badania nad myśleniem i mową dziecka, o czym jeszcze będzie mowa w dalszym ciągu wywodu. W okresie tym ustalono (a ustalenia te są zasadniczo akceptowane również współcześnie) m.in. następujące tezy: (1) geneza myślenia i mowy nie są tożsame, lecz różnią się w sposób istotny: słowo jest najpierw związane z działaniem, stanowi jeden z jego składników, a nie z przekazem myśli (Piaget 1992: 32–33); (2) obok myślenia opartego na słowie, tj. myślenia werbalnego, występuje myślenie niewerbalne: przedjęzykowe (np. charakterystyczne dla niemowląt) i niejęzykowe (Wygotski 1989: 53); (3) linie rozwojowe myślenia i mowy mają różny przebieg: początkowo myślenie ma charakter przedjęzykowy i wyprzedza rozwój mowy, dopiero kiedy zostaną opanowane odpowiednie struktury językowe, a słownik umysłowy stanie się odpowiednio bogaty, myśl się „werbalizuje”, a mowa „intelektualizuje” (Wygotski 1989: 49–53); (4) tym, co łączy myśl i słowo, jest *znaczenie*, które jest jednocześnie zjawiskiem werbalnym (pełni funkcję komunikacyjną) i intelektualnym (pełni funkcję myślenia) (Wygotski 1989: 319–320); (5) „[...] człowiek nie posiada [...] żadnych apriorycznych czy wrodzonych struktur poznawczych: dziedziczne jest jedynie funkcjonowanie samej inteligencji i to ona pozwala na powstawanie

<sup>40</sup> Wg Adama Heinza jest to okres początkowy strukturalizmu w lingwistyce (1900–1925), koncepcji, która zakłada, że: „[...] język jest systemem synchronicznym, czyli 1) układem elementów zamkniętym, w którym nie wolno niczego istotnego dodać ani ująć bez naruszenia równowagi całości, 2) układem elementów wzajemnie się warunkujących, a więc zhierarchizowanych, oraz 3) układem powołanym do pełnienia określonej funkcji na podstawie określonej formy, czyli układem abstrakcyjnym, formalno-funkcyjnym” (Heinz 1978: 231–232).

<sup>41</sup> F. de Saussure nie zajmował się bezpośrednio zagadnieniem mowy/języka dziecka, niemniej jego teoria – raczej w okresie rozkwitu strukturalizmu niż na początku XX w. (np. w badaniach Romana Jakobsona) – odegrała istotną rolę. Karl Bühler natomiast – m.in. autor hipotezy: „Tylko dziecko stwarza nam możliwość obserwacji mowy ludzkiej *in statu nascendi*” (za: Jakobson 1969: 15) – bezpośrednio badał zwłaszcza funkcje języka.

struktur porządkujących procesy poznawcze” (Piaget 1992: 33); akwizycja języka jest właśnie wynikiem powstawania owych struktur.

4. Okres, a jednocześnie nurt badań typu strukturalistycznego<sup>42</sup> – skupionych na opisie akwizycji systemu językowego – którego początek można powiązać z pracą Romana Jakobsona *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze* napisaną w latach 1939–1941 (Jakobson 1969: 13)<sup>43</sup>, zaś jego kulminacja przypada na lata siedemdziesiąte XX w. Najwybitniejszymi przedstawicielami tego nurtu są właśnie Roman Jakobson oraz Antoine Grégoire – autor dwutomowego dzieła *L’Apprentissage du langage* (Grégoire 1937: t. I, 1947: t. II), w którym znajduje się szczegółowy opis akwizycji systemu językowego przez dziecko od urodzenia do 7. roku życia.

Roman Jakobson – wybitny językoznawca XX w. – wniósł bardzo wiele do badań nad mową dziecka. Powszechnie zostały uznane sformułowane przez Jakobsona zasady: (1) zasada stadialności i względnej chronologii akwizycji systemu fonologicznego w ontogenezie (por. Łobacz 1996: 16–17; 21), (2) zasada rozkładu systemu językowego w afazji (Jakobson 1969: 9<sup>44</sup>; 1989: 152<sup>45</sup>). Przy tej okazji należy przypomnieć szczegółowe spostrzeżenia Jakobsona dotyczące akwizycji systemu fonologicznego przez dziecko, sformułowane na podstawie wnikliwej analizy danych pochodzących z bogatej literatury przedmiotu. Oto one: I. Porządek opanowania dźwięków w mowie dziecka wydaje się mieć zasadniczo charakter stały, natomiast tempo przyswajania jest zróżnicowane i indywidualne (Jakobson 1969: 50). II. Stadia nabywania systemu fonologicznego obejmują stadium minimalnego konsonantyzmu i minimalnego wokalizmu – pierwsze opozycje to: (a) samo-

<sup>42</sup> Okres ten odpowiada wyróżnionemu przez A. Heinza okresowi rozkwitu strukturalizmu europejskiego (1925–1950), por. Heinz 1978: 282 i n.

<sup>43</sup> Pierwszy szkic został przedstawiony na międzynarodowym Kongresie Językoznawców w Brukseli w 1939 r. Całość pod ww. tytułem opublikowano w 1941 r. (por. przypis red. w: Jakobson 1989, 1: 152).

<sup>44</sup> Jakobson pisze: „En abordant deux sujets apparentés – l’apprentissage et les troubles du langage – et en envisageant les systèmes phonologique en devenir et en dissolution, nous avons cru pouvoir admettre que «les dégâts aphasique reproduisent à l’envers l’ordre des acquisitions enfantines»” (podkr. – J.P.-P.). {Uwzględniając dwa wskazane problemy – przyswajanie i deficyty mowy – i opisując systemy fonologiczne kształtujący się i w rozpadzie, jesteśmy przekonani co do tego, że «ubytki afatyczne następują w przeciwnym porządku do akwizycji dziecięcej»} (przekł. – J.P.-P.).

<sup>45</sup> „Rozkład ten – pisze Jakobson (1989: 152) – wykazuje wielką regularność co do kolejności. Jest rzeczą widoczną, że regresja afatyczna jest lustrzanym odbiciem procesu nabywania głosek przez dziecko [podkr. – J.P.-P.]: kolejność jest tu odwrotna niż w procesie rozwoju dziecka. Następnie porównanie mowy dziecka i afazji pozwala ustalić kilka praw implikacji [podkr. autora]. To szukanie kolejności nabywania i tracenia oraz ogólnych praw implikacji nie może być ograniczone do systemu fonemicznego, lecz powinno być rozciągnięte na system gramatyczny”.

głoska (szeroka, niska) : spółgłoska (zwarta, wargowa: [a] : [p, m], por. *papa* : *mama*), (b) spółgłoska wargowa : spółgłoska nosowa ([p] : [m], np. *papa* : *mama*), (c) spółgłoska wargowa : spółgłoska dźwiękowa ([p] : [t], np. *papa* : *tata*; [m] : [n], np. *mama* : *nana*), (d) samogłoska szeroka : samogłoska wąska ([a] : [i], np. *papa* : *pipi*).

5. Okres i nurt badań psycholingwistycznych<sup>46</sup> – od początku lat pięćdziesiątych XX w. do czasów najnowszych. W historii psycholingwistyki jako dziedziny badań, która szczególnie zainteresowała się problemami akwizycji języka/mowy dzieci (problematyka ta stanowi jeden z kilku głównych przedmiotów zainteresowań psycholingwistyki), można wyróżnić kilka podokresów, a w nich określone nurty badawcze:

(a) Lata pięćdziesiąte to okres dominacji psychologii behawiorystycznej<sup>47</sup> i głównych jej teoretyków: Johna B. Watsona (Watson 1990) i Burrhusa F. Skinnera (Materska 1995), kiedy język był traktowany jako „nawyk manipulacyjny”, narządy artykulacyjne jako „całkiem prymitywny narząd”, a jego działanie było opisywane jako bardzo podobne do ruchów rąk i palców (Watson 1990: 312–313); „[...] nawyki słowne kształtują się tak jak nawyki manualne” (Watson 1990: 324), zaś rozumienie to właściwa reakcja na bodziec – „stale odnawiana i wzmacniana organizacja” manualna, wisceralna i werbalna „(wszystkie trzy są potrzebne do pełnej reakcji)” (Watson 1990: 325–328); „[...] to, co psychologowie dotychczas nazywali myślą, nie jest w skrócie niczym innym jak mówieniem do siebie” (Watson 1990: 329).

Skinner – który rozwinął koncepcję radykalnego behawioryzmu – sformułował behawiorystyczne teorie motywacji i uczenia się, w tej zaś ostatniej uwzględnił dwa rodzaje zachowania: reakcje na bodźce oraz tzw. zachowanie poszukujące (por. Materska 1995).

Behawioryzm w wersji Skinnerowskiej odegrał ważną rolę jako swego rodzaju detektor współczesnych badań nad mową dziecka. Według Marii Kielar-Turskiej teoria behawiorystyczna: (1) przyniosła próbę opisaną i wyjaśnienia złożonego procesu, jakim jest opanowywanie i używanie języka; ukazanie różnorodności werbalnych zachowań człowieka należy do walorów tej koncepcji, (2) uwydatniła rolę pozajęzykowych sytuacji w procesie uczenia się; dziecko w rezultacie zachowania osoby dorosłej (bodziec lub wzmocnienie, niekoniecznie o charakterze werbalnym) odkrywa funkcje słów lub grupy słów (słowa lub grupy słów zostają skojarzone z zachowaniami w określonej sytuacji), (3) zwróciła uwagę na potrzebę analizowania zachowań werbalnych w związku z in-

<sup>46</sup> Nurty te nawzajem na siebie oddziałują, tak że można odnieść wrażenie niejednorodności czy też braku czystości metodologicznej w badaniach nad językiem i mową dziecka.

<sup>47</sup> Zasadniczo początek psycholingwistyki wiąże się z wystąpieniem Noama Chomsky’ego, tj. jego krytyczną oceną pracy B.F. Skinnera *Verbal Behavior*, gdzie też zostały sformułowane po raz pierwszy podstawowe założenia teorii natywistycznej.

nymi zachowaniami, (4) jakkolwiek koncepcja Skinnera przedstawiona w *Verbal Behavior* (1959) nie ma charakteru uniwersalnego, to może stanowić wystarczającą podstawę do zrozumienia sposobu nabywania przez jednostkę niektórych reakcji werbalnych, takich jak np. reakcje echowe (por. Kielar-Turska 1989: 15–16). Koncepcja Skinnera odegrała też istotną rolę w ostatecznym ukształtowaniu się teorii natywistycznej Noama Chomsky'ego, na co zwraca uwagę John Lyons we *Wstępie do pracy Chomsky*, w której pisze:

[...] Chomsky był przez długi czas oponentem najbardziej skrajnej postaci psychologii behawiorystycznej – „radikalnego behawioryzmu”, zgodnie z którym wszelką wiedzę i przekonania, wszelkie „schematy” myślenia i działania charakterystyczne dla człowieka, można tłumaczyć jako „nawyki” powstałe w wyniku procesu „warunkowania”, niewątpliwie dłuższego i bardziej złożonego, lecz nie różniącego się jakościowo od procesu, w toku którego szczury w laboratorium psychologicznym „uczą się” zdobywać pożywienie przez naciskanie na pręt umieszczony w klatce (Lyons 1998: 19).

(b) Lata sześćdziesiąte<sup>48</sup> do połowy siedemdziesiątych to okres dominacji teorii gramatyki generatywno-transformacyjnej, sformułowanej przez lingwistę Noama Chomsky'ego<sup>49</sup>. Zgodnie z tą teorią uniwersalne struktury języka są wrodzone:

Język poznawany przez dziecko ma formę określoną przez [...] [odwzorowany w umyśle] system reguł [fonetycznych, składniowych i semantycznych], a jego gramatyka to reprezentacja wewnętrznej kompetencji językowej dziecka. Przystawając sobie język, kształtuje ono „system wykonania” (*performance systems*), pozwalający tę wiedzę wykorzystać (np. w strategiach percepcyjnych przy tworzeniu zdań) (Chomsky 1995: 46).

Teoria Chomsky'ego – jak podkreślają niektórzy badacze – daje początek rozwojowi psycholingwistyki *sensu stricto* (por. Lyons 1998; Kurcz 2000: 16).

(c) Lata siedemdziesiąte charakteryzuje odejście od badań nad akwizycją języka w kierunku badań nad kompetencją komunikacyjną – pojęciem wprowadzonym *per analogiam*, ale i w opozycji do kompetencji językowej Chomsky'ego przez Della Hymesa (1968)<sup>50</sup> – oraz aktami

<sup>48</sup> W istocie za początek tego okresu rozwoju psycholingwistyki uznaje się rok 1959, w którym ukazała się recenzja książki B.F. Skinnera *Verbal Behavior*, autorstwa N. Chomsky'ego. W recenzji tej, długiej i udokumentowanej, Chomsky „[...] zaatakował po raz pierwszy radykalny behawioryzm [...], twierdząc, iż prezentowany przez behawiorystów efektowny rymsztunek naukowej terminologii i statystyki jest jedynie kamuflażem maskującym ich niezdolność do zdania sprawy z faktu, że język po prostu nie jest zbiorem «nawyków» i że różni się radykalnie od wszelkich form komunikacji zwierząt” (Lyons 1998: 19).

<sup>49</sup> Teoria ta – żywa do dziś – ulegała, pod wpływem przemysłów jej autora oraz krytyki, znacznym zmianom. Tu jest ona charakteryzowana na podstawie dyskusji pomiędzy N. Chomskim a J. Piagetem (Chomsky 1995) oraz cytowanego wcześniej opracowania J. Lyonsa (Lyons 1998).

<sup>50</sup> D. Hymes uznał, że pojęcie kompetencji językowej jest niewystarczające do pełnego opisu zachowań językowych, wprowadził więc pojęcie rozszerzające, uwzględniające sytuację komunikacyjną, czyli intencję, zamiar, postawę mówiącego, adresata komunikatu, sytuację w sensie ścisłym (miejsce, czas,

mowy. Te ostatnie są bezpośrednio inspirowane teorią aktów mowy Austina/Searle'a (por. Kurcz 2000: 131–134). W związku z powyższym prowadzone były badania ukierunkowane na ukazanie związków pomiędzy: (1) warunkami socjalnymi a jakością kompetencji komunikacyjnej (Bernstein 1980; 1990), (2) procesami opanowywania aktów mowy a opanowywaniem znaczeń (Halliday 1980), (3) współdziałaniem matka-dziecko a procesami opanowywania językowych aktów mowy przez dziecko (Bruner 1980; 1987). Dominantą tego okresu rozwoju psycholingwistyki są badania socjo- i pragmalingwistyczne.

(d) W latach osiemdziesiątych do badań psycholingwistycznych włączono zagadnienia tworzenia/rozumienia tekstu/wypowiedzi oraz problem opanowywania gatunków mowy w ontogenezie. Zagadnienia te – obecne już wcześniej w badaniach nad rozwojem mowy w ontogenezie (por. Kielar-Turska 1989; Bokus 1991; Porayski-Pomsta 2005) – pojawiły się w nowym kontekście i zostały oparte na nowych podstawach teoretycznych. Włączenie tekstologii do badań psycholingwistycznych wiązało się z: (1) przyjęciem Bachtinowskiej tezy, że gatunki tekstowe, czyli określone wzory tekstów, są opanowywane w ontogenezie na podstawie wzorów kulturowych – podobnie jak język, (2) rozwojem teorii pragmalingwistycznych i tekstologicznych, w tym zwłaszcza komunikacjonizmu i teorii dyskursu. Badania psycholingwistyczne w tym zakresie skupiły się na trzech problemach: (1) funkcji dialogu i rozwoju form konwersacyjnych, (2) funkcji monologu i rozwoju form narracyjnych, (3) funkcji dyskursu w ontogenezie rozwoju mowy.

(e) W latach osiemdziesiątych – jednocześnie z badaniami tekstologicznymi – do badań psycholingwistycznych zostały włączone problemy kulturowych uwarunkowań rozwoju mowy w ontogenezie. Problemy te, obecne wcześniej choćby w badaniach socjolingwistycznych, a nawet psycholingwistycznych *sensu stricto* (por. np. prace Aitchison 1991; 2002), nabrały nowego wymiaru. Stanowią one część badań antropologicznych, co wyraźnie widać np. w pracy Tomasello (2002). Podstawą tego nurtu badawczego są następujące założenia: (1) osiągnięciem gatunku ludzkiego – w tym również w zakresie ko-

---

liczba uczestników itp.). Kompetencja językowa jest jednym ze składników kompetencji komunikacyjnej. Jakościowo różni się ona od kompetencji językowej Chomsky'ego m.in. taką właściwością, jak charakter: kompetencja językowa w teorii Chomsky'ego jest pojęciem izolowanym, rodzajem idei, opisuje wiedzę językową idealnego użytkownika języka; w teorii Hymesa jest pojęciem zrelatywizowanym wobec innych składników sytuacji komunikacyjnej, rodzajem umiejętności, o której się orzeka na podstawie zachowania komunikacyjnego (*communicative conduct*), (Hymes 1971: 23, za: Oszmiańska 2005: 33), tzn. „[...] zaczynając od tego, co ludzie robią z językiem, aby na tej podstawie wnioskować, co muszą wiedzieć” (Duranti 2001: 30, za: Oszmiańska 2005: 33), złożoną wiedzą językową rzeczywistego, realnego użytkownika języka (Hymes 1980).



munikacji – jest przekaz kulturowy, którego istota polega na utrwalaniu dotychczasowych osiągnięć gatunku (pojęcie „zapadki” kulturowej), (2) u istot ludzkich pojawiła się w procesie ewolucji nowa forma poznania społecznego, dzięki której powstały nowe formy uczenia się kulturowego, które z kolei umożliwiły nowe procesy socjogenezy i kumulatywnej ewolucji kulturowej<sup>51</sup>, (3) kumulatywna ewolucja kulturowa stanowi wyjaśnienie „wielu najbardziej spektakularnych osiągnięć poznawczych człowieka”. Sprawia ona również, że „[...] ludzki rozwój poznawczy zachodzi w środowisku coraz nowszych wytworów i praktyk społecznych, które w każdym momencie reprezentują coś, co można nazwać zbiorową mądrością całej grupy społecznej, zgromadzoną w trakcie całej historii jej kultury”; dziecko może uczestniczyć w tej „wspólnocie poznawczej” od 9. miesiąca życia (pojęcie rewolucji 9. miesiąca) – „w efekcie każde dziecko, które posiada społeczno-poznawczy klucz do historycznie ukształtowanych poznawczych wytworów swej grupy społecznej, może uczestniczyć w kolektywności (wspólnocie) znanej jako poznanie ludzkie”, (4) dorastanie w świecie kultury sprawia, że „powstają jedyne w swoim rodzaju formy reprezentacji poznawczej”: język i inne symbole komunikacyjne; symbole językowe są szczególnie istotne, ponieważ „wyrażają te sposoby kategoryzowania i konstruowania świata, które dla poprzednich pokoleń okazały się użyteczne do celów komunikacji interpersonalnej” (Tomasello 2002: 7–21).

(f) Lata dziewięćdziesiąte XX w. charakteryzują badania nad poznawczymi (kognitywnymi) uwarunkowaniami rozwoju mowy w ontogenezie<sup>52</sup>. W istocie ten nurt badań nad mową dziecka – jak charakteryzują go Ewa Dąbrowska i Wojciech Kubiński (2003) – zaczyna rozwijać się od połowy lat siedemdziesiątych, tj. od czasu opublikowania przez Eleonorę Rosch wyników badań poświęconych kategoryzacji (Rosch 1978), które odegrały w późniejszym rozwoju językoznawstwa kognitywnego, co należy przypomnieć, ważną rolę. Kognitywizm powstał niejako w opozycji do generatywizmu i wyznaczył nową perspektywę badawczą, którą można opisać jako koncentrację na seman-

<sup>51</sup> Tomasello tak to ujmuje: „Procesy uczenia się są szczególnie istotnymi formami uczenia się społecznego, dlatego też są zarówno: a) formami, które wyjątkowo wiernie przekazują treści kulturowe (a więc stanowią wyjątkowo dobrą „zapadkę” kulturową), b) wyjątkowo efektywnymi formami inwencji i twórczości społeczno-kolaboratywnej, czyli procesów socjogenezy, w których wyniku wiele jednostek może wspólnie stworzyć coś, czego żadna z nich nie mogłaby stworzyć samodzielnie. Te szczególne właściwości wynikają bezpośrednio z faktu, że człowiek, ucząc się przez czy za pośrednictwem innego człowieka, utożsamia się z tą osobą i jej stanami intencjonalnymi, a czasem umysłowymi” (Tomasello 2002: 13).

<sup>52</sup> Fragment ten został oparty na opracowaniu Ewy Dąbrowskiej i Wojciecha Kubińskiego 2003; por. Porayski-Pomsta 2005.

tyce leksykalnej (generatywizm – przypomnijmy – koncentrował się na składni). Zwłaszcza dwa tematy stały się przedmiotem szczególnego zainteresowania badaczy. Obydwa wiążą się z pojęciem prototypu w analizie rozwoju zasobów leksykalnych dzieci we wczesnych etapach akwizycji języka, przy czym pierwszy jest próbą zastosowania pojęcia prototypu, drugi – pojęcia kategorii radialnej, którą G. Lakoff (1987) wykorzystuje do uwypuklenia wewnętrznej złożoności pojęć leksykalnych. Jednocześnie badacze: L. Talmy (1985), E. Clark (1977), J. Johnston i D. Slobin (1979) rozwijali badania – również skoncentrowane na semantyce leksykalnej – których celem było prezentowanie różnic w sposobie przedstawiania rzeczywistości przez odmienne wzorce leksykalizacji w różnych językach. Jeszcze innym nurtem badań kognitywistycznych są badania poświęcone rozwojowi morfoskładni w ontogenezie w powiązaniu z rozwojem leksyki. Kognitywizm – co podkreślają E. Dąbrowska i W. Kubiński (2003) – zweryfikował w wielu sprawach dotychczasowe poglądy na akwizycję języka w ontogenezie. W wielkim skrócie można to przedstawić następująco: 1) rozwój leksykalny, a nie tylko – jak dotychczas uważano – rozwój gramatyczny, stawia dziecko w obliczu „problemu przyswajalności” (*learnability problem*): dzieci sprawnie wychwytyją swoiste cechy własnego języka, są bardzo wrażliwe na subtelne aspekty przedstawiania otaczającej rzeczywistości i na leksykalne wzorce obecne w przyswajanym języku; 2) uniwersalizm w zakresie opanowywania różnych języków świata wydaje się w dużej mierze wytworem teorii; dzieci przyswajające zbliżone typologicznie języki nie przechodzą – jak twierdzą generatywiści – dokładnie przez te same etapy ontogenezy języka; w tym względzie stwierdza się różnice zarówno pomiędzy językami, jak i poszczególnymi dziećmi: we wczesnych fazach rozwoju leksykalnego (12–30 miesięcy) zasób słownictwa biernego najszybciej rozwijających się dzieci jest 10–15 razy większy od zasobu dzieci rozwijających się najwolniej, jeszcze większe różnice stwierdza się w zakresie słownictwa czynnego – u niektórych dzieci pierwsze wypowiedzi zawierające więcej niż jeden wyraz pojawiają się już w wieku 14 miesięcy, u innych dopiero na początku 3. roku życia; 3) dziecięca kreatywność językowa nie jest tak duża, jak to wynika z ustaleń generatywistów – dzieci przyswajają sobie znaczne zasoby prefabrykowanych fragmentów i wypowiedzi ich w dużym stopniu składają się z formuł stereotypowych; 4) istnieje bliski związek pomiędzy rozwojem leksykalnym a rozwojem gramatycznym w ontogenezie – zachodzi wysoka korelacja między wielkością słownika a różnymi wskaźnikami rozwoju morfosyntaktycznego; 5) dziecko opanowuje system językowy na podstawie uzusu językowego, nie zaś – jak chcieliby tego generatywiści – w wyniku aktywacji uniwersalnych struktur językowych „zapisanych” na skutek przekazu genetycznego w strukturach kory mózgowej.

## 5. ZAKOŃCZENIE

W niniejszym artykule przedstawiono <mowę dziecka> jako okres akwizycji i rozwoju komunikacji przedjęzykowej i językowej małych dzieci oraz historię badań nad mową dziecka. W związku z akwizycją i rozwojem mowy zaproponowano nową periodyzację akwizycji i rozwoju opartą na kryterium nabywania kompetencji komunikacyjnej przez małe dzieci.

Co do historii badań nad akwizycją i rozwojem mowy, to dokonano przeglądu okresów i kierunków badawczych od połowy XIX w. do czasów nam współczesnych. Szczególną rolę w historii rozwoju tych badań należy przypisać gramatyce generatywno-transformacyjnej, która stanowi początek współczesnych badań. Ta szczególna rola wiąże się także z tym, że badania prowadzone po dominacji teorii generatywnej, tj. zarówno kognitywizm, jak i wszystkie inne kierunki badawcze pozostają w swoistej relacji do generatywizmu. Relacja ta polega na tym – była już o tym mowa zwłaszcza w odniesieniu do kognitywizmu – że: (1) powstały one w opozycji do generatywizmu, (2) nie mogą nie uwzględniać szczególnej roli tej teorii w badaniach nad ontogenezą rozwoju mowy.

Jednocześnie można też powiedzieć o wyraźnym wzajemnym oddziaływaniu na siebie poszczególnych nurtów i kierunków badawczych. Tym, co je łączy, jest przekonanie, że akwizycja języka w ontogenezie – bez rozstrzygania, czy struktury językowe są wpisane w struktury kory mózgowej człowieka – nie jest celem samym w sobie, lecz pochodną: (1) rozwoju psychosomatycznego dziecka, (2) jego potrzeb egzystencjalnych, (3) stopnia jego socjalizacji i kulturacji (por. Bruner 1980; 1987: 19; Bernstein 1980; Halliday 1980; Lenneberg 1980; Tomasello 2002).

### Skrót

USJP – *Uniwersalny słownik języka polskiego*, 2003, pod red. S. Dubisza, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, t. 1–4.

### Literatura cytowana

- J. Aitchison, 1991, *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, przekł. M. Czarnecka, PWN, Warszawa.
- J. Aitchison, 2002, *Ziarna mowy. Początki i rozwój języka*, PIW, Warszawa.
- E. Alarcos Llorach, 1968, *L'Acquisition du langage par l'enfant*, [w:] *Encyclopédie de la Pléiade: Le Langage*, pod red. A. Martineta, Édition Gallimard, Paris, s. 323–365.

- J.N. Baudouin de Courtenay, 1983, *Charakterystyka psychologiczna języka polskiego*, [w:] tenże, *Dzieła wybrane*, PWN, t. 5, Warszawa, s. 28–98.
- B. Bernstein, 1980, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, pod red. G.W. Shugar, M. Smoczyńskiej, PWN, Warszawa, s. 557–596.
- B. Bernstein, 1990, *Odtwarzanie kultury*, oprac. A. Piotrowski, Warszawa.
- B. Bokus, 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Wyd. „Energeia”, Warszawa.
- B. Boniecka, 1993, *Tekst potoczny a dyskurs*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, pod red. J. Bartmińskiego i B. Bonieckiej, Wyd. UMCS, Lublin, s. 44–62.
- M. Bowerman, 2003, *Rola predyspozycji kognitywnych w przyswajaniu systemu semantycznego*, [w:] E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Universitas, Kraków, s. 254–311.
- J. Bruner, 1980, *Ontogeneza aktów mowy*, przekł. B. Mroziak, [w:] G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, PWN, Warszawa, s. 483–513.
- J. Bruner, 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, trad. d'anglais J. Piveteau et J. Chambert, Ed. Retz, Paris.
- A. Brzezińska, 2004, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wyd. Nauk. Scholar, Warszawa.
- M. Chmura-Klekotowa, 1971, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne” XX, s. 99–235.
- N. Chomsky, 1986, *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*, New York, Westport, Connecticut, London, Praeger.
- N. Chomsky, 1995, *Koncepcje języka*, [w:] *Noama Chomsky'ego próba rewolucji naukowej. Antologia tekstów*, wyb. K. Rosner, t. 2: *Generatywny program badań nad umysłem ludzkim*, IFiS, Warszawa, s. 37–72.
- E. Dąbrowska, W. Kubiński, 2003, *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, pod red. E. Dąbrowskiej i W. Kubińskiego, Universitas, Kraków, s. 9–29.
- C. Frazer, U. Bellugi, R. Brown, 1980, *Poziom opanowania gramatyki w naśladowaniu, rozumieniu i produkowaniu mowy*, [w:] G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, PWN, Warszawa, s. 113–144.
- L. Geppertowa, 1959, *Rola spójników hipotaktycznych w ujmowaniu stosunków przez dzieci*, Wyd. UJ, Kraków.
- L. Geppertowa, 1968, *Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określanymi przez przyimki i przysłówki*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, pod red. S. Szumana, PWN, Warszawa, s. 149–382.
- A. Grégoire, 1947, *L'Apprentissage du langage*, Liège-Paris, t. I–II.
- M.A.K. Halliday, 1980, *Uczenie się znaczeń*, przekł. H. Bartoszewicz, [w:] G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, PWN, Warszawa, s. 514–556.
- A. Heinz, 1978, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, PWN, Warszawa.
- T. Hogg, M. Blau, 2003, *Język niemowląt*, przekł. M. Czekański, Bauer-Welt-bid Sp. z o.o., Warszawa.

- T. Hogg, M. Blau, 2003, *Język dwulatków*, przekł. M. Czeakański, Bauer-Weltbid Sp. z o.o., Warszawa.
- D. Hymes, 1980, *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, przekł. K. Biskupski, [w:] *Język i społeczeństwo*, oprac. M. Głowiński, Warszawa, s. 41–83.
- R. Jakobson, 1969, *Langage enfantin et aphasie*, trad. de l'anglais et de l'allemand par J.-P. Boons et R. Zygouris, Ed. de Minuit, Paris.
- R. Jakobson, 1989, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, [w:] tenże, *W poszukiwaniu istoty języka 2. Wybór pism*, wybór, red. naukowa i wstęp M.R. Mayenowa, PIW, Warszawa, s. 77–141.
- L. Kaczmarek, 1953, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań.
- L. Kaczmarek, 1966, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- M. Kielar-Turska, 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Wyd. UJ, Kraków.
- S. Kowalski, 1962, *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa.
- I. Kurcz, 1992, *Język a psychologia*, WSiP, Warszawa.
- I. Kurcz, 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Wyd. Nauk. Scholar, Warszawa.
- E.H. Lenneberg, 1980, *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, pod red. G.W. Shugar i M. Smoczyńskiej, PWN, Warszawa, s. 203–231.
- J. Lyons, 1998, *Chomsky*, przekł. B. Stanosz, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- P. Łobacz, 1996, *Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*, Wyd. „Energeia”, Warszawa.
- M. Materska, 1995, *Przedmowa do wydania polskiego*, [w:] B.F. Skinner, *Zachowanie się organizmów*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, s. 7–17.
- D. Maurer, Ch. Maurer, 1994, *Świat noworodka*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- S. Milewski, 2004, *Mowa dorosłych kierowana do dzieci*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- H. Mystkowska, 1970, *Właściwości mowy dziecka sześć-, siedmioletniego*, PZWS, Warszawa.
- Z. Nęcki, 2000, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków.
- A. Oszmiańska, 2005, *Poczucie tożsamości językowej w świetle koncepcji kompetencji komunikacyjnej i świadomości etnolingwistycznej*, niepublikowana rozprawa doktorska, napisana pod kierunkiem prof. dra hab. T. Zgółki w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- J. Piaget, 1992, *Mowa i myślenie u dziecka*, Warszawa.
- J. Piaget, B. Inhelder, 1993, *Psychologia dziecka*, przeł. Z. Zakrzewska, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław.
- J. Porayski-Pomsta, 1994, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Wyd. UW, Warszawa.
- J. Porayski-Pomsta, 2005, rec. *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, pod red. E. Dąbrowskiej i W. Kubińskiego, Kraków 2003, „Poradnik Językowy”, z. 5, s. 93–97.
- M. Przetacznikowa, 1968, *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, pod red. S. Szumana, PWN, Warszawa, s. 383–630.

- M. Przetacznik-Gierowska, 1994, *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*, Energeia, Warszawa.
- E. Rosch, 1978, *Principles of Categorization*, [w:] E. Rosch, B.B. Lloyd (eds), *Cognition and Categorization*, Hillsdale.
- G.W. Shugar, M. Smoczyńska, 1980, *Nowe kierunki badań nad językiem dziecka*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, pod red. G.W. Shugar i M. Smoczyńskiej, PWN, Warszawa, s. 8–51.
- D.I. Slobin, 1980, *Poznawcze przesłanki rozwoju gramatyki*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, pod red. G.W. Shugar i M. Smoczyńskiej, PWN, Warszawa, s. 398–452.
- D.I. Slobin, 2003, *Od „myśli i języka” do „myślenia dla mówienia”*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Universitas, Kraków, s. 361–402.
- M. Smoczyńska, 1986, *The Acquisition of Polish*, [w:] *Cross Linguistic Study of Language Acquisition*, ed. D. Slobin, Erlbaum Hillsdale.
- P. Smoczyński, 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź.
- J. Tokarski, 1966, *Gramatyka w szkole*, PZWS, Warszawa.
- M. Tomasello, 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, przekł. J. Rączek, PIW, Warszawa.
- J.B. Watson, 1990, *Behawioryzm oraz psychologia, jak widzi ją behawiorysta*, PWN, Warszawa.
- S. Wołoszyn, 1962, *Historyczny rozwój wychowania i pedagogiki*, [w:] *Zarys pedagogiki*, pod red. B. Suchodolskiego, t. I, PWN, Warszawa, s. 39–278, wyd. II zmienione.
- L.S. Wygotsky, 1989, *Myślenie i mowa. Materiały z konferencji międzynarodowej Warszawa 4–7 IX 1979*, Ossolineum, Wrocław.
- M. Zarębina, 1980, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, Kraków.
- T. Zgółka, 1989, *Psychologizm a społeczny charakter języka w koncepcjach lingwistycznych J.N. Baudouina de Courtenay*, [w:] *Jan Niecisław Baudouin de Courtenay a lingwistyka światowa*, PWN, Warszawa, s. 111–116.

### **Child Speech as a Subject of Research**

#### Summary

The article raises three aspects of research on child speech: (1) defines the term <child speech>, (2) outlines the process of child speech development, (3) describes the research development of child speech. The aspects constitute three parts of the article.

As far as the first aspect is concerned, the author claims that, although the term <child speech> is understandable, it is ambiguous enough to be defined more precisely. The term has three meanings: (1) it indicates the period in a child life in which the child learns the language and verbal communication principle, (2) qualities of child language and communication, (3) child language research.

Referring to the second aspect raised in the article, the author offers a new pattern of development phases of child speech, considering mainly the communicative criterion.

Concerning the third aspect, synthetic characteristics of periods and trends in child speech research has been presented, beginning from the 19<sup>th</sup> century.

In conclusion of the article which is a part of a larger paper, the author indicates the complexity of schools and research trends in contemporary child speech studies.

Tłum. M. Kołodzińska

Aneta Cibik  
Ewa Haman  
(Uniwersytet Warszawski)

## **WYKORZYSTANIE BADAŃ PSYCHOLINGWISTYCZNYCH W JĘZYKOZNAWSTWIE – REFORMA ZASTANEGO PORZĄDKU CZY PROWOKACYJNE PODWAŻENIE KLASYCZNEJ TEORII KATEGORYZACJI?**

### **PROBLEMY Z KLASYCZNĄ KATEGORYZACJĄ CZĘŚCI MOWY**

Klasyfikacja leksemów zawartych w języku jest ważnym składnikiem współczesnych systemów gramatycznych, w tym także polszczyzny. Dominująca w nauce klasyczna teoria kategoryzacji przez lata zakładała, że kategorie, definiowane za pomocą koniecznych i wystarczających binarnych cech, mają wyraźne granice, a wszystkie ich elementy są równorzędne. Na podstawie tej teorii (sięgającej swoimi korzeniami poglądów Arystotelesa) ukształtował się strukturalizm, zakładający, że o znaczeniu formy językowej decyduje sam system językowy, pozostający poza zasięgiem wpływów czynników zewnętrznych – zarówno otaczającego nas świata, jak też naszego sposobu postrzegania go i konceptualizowania. Naturalnie, posługujemy się językiem, aby o świecie mówić i go interpretować, lecz mimo wszystko język pozostaje samoistnym systemem, wyposażonym we własną strukturę, własne zasady i dynamikę – jest autonomiczny.

Klasyczna teoria kategoryzacji jest podstawą większości propozycji podziału leksemów. Oznacza to tyle, że o prawidłowości takiego podziału decyduje jego rozłączność oraz to, że jest on wyczerpujący. Sama procedura kwalifikacji poszczególnych leksemów do klas jest z kolei obiektywna. Inaczej mówiąc, podział powinien być weryfikowalny i przede wszystkim oparty na kryteriach językowo istotnych.

W polskich szkołach ogólnie przyjętym w nauczaniu podziałem jest tzw. podział tradycyjny, który dzieli leksemy na dziesięć klas, zwanych częściami mowy, na podstawie ich właściwości gramatycznych, semantycznych i morfologicznych<sup>1</sup>. Można spowodować, że będzie on rozłączny i niesprzeczny wewnątrznie, jednak nie mamy pewności, że obejmie wszystkie leksemy i że nie znajdziemy takiego, którego nie można by włączyć do żadnej z klas.

---

<sup>1</sup> Na podstawie: Bańko 2004.



Wątpliwości budzą też inne, istniejące obok podziału tradycyjnego, klasyfikacje, dokonywane na podstawie tylko jednego z wymienionych wyżej kryteriów. Tak więc, biorąc pod uwagę jedynie semantykę wyrazów, sklasyfikował leksemy Milewski (1976, wyd. 1: 1965), na kryterium składniowym oparł swoją propozycję Laskowski (1984), a Saloni (1974) wykorzystał kryterium fleksyjne. Nie są to jednak cechy wystarczające, ponieważ aby możliwe było rozróżnienie na leksemy synsemantyczne i autosemantyczne, już na samym szczycie piramidy podziału zastosował Milewski kryterium składniowe dla sklasyfikowania przyimków, spójników i partykuł. Podobnie Saloni, który początkowo (1974) włączył wszystkie nieodmienne leksemy do jednej klasy, dokonał ostatecznie ich wewnętrznego podziału (1985) na podstawie kryterium składniowego i wyodrębnił: wykrzykniki, przyimki, spójniki oraz partykuło-przysłówki. Okazuje się zatem, że odwołujące się do logiki matematycznej, binarne klasyfikacje leksemów pozostawiają liczne wątpliwości metodologiczne.

### **ARGUMENTY ZA KOGNITYWISTYCZNĄ KONCEPCJĄ KATEGORYZACJI**

Alternatywę dla wspomnianych powyżej propozycji może stanowić nowy podział, całkowicie oparty na współczesnych badaniach z zakresu językoznawstwa kognitywnego. Opierając się na wnioskach wysnuwanych przez Labova (1973)<sup>2</sup>, zauważamy, że choć podstawą dokonywanej przez nas kategoryzacji są atrybuty, charakteryzujące poszczególne przedmioty, to nie chodzi o stwierdzenie, czy kategoryzowany przedmiot dany atrybut posiada, czy też nie, lecz o ustalenie, w jakim stopniu jest on dla tego przedmiotu charakterystyczny. Dodatkowo należy podkreślić, że atrybuty nie są abstrakcyjnymi tworamii językoznawstwa, lecz właściwościami realnych przedmiotów, do których użytkownicy języka mają łatwy dostęp dzięki znajomości otaczającego ich świata, i to właśnie odwołanie się do poznawczego rozwoju i wszelkich aspektów doświadczenia (Lakoff 1978) legło u podstaw – pozostającego w opozycji do strukturalnego – językoznawstwa kognitywnego.

<sup>2</sup> Labov (1973) prowadził badania nad kategoryzacją naczyń domowych – filiżanek, kubków, misek i wazonów. Uczestnikom pokazywano rysunki różnego kształtu naczyń i proszono o ich nazwanie. Naczynie o okrągłym przekroju poziomym, zwążające się ku dołowi, zaopatrzone w ucho, określone zostało jako filiżanka. W miarę jak wzrastała przewaga szerokości nad głębokością, coraz więcej osób uważało przedmiot za miskę. Wbrew założeniom klasycznej teorii, między kategoriami *filiżanka* i *miska* nie zaznaczyła się żadna wyraźna różnica, lecz raczej jedna kategoria przechodziła płynnie w drugą. Wpływ na kategorię wywierała też domniemana zawartość naczyń. Kiedy proszono badanych, by wyobrazili sobie, że w naczyniu jest kawa, uznawali oni naczynie za filiżankę, w przypadku purée ziemniaczanego – za miskę.

Kognitywizm wprowadził do językoznawstwa pojęcie prototypu (Langacker 1987), które można odnosić do centralnego elementu danej kategorii (określony przedmiot jest prototypem) lub rozumieć jako schematyczne wyobrażenie jej pojęciowego jądra (określony przedmiot uszczegóławia prototyp); natomiast stopień ewentualnego podobieństwa pozostałych przedmiotów do prototypu decyduje o ich przynależności do kategorii przez ten prototyp wyznaczonej – im bliższe są prototypowi, tym bardziej centralną pozycję w kategorii zajmują (zasada podobieństwa rodzinnego – Wittgenstein 1953). Centralne elementy mają zatem dużą liczbę wspólnych cech i pod tym względem centrum kategorii prototypowych jest bliskie kategorii w rozumieniu klasycznym. Jednak dopuszczalna jest także przynależność do kategorii tych elementów, które mają tylko kilka atrybutów wspólnych z elementami bardziej centralnymi (zasadność stopniowości przynależności do kategorii udowodniła w swoich eksperymentach Rosch 1973; 1975). Pokazuje to, jak dobrze kategorie kognitywistyczne dostosowane są do środowiska, ponieważ nie obserwujemy w świecie doskonałej zależności atrybutów, jasno wyznaczających granice, której wymagały sztywne kategorie klasyczne.

Dodatkowo, kategorie prototypowe odznaczają się elastycznością obcą kategoriom Arystotelesowskim, polegającą na zdolności do ogarniania nowych, nieznanych dotąd informacji. Gdybyśmy dysponowali jedynie kategoriami klasycznymi, to w celu umieszczenia w naszym zasobie wiedzy nowych danych zmuszeni bylibyśmy tworzyć nowe kategorie lub redefiniować kategorie już istniejące. Jeśli jednak uznamy istnienie kategorii prototypowych, bez trudu możemy włączyć do nich (nawet jako elementy peryferyjne) nowe obiekty i nowe doświadczenia, bez potrzeby wprowadzania zasadniczych zmian w strukturze całego systemu.

Przeniesienie koncepcji prototypu ze znaczeń wyrazów na obiekty językowe było nieuniknione. W 2002 r. Langacker zaproponował wyróżnienie w języku tylko dwóch części mowy – obszaru i relacji<sup>3</sup> – kategorii bez konkretnej charakterystyki semantycznej czy fonologicznej, które nie są trwale związane z określonymi leksemami. Myśl tę rozwinęli Barner i Bale (2002), proponując gramatykę bez jakichkolwiek kategorii, które wprowadzają – ich zdaniem – tylko zbędną złożoność w opisie języka.

<sup>3</sup> Langackerowski obszar najczęściej porównywany jest z rzeczownikiem. Langacker nazywa bowiem tym mianem zbiór elementów, które łączą się ze sobą w taki sposób, że można nimi manipulować jako całościami. Używa też zamiennie słów obszar i rzeczownik, a rzeczownik profiluje, czyli nazywa rzeczy. Z kolei relacje to związki między rzeczami. Najłatwiej dostrzec tu analogię do czasownika, który określa relację temporalną (złożoną i trwającą w czasie), ale też przymiotnik, przysłówek i przyimek profilują relacje. Są one jednak atemporalne, istotą bowiem tych części mowy jest nazywanie relacji niezmiennych w czasie.

Według Barnera i Bale'a (2002) słowa są neutralne pod względem kategorii, a jedynie mogą pojawiać się w kontekście rzeczownikowym lub czasownikowym. Będąc dziećmi, uczymy się szerokiego zbioru rdzeni słownych i kontekstów składniowych, w których rdzenie te się pojawiły. Same słowa pozostają jednak niezaklasyfikowane do żadnych kategorii, a słownik zawiera niezliczoną liczbę trzelementowych zestawów: rdzenia słownego, formy brzmieniowej i znaczenia. Ostateczny kształt słów generowany jest przez reguły przekształcania i w ten sposób mogą powstawać rzeczowniki z rdzeni czasownikowych i odwrotnie<sup>4</sup>. Nie ma jednak rozróżnienia na rzeczowniki i czasowniki *sensu stricto*. Nie ma tym samym niegramatycznych konstrukcji typu: *oni książkują*. Są tylko nieakceptowane z powodów pragmatycznych zdania, ponieważ nic one dla nas nie znaczą. Takie ujęcie, zwane aleksykalizmem, wydaje się o wiele prostsze od dotychczas proponowanych, z drugiej jednak strony jest ono tylko przeniesieniem ciężaru rozważań na kwestie składniowe, nie wyjaśnia także znanych w psycholingwistyce rozwojowej efektów nierównoczesnego nabywania kategorii części mowy (Tomasello i Olguin 1993; Olguin i Tomasello 1994).

### **JAK ANALIZA UŻYCIA IMIESŁÓWÓW MOŻE PRZYCZYNIĆ SIĘ DO ROZWIĄZANIA PROBLEMÓW ZWIĄZANYCH Z KLASYCZNĄ KATEGORYZACJĄ CZĘŚCI MOWY?**

W świetle przedstawionych powyżej teorii wylania się kilka pytań dotyczących kategoryzacji gramatycznej dokonywanej w języku i jej często rozbieżnych ujęć proponowanych przez językoznawstwo i psychologię. W literaturze przedmiotu zauważamy, że istnieje wiele klasyfikacji wyrazów zawartych w języku opierających się na różnorodnych kryteriach, które dodatkowo niejednoznacznie traktują wyrazy znajdujące się na pograniczu fleksji i słowotwórstwa. Za doskonały przykład mogą posłużyć tu imiesłowy – tradycyjnie uznawane za formy czasownika, mające często identyczne z przymiotnikami szeregi końcówek, np.: *-ący, -ąca, -ące, -any, -ana, -ane*. To powoduje, że kwestia imiesłowów bywa rozstrzygana na kilka sposobów.

Po pierwsze, imiesłowy zaliczane są do nieosobowych form czasownika (Tokarski 1973; Laskowski 1984)<sup>5</sup>, co sprawia, że ze względu na

<sup>4</sup> Pogląd ten podważył Panagiotidis (2005), wykazując w swoich badaniach, że neologizmy nie są wynikiem prostego umieszczenia rdzeni słownych w otoczeniu rzeczownikowym lub czasownikowym. Krytyka jednak została przez Barnera i Bale'a odrzucona (2005).

<sup>5</sup> Tokarski rozumie pojęcie fleksji bardzo szeroko – nie ogranicza jej jedynie do końcówek fleksyjnych, ponieważ wtedy pojęciem czasownika trzeba by było objąć jedynie formy osobowe, lecz włącza do definicji fleksji seryjność

ich obecność do paradygmatu koniugacyjnego włącza się obok czysto werbalnych kategorii osoby, trybu i czasu, jak też liczby i rodzaju, również kategorię imienną – przypadek (w związku z tym rodzi się kolejne pytanie, czy paradygmat czasownikowy bez imiesłowów jest pełny i stanowią one tylko dodatkowe w nim pozycje, czy pełny jest on dopiero z formami imiesłowów). Biorąc pod uwagę regularność w tworzeniu form imiesłowowych, ale też bliskie czasownikowi znaczenie, można wręcz potraktować je na równi z innymi uznawanymi kategoriami fleksyjnymi, a niedociągnięcia w regularności ewentualnej odmiany „przez imiesłowy”<sup>6</sup> wytłumaczyć tym, że nie wszystkie czasowniki odmieniają się regularnie na czterech właściwych im poziomach (np. czasowniki typu *mdli*, *świta* występują tylko w 3. os. lp). Wykorzystując tezy wynikające z najnowszych badań językoznawstwa kognitywnego, moglibyśmy uznać, że imiesłowy należą do kategorii czasowników, jednak ze względu na stopniowalność przynależności do kategorii są one bardziej oddalone od prototypu niż inne, uznawane dotąd za jedyne, fleksyjne formy tej części mowy<sup>7</sup>.

Z drugiej strony, imiesłowy mogą być równie dobrze rozpoznane i zaklasyfikowane jako wyrazy pochodne od czasowników i wobec tego można rozważyć również ten problem dwojako. Prawdopodobne jest, jak twierdzi Saloni (1974), że imiesłowy przymiotnikowe stanowią część klasy przymiotników, bowiem ich właściwości fleksyjne są identyczne z przymiotnikowymi (odmieniają się przez liczbę, rodzaj i przypadek). Ponadto występują w tej samej funkcji w zdaniach, a chociaż ich znaczenie związane jest z czynnością, jak znaczenie czasowników, to jednak konotują cechę, jak przymiotnik, a nie samo wykonywanie czynności, jak czasownik. Za regularne derywaty odczasownikowe uznał Saloni jedynie imiesłowy przymiotnikowe; imiesłowy przysłówkowe nazwał już niefinitywnymi formami czasownika, będącymi częścią koniugacji, ze względu na ich właściwości składniowe – otwieranie miejsca dla podmiotu w zdaniu. Idąc w rozważaniach jeszcze dalej, może-

---

opartą na związkach słowotwórczych/semantycznych tematów własnych poszczególnych form czasownika, co w tym momencie poszerza granice czasownika jako części mowy.

<sup>6</sup> Imiesłowy przymiotnikowe czynne tworzone są tylko od czasowników niedokonanych, imiesłowy przymiotnikowe bierne – od czasowników obu aspektów, imiesłowy przysłówkowe współczesne – tylko od czasowników niedokonanych, a imiesłowy przysłówkowe uprzednie – tylko od czasowników dokonanych.

<sup>7</sup> Rozważając dalej kwestię kategoriałności w tworzeniu imiesłowów (a na niej właśnie opiera się granica pomiędzy fleksją a słowotwórstwem), zauważamy, że jest to cecha stopniowalna, tym bardziej, że imiesłowy bierne są mniej kategoriałne od imiesłowów czynnych, można je bowiem utworzyć jedynie od czasowników nieprzechodnych. Czy jest to zatem argument przemawiający na rzecz koncepcji kategoryzacji proponowanej przez językoznawstwo kognitywne?

my także uznać, że imiesłowy w całości mają więcej wspólnego z przymiotnikami i w związku z tym należy je traktować jako formy słowotwórcze, pochodne od czasowników – formanty używane do tworzenia imiesłowów od form osobowych czasownika służą bowiem do tworzenia przymiotników pochodnych od czasowników (Grzegorzczkova 1979)<sup>8</sup>.

Nie można jednak wykluczyć trzeciego rozwiązania tej kwestii – nieproponowanego jak dotąd przez nikogo – że imiesłowy mogą być zupełnie odrębnymi leksemami, które łączą w sobie cechy przymiotników i czasowników, co tym samym oznaczałoby konieczność stworzenia dla nich odrębnej kategorii w języku. Takie ujęcie byłoby łatwiejsze, ponieważ droga od formy hasłowej czasownika do imiesłowu jest długa, z drugiej jednak strony stworzyłoby konieczność potraktowania ich jako odrębnych haseł słownikowych, co spowodowałoby zwiększenie objętości słowników.

### BADANIA PRZETWARZANIA INFORMACJI LEKSYKALNEJ

Zaklasyfikowanie form imiesłowowych do jakiegokolwiek części mowy nastrocza (jak widać) językoznawcom wiele trudności. Wynika to nie tylko z pozycji imiesłowów – wyrazów z pogranicza fleksji i słowotwórstwa – ale przede wszystkim z tego, że dotychczas znane nam klasyfikacje opierają się na schemacie strukturalistycznym i wymagają ustalenia jasnych granic pomiędzy poszczególnymi kategoriami. Z językoznawczego punk-

<sup>8</sup> Wielu językoznawców (m.in. Tokarski) do imiesłowów wlicza też przymiotniki czynnościowe rezultatywne zakończone na *-ły*, np. *skamienieć – skamieniały*. Sprzeciwia się temu Grzegorzczkova, która uważa, że są to, co najwyżej, formy na pograniczu fleksji i słowotwórstwa, ponieważ brak im kategoriałności właściwej fleksji oraz charakterystycznego dla imiesłowów związku z kategorią czasu – możemy powiedzieć *przeczytane wczoraj książki*, ale raczej nie: *posiwały wczoraj człowiek*. Wyjątek od tej reguły stanowią *przybyły, rozkwitły i zwiędły*, które tworzą poprawne konstrukcje z określeniami temporalnymi. Patrząc na to z drugiej strony, stwierdzamy, że część imiesłowów uznaje się po prostu za funkcjonalne przymiotniki. Chodzi o te leksemy, które wykazują zmianę znaczenia w stosunku do czasownika, np.: *kochająca matka – to matka, która charakteryzuje się tym, że kocha*. Za przymiotniki uznaje się też (m.in. Kallas) imiesłowy biernie utworzone od czasowników nieprzechodnych, np. *wyspany, uśmiechnięty*. Ważnym czynnikiem jest tu utrata przez imiesłów znaczenia aktualnego. Przymiotniki odczasownikowe zawierają bowiem w swoim znaczeniu element trwałości, a tym samym nie przyjmują określeń temporalnych, np. *oprawna książka*, ale nie: *dziś poprawna*. Z kolei imiesłowy przymiotnikowe, jako że są formami fleksyjnymi czasownika (wg Kallas), z takimi określeniami się łączą, np. *oprawiona wczoraj książka*. Za przymiotniki uznamy więc te imiesłowy, które utraciły znaczenie aktualne i tym samym przestały być czasownikami. Niektóre słowa są jednak używane dwojako, np. *gotowane mleko* i *gotowane wczoraj mleko*. W tej sytuacji postuluje się uznanie dwóch homonimicznych leksemów – czasownikowego i przymiotnikowego.

tu widzenia problem ten wydaje się niemożliwy do rozwiązania. Powstaje zatem konieczność zastanowienia się, w jakim stopniu przydatne do tworzenia teorii językoznawczych mogą być wyniki badań psycholingwistycznych – opartych na prostych decyzjach leksykalnych eksperymentów (*lexical task decision*), bazujących na założeniu (popartym licznymi argumentami opisanymi w literaturze), że kategoria gramatyczna słowa determinuje sposób, w jaki jest ono przechowywane w umyśle i gdzie sytuuje się w odniesieniu do innych wyrazów.

Podczas wspomnianych badań decyzji leksykalnych mierzony jest czas odpowiedzi *tak/nie* dla wyświetlanego na ekranie ciągu liter (badani, dotykając wskazującym palcem dominującej ręki właściwego według nich pola-odpowiedzi, wyświetlanego na ekranie dotykowym, lub korzystając z klawiatury albo myszki w przypadku zwykłego ekranu, decydują, czy dany ciąg liter jest słowem z ich rodzimego języka, czy też nie). Na ów mierzony czas składają się: czas, jaki zajmuje wskazanie palcem danego słowa, oraz czas poświęcony na dostęp leksykalny. Jest to tym samym odzwierciedlenie stopnia złożoności umysłowej wyrazów, literatura bowiem dowodzi, że przetwarzanie słów wielomorfemowych zajmuje więcej czasu niż analogiczny proces w przypadku wyrazów zbudowanych z jednego morfemu (MacKay 1978)<sup>9</sup>. Dodatkowo ostateczna decyzja dotycząca podziału na morfemy w momencie przetwarzania wyrazu zależy w dużej mierze również od tego, z jakiego rodzaju morfemami mamy do czynienia, ponieważ procesy fleksyjne i słowotwórcze nasz umysł traktuje odrębnie.

Wyniki szeregu eksperymentów dotyczących słowotwórstwa (m.in. Anshen i Aranoff 1988) pokazują, że afiksy są stałymi elementami wyrazów i nie ulegają połączeniu z podstawą w czasie mówienia, choć mogą być od niej oddzielone „na życzenie” w momencie tworzenia nowych wyrazów przez analogię – aby poznać schemat konstrukcji (warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że w kwestii analizy budowy wyrazów mogą istnieć zasadnicze różnice międzyjęzykowe – por. Vannest i in. 2002<sup>10</sup>). Z kolei, jeśli chodzi o umysłową reprezentację form fleksyjnych wyrazów, istnieją argumenty za tym, że regularne końcówki fleksyjne są dodawane na bieżąco do podstaw w momencie mówienia i nie są przechowywane w umyśle jako oddzielne formy fleksyjne da-

---

<sup>9</sup> Badanym osobom zajmowało więcej czasu utworzenie słowa *indecision* (2 afiksy: *in-*; *-sion*) niż *deciding* (1 afiks: *-ing*) – w myśl zasady im bardziej skomplikowane w swej budowie słowo, tym dłuższy czas reakcji (Berko Gleason, Bernstein Ratner 2005: 180).

<sup>10</sup> W badaniu porównywano rolę słowotwórstwa w dwóch różnych językach, jakimi są fiński i angielski. Słowotwórstwo angielskie jest względnie ubogie w porównaniu z fińskim, więc wydawałoby się, że rola morfologii w rozpoznawaniu słów fińskich jest o wiele większa niż w przypadku drugiego z języków. Badania przeprowadzone na podstawie techniki leksykalnych decyzji pokazały jednak coś zupełnie odmiennego (Vannest i in. 2001).

nego wyrazu (Cutler 1983; Murrell i Morton 1974; Fowler i in. 1985). Czas reakcji nie wydłuża się jednak przy nieregularnych formach fleksyjnych typu *hung, hang*, co dowodzi, że są one kodowane w umyśle jako dwa oddzielne wyrazy. Warto jednak zaznaczyć, że Naayen i in. (2002)<sup>11</sup> uzyskali w badaniach języka duńskiego wyniki, które pokazały, że nie tylko formy nieregularne są reprezentowane w umyśle oddzielnie, ale też regularne. Dowodzi to tym samym, że rezultaty uzyskane na danym materiale językowym wcale nie muszą odnosić się do innych języków, ponieważ każdy język jest swoistym systemem o charakterystycznych tylko dla siebie samemu właściwościach (szczególnie widoczny jest podział na języki syntetyczne i analityczne). Jest to również przestroga przed nadmiernym generalizowaniem wniosków z przeprowadzonych badań, przenoszeniem uzyskanych danych na wszystkie języki.

### **CZY WYNIKI BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH (PSYCHOLINGWISTYCZNYCH) MOGĄ WPLYNAĆ NA KSZTAŁT TEORII JEZYKOZNAWCZYCH DOTYCZĄCYCH KATEGORYZACJI CZĘŚCI MOWY?**

Poruszone do tej pory kwestie stanowiły zaplecze teoretyczne przeprowadzonych przez nas badań, będących próbą zabrania głosu w dyskusji na temat kategoryzacji imiesłowów w języku polskim, a szerzej – ogólnego problemu kategoryzacji w języku. Opierając się na wcześniejszych rozważaniach, postawiono hipotezy alternatywne: po pierwsze, imiesłowy mogą zostać skategoryzowane jako formy fleksyjne czasownika; po drugie, mogą one być uznane za wyrazy od czasownika pochodne – przymiotniki lub, co również nie jest wykluczone, całkowicie odrębne leksemy, wymagające stworzenia dla nich oddzielnej kategorii wyrazów.

Testowaniu tak skonstruowanych hipotez posłużyła seria eksperymentów, opisana poniżej. W eksperymencie 1. odwołano się do klasyfikacji świadomie dokonywanych przez rodowitych użytkowników języka polskiego, starając się sprawdzić, czy formy imiesłowowe są uważane za

<sup>11</sup> Podobne badania przeprowadzone na języku serbsko-chorwackim (Lukatela i in. 1980) posłużyły do stworzenia hipotezy, że w przypadku form fleksyjnych (w tym wypadku chodziło o rzeczowniki) każda forma jest w umyśle kodowana osobno. Jednak wszystkie przypadki zależne są połączone z jądrem – mianownikiem liczby pojedynczej. Stanowią one swego rodzaju satelity, a jądro, wokół którego są skupione, sumuje w sobie frekwencje poszczególnych form fleksyjnych danego leksemu (jest to argument za omówioną wcześniej propozycją reprezentacji umysłowej form fleksyjnych). Próg wrażliwości wystarczający do rozpoznania formy mianownika jest funkcją frekwencji całego zespołu form, a próg wrażliwości na formę zależną to odpowiednik dla mianownika plus pewna stała.

wyraży pochodne, czy też formy fleksyjne czasownika. Kolejne eksperymenty zaplanowano tak, aby przy użyciu zadania decyzji leksykalnej sprawdzić czasowe koszty przetwarzania imiesłowów w porównaniu z czasownikami i przymiotnikami (oraz dodatkowo rzeczownikami).

### **Eksperyment 1. Czy wiemy, co to jest „odmieniona forma wyrazu”?**

W eksperymencie tym wzięło udział 40 osób – rodowitych użytkowników języka polskiego<sup>12</sup>. Ich zadanie polegało na podkreśleniu na otrzymanej liście słów tych, które są „odmienioną formą wyrazu” (jedna grupa badanych) lub „nowym wyrazem, utworzonym od podanego (a nie jego odmienioną formą)” (druga grupa). Lista słów powstała przez dobranie 6 form fleksyjnych, 6 wyrazów pochodnych (podanych w formach podstawowych) oraz 3 różnych form imiesłowowych i jednej nieodmiennej (zakończonych na *-no*) do każdego z 5 czasowników niedokonanych (*mówić, chodzić, prosić, pisać, robić*). Czasowniki te należą do grupy 300 najczęściej używanych słów (wg *Listy frekwencyjnej korpusu języka polskiego PWM*), a ich wybór był podyktowany chęcią uniknięcia sytuacji, w której na decyzje podejmowane przez badanych mogłaby wpłynąć ich znajomość (lub nieznanostwo) danego leksemu. Założono, że tak częste słowa będą z pewnością znane badanym.

Porównanie odpowiedzi udzielanych w obu grupach („polecenie fleksyjne” versus „polecenie słowotwórcze”) wskazało na to, że na ogół, bez względu na typ wykształcenia, rodowici użytkownicy języka polskiego dobrze radzą sobie z takim zadaniem – poprawnie wybierają formy fleksyjne lub słowotwórcze (w zależności od typu polecenia) i prawie nie popełniają przy tym błędów<sup>13</sup>. Na liście prezentowanych słów znajdowały się jednak także imiesłowy. W jakiej sytuacji były one wybierane przez uczestników badania? Okazało się, że wybierali oni imiesłowy istotnie<sup>14</sup> częściej przy poleceniu „słowotwórczym” niż „fleksyjnym” – średnia wybieranych form imiesłowowych dla polecenia „fleksyjnego”

<sup>12</sup> Byli to studenci polonistyki (20 osób) oraz innych, niefilologicznych kierunków studiów (20 osób) – dzięki takiemu doborowi grupy badanej możliwe było sprawdzenie, czy typ wykształcenia wpływa na wykonanie zadania.

<sup>13</sup> Przy 6 formach fleksyjnych lub słowotwórczych dla każdego z 5 czasowników średnie wybieranych form w całej grupie wyniosły  $x_1=5,86$  (dla form fleksyjnych) i  $x_2=5,79$  (dla form słowotwórczych). Natomiast średnie liczby błędów (niezaznaczenia form właściwych oraz zaznaczenia form niewłaściwych łącznie) wyniosły odpowiednio:  $x_3=1,36$  i  $x_4=0,18$ . Zatem zadanie było wykonywane bardzo dobrze i osoby badane nie miały tendencji do zaznaczania niewłaściwych form.

<sup>14</sup> Wyniki wszystkich eksperymentów zostały poddane szczegółowym analizom statystycznym, szacującym istotność uzyskanych różnic. Prezentowane wnioski oparte są na tych analizach, choć w tym artykule nie przytaczamy konkretnych danych liczbowych, np. wartości *F* i *p* z analiz wariancji. Zainteresowanych czytelników odsyłamy do pracy magisterskiej A. Cibik.



była wręcz bliska 0. Można by zatem wysnuć wniosek, że imiesłowy zostały potraktowane jako „nowe słowa” utworzone od podanych czasowników. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że w wypadku polecenia „słowotwórczego” średnia wybranych form imiesłowowych wyniosła jedynie 1,05 (przy maksimum = 3). Oznacza to, że imiesłowy były wybierane znacznie mniej pewnie niż klasyczne derywaty.

### **Jakie są koszty czasowe przetwarzania wyrazów należących do różnych części mowy (eksperymenty 2-3a/b)?**

W kolejnych eksperymentach posłużono się opisywanym powyżej zadaniem decyzji leksykalnych, aby ocenić, jak przetwarzane są słowa należące do różnych kategorii części mowy. Osoby badane (studenci różnych kierunków, rodzimi użytkownicy języka polskiego) oceniały, czy prezentowany im ciąg liter jest słowem istniejącym w języku polskim, czy też nie. Przeprowadzając badania, posłużono się programem komputerowym, prezentującym słowa i nie-słowa w losowej kolejności, rejestrującym zarówno poprawność odpowiedzi, jak i towarzyszący jej czas reakcji. Badani udzielali odpowiedzi, dotykając (palcem wskazującym dominującej ręki) na ekranie komputera napisu „słowo” lub „nie-słowo” (użyto ekranu dotykowego). Oba napisy pojawiały się zawsze w tym samym miejscu pod okienkiem, w którym umieszczone było prezentowane słowo.

Materiał językowy do tych eksperymentów wybrano z *Listy frekwencyjnej korpusu języka polskiego PWN* tak, by możliwe było kontrolowanie frekwencji wyrazów (z wielu badań wynika, że frekwencja odwrotnie proporcjonalnie wpływa na czas reakcji). Porównywano zarówno reakcje na różne części mowy (prezentowane w formach podstawowych) – rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki (eksperyment 2.), jak i na wyrazy podstawowe i pochodne w obrębie jednej części mowy (czasowniki podstawowe i prefiksalne – także eksperyment 2.), oraz na formy fleksyjne czasowników, imiesłowy (trzech typów: czynne, bierne i współczesne) i gerundia – dwa ostatnie rodzaje słów nieodmienione (eksperyment 3a) i w końcu na formy fleksyjne czasowników oraz odmienione formy imiesłów (z wyjątkiem nieodmiennych imiesłów przysłówkowych, które musiały siłą rzeczy pozostać nieodmienione) i gerundiów (eksperyment 3b). Zadbano o to, aby nie było powtórzeń tego samego rdzenia w różnych kategoriach wyrazów. We wszystkich eksperymentach „prawdziwym” słowom towarzyszyły nie-słowa<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Nie-słowa utworzone zostały z połowy wyrazów wybranych do eksperymentów, w taki sposób, że w temacie istniejącego słowa zmieniano jedną samogłoskę i jedną spółgłoskę tak, aby uzyskany ciąg liter nie był innym istniejącym w języku polskim słowem, musiał on jednak spełniać reguły polskiej fonotaktyki, ujmując rzecz potocznie: być możliwym do wymówienia.

Zatem w eksperymencie 2. starano się stwierdzić, czy czasy reakcji na główne części mowy oraz na czasowniki podstawowe i prefiksalne się różnią. Natomiast w eksperymentach 3a i 3b sprawdzano, czy istnieją różnice w reagowaniu na formy odmienione czasownika i imiesłowu oraz gerundia (traktowane jako wyrazy pochodne od czasowników). Wprowadzenie w eksperymencie 3b odmienionych (przez przypadki) form imiesłowów i gerundiów miało umożliwić stwierdzenie, czy odmiana tych kategorii wyrazów powoduje wzrost czasu reakcji analogiczny do wzrostu oczekiwanego w przypadku form fleksyjnych czasowników podstawowych.

Staranny dobór słów do badania, zapewniający zarówno kontrolę frekwencji, jak i długości słów (wszystkie słowa miały 7 lub 8 liter), i uwzględnienie tych zmiennych w analizach statystycznych oraz kontrola dwóch innych zmiennych – płci osób badanych oraz wersji badania (wykorzystano dwie wersje – różniły się wyłącznie usytuowaniem napisów „słowo”, „nie-słowo” – w wersji A napis „słowo” pojawiał się po lewej stronie, w wersji B – po prawej) sprawiły, że schemat badania pozwalał na kontrolowanie ewentualnego wpływu zmiennych niebędących przedmiotem naszego zainteresowania, a mogących potencjalnie zmieniać uzyskane wyniki. Zgodnie ze wstępnymi przewidywaniami zarówno płeć badanych, jak i wersja badania (A/B) nie miały wpływu na wyniki w żadnym z eksperymentów, dlatego dalej nie będziemy odnosić się do tych zmiennych. W analizach statystycznych uwzględniano oczywiście wyłącznie czasy reakcji poprawnych odpowiedzi, zadbano także o wykluczenie słów (1 słowo w eksperymencie 2.; 2 – w eksperymencie 3.), które miały liczbę błędów większą niż 3 odchylenia standardowe od ogólnej średniej liczby błędów dla wszystkich słów. Wykluczono także wyniki osób, których liczba błędów była większa niż 3 odchylenia standardowe od ogólnej średniej liczby błędów dla wszystkich uczestników. Można zatem przyjąć, że w analizowanym materiale nie było ani „wyjątkowych” słów, ani „wyjątkowych” badanych.

### **Eksperyment 2. Ile czasu potrzebujemy na przetwarzanie czasowników, rzeczowników i przymiotników?**

Każda z analizowanych kategorii części mowy ma inną strukturę. Zarówno w literaturze językoznawczej, jak i psycholingwistycznej istnieje w zasadzie zgoda co do wyodrębnienia tych trzech kategorii (Aitchison 1994). Można by się zatem spodziewać, że każda z nich będzie miała inny czas przetwarzania. Z naszych analiz wynika jednak, że rzeczowniki i przymiotniki są przetwarzane w podobnym czasie, różnią się od nich czasowniki, które wymagają istotnie dłuższego czasu reakcji. Taki wynik jest paralelny do dawnych teorii gramatycznych, które wyróżniały w języku tylko dwie części mowy – imię i słowo. Takie były też początki naszego języka i to właśnie z tych dwóch części rozwinęły

się kolejne – z imienia, czyli rzeczowników, rozwinęły się przymiotniki, przysłówki, zaimki i liczebniki, kategoria zaś słowa (czasowniki) uległa dalszej wewnętrznej ewolucji (m.in. przemodelowany został system imiesłów). Taki wynik zgodny jest też z propozycją Barnera i Bale'a (2002), która jest swoistym powrotem do korzeni – dawnych teorii gramatycznych. Porównanie czasowników podstawowych i prefiksalnych pokazało, że nie ma między nimi różnic istotnych statystycznie. Oznacza to, że czasowniki pochodne (prefiksalne) nie wymagają dłuższego czasu przetwarzania w stosunku do czasowników podstawowych.

### **Ekspertymenty 3a/3b. Czy przetwarzanie imiesłów jest tak czasochłonne jak form fleksyjnych czasownika, czy tak jak gerundiów – form pochodnych?**

Skontrastowanie form podstawowych imiesłów (mianownik lp, r. męski) z formami podstawowymi gerundiów i formami fleksyjnymi czasownika (ekspertyment 3a) miało na celu przekonanie się, czy koszt czasowy przetwarzania imiesłów jest bliższy formom fleksyjnym, czy pochodnym. Okazało się, że zdecydowanie najdłużej przetwarzane były formy fleksyjne czasowników, natomiast czas przetwarzania imiesłówów nie różnił się istotnie od czasu przetwarzania gerundium. Zatem imiesłowy „zachowały się” raczej jak formy pochodne, a nie fleksyjne. Co jednak się stanie, jeśli odmienimy imiesłowy i gerundia? Czy takie formy będą wymagały więcej czasu w porównaniu z formami fleksyjnymi czasowników? To sprawdziłyśmy w eksperymencie 3b, używając tego samego materiału słownego, co w eksperymencie 3a, zmieniając jedynie formy podstawowe gerundiów i imiesłówów na formy odmienne (z wyjątkiem nieodmiennych imiesłówów przysłówkowych).

Wyniki tego badania nie są już tak jednoznaczne. Badani najszybciej reagowali na imiesłowy przysłówkowe (nieodmienne), najwięcej czasu potrzebowali na rozpoznanie imiesłówów biernych przymiotnikowych, a imiesłowy czynne przymiotnikowe, gerundia i czasowniki (wszystkie w formach odmienionych) uzyskały pośrednie czasy reakcji. Okazuje się, że na ogół odmiana wpływa na ujednoczenie czasu pomiędzy różnymi kategoriami, choć nie jest jasne, dlaczego akurat imiesłowy bierne są kategorią najbardziej czasochłonną.

We wszystkich trzech eksperymenciech posłużono się jednolitym materiałem słownym (np. podział na poziomy frekwencji i kontrola długości słów były zawsze takie same), a badania były przeprowadzane w warunkach praktycznie jednakowych i na równoważnych grupach osób badanych. Dzięki temu możliwe było także porównanie statystycznych wyników uzyskanych w kolejnych eksperymenciech. Porównałyśmy zatem wszystkie przypadki, w których użyte zostały formy podstawowe jakiejś kategorii, z tymi, w których użyto form fleksyjnych (np. kontrastowałyśmy formy podstawowe gerundium z formami fleksyjnymi).

mi; imiesłowy nieodmienione z odmienionymi; czasowniki podstawowe w bezokoliczniku z ich formami zależnymi itd.). To porównanie jednoznacznie wskazało na brak jakichkolwiek istotnych różnic pomiędzy formami podstawowymi i fleksyjnymi i choć wcześniej na takie różnice wskazywałyśmy, to można to zjawisko wyjaśnić na trzy sposoby.

Po pierwsze, może być to efekt kontekstu, w jakim pojawiały się słowa. Zestaw słów w danym eksperymencie zawsze stanowi pewien ogólny kontekst, potencjalnie zatem prezentacja jednych słów wpływa na przetwarzanie kolejnych. Kolejność ich pojawiania się na ekranie była co prawda losowa, a wpływ semantyczny zminimalizowany przez unikanie słów synonimicznych, jednak podobieństwo (lub kontrast) kategoryalny i morfologiczny muszą być wpisane w logikę badania. Po drugie, za taki wynik badania może odpowiadać bardzo rozbudowana fleksja języka polskiego i tu, powołując się na eksperyment Vannest i współpracowników (Vannest i in. 2002), możemy postawić hipotezę, że język fleksyjny niejako „wymusza” przechowywanie w pamięci pełnych form fleksyjnych, ponieważ przetwarzanie słów polegające na ciągłym tworzeniu form złożonych z wielu morfemów byłoby nadmiernie czasochłonne. Możliwa jest jednak jeszcze inna interpretacja – brak różnic w przetwarzaniu form fleksyjnych i podstawowych w języku fleksyjnym może być spowodowany zwiększonymi możliwościami przetwarzania na bieżąco form złożonych, co z kolei może wynikać z ciągłego (sięgającego wręcz okresu niemowlęstwa) treningu. Ta ostatnia interpretacja wymagałaby jednak sprawdzenia w odrębnych badaniach.

W porównaniu międzyeksperymentalnym skontrastowałyśmy także formy podstawowe imiesłowów (dane z eksperymentu 3a) z formami podstawowymi czasowników i następnie przymiotników (dane z eksperymentu 2.). Przypomnijmy, że te dwie ostatnie kategorie różniły się w sposób istotny czasowymi kosztami przetwarzania. Tymczasem okazało się, że imiesłowy nie różnią się istotnie ani od czasowników, ani od przymiotników. Oznacza to, że pod względem czasu przetwarzania imiesłowy sytuują się pomiędzy kategoriami czasownika i przymiotnika.

\*\*\*

Przeprowadzone badania miały stanowić próbę odpowiedzi na pytanie, gdzie w systemie językowym jest miejsce dla tak kontrowersyjnych form, jak imiesłowy – form o nominalno-werbalnym charakterze, zaopatrzonych w dużej mierze w werbalne komponenty znaczeniowe, a z drugiej strony, posiadających imienne cechy fleksyjne.

Cały problem z ich kategoryzacją wynika głównie z tego, że dotychczasowe propozycje opierano na klasycznej teorii strukturalistycznej, zakładającej istnienie jasnych granic pomiędzy poszczególnymi kategoriami. Tymczasem (a świadczą o tym wyniki naszych badań) nie można wykluczyć ich rozmycia i płynnego przechodzenia jednych kategorii w inne.

Okazuje się, że istniejące do tej pory binarne klasyfikacje nie tylko zawierają usterki metodologiczne, ale przede wszystkim są sztuczne i całkowicie niezgodne z ludzkim systemem poznawczym. Badając imiesłowy, wykazałyśmy jednocześnie, jak eksperymenty psycholingwistyczne mogą weryfikować przewidywania teorii językoznawczych oraz jak wyniki uzyskiwane w takich badaniach mogą wpływać na modyfikowanie teorii dotyczących funkcjonowania języka. Pojawia się zatem szansa stworzenia nowej koncepcji, nie tylko spójnej wewnątrz, ale przede wszystkim popartej faktycznymi zachowaniami użytkowników języka, analizowanymi w sposób systematyczny i z użyciem metod wypracowanych w naukach społecznych.

### Bibliografia

- J. Aitchison, 1991, *Ssak, który mówi: wstęp do psycholingwistyki*, PWN, Warszawa.
- J. Aitchison, 1994, *Words in mind. An introduction to the mental lexicon*, Blackwell, Oxford UK & Cambridge USA.
- M. Alegre, P. Gordon, 1999, *Rule-based versus Associative Processes in Derivational Morphology*, „Brain and Language”, 68, 347–354.
- H.R. Baayen, R. Schreuder (red.), 2003, *Morphological Structure in Language Processing*, Walter de Gruyter, Berlin.
- M. Bańko, 2004, *Wykłady z polskiej fleksji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- D. Barner, A. Bale, 2002, *No nouns, no verbs: psycholinguistic arguments. In favor of lexical underspecification*, „Lingua”, 112, 771–791.
- D. Barner, A. Bale, 2005, *No nouns, no verbs? A rejoinder to Panagiotidis*, „Lingua”, 115, 1169–1179.
- J. Bartmiński (red.), 1993, *Współczesny język polski*, Wiedza o Kulturze: Instytut Filologii Polskiej UMCS, Wrocław.
- J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), 2005, *Psycholingwistyka*, GWP, Gdańsk.
- E.H. Clark, H.H. Clark, 1977, *Psychology and language: an introduction to psycholinguistics*, Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- D. Gentner, L. Boroditsky, 2001, *Individuation, relativity and early word learning*, [w:] M. Bowerman, S. Levinson (red.), *Language Acquisition and Conceptual Development*, Cambridge University Press, Cambridge.
- J. Grainger, 1990, *Word Frequency Effects in Lexical Decision and Naming*, „Journal of Memory and Language”, 29, 228–244.
- R. Grzegorzczkova, 1979, *Zarys słowotwórstwa polskiego*, PWN, Warszawa.
- R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), 1998, *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- R.W. Langacker, 2005, *Wykłady z gramatyki kognitywnej: Lublin 2001*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Lista frekwencyjna korpusu języka polskiego PWN.*
- W. Marslen-Wilson (red.), 1992, *Lexical representation and process*, The MIT Press, London.

- P. Panagiotidis, 2005, *Against category-less roots in syntax and word learning: objections to Barner and Bale (2002)*, „Lingua”, 115, 1181–1194.
- J. Rączaszek-Leonardi, K. Jarymowicz (w druku), *Własności słów a czas ich rozpoznania: częstość występowania, długość, obecność dwuznaków*.
- Z. Saloni, 2000, *Wstęp do koniugacji polskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- F. de Saussure, 1991, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, PWN, Warszawa.
- E. Tabakowska, 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Universitas, Kraków.
- J.R. Taylor, 2001, *Kategoryzacja w języku*, Universitas, Kraków.
- J. Tokarski, 1978, *Fleksja polska*, PWN, Warszawa.
- J. Vannest, R. Bertram, J. Järvikivi, J. Niemi, 2002, *Counterintuitive Cross-Linguistic Differences: More Morphological Computation in English than in Finnish*, „Journal of Psycholinguistic Research”, 31,2, 83–106.
- J. Vannest, J.E. Boland, 1999, *Lexical morphology and lexical access*, „Brain and Language”, 68, 324–332.

***The Use of Psycholinguistic Research in Linguistics – A Reform of the Present Order or Provocative Denial of Traditional Theories of Categorization?***

Summary

The article is a suggestion to verify linguistic theories with the help of experimental methods applied in psycholinguistics. Conducted research works concerned categorization of participles in Polish. Their place in the system is ambiguous when we try to classify them according to classical rules, based on mathematical logic.

In our experiment, we used the lexical decision task method, where verbal stimuli (we compared nouns, verbs, adjectives, participles and gerunds) differed from one another in the frequency of appearing in Polish, the length measured with the number of letters and their grammatical category. The response time was a measured variable.

It turned out that there is a substantial difference in the response time between verbs and both nouns and adjectives, whereas there is no difference in the response time between participles and both verbs and adjectives. Additionally, the response time to participles indeed differs from the processing time of inflected forms of verbs. These results show that participial forms are derivatives situated among categories of verbs and adjectives.

Adj. M. Kołodzińska

Maria Przybysz-Piwko  
(Uniwersytet Warszawski)

## **WSPOMAGANIE ROZWOJU UMIEJĘTNOŚCI FONOLOGICZNYCH DZIECKA Z TRUDNOŚCIAMI W OPANOWYWANIU CZYTANIA I PISANIA**

### **1. KOMPETENCJA FONOLOGICZNA I UMIEJĘTNOŚCI FONOLOGICZNE**

Istnieje powszechne przekonanie potwierdzone wynikami badań, że pewien stan rozwoju kompetencji językowej, zwłaszcza fonologicznej, dziecka stojącego na progu edukacji szkolnej jest niezbędny w osiągnięciu przez nie właściwego poziomu czytania i pisania<sup>1</sup>. Przejawem kształtowania się kompetencji fonologicznej są umiejętności, do których zalicza się: słuchowe rozróżnianie fonemów jako elementarnych jednostek funkcjonalnych – nazywane słuchem fonemowym (fonematycznym), kinestetyczno-ruchowe identyfikowanie fonemów, czyli kinestezja artykulacyjna, umiejętność przeprowadzania operacji na płaszczyźnie fonetyczno-fonologicznej wyrazów, takich jak analiza i synteza sylabowa, identyfikacja części śródsylabowych (rymów i aliteracji) oraz analiza i synteza fonemowa, dokonywana na najbardziej abstrakcyjnych jednostkach językowych tej płaszczyzny.

Kompetencja fonologiczna obejmuje swoim zakresem także umiejętności manipulowania elementami mniejszymi niż wyraz: sylabami, częstkami śródsylabowymi, fonemami. Manipulowanie sprowadza się tu do tzw. szyfrowania oraz deszyfracji tekstu poprzez dodawanie lub usuwanie wymienionych elementów w wyrazach, a także zdaniach<sup>2</sup>.

Umiejętności wchodzące w zakres kompetencji fonologicznej kształtowane są poprzez stymulowanie intencjonalnych zachowań językowych dziecka na długo, zanim rozpocznie ono naukę czytania i pisania.

Naturalną sytuacją rozwijającą te sprawności są zabawy językowe, m.in. śpiewanie piosenek, recytowanie rymowanek, naprzemienne z dzieckiem wypowiedzianie wierszowanych, rytmizowanych tekstów literatury dziecięcej ilustrowanych obrazkami ułatwiającymi domyślność

---

<sup>1</sup> G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6- – 9-letnich*, Lublin 1999; G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka – teoria i praktyka*, Lublin 2004; A. Maurer, *Świadomość fonologiczna a automatyzacja w nauce czytania i pisania – przegląd literatury obcojęzycznej*, [w:] B. Kaja (red.), *Diagnoza dysleksji*, Bydgoszcz 2003.

<sup>2</sup> G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy...*, op.cit.; M. Lipowska, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków 2001.

leksemową i gramatyczną. W zabawie z językiem pierwsze elementarne operacje na wyrazach, a więc jednostkach językowych posiadających treść i formę, sprowadzają się do rozbijania słów (wypowiadanych przez dziecko i osobę dorosłą towarzyszącą dziecku w zabawie) na naturalne segmenty fonetyczne – sylaby. W zabawie dochodzi do współdziałania zjawisk współdecydujących o świadomości językowej dziecka jako członka określonej wspólnoty językowej, a mianowicie do procesów zwanych przez psycholingwistów epi- i metajęzykowymi<sup>3</sup>.

Umiejętność koncentrowania się na tworzywie fonicznym, a w początkowej fazie rozwoju świadomości fonologicznej na sylabach i rytmach to wstępny etap operacji na wyrazach. Wraz z rozpoczęciem przez dziecko nauki czytania i pisania otwiera się przed nim wyższy etap operacji o wiele bardziej skomplikowanych i nie przez wszystkie dzieci w jednakowym czasie i tempie opanowywanych. Chodzi o rozbijanie naturalnych dla dzieci sylab i zbitek spółgłoskowych, wyodrębnianie ich poszczególnych elementów, utrzymywanie tych elementów w pamięci, ich ponowne scalanie w sekwencje podczas identyfikowania słów. Czynności te są konieczne podczas odczytywania, zapisywania i przepisywania wyrazów; można powiedzieć, że za każdym razem dziecko tworzy, a nie tylko odtwarza wyraz.

## 2. ELEMENTARNE JEDNOSTKI MOWY I JĘZYKA

Czytanie i pisanie na etapie opanowywania tych umiejętności jest możliwe dzięki wytworzeniu się właściwej systemowej relacji między bodźcami wzrokowymi, słuchowymi i kinestetyczno-ruchowymi, czyli między literami a głoskami. Głoski, elementy potoku mowy, powtarzające się elementarne zachowania nadawczo-odbiorcze, podlegają kategoryzacji, czyli fonologizują się<sup>4</sup>. Przez mówiących określonym językiem zostają zakodowane, jak by powiedział J. Baudouin de Courtenay: żyją w ujęzykowionych głowach<sup>5</sup>. Są to mózgowie wzorce (programy) uogólnionych zachowań mownych wielokrotnie odtwarzanych przez użytkowników języka. Można więc mówić o potencjalności fonemu (elementu języka) i realności głoski (elementu mowy).

<sup>3</sup> Procesy epijęzykowe odnoszą się do wiedzy językowej stosowanej automatycznie, metajęzykowe obejmują działania podejmowane świadomie, którym towarzyszy intencjonalne kontrolowanie własnej aktywności, patrz J.E. Gombert, *Metalinguistic Development*, London 1992; G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka...*, op.cit.

<sup>4</sup> Por. P. Łobacz, *Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*, Warszawa 1996.

<sup>5</sup> J. Baudouin de Courtenay, *Charakterystyka psychologiczna języka polskiego*, [w:] J. Baudouin de Courtenay, *O języku polskim. Wybór prac*, pod red. J. Basary i M. Szymczaka, Warszawa 1984, s. 139.



Czynności mówienia i rozumienia, czytania i pisania to swoiste współdziałanie mowy i języka. Fonem kształtuje się pod wpływem mowy na bazie słuchu wyspecjalizowanego dla niej (słuchu fonemowego) i kinestezji artykulacyjnej. Tak ukształtowany osiąga swą neuronalną reprezentację w korze mózgowej, co oznacza możliwość dowolnego (zgodnego z wolą) aktywizowania programów dla czynności ruchowych i słuchowych zachodzących podczas komunikowania się w mowie głośnej i piśmie. Programy te wyznaczają właściwy przebieg konkretnych czynności nadawczo-odbiorczych, jakimi z samej swej natury są głoski. Stanowiąc realizację fonemów, często brzmieniowo odbiegają od przyjętej dla danego okresu rozwoju językowego dziecka normy wymowy. Te deformacje nie muszą świadczyć o zaburzeniach w kształtowaniu się (przyswajaniu) systemu fonologicznego. Mogą być objawem niedostatecznej sprawności artykulacyjnej dziecka spowodowanej anomaliami w budowie anatomicznej narządów artykulacyjnych bądź niewłaściwymi nawykami artykulacyjnymi. Mogą jednak w znacznym stopniu utrudniać poznawanie i wyodrębnianie elementarnych jednostek języka i kształtowanie się relacji między płaszczyzną foniczną a graficzną wyrazów<sup>6</sup>.

### 3. PRZETWARZANIE FONOLOGICZNE

Czytanie i pisanie – na poziomie elementarnym – wymaga wiedzy, którą można by opisać jako: (1) świadomość elementu z poziomu fonicznego i graficznego, (2) świadomość powtarzania się tego samego elementu w wyrazie (także samej możliwości powtarzania się), (3) świadomość zajmowania przez ten sam element różnych pozycji w wyrazach (nagłos, śródgłos, wygłos), (4) świadomość budowania z tych elementów struktur wyrazowych.

W początkowej, tzw. alfabetycznej, fazie nauki czytania i pisania, która rozpoczyna się w momencie, kiedy dziecko uświadomi sobie „realność” fonemów, co niewątpliwie wiąże się z możliwością segmentacji fonemowej wyrazów, doniosłą rolę w urealnianiu fonemów odgrywają ich graficzne reprezentacje – grafemy, często utożsamiane po prostu z literami. W procesie zwanym przetwarzaniem fonologicznym bierze udział wiele różnych modalności, przede wszystkim wzrok, słuch i kinestezja artykulacyjna. Ich współdziałanie wymaga koordynacji. Pod wpływem materialnych bodźców wykształcają się, a następnie automatyzują umiejętności jednoczesnego identyfikowania i odróżniania,

---

<sup>6</sup> Por. M. Lipowska, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej...*, op.cit., rozdz. 5.2. *Kompetencja fonologiczna a artykulacja*, s. 83–85 oraz A.R. Borkowska, *Neuropsychologiczne podłoże trudności w czytaniu i pisaniu*, [w:] G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk 2006.

a więc rozpoznawania jednostek systemu językowego należących do dwóch różnych kodów: fonetyczno-fonologicznego i graficzno-ortograficznego. Przetwarzanie fonologiczne to kluczowe stadium początkowego etapu nauki czytania i pisania. Po jego opanowaniu dziecko wchodzi w stadium wprawy.

#### **4. DZIECI Z TRUDNOŚCIAMI W WYODRĘBNIANIU ELEMENTARNYCH JEDNOSTEK JĘZYKA I PRZETWARZANIU FONOLOGICZNYM**

Umiejętność intencjonalnego manipulowania fonemami na poziomie elementarnym jest konieczna wraz z rozpoczęciem przez dziecko nauki czytania i pisania. Ten elementarny poziom to synteza i analiza fonemowa, która – jak wykazała Krasowicz-Kupis<sup>7</sup> – jest zadaniem trudnym jeszcze dla rozwijających się harmonijnie dzieci sześciolletnich.

Nie wszystkim więc dzieciom dane jest w tym samym czasie, jednako sprawnie opanować symbole i operacje na symbolach fonicznych i graficznych, przynależnych do dwóch różnych kodów. Konwencjonalność i abstrakcyjny charakter zarówno samych elementarnych jednostek językowych, jak i przekodowywania się z postaci fonicznej na graficzną i z graficznej na foniczną podczas pisania i czytania, to dla niektórych dzieci trudności nie do pokonania. Do szkół masowych uczęszcza bowiem coraz więcej dzieci z deficytami rozwoju językowego, przejawami nieharmonijnego rozwoju poznawczego (pamięć, uwaga), z opóźnieniami i zakłóceniami rozwoju psychoruchowego, objawami różnego stopnia niedojrzałości lub dysharmonii rozwojowych ośrodkowego układu nerwowego. Dzieci te nie są gotowe do sprostania stawianym przed nimi zadaniom edukacyjnym, a w związku z tym nie osiągają wymaganych stadiów edukacji w zakresie czytania i pisania. Niechętnie podejmują też zadania, które odrywają ich uwagę od treści tekstu, bo wymagają koncentracji na jego formie. Efektem tych, niekiedy wymuszanych, zabiegów mają być umiejętności wyodrębniania elementarnych jednostek funkcjonalnych postaci fonicznej i graficznej wyrazów, ich pamiętanie, łączenie, zapamiętywanie ich sekwencji, a następnie utrwalanie postaci fonotaktycznej i graficzno-ortograficznej wyrazów. Jednak u wielu dzieci każda z tych cząstkowych umiejętności może być zagrożona w samym przebiegu jej kształtowania się. W rezultacie dziecko nie osiąga etapu dojrzałego czytania i pisania niewymagającego już świadomego koncentrowania uwagi na elementarnych jednostkach dwóch powiązanych ze sobą ciągów: graficznego i fonicznego odpowiadających wyrazom mówionym i pisanym.

<sup>7</sup> G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy...*, op.cit.; por. S. Milewski, *Lingwistyczne i dydaktyczne aspekty analizy fonemowej*, Lublin 1999.

## **5. WSPOMAGANIE ROZWOJU UMIEJĘTNOŚCI FONOLOGICZNYCH. CZYTANIE I PISANIE BEZ LITER**

W pracy z dzieckiem z opóźnieniami lub zakłóceniami w wykształcaniu się pożądanej relacji między literami a głoskami (grafemami i fonemami), z trudnościami w segmentacji wyrazów na fonemy proponuje się określone postępowanie wspomagające rozwój świadomości językowej<sup>8</sup>. Jego celem jest rozwijanie elementarnych umiejętności i podstawowej wiedzy składających się na świadomość fonologiczną. Zasadą jest tu zastąpienie fonemów i liter obrazkami. Wyrazom dekodowanym przez dziecko (odczytywanym) i kodowanym (zapisywanym) odpowiadają sekwencje (różne konfiguracje) obrazków. Obrazki stanowią reprezentację fonemów, które w nazwach desygnatów przedstawionych na obrazkach zajmują zawsze tę samą pozycję nagłosową. Wyjątkiem jest fonem /y/ reprezentowany w pozycji wygłosu. Wyodrębnianiu i utrwalaniu fonemu ma służyć kolejna zasada: jeden, zawsze ten sam obrazek odpowiada temu samemu fonemowi. Treść obrazka (przedstawiony na obrazku desygnat) ma ułatwić zatrzymanie w pamięci dziecka nazwy, ta zaś wyabstrahowanego z niej fonemu. Tak wyodrębnione elementy fonologiczne złożą się na system fonologiczny, z którego zasobu dziecko będzie korzystać podczas ćwiczeń. Obrazki ułatwiają utrzymanie abstrakcyjnego budulca – fonemów w pamięci krótkotrwałej podczas elementarnych manipulacji fonemowych podejmowanych z dzieckiem i przez dziecko. Układane i demontowane „wyrazy” to sekwencje złożone z różnej liczby obrazków. Z łatwością można zauważyć podobieństwa i różnice między nimi. W sekwencjach powtarzają się nie tylko pojedyncze elementy (te same obrazki), w tej samej pozycji i w różnych miejscach sekwencji, ale i ich różne kombinacje. Elementarne manipulacje na fonemach to układanie z obrazków postaci fonotaktycznej wyrazów i jej rozszyfrowywanie bez wsparcia literowego. Można więc określić je jako

<sup>8</sup> M. Przybysz-Piwko, *Segmentacja fonemowa u dzieci z trudnościami w opisywaniu pisania i czytania oraz Utrwalanie postaci graficznej i postaci fonologicznej wyrazów – propozycja ćwiczeń*, [w:] J. Przesmycka-Kamińska (opr.), *Trudności w werbalnym porozumiewaniu się z otoczeniem dzieci z różnymi dysfunkcjami OUN. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Pracownię Terapii Neuropsychologicznej Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego, Czerniawa 18–21 października 2001*, Wrocław 2002; M. Przybysz-Piwko, *Stymulacja świadomości fonologicznej u dzieci z zaburzeniami mowy* (w druku); M. Przybysz-Piwko, *Kształtowanie umiejętności fonologicznych u dzieci z opóźnionym lub zaburzonym rozwojem mowy* (warsztat) oraz *Czytanie i pisanie bez liter* (plakat) na Ogólnopolskiej Konferencji Logopedycznej *Od diagnozy do terapii logopedycznej w dysfunkcjach ośrodkowego układu nerwowego*, Warszawa 8–10 września 2006; por. A. Maurer (red.), *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, Kraków 2003.

pisanie i czytanie bez liter, dzielenie sekwencji na elementy i jej scalanie, czyli jako analizę i syntezę fonemową.

Wejście w ten niezwykle ważny dla rozwoju świadomości fonologicznej dziecka etap nie jest możliwe bez wcześniejszego utrwalenia relacji wewnątrzsystemowych, także w obrębie obrazków składających się na obrazkowy alfabet fonologiczny. Wyrazistym tego przykładem jest powiązanie dwóch fonemów samogłoskowych /o/ i /y/ za pomocą obrazków przedstawiających oko i okulary. Reguły fonotaktyczne polszczyzny nie dopuszczają fonemu /y/ w nagłosie wyrazu (tak jak i /e/ oraz /a/). Wszystkie pozostałe fonemy mają swoją reprezentację w nagłosie wyrazów, co zostało wykorzystane w tworzeniu wraz z dzieckiem alfabetu obrazkowego. Aby ułatwić zapamiętanie tej umowności i jednocześnie wyjątku od reguły, powiązano oko z okularami. Nietrudno zauważyć, że wykorzystano tu pewną logikę: możliwe stany osłabienia wzroku, od dobrego widzenia na początku, aż do używania okularów. W doborze pozostałych obrazków ma już swój udział dziecko. Indywidualizujemy tworzenie alfabetu. Wspólnie z dzieckiem dobieramy desygnaty (które dziecko samo rysuje czy szkicuje lub wybiera obrazki), przestrzegając przyjętych zasad w ich wyborze. Jedną z nich jest unikanie desygnatów, których nazwy zawierają alofony (warianty) zwane w opisach fonologicznych pobocznymi. Postaci fonotaktyczne wyrazów będą budowane z alofonów głównych. Naszym celem jest przecież nauczenie dziecka segmentacji fonemowej jako takiej, nie zaś zapoznanie z możliwymi dla polszczyzny strukturami fonotaktycznymi i z różnicami między mową a pismem. Nasz materiał będzie więc świadomie w pewnym stopniu ograniczony. Dotyczy to przede wszystkim spółgłosek wargowych i tylnojęzykowych spalatalizowanych oraz grup spółgłoskowych o określonym składzie jakościowym (miejsce artykulacji sąsiadujących ze sobą spółgłosek). Konstruując alfabet fonologiczny, wybieramy desygnaty, w których nazwach nagłosowa głoska nie uległa historycznej zmianie lub nie jest narażona na przekształcenia (nie będzie to więc *wtyczka*, tylko *worek* dla fonemu /w/, nie *drzewo*, lecz *dom* dla /d/).

Do kształtowania umiejętności fonologicznych z wykorzystaniem obrazków służy więc ich wyselekcjonowany zbiór, stanowiący budulec do tworzenia znacznej, mimo ograniczeń, liczby wyrazów.

Sekwencjom obrazków tworzonym i odtwarzanym przez dziecko i z dzieckiem w początkowym etapie kształtowania świadomości fonologicznej powinny odpowiadać postaci fonotaktyczne wyrazów, które w zapisie zawierają tylko sekwencje liter tzw. podstawowych<sup>9</sup>. Poza naszym zainteresowaniem pozostaną wyrazy lub tylko niektóre formy flek-

<sup>9</sup> B. Ročlawski, *Słownik ortograficzno-ortofoniczny dla klas 0-IV*, Gdańsk 1991.

syjne leksemów, w których brzmieniu występują upodobnienia (np. *wtorek, przeszkoda*), zachodzą inne zjawiska fonetyczne (np. *zab, piątek, skarb*) oraz wyrazy zawierające fonemy (głoski) reprezentowane w systemie graficznym polszczyzny przez alografy poboczne, inaczej litery tzw. niepodstawowe (np. *poniedziałek, niedziela*). Do ćwiczeń służą więc postaci wyrazów z alografami głównymi. Chodzi o fonemy palatalne właściwe /ś/ /ź/ /ć/ /ź/ /ń/, dla których alografy główne to kombinacje litery (liter) z diakrytami, zaś poboczne to kompilacje samych liter <si> <zi> <ci> <dzi> przed samogłoską (poza samogłoską /i/, a także /y/) i litera (litery) bez diakrytu przed fonemem /i/. Przestrzegając tej zasady, można poddawać syntezie i analizie wyselekcjonowane leksemy i formy fleksyjne. Dla przykładu, z nazw dni tygodnia tylko nazwy: *środa* i *sobota*, z liczebników *jeden, dwa, cztery, sześć*, ale nie *trzy, pięć, siedem, osiem, dziewięć, dziesięć*, z nazw miesięcy tylko *styczeń, luty, maj*. Znajdą się tu też *ogrody* i *arbuzy*, ale nie *ogród* i *arbuz*: *dom* i *domek, domu, domy, domku*, ale nie *domów, domki* czy *domków*.

Analiza i synteza fonemowo-obrazkowa powinna prowadzić do uświadomienia dziecku funkcji fonemów i ich sekwencji, tj. odróżniania znaczeń wyrazów i form fleksyjnych. Temu służy dobór i układ materiału językowego.

## 6. ZASADY DOBORU MATERIAŁU DO PRACY Z DZIECKIEM

Jak powiedziano wcześniej, alfabet fonologiczny składa się z obrazków zastępujących fonemy, będących jednocześnie ich reprezentantami. Przygotowując materiał leksykalny, korzystamy ze słowników alfabetycznych, eliminując wyrazy zawierające litery tzw. niepodstawowe, i tym samym decydujemy o wyborze sekwencji budowanych z obrazków. W ciąg leksemów uporządkowanych alfabetycznie włączamy wybrane formy fleksyjne niektórych z nich, a także formacje słotwórcze niezarejestrowane w słowniku.

Porządek alfabetyczny przeniesiony na kolejność sekwencji obrazków ułatwi skupienie uwagi dziecka na początkowych ich fragmentach zawierających te same szeregi obrazków ukazujące aliteracje. Oto przykłady: <cegła> <cel> <cement> <cena> <cenny> <centrala> <centrum> <cent> <centymetr> <cuda> <cudak> <cudna> <cudne> <cudny> <cudaczek> <cyferka> <cyfra> <cytryna> <cytryny> <cytrynka>. Różnice obserwowane w końcowych fragmentach sekwencji obrazków ogniskują uwagę dziecka na morfologii, na funkcji znaczeniowej morfemów fleksyjnych i słotwórczych, które ze swej natury mają także określoną postać fonologiczną, wyrażoną tu za pośrednictwem obrazka lub sekwencji obrazków. Materiał językowy można więc komponować w gniazda słotwórcze i fleksyjne, a także w kręgi tematyczne. Chodzi o to,

aby skupiając uwagę dziecka na tworzywie, jednocześnie ukazywać powtarzalność pewnych sekwencji, a tym samym wypracowywać sposób na zapamiętywanie reguł następowania po sobie pewnych elementów, które dotyczą nie izolowanych wyrazów, lecz całych ich rodzin. Można więc układać sekwencje obrazków odpowiadające formacjom słowotwórczym: *komputer, komputerek, komputerowy; domek, płotek, kotek, lasek*; wyrazom tekstowym: *komputer, komputera, komputery, komputerom*. Można budować z klocków-obrazków nazwy odzieży, jak np. *czapka, szal, kurtka, golf, koszula, koszulka, beret, apaszka, palto, paltko, płaszcz, płaszczyk, dres, bluza, skarpety, krawat*.

Należy pamiętać, że pisanie i czytanie w początkowym etapie nauczania wymaga skupiania uwagi na tekście jako sekwencji złożonej z określonej liczby dyskretnych segmentów. Identyfikacja tych segmentów, ich wyodrębnianie i scalanie nie jest czynnością łatwą. W tekście mówionym głoski nawzajem się przenikają, nie ma między nimi wyraźnej granicy, każda głoska zawiera w sobie cechy kontekstu fonetycznego poprzedzającego i następującego<sup>10</sup>. Stąd konieczność stopniowania trudności poprzez dobór materiału językowego w obrębie tu scharakteryzowanego.

## 7. ZAKOŃCZENIE

Dzieci doświadczające szczególnych niepowodzeń na wczesnym etapie nabywania umiejętności czytania i pisania często tracą wiarę w szansę powodzenia. Mimo wielu pomocy „edukacyjnych” dostępnych dziś na rynku brak jest metody wspierającej rozwój dziecka, która redukowałaby do minimum ryzyko pojawienia się trudności w nauce czytania i pisania. Obecnie coraz częściej akcentuje się rolę ćwiczeń językowych korzystnie wpływających na dojrzałość do nauki czytania i pisania. Na pierwszym etapie efektywne czytanie i pisanie wymaga udziału świadomości fonemowej w powiązaniu ze świadomością liter i pisma. U dzieci z trudnościami w tym zakresie wprowadzić można opisane w tym artykule postępowanie wspomagające rozwijanie analizy i syntezy fonemowej, wykorzystując obrazki, które zastępując fonemy, jednocześnie je urealniają. Dziecko korzysta nie tylko z kontekstu językowego, ale i ilustracyjnego. Dla dzieci z opóźnieniami rozwojowymi propozycja ta może stanowić pomoc dydaktyczną pozwalającą wyrównywać poziom rozwoju poszczególnych umiejętności. W wypadku wystąpienia ryzyka zaburzeń może stanowić program zajęć specjalistycznych. Z moich doświadczeń wynika, że zarówno zapobiega niepowodzeniom w przetwarzaniu fonologicznym, jak i budzi wiarę dziecka we własne możliwości.

<sup>10</sup> L. Dukiewicz, *Fonetyka*, [w:] L. Dukiewicz, I. Sawicka, *Fonetyka i fonologia*, pod red. H. Wróbla, Kraków 1995, s. 12.

***Support of Phonological Abilities Development  
of a Child with Reading and Writing Difficulties***

Summary

The article is a presentation of the author's own method of basic phonological abilities development of children with reading and writing difficulties. These abilities (distinguishing phonemes and connecting them) contribute to phonological competence (awareness) and, as the research shows, are necessary in the initial phase of reading and writing. The author presents rules of forming, together with the child, the so-called phonological pictographic alphabet and linguistic criteria of the choice of practice material, which is aimed to teach phoneme segmentation. This educational offer is theoretically justified.

Thum. M. Kołodzińska

*Danuta Emiluta-Rozya*

(Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa)

## **OPÓŹNIONY ROZWÓJ MOWY A OPÓŹNIENIE ROZWOJU MOWY**

Logopedzi, także lekarze (pediatrzy, foniatry, neurologi) i psycholodzy często posługują się określeniem *opóźniony rozwój mowy*. Opóźniony rozwój mowy stwierdzany jest u dzieci niepełnosprawnych pod względem psychoruchowym, u dzieci z uszkodzonym narządem słuchu, u dzieci autystycznych, u dzieci z rozszczepem, u dzieci o nieharmonijnym rozwoju i u takich także, u których wszystkie funkcje percepcyjno-motoryczne, poza sferą mowy, rozwijają się prawidłowo. Powstaje pytanie: czy stan mowy u wymienionych wyżej dzieci ma podobną charakterystykę? Logopedzi praktycy odpowiedzą, że nie.

W związku z tym chciałabym zaproponować zastosowanie w terminologii logopedycznej umownego zróżnicowania pojęć „opóźniony rozwój mowy” i „zaburzony rozwój mowy” oraz „opóźniony rozwój mowy” i „opóźnienie rozwoju mowy”, co jest celem głównym tego artykułu. Do podejmowania prób nazywania faktów związanych z procesem rozwoju językowego porozumiewania się dziecka zmusza mnie stały kontakt z osobami studiującymi logopedię, które często stawiają konkretne pytania o to, jak określić stan mowy dziecka, którego zachowania językowe nie mieszczą się w granicach uznawanych powszechnie za prawidłowy rozwój w zakresie komunikacji. Przedstawiona przeze mnie propozycja jest wynikiem wielu lat badań, analiz i przemyśleń wynikających z bezpośredniej pracy z dziećmi z różnymi problemami w rozwoju mowy, konieczności ich diagnozowania, budowania programów usprawniania logopedycznego i formułowania prognoz dotyczących dalszego rozwoju dzieci. W artykule wykorzystałam analizę materiałów zebranych w latach 1996–2004 według procedury całościowego badania logopedycznego (por. Emiluta-Rozya 2002) u 82 dzieci z zaburzonym lub opóźnionym rozwojem mowy w wieku od 2,10–3,4 (podczas pierwszych badań) oraz w wieku 4,10–5,5 (podczas oceny końcowej wykorzystanej w tym artykule). Próby wchodzące w zakres badania były uzupełnione obserwacją zachowań dzieci w sytuacjach komunikowania się z najbliższymi osobami.



Zanim podejmę zasadniczy wątek artykułu, chciałabym odnieść się do określenia często używanego w literaturze logopedycznej dotyczącej dzieci – „zaburzony rozwój mowy”.

W ICD-10 wyróżnia się: specyficzne zaburzenia rozwoju mowy i języka (F80), jako zaburzenia „charakteryzujące się upośledzeniem normalnych wzorców nabywania umiejętności językowych od wczesnych stadiów rozwoju. Stanów tych nie można bezpośrednio wiązać z zaburzeniami neurologicznymi, nieprawidłowościami mechanizmów mowy, sfery czuciowej, upośledzeniem umysłowym lub czynnikami środowiskowymi. Specyficzne zaburzenia rozwoju mowy i języka często pociągają za sobą problemy, takie jak: trudności w czytaniu i ortografii, zaburzenie związków interpersonalnych oraz odchylenia w zakresie emocji i zachowania”. Wśród specyficznych zaburzeń rozwoju mowy i języka wyróżnione są specyficzne zaburzenia artykulacji (F80.0), w których „stopień umiejętności posługiwania się przez dziecko dźwiękami mowy jest niższy od poziomu odpowiedniego dla jego wieku umysłowego, ale poziom umiejętności językowych jest prawidłowy”. W ICD-10 podaje się zaburzenia rozwojowe: zaburzenia fonologiczne i zaburzenia artykulacji, dyslalię, czynnościowe zaburzenia artykulacji, lambdacyzm (lalling). Nie obejmują one upośledzenia artykulacji wynikającego z afazji BNO (R47.0), apraksji (R48.2), utraty słuchu (H90-H91), upośledzenia umysłowego (F70-F79), zaburzeń rozwoju języka: zaburzeń ekspresji mowy (F80.1) i zaburzeń rozumienia mowy (F80.2).

Wśród zaburzeń rozwoju mowy i języka można wymienić:

1) Zaburzenia ekspresji mowy (F80.1). Są to specyficzne zaburzenia rozwojowe, w których zdolność ekspresji mowy dziecka jest wyraźnie mniejsza od typowej dla jego wieku umysłowego, jednak rozumienie mowy mieści się w granicach normy. Mogą występować zaburzenia artykulacji. Do zaburzeń ekspresji mowy zalicza się rozwojową dysfazję lub afazję (oba zaburzenia typu ekspresyjnego). Nie obejmują one nabytej afazji z padaczką (zespołu Landau-Kleffnera – F80.3), rozwojowej dysfazji lub afazji typu recepcyjnego (F80.2), dysfazji lub afazji BNO (R47.0), mutyzmu wybiórczego (F94.0), upośledzenia umysłowego (F70-F79) i całościowych zaburzeń rozwojowych (F84).

2) Zaburzenia rozumienia mowy (F80.2). W tej grupie zaburzeń umiejętność rozumienia mowy nie osiąga poziomu typowego dla wieku umysłowego dziecka. W prawie wszystkich przypadkach wyraźnie zaburzona jest także ekspresja mowy. Stwierdzone są nieprawidłowości w tworzeniu dźwięków-słów. Zaburzenia te obejmują wrodzone zaburzenia percepcji słuchowej, rozwojową dysfazję lub afazję (o typie recepcyjnym), rozwojową afazję Wernickego i głuchotę słów, nie obejmują zaś: nabytej afazji z padaczką (zespołu Landau-Kleffnera – F80.3), autyzmu (F84.0-F84.1), dysfazji lub afazji BNO (R47.1) typu ekspresyjnego (F80.1), mutyzmu wybiórczego (F94.0), opóźnienia rozwoju

mowy spowodowanego głuchotą (H90-H91), upośledzenia umysłowego (F70-F79).

Klasyfikacja ICD-10 zawiera odmienny podział różnych form zaburzeń mowy w porównaniu z tym, który proponowałyśmy w *Projekcie zestawienia form zaburzeń mowy* (por. Mierzejewska, Emiluta-Rozya 1997), ale ponieważ celem poniższego artykułu jest przede wszystkim analiza stanu opóźnionego rozwoju mowy, odróżnienie tego stanu od takiego, który można nazywać zaburzonym, koncentruję się jedynie na tym zagadnieniu. W proponowanym przeze mnie wyróżnieniu tych terminów (por. poniżej) nie utożsamiam „opóźnionego rozwoju mowy” ze specyficznymi zaburzeniami mowy i języka, chociaż przyjmuję, że u dziecka z opóźnionym rozwojem mowy poziom ekspresji słownej jest wyraźnie niższy od poziomu typowego dla jego wieku umysłowego i rozumienie wypowiedzi słownych jest prawidłowe. Oddzielam również zaburzenia artykulacji, a więc deformacje, a także paralalie od artykulacyjnych form rozwojowych, czyli substytutów rozwojowych, jako prawidłowych dla dziecka w określonym wieku, np. artykulację  $r = i$ ,  $i$  (norma dla dziecka do lat 3),  $r = l$  (norma dla dziecka do lat 5/6),  $s z c \text{ ʒ} = \acute{s} \acute{z} \acute{c} \text{ ʒ}$  (norma dla dziecka do lat 4),  $\acute{s} \acute{z} \acute{c} \text{ ʒ} = s z c \text{ ʒ}$  (norma dla dziecka do lat 5/6).

Wśród różnych form zaburzeń mowy i języka przedstawianych w ICD-10 wymienione zostało także „opóźnienie rozwoju mowy spowodowane głuchotą”. U dziecka niesłyszącego (głuchego) przebieg rozwoju mowy jest przesunięty w czasie, czyli można by z tego powodu użyć określenia „opóźniony”<sup>1</sup>, ale rozwój ten będzie także zaburzony w różnym stopniu w zależności od stopnia ubytku słuchu, typu niedosłuchu, czasu, w którym doszło do uszkodzenia narządu słuchu, intensywności i systematyczności usprawniania surdologopedycznego itd. Im głębszy ubytek słuchu, tym większy jest zakres zaburzeń mowy. Zaburzenia dotyczą nie tylko ekspresji słownej, ale też rozumienia wypowiedzi. Warto także zwrócić uwagę na to, że nie każdy typ niedosłuchu będzie zaburzać rozwój mowy. Tak więc niedosłuch przewodzeniowy może tylko opóźnić rozwój mowy. Oczywiście jest to, że niedosłuch przewodzeniowego nie nazwiemy głuchotą, ponieważ jego głębokość nie przekracza 70 dB (Pruszewicz 1992).

Dla mnie określenie „zaburzony rozwój mowy” oznacza, że komunikacja językowa u dziecka nie rozwija się zgodnie z przyjętymi normami dla danego wieku. Rejestrowane zachowania językowe są zakłócone w stopniu i postaci niezapowiadających ich wyrównania się w czasie późniejszym, tzn. przyjmują charakter patologiczny, nie prezentują oznak tylko opóźnienia. Zaburzenia mowy mogą ujawniać się zarówno w zakresie mówienia, jak i rozumienia wypowiedzi słownych,

<sup>1</sup> W niniejszym artykule proponuję zróżnicowanie pojęć „opóźniony” i „zaburzony rozwój mowy”.

choć trudności w obu zakresach mają różne nasilenie. Zdarzają się w zachowaniach dziecka nieadekwatne reakcje słowne i bezsłowne. Wypowiedzi dziecka zawierają liczne zakłócenia systemowe i niesystemowe, zarówno w realizacji morfemów, jak i fonemów – niedające się wytłumaczyć prawidłowościami rozwojowymi. Odbiorca komunikatów dziecka ma często trudności z ich identyfikacją i zrozumieniem. W wielu przypadkach (szczególnie w niedokształceniu mowy pochodzenia korowego) realizowane przez dziecko wyrazy, sylaby i dźwięki mowy charakteryzują się zmiennością. Tempo zmian w rozwoju językowego porozumiewania się, mimo systematycznie prowadzonego usprawniania, jest znacznie wolniejsze w porównaniu z tymi zmianami, które obserwujemy u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy.

W zbieranym przez logopedę wywiadzie dotyczącym rozwoju dziecka w okresie pre-, peri- lub postnatalnym<sup>2</sup> często odnotowywane są fakty, które mogą negatywnie oddziaływać na rozwój psychofizyczny. Logopeda może określić (najczęściej konieczna jest współpraca z lekarzami i psychologami) ewentualne przyczyny nieprawidłowości w rozwoju mowy. Jednocześnie wiedza i doświadczenia w tym zakresie pozwalają przypuszczać, że przyczyny te utrudniają, niekiedy uniemożliwiają, wyrównanie się w pełni braków rozwojowych, np. z powodu głębokiej wady słuchu, niepełnosprawności intelektualnej, dysfunkcji mózgowych przy funkcjonowaniu intelektualnym w granicach normy (por. Emiluta-Roza 2004).

W postępowaniu diagnostycznym logopeda dokonuje szczegółowego opisu objawów językowych i niejęzykowych zaburzeń komunikacyjnych dziecka. Dąży do ustalenia patomechanizmów utrudniających lub uniemożliwiających nabywanie umiejętności porozumiewania się. Takie działania mają prowadzić do określenia formy zaburzenia (por. Mierzejewska, Emiluta-Roza 1997; Emiluta-Roza 1998), np. dyszartria, niedokształcenie mowy pochodzenia korowego, niedokształcenie towarzyszące niepełnosprawności intelektualnej, niedokształcenie mowy z powodu niedosłuchu w odróżnieniu od dyslalii słuchowej (zaburzeń wymowy z powodu niedosłuchu), dyslalii podkorowej (zaburzeń wymowy z powodu porażenia i niedowładów aparatu artykulacyjnego), dyslalii anatomicznej, funkcjonalnej lub anatomiczno-funkcjonalnej (w przypadkach współdziałania dwóch przyczyn i patomechanizmów, czyli wad w budowie aparatu artykulacyjnego, np. ankyloglosji lub/i wad zgryzu oraz dysfunkcji w obrębie narządu żucia). W różnych formach niedokształcenia mowy zakłóceniu mogą ulec wszystkie struktury systemu językowego, zatem porozumiewanie się będzie w różnym stopniu utrudnione. W dyslaliach – tylko jednostki elementarne systemu językowego są realizowane nieprawidłowo, zatem zaburzona jest w różnym stop-

<sup>2</sup> Okresy: prenatalny – okres życia dziecka w łonie matki, perinatalny – okres okołoporodowy, postnatalny – zasadniczo okres niemowlęctwa.

niu artykulacja, w zależności od liczby zniekształczanych głosek, co wpływa na wyrazistość wypowiedzi dziecka. Patomechanizm w wymienionych tu przykładach form zaburzeń w porozumiewaniu się jest inny i dlatego różne będą działania logopedyczne usprawniające mowę lub wymowę dziecka.

Stwierdzenie „zaburzony rozwój mowy”, podobnie jak „opóźniony rozwój mowy” nie jest rozpoznaniem, nie może być wynikiem diagnozowania logopedycznego. Jest określeniem stanu mowy, oznacza dosłownie, że rozwój mowy u dziecka jest zaburzony lub opóźniony.

Na temat opóźnionego rozwoju mowy (opóźnienia rozwoju mowy) pisali badacze zajmujący się różnymi dziedzinami, m.in. A. Mitrinowicz-Modrzejewska (1963, 1968), J.T. Kania (1975, 1982), T. Zaleski (1992), A. Pruszevicz (1992), E. Dilling-Ostrowska (1982), B. Sawa (1990), M. Zalewska (1998), J. Przesmycka-Kamieńska (2002) oraz G. Jastrzębowska (1997, 2000, 2003). Przegląd różnych stanowisk dotyczących istoty i typologii opóźnień w rozwoju mowy można znaleźć w pracach G. Jastrzębowskiej.

Opóźniony rozwój mowy, jako stan mowy, oznacza dla mnie, że dziecko w danym wieku nie posługuje się mową w stopniu uznanym za prawidłowy dla tego wieku, ale bez znamion patologii. Przyjmuję za T. Zaleskim, że w rozwoju prawidłowym „gaworzenie powinno pojawić się w 6. miesiącu życia, pojedyncze słowa na pierwsze urodziny dziecka. Proste zdania powinny być wypowiedzane w czasie drugich urodzin, zdania rozwinięte w czasie trzecich urodzin, a na czwarte urodziny dziecko powinno umieć opowiedzieć krótką bajkę” (Zaleski 1992, s.14), jednocześnie uznając, że „półroczne różnice (dodam od siebie – poza etapem gaworzenia) nie wywołują niepokoju”(tamże, s. 14).

W zbieranym przez logopedę rutynowym wywiadzie często nie stwierdza się faktów, które mogłyby wywołać zaburzenie rozwoju mowy. Jednocześnie rozwój psychoruchowy dzieci (poza funkcjonowaniem werbalnym) bywa zgodny z normą. Stwierdzenie „opóźniony rozwój mowy” nie jest diagnozą, może pojawić się po dokonaniu wstępnej orientacyjnej oceny stanu komunikacji przedjęzykowej i językowej. Jest jedynie wstępem do szczegółowego postępowania diagnostycznego; równolegle instruujemy rodziców, jak stymulować rozwój słownego porozumiewania się u dziecka. W wyniku wstępnych działań rozpoznawczych i obserwacji zachowań dziecka, jego sprawności w zakresie dużej motoryki, może pojawić się potrzeba konsultacji stanu rozwoju dziecka z innymi specjalistami: psychologami i lekarzami różnych specjalności. W każdym przypadku opóźnionego rozwoju mowy prowadzić się powinno orientacyjne badanie słuchu i w razie nawet drobnych wątpliwości kierować dziecko na badanie audiologiczne, aby wykluczyć tę przyczynę.

Badanie szczegółowe rozwoju językowego małego dziecka zawiera ocenę rozumienia wypowiedzi słownych. Próby badawcze, ich forma, wraz z materiałem językowym, są dostosowywane do wieku dziecka.

Jednocześnie, w miarę możliwości, prowadzimy obserwację zachowań dziecka podczas zabawy, w interakcji z matką, innymi dziećmi pod kątem zakresu rozumianych przez dziecko wypowiedzi słownych, ich złożoności, zasobu słownictwa biernego (z różnych tzw. części mowy) i rozumienia form fleksyjnych. Małe dziecko często nie ujawnia swoich możliwości w sztucznej sytuacji badania. Tłumaczymy rodzicom, na czym polega badanie logopedyczne, i prosimy o prowadzenie obserwacji w warunkach domowych. Konfrontujemy relacje rodziców z wynikami naszych badań. Rejestrujemy dokładnie sposoby porozumiewania się dziecka, komunikaty niejęzykowe i językowe oraz ich realizację. Oceniamy budowę i sprawność aparatu artykulacyjnego, przebieg rozwoju czynności fizjologicznych w obrębie narządu mowy, a także – co u małych dzieci nie jest łatwe – stan niektórych funkcji ośrodkowego układu nerwowego (zdolności do wykonywania ruchów celowych, słuchu fonematycznego – poprzez próby różnicowania paronimów, kinestezji artykulacyjnej – poprzez próby powtarzania dźwięków mowy i sylab, pojedynczo i w parach; pamięci słownej – poprzez przynoszenie kilku przedmiotów na polecenia słowne zawierające ciągi wyrazowe).

U dziecka z opóźnionym rozwojem mowy:

- słuch fizyczny jest prawidłowy,
- nie stwierdza się objawów uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego,
- słuch fonematyczny i inne ogniwa układu funkcjonalnego dla mowy są prawidłowe,
- rozwój psychoruchowy przebiega zgodnie z normą poza sferą mowy czynnej,
- gaworzenie było prawidłowe i o czasie,
- rozumienie wypowiedzi słownych jest na poziomie prawidłowym dla danego wieku,
- niektóre dzieci 2-letnie nie mówią lub posługują się kilkoma wyrazami, niekiedy tylko onomatopiejami lub sylabami w funkcji wyrazów; inne, mając 3 lata, wypowiadają jedynie kilka wyrazów,
- dziecko zwykle podejmuje próby komunikowania się za pomocą środków niewerbalnych, głównie gestów i dźwięków paralingwalnych,
- dziecko nie prezentuje wyraźnych oznak izolowania się od otoczenia,
- w próbach komunikowania się i w pojawiających się wypowiedziach zachowana jest prawidłowa prozodia,
- między 4. a 5. rokiem życia opóźnienie rozwoju mowy wyrównuje się, chociaż tempo pojawiających się zmian jest zróżnicowane w zależności od formy opóźnionego rozwoju mowy,
- gdy dziecko zaczyna wypowiadać wyrazy, diagnostyczną próbą różnicującą zaburzony i opóźniony rozwój mowy może być próba powtarzania – każde kolejne powtórzenie wyrazu bądź sylaby jest bliższe prawidłowemu, chociaż wciąż na postać fonetyczną jednostki języko-

wej mają wpływ możliwości artykulacyjne dziecka (wiek i uwarunkowania anatomiczno-funkcjonalne w obrębie aparatu artykulacyjnego),  
– wymowa jest charakterystyczna dla dziecka młodszego, ale bez cech deformacji artykulacyjnych (chyba że zniekształcenia te są spowodowane innymi uwarunkowaniami, np. dysfunkcją polykania, ale nie jest to cecha opóźnionego rozwoju mowy).

Po przeprowadzonym badaniu logopedycznym wyróżnia się, według wcześniej zasygnalizowanej procedury, dwie formy opóźnionego rozwoju mowy:

- 1) proste opóźnienie rozwoju mowy,
- 2) opóźnienie rozwoju mowy.

Rozpoznanie jednej z tych form jest zawsze hipotezą, gdyż pełne potwierdzenie diagnozy logopedycznej uzyskujemy dopiero po wyrównaniu się opóźnień w rozwoju mowy. Cel wyróżnienia formy opóźnionego rozwoju mowy ma nie tylko charakter teoretyczny, lecz przede wszystkim praktyczny, ponieważ w przypadkach prostego opóźnienia rozwoju mowy spodziewamy się wyrównania braków w ekspresji słownej w stosunkowo krótkim czasie bez konieczności prowadzenia działań logopedycznych w gabinecie u specjalisty. Przekazujemy rodzicom instruktaż, jak należy stymulować rozwój mowy ich dziecka w zabawach i codziennych sytuacjach życiowych w warunkach domowych. Formułujemy także zadania dla nich dotyczące obserwacji zachowań językowych dziecka pod kątem zmian dokonujących się w ekspresji słownej dziecka. Wizyta kontrolna zwykle jest wyznaczana mniej więcej po trzech miesiącach. W zależności od zarejestrowanych zmian ustalamy dalszy tok postępowania. Zdarza się, że rodzice z różnych powodów nie są w stanie prawidłowo oddziaływać na dziecko, wtedy obowiązuje nas prowadzenie zajęć z dzieckiem w poradni, mimo rozpoznania prostego opóźnienia rozwoju mowy. W trakcie usprawniania, dzięki poczynionym obserwacjom, możliwe staje się, częściowe chociażby, potwierdzenie wcześniejszej diagnozy.

U dziecka z prostym opóźnieniem rozwoju mowy zdolność mówienia rozwija się według normalnych etapów rozwojowych, tyle tylko, że z opóźnieniem. Zwykle po 3. roku życia obserwujemy wyrównywanie się opóźnienia, pojawiają się w krótkim czasie kolejne okresy rozwoju mowy. Wyraźna jest jego dynamika. Rodzice mówią o „rozkwicie mowy”. Dziecko zaczyna powtarzać sylaby i wyrazy, ich realizacja zgodna jest z możliwościami artykulacyjnymi dziecka. Każde kolejne powtórzenie wyrazu jest bliższe postaci prawidłowej. Najczęściej zachowana jest liczba sylab w wyrazach. Następuje szybki rozwój słownictwa. W pojawiających się zdaniach większość form fleksyjnych jest od początku normatywna, chociaż zdarzają się, podobnie jak w prawidłowym rozwoju, wahania w zakresie użycia form morfologicznych kończące się ich ustabilizowaniem. Sprawność aparatu artykulacyjnego jest u większości dzieci prawidłowa, podobnie jak przebieg rozwoju czynności fizjologicz-

nych w obrębie narządu mowy. Rozwój artykulacji przebiega z opóźnieniem, ale według prawideł rozwojowych, tzn. stwierdzamy substytucje charakterystyczne dla wieku młodszego, np. szereg głosek zębowych dentalizowanych jest substytuowany przez prepalatalny. Realizacje fonemów są stałe. U większości dzieci nie stwierdza się deformacji artykulacyjnych (chyba że dziecko ma jakieś defekty anatomiczne w obrębie aparatu artykulacyjnego lub jego pielęgnacja w zakresie karmienia była nieprawidłowa, np. długo było karmione butelką lub z powodu częstych infekcji nawykowo oddycha torem ustnym – mogą pojawiać się deformacje artykulacyjne niepozostające w związku z opóźnionym rozwojem mowy). W tych przypadkach podejmowano odpowiednie działania korygujące rozwój artykulacji. Rozwój ruchowy dziecka przebiegał o czasie lub był przyspieszony (u większości dzieci umiejętność chodzenia pojawiała się do 13. miesiąca życia, u wielu w 11. miesiącu, u ośmiorga matki zgłaszały, że w 10. miesiącu życia). Często w wywiadzie pojawiają się informacje, że ktoś z bliskiej rodziny, zwykle jedno z rodziców (częściej ojciec niż matka), także zaczął mówić z opóźnieniem. Można więc przypuszczać, że podłożem prostego opóźnienia rozwoju mowy są predyspozycje rodzinne do przyswajania mowy czynnej z opóźnieniem.

Opóźnienie rozwoju mowy wyrównuje się w dłuższym czasie niż proste opóźnienie rozwoju mowy. Proces ten trwa niekiedy do 5.–6. roku życia. Inna jest dynamika pojawiających się zmian. W początkowych próbach dziecku znacznie łatwiej jest powtórzyć sylaby niż złożone z tych sylab wyrazy. Pierwsze powtórzenia wyrazów mogą charakteryzować się zmiennością. Stopniowo, z biegiem czasu i dzięki pomocy logopedycznej, utrwala się ich struktura. Rozwój ilościowy słownictwa czynnego jest wolniejszy. Rozwój zdania zaznacza się zwykle około 4. roku życia i trwa dłużej niż u dzieci z prostym opóźnieniem rozwoju mowy, podobnie jak stabilizowanie się form morfologicznych. Dłużej pomijane są przyimki w wyrażeniach przyimkowych. Sprawność aparatu artykulacyjnego i rozwój funkcji w obrębie narządu życia mogą budzić niewielkie wątpliwości (są jednak cechą indywidualną poszczególnych dzieci). Widzę potrzebę prowadzenia częstszych ćwiczeń w tym zakresie w porównaniu z potrzebami dzieci z prostym opóźnieniem rozwoju mowy. Nie oznacza to, co wyraźnie chciałabym podkreślić, że aparat artykulacyjny u tych dzieci jest niesprawny – nie można tej cechy uznać za należącą do charakterystyki opóźnionego rozwoju mowy. U wielu dzieci z opóźnieniem rozwoju mowy dłużej utrzymują się substytuty rozwojowe w zakresie artykulacji oraz ubezdźwięcznianie. Zdarza się także odmienny przebieg rozwoju artykulacji. U niektórych dzieci wcześniej pojawiają się głoski dentalizowane zębowe niż prepalatalne, które długo artykulowane były zazębowo. Trudno znaleźć uzasadnienie takiej artykulacji.

Jeżeli w toku rozwoju mowy stwierdza się zniekształcenia wymowy o charakterze deformacji, to należy zakwalifikować dziecko do grupy dzieci z opóźnieniem rozwoju mowy i dyslalią (najczęściej jest to dyslalia funkcjonalna).

W wyniku całościowych działań rozpoznawczych w opóźnieniu rozwoju mowy trudno jest wskazać patomechanizm wywołujący taki jej stan rozwoju. Wielu autorów podaje (począwszy od Mitrinowicz-Modrzejewskiej 1968, s. 236), że „przyczyną opóźnionego rozwoju mowy jest zahamowanie [inni autorzy, np. Dilling-Ostrowska 1982, T. Zaleski 1992, podają „opóźnienie” – wtrącenie D. E.-R.] mielinizacji motorycznych i asocjacyjnych włókien nerwowych w układzie nerwowym centralnym”.

Mechanizmy opóźnienia rozwoju mowy wciąż jeszcze są bardzo słabo poznane. Jednym z mechanizmów może być zbyt słaba stymulacja rozwoju dziecka; ograniczenia ilościowe i strukturalne bodźców słownych niepobudzające dziecka do udziału w aktach mowy; zbyt rzadkie włączanie dziecka w interakcje z najbliższymi osobami, aby umożliwić mu bycie nie tylko odbiorcą komunikatów słownych, ale także nadawcą; niepełne zaspokajanie podstawowych potrzeb psychicznych dziecka (por. Emiluta-Rozya 2004). Według M. Zalewskiej (1998, 2004) „zespół opóźnionego rozwoju mowy jest wyrazem zaburzeń rozwoju poczucia tożsamości dziecka współwystępujących z trudnością matki w osiągnięciu tożsamości macierzyńskiej” (Zalewska 2004, s. 49). Autorka ta wskazuje na nieprawidłowości w relacji matka – dziecko (także jej „intruzywność przejawiająca się stałym wydawaniem poleceń dziecku...”, tamże, s. 49) jako przyczynę niemówienia dziecka.

M. Zalewska przytacza też prace A.N. Schore’a, mówiące „o tym, jakie konsekwencje ma trauma więzi [z matką – wtrącenie D. E.-R.] dla rozwoju struktur mózgowych, tworzenia się połączeń neuronalnych. [...] Z perspektywy jego [Schore’a – wtrącenie D. E.-R.] interpersonalnej neuropsychologii dziecko z opisywanym przeze mnie [tzn. M. Zalewską – wtrącenie D. E.-R.] zespołem opóźnionego rozwoju mowy, to dziecko z poważnymi deficytami w rozwoju okolic skroniowych” (tamże, s. 52). W tym miejscu rodzi się pytanie, czy rozwój takiego dziecka będzie tylko opóźniony, czy też zaburzony oraz czy trudności w rozwoju komunikowania się werbalnego dotyczyć będą tylko ekspresji słownej, czy także rozumienia wypowiedzi przez dziecko – przecież płat skroniowy odpowiada za rozumienie wypowiedzi słownych (Łuria 1976, Walsh 1998).

W swoim artykule sygnalizuję obserwowane podczas pracy logopedycznej różnice w zmieniającym się obrazie mowy dzieci z opóźnionym jej rozwojem. Tych różnic jest na pewno znacznie więcej. To, o czym napisałam, jest zapewne jedną z możliwych interpretacji powyższego problemu, ogromnie trudnego przez swoją złożoność, która ujawnia się w wynikach prowadzonych badań i obserwacjach. Interpretacja ta



wymaga potwierdzenia w dalszych szczegółowych badaniach, szczególnie o charakterze longitudinalnym.

Zaproponowałam tutaj zabieg językowego, a więc umownego zróżnicowania znaczeniowego pojęć „opóźniony rozwój mowy” i „opóźnienie rozwoju mowy”. Wyrażam nadzieję, że propozycja ta pomoże w porządkowaniu i rozumieniu terminologii logopedycznej, szczególnie młodym, zaczynającym pracę logopedom. Być może ułatwi różnicowanie obserwowanego w toku rozwoju dzieci stanu ich mowy od form zaburzonego jej rozwoju.

Logopeda może wciąż odczuwać niedosyt informacyjny w podanym tu rozróżnieniu opóźnionego bądź zaburzonego rozwoju mowy. Zatem chciałabym zachęcić swoim artykułem do dalszego uzupełniania i uszczegółowienia wiedzy logopedycznej w tym zakresie.

W propozycji zestawienia form zaburzeń mowy H. Mierzejewskiej i D. Emiluty-Roza (1997) „opóźnienie rozwoju mowy” umieściliśmy jako jedną z form endogennych zaburzeń mowy. Dalsze lata mojej pracy wykazały konieczność wyodrębnienia z tej klasyfikacji opóźnienia rozwoju mowy jako formy opóźnionego, a nie zaburzonego rozwoju w komunikacji językowej dziecka. Profesor Halina Mierzejewska zgodziłaby się z moją propozycją. To nasze wspólne niegdyś rozważania zainspirowały mnie do napisania tego artykułu. Był on wygłoszony w wersji roboczej podczas Konferencji Naukowej Sekcji Logopedycznej Towarzystwa Kultury Języka w 2002 r. Nie został wtedy opublikowany, ponieważ chciałam zebrać więcej materiału empirycznego do udowodnienia konieczności oddzielenia „opóźnienia rozwoju mowy” (jako formy opóźnionego rozwoju mowy) od różnych form zaburzonego rozwoju mowy prezentowanych w naszym zestawieniu. Dzisiaj składam tę propozycję korekty, niestety już bez czynnego udziału współautorki tej klasyfikacji, która odeszła od nas 14 listopada 2002 r.

Artykuł ten chciałabym poświęcić pamięci Pani Profesor Haliny Mierzejewskiej, złożyć hold Jej wnikliwej postawie wobec problemów dzieci z opóźnionym lub zaburzonym rozwojem mowy.

## Bibliografia

- 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.
- D. Emiluta-Roza, 1998, *Na temat terminu „dyslalia”*, [w:] *Logopedia jako nauka interdyscyplinarna – teoretyczna i stosowana*, red. I. Nowakowska-Kempna, Katowice.
- D. Emiluta-Roza, 2002, *Projekt Badania mowy I. Styczek jako pierwotny wzór całościowego badania logopedycznego*, „Szkoła Specjalna”, nr 3–4.

- D. Emiluta-Roza, 2004, *Współpraca logopedy z psychologiem i lekarzem w rozpoznawaniu uwarunkowań trudności dziecka w komunikowaniu się werbalnym*, [w:] *Diagnoza psychologiczna dzieci z trudnościami w porozumiewaniu się werbalnym*, red. J. Przesmycka-Kamińska, Wrocław.
- International Statistical Classification of Diseases and Health Related Problems (The) ICD-10, Second Edition, 2004.*
- G. Jastrzębowska, 1997, *Istota i klasyfikacja opóźnień rozwoju mowy*, „Audiofonologia”, t. X.
- G. Jastrzębowska, 2000, *Istota i klasyfikacja opóźnień w rozwoju mowy – przegląd stanowisk*, „Logopedia”, t. 28.
- G. Jastrzębowska, O. Pelc-Pękala, 2003, *Diagnoza i terapia opóźnionego rozwoju mowy*, [w:] *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, red. G. Jastrzębowska, T. Galkowski, Opole.
- J.T. Kania, 1975, *Fonetyka dzieci z opóźnionym rozwojem mowy*, „Logopedia”, nr 12.
- J.T. Kania, 1982, *Szkice logopedyczne*, Warszawa.
- L. Leonard, 1999, *Children with Specific Language Impairment*, London.
- L. Leonard, 2006, *SLI – specyficzne zaburzenia rozwoju językowego*, Gdańsk.
- A. Luria, 1976, *Podstawy neuropsychologii*, Warszawa.
- H. Mierzejewska, D. Emiluta-Roza, 1997, *Projekt zestawienia form zaburzeń mowy*, „Audiofonologia”, t. X.
- Międzynarodowa statystyczna klasyfikacja chorób i problemów zdrowotnych. Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, 1997, tłum. S. Pużyński, J. Wciórka, Kraków – Warszawa.
- A. Mitrinowicz-Modrzejewska, 1963, *Fizjologia i patologia głosu, słuchu i mowy*, Warszawa.
- A. Mitrinowicz-Modrzejewska, 1968, *Głuchota wieku dziecięcego*, Warszawa.
- A. Pruszczyk, 1992, *Foniatria kliniczna*, Warszawa.
- J. Przesmycka-Kamińska, 1998, *Rola psychologa w diagnozie dzieci z dysfunkcjami OUN*, [w:] *Terapia neuropsychologiczna dzieci i dorosłych*, oprac. J. Przesmycka-Kamińska. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Instytut Psychologii UW, Czerniawa 9–11 XI 1997, Wrocław.
- J. Przesmycka-Kamińska, M. Zalewska, 2002, *Opóźnienie rozwoju mowy – ujęcie interdyscyplinarne*, [w:] *Metody wspomagające rozwój mowy w różnych jego opóźnieniach*, oprac. M. Przybysz-Piwkowska. Materiały przygotowane na konferencję zorganizowaną przez PSLog Wydziału Polonistyki UW i Sekcję Logopedyczną TKJ w Warszawie 7–9 czerwca 2002, Warszawa.
- B. Sawa, 1990, *Dzieci z zaburzeniami mowy*, Warszawa.
- K. Walsh, 1998, *Neuropsychologia kliniczna*, Warszawa.
- T. Zaleski, 1992, *Opóźniony rozwój mowy*, Warszawa.
- M. Zalewska, 1998, *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*, Warszawa.
- M. Zalewska, 2004, *Dziecko z opóźnionym rozwojem mowy w świetle podejścia interpersonalnego*, [w:] *Diagnoza psychologiczna dzieci z trudnościami w porozumiewaniu się werbalnym*, red. J. Przesmycka-Kamińska, Wrocław.

***Retarded Speech Development and Speech Development Delay***

## Summary

The lack of one logopedic terminology is often the reason for failure in communication of diagnosis of children with language communication difficulties. The author of the article suggests application of the distinguished notions 'retarded speech development' and 'speech development disorder', 'retarded speech development' and 'speech development delay'. She characterizes retarded and delayed speech development. She also distinguishes and describes two forms of retarded speech development, i.e. *simple speech development delay* and *speech development delay*.

In the article, she verifies the Project of Speech Disorders Forms by H. Mierzejewska and D. Emiluta-Rozya in the part referring to *speech development delay* by elimination of the form as a diagnostic unit of delayed, and not retarded speech development.

Tłum. M. Kołodzińska

*Olga Jauer-Niworowska*  
(Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa)

## **ZABURZENIA MOWY W CHOROBIE WILSONA**

Niniejszy artykuł stanowi skrótową prezentację celu i sposobu badania oraz charakteryzuje najważniejsze wyniki własnych badań doktoranckich na temat: *Zaburzenia mowy w chorobie Wilsona*, przeprowadzonych pod kierunkiem prof. APS dr. hab. B. Rocławskiego na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej w latach 2001–2004.

W artykule zawarłam także najważniejsze dane dotyczące choroby Wilsona, zaczerpnięte z publikacji medycznych. Do zamieszczenia tych danych skłoniła mnie świadomość, że wiedza o chorobie Wilsona (jako rzadko występującej) nie jest powszechna wśród specjalistów spoza branży medycznej, także wśród logopedów, mimo że zaburzenia mowy są jednym z jej najczęstszych objawów.

Celem badań była charakterystyka objawów zaburzeń mowy występujących u osób z tą chorobą<sup>1</sup>.

### **POWÓD PODJĘCIA BADAŃ**

Do podjęcia niniejszego tematu badawczego skłonił mnie fakt, że cechy mowy osób z tym schorzeniem nie zostały nigdzie dokładnie opisane, o czym poinformowała mnie w rozmowie Pani Profesor Anna Członkowska. W literaturze logopedycznej i medycznej odnotowywano jedynie, że zaburzenia dyzartryczne występują u 97% chorych z neurologiczną postacią schorzenia.

W badaniach przyjąłam definicję dyzartrii autorstwa F.L. Darleya. Według tej definicji dyzartria to kompleks dysfunkcji obejmujący oprócz wadliwej artykulacji głosek także zaburzenia prozodii, oddychania i fonacji. Dyzartria spowodowana jest uszkodzeniem części ruchowej ob-

---

<sup>1</sup> Zaburzenie mowy to termin w logopedii o bardzo szerokim zakresie, oznaczający nieprawidłowości mowy wywołane czynnikami zarówno biologicznymi, jak i środowiskowymi.

wodowego i/lub centralnego układu nerwowego<sup>2</sup>. Podjęcie na polskim gruncie badań związanych ze schorzeniem neurologicznym mogącym powodować zaburzenia dyzartryczne u osób dorosłych może stanowić pierwszy krok w poznaniu istoty takich zaburzeń i wyjście naprzeciw potrzebom tej grupy chorych (bądź chorych z podobnymi uszkodzeniami układu nerwowego), ponieważ pozwoli zaprogramować terapię logopedyczną opartą na rzetelnej diagnozie.

### **CHOROBA WILSONA. PODSTAWOWE DANE Z LITERATURY FACHOWEJ**

Choroba Wilsona (inaczej zwyrodnienie wątrobowo-soczewkowe lub stwardnienie rzekome) to genetycznie uwarunkowana choroba metaboliczna powodująca zaburzenia neurologiczne. W chorobie Wilsona następuje spadek stężenia enzymu odpowiedzialnego za transport miedzi – *ceruloplazminy* – zwykle o połowę w stosunku do normy. Wskutek tego w organizmie gromadzi się nadmiar „wolnej miedzi”. Powstają złogi miedzi w wątrobie, rogówce oka, a następnie w układzie nerwowym. Choroba Wilsona ma charakter postępujący – nieleczona prowadzi do śmierci. Występuje głównie u dzieci i młodych dorosłych. Pierwsze jej objawy pojawiają się najczęściej między ósmym a szesnastym rokiem życia.

W klasyfikacji wprowadzonej przez Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie (IPiN) wyróżnia się następujące postaci choroby:

- 1) przedklinikczną,
- 2) wątrobową,
- 3) psychiatryczną,
- 4) neurologiczną, a w niej odmiany:
  - a) drżączkową,
  - b) sztywnościową,
  - c) sztywnościowo-drżączkową,
  - d) dystoniczną.

Objawy neurologiczne występujące w tym schorzeniu to objawy dysfunkcji motorycznych, takie jak:

- 1) drżenia,
- 2) zaburzenia napięcia mięśni (sztywność),
- 3) dystonia – seria kurczy lub w cięższej postaci stałe skurcze mięśni,
- 4) ruchy atetotyczne i pląsawicze – częste, ale dotyczące głównie małych grup mięśni,
- 5) zaburzenia mózdkowe – dotyczą diadochokinezy,
- 6) zaburzenia chodu i postawy,
- 7) zaburzenia mowy.

---

<sup>2</sup> Dyzartria w literaturze medycznej traktowana jest jako jeden z objawów klinicznych różnych schorzeń neurologicznych.

## NA CZYM POLEGAŁY BADANIA?

Badania prowadzone były trójplaszczynowo i dotyczyły:

1) charakterystyki jakościowej zaburzeń oddechowo-fonacyjnych występujących u pacjentów z chorobą Wilsona,

2) oceny jakościowej i ilościowej występujących u pacjentów zaburzeń, dotyczących realizacji fonemów (oceniałam sposób realizacji fonemów na podstawie odsłuchu materiału werbalnego odczytywanego przez badanych)<sup>3</sup>,

3) charakterystyki jakościowej i ilościowej zaburzeń sprawności motorycznej artykulatorów u chorych z chorobą Wilsona (badałam motorykę niewerbalną).

Głównym przedmiotem moich zainteresowań było scharakteryzowanie ilościowe i jakościowe zaburzeń realizacji fonemów i próba powiązania obrazu zaburzeń realizacyjnych z zaburzeniami motoryki pozawerbalnej. Zaburzenia oddechowo-fonacyjne zostały w badaniach opisane jakościowo.

Niniejsza praca badawcza miała charakter kazuistyczny, czyli opierała się na studiach przypadków. Takie podejście wiązało się z dużym zindywidualizowaniem, różnorodnością i zmiennością objawów zaburzeń (także dotyczących mowy) i odpowiadających im metod leczenia oraz rzadkim występowaniem tej choroby. Populacja żyjących chorych z rozpoznaną chorobą Wilsona, leczonych w II Klinice Neurologicznej Instytutu Psychiatrii i Neurologii w okresie ostatnich 30 lat, liczy około 300 pacjentów.

## KIM BYŁY OSOBY BADANE?

Dzięki życzliwości i wiedzy Pani profesor Anny Członkowskiej mogłam prowadzić badania pacjentów z rozpoznaniem choroby Wilsona hospitalizowanych w II Klinice Neurologicznej Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie.

Pacjenci, u których przed ujawnieniem się choroby występowały zaburzenia mowy, byli wykluczani z grupy badanych – dla uzyskania pewności, iż obserwowane zaburzenia są wynikiem choroby Wilsona, a nie innych, niezwiązanych z nią czynników. W badaniach wzięło udział 51 osób – 25 mężczyzn i 26 kobiet, co stanowiło ok.18% populacji chorych z tym rozpoznaniem.

W grupie osób badanych znaleźli się pacjenci z różnymi postaciami choroby Wilsona i w różnych stadiach jej zaawansowania. Większość stanowili chorzy z neurologiczną postacią zwyrodnienia wątrobowo-

---

<sup>3</sup> Wszelkie dane uzyskane w badaniach były obiektywizowane przez oceny dwóch niezależnych sędziów kompetentnych.

-soczewkowego (40 osób). Liczba chorych z poszczególnymi podpostaciami postaci neurologicznej w przebadanej grupie odpowiadała frekwencji tych pod postaci w całej populacji osób z chorobą Wilsona. Wiek pacjentów mieścił się w granicach 15–69 lat.

Uznałam za konieczne przeprowadzenie badań z udziałem grupy kontrolnej, traktowanej jako grupa wzorcowa, ponieważ w przestudowanej literaturze fachowej nie znalazłam danych dotyczących wzorcowego wykonania prób ruchowych z zakresu motoryki niewerbalnej ani szczegółowych danych dotyczących czasu fonacji dźwięków mowy.

W grupie kontrolnej znalazły się osoby zdrowe fizycznie, bez zaburzeń neurologicznych i bez zaburzeń mowy, pod względem wieku i płci odpowiadające osobom z grupy badawczej.

W badaniu właściwym zastosowałam następujące procedury badawcze:

1) Wstępną obserwację stanu ogólnego osoby badanej określającą występowanie lub brak wyraźnych objawów klinicznych choroby u każdego z badanych.

2) Wywiad kliniczny – w formie pytań o doświadczane objawy i przebieg choroby ze szczególnym uwzględnieniem objawów dotyczących mowy.

3) Badanie kliniczne sprawności motorycznej artykulatorów – powtórzenie po badaczu trzykrotnie demonstrowanych ruchów niewerbalnych artykulatorów.

4) Badanie kliniczne możliwości oddechowo-fonacyjnych – poprzez fonowanie [a] staccato i legato ze stałym i zmiennym natężeniem głosu.

5) Badanie kliniczne mowy obejmujące:

a) ocenę wstępną zrozumiałości mowy spontanicznej osób badanych (na podstawie danych z wywiadu),

b) badanie sposobu realizacji fonemów – poprzez odczytanie na głos listy 125 wyrazów,

c) charakterystykę jakościową wybranych cech prozodycznych mowy.

W opisie cech prozodycznych ograniczyłam się do odnotowania najbardziej nasilonych zaburzeń, niewymagających analiz akustycznych, ponieważ wykonanie takich badań nie było możliwe z uwagi na warunki, w jakich prowadziłam badanie (duży poziom hałasu i brak możliwości izolacji akustycznej).

## **NARZĘDZIA UŻYTE W BADANIACH**

Ponieważ w logopedii brak wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych pozwalających ocenić stan mowy i sprawność motoryczną artykulatorów, opierając się na studiach literatury fachowej (Yorkston 1998, Orzech 2002, Sawicka i Dukiewicz 1995, Ročlawski 2001) i na licznych konsultacjach ze specjalistami z dziedziny lingwistyki stoso-

wanej, logopedii, rehabilitacji i medycyny, sporządziłam na rzecz prowadzonych badań karty służące ocenie klinicznej funkcji aparatu mowy i stanu mowy badanych pacjentów. Były to:

- 1) karta logopedycznego wywiadu klinicznego,
- 2) zestaw prób ruchowych do badania sprawności języka i warg (sześć prób motoryki warg, trzynaście prób motoryki języka i jedna próba angażująca jednocześnie język i wargi),
- 3) materiał językowy – lista stu dwudziestu pięciu wyrazów do badania stanu mowy.

### **MOŻLIWOŚCI ODDECHOWO-FONACYJNE BADANYCH**

W zbadanej populacji odnotowano dysfunkcje dotyczące oddychania dynamicznego, bez jednoczesnych zaburzeń oddychania statycznego. Badani bez trudności wydychali powietrze z siłą umożliwiającą uzyskanie ciśnienia podgłośniowego koniecznego do prowadzenia rozmowy twarzą w twarz. Z informacji uzyskanych od lekarzy wiem, że wyniki badań spirometrycznych (badanie pojemności wydechowej płuc) tych chorych także były poprawne. U badanych zaobserwowałam natomiast objawy zaburzeń koordynacji oddechowo-fonacyjno-artykulacyjnej o różnym nasileniu (od śladowych zaburzeń koordynacji, do dyskoordynacji wyraźnie zaburzającej mowę).

Objawy zaburzeń odnotowane w badaniach to:

- 1) trudności w dowolnej kontroli siły głosu,
- 2) trudność w wydobywaniu głosu,
- 3) męczliwość i zaniki głosu,
- 4) chrypka,
- 5) zmiana brzmienia głosu (głos napięty),
- 6) organiczne drżenie głosu.

Trudności w dowolnej kontroli głośności przejawiały się niekontrolowanymi zmianami poziomu głośności wypowiedzi bądź też trudnościami z celowym stopniowaniem głośności fonacji (tzn. z celowym ściśnięciem głosu podczas fonacji [a] lub fonowaniem coraz głośniejszym, zgodnie z instrukcją badającego).

Wielu badanych z objawami sztywności mięśni miało problem z rozpoczęciem i utrzymaniem fonacji – głos u takich chorych wydobywał się z trudem, był napięty, zdławiony, cichy. Chorzy zgłaszali także chrypkę, bolesność w krtani, męczliwość głosu. Wielu badanych odczuwało suchość śluzówki – stąd konieczność częstego popijania wody w czasie mówienia.

Na uwagę zasługuje fakt, że nie zawsze zaburzeniom głosu towarzyszyło skrócenie czasu fonacji, a jeśli czas fonacji był skrócony, to zdarzało się, że szczegółowe wyniki dotyczące czasu fonacji legato (w sposób ciągły) i staccato (z przerwami, w serii) kształtowały się od-



wrotnie niż u osób z grupy kontrolnej – czas fonacji staccato był krótszy od czasu fonacji legato.

### **ZABURZENIA PROZODYCZNE U BADANYCH**

Najczęstszym zaburzeniem prozodycznym były zaburzenia płynności mowy spowodowane skandowaniem lub przeciąganiem głosek. Wyraźnie wolniejsze niż w grupie kontrolnej było także średnie tempo mowy osób z chorobą Wilsona. Średni czas odczytu listy wyrazów w grupie chorych wyniósł ok. 110,75 sekund, zaś porównywalnie w grupie kontrolnej uzyskany czas średni to ok. 60,71 sekund. Spowolnienie tempa mowy nie było jednak podobnie nasilone u wszystkich badanych – obok dominujących objawów spowolnienia odnotowałam także zmienne tempo mowy – przechodzenie od niekontrolowanych przyspieszeń do powolnego mówienia.

### **ZABURZENIA MOTORYKI NIEWERBALNEJ ARTYKULATORÓW U BADANYCH**

W obrazie zaburzeń pozawerbalnej motoryki artykulacyjnej dominowały:

- zaburzenia napięcia mięśni (głównie sztywność),
- zaburzenia siły mięśni artykulatorów (asymetria siły mięśni obu połówek twarzy),
- objawy hiperkinetyczne (głównie drżenia).

U chorych ze śladowymi zaburzeniami realizacyjnymi również wystąpiły trudności w prawidłowym wykonaniu ruchów niewerbalnych dotyczące tempa i kolejności wykonywanych ruchów.

### **ZWIĄZEK OBRAZU POZAWERBALNYCH DYSFUNKCJI MOTORYCZNYCH Z OBRAZEM ZABURZEŃ MOWY**

1. Charakter zaburzeń dotyczących realizacji fonemów jakościowo wiązał się z obrazem dysfunkcji motorycznych. Zmiany napięcia mięśni zaburzały kierunek, zakres, tempo i koordynację ruchów artykulacyjnych. Z powyższymi zaburzeniami motorycznymi wiązał się określony obraz zaburzeń realizacji fonemów.

2. Określony poziom nasilenia zaburzeń motoryki niewerbalnej artykulatorów nie zawsze współwystępował z równym stopniem nasilenia zaburzeń realizacji fonemów (nasilenie zaburzeń motoryki pozawerbalnej zwykle przewyższało nasilenie zaburzeń realizacyjnych).

Jednym z możliwych wyjaśnień takiego obrazu zaburzeń może być fakt, że sposoby wykonania ruchów artykulacyjnych ulegają w rozwo-

ju automatyzacji, w przeciwieństwie do prezentowanych po raz pierwszy, nietypowych ruchów niewerbalnych, wykonywanych z pełną, świadomą kontrolą położenia artykulatorów. Różny poziom automatyzacji czynności wymaga aktywacji różnych struktur neuronalnych, stąd wynikać może brak stuprocentowej równości nasilenia zaburzeń motoryki niewerbalnej i zaburzeń realizacyjnych. Kolejnym możliwym wyjaśnieniem takich wyników mogłaby być względna niezależność motoryki werbalnej i pozawerbalnej artykulatorów. Uzyskanie potwierdzenia tej hipotezy wymaga analizy szerszego materiału badawczego.

### **PROCENT FONEMÓW W CAŁOŚCI MATERIAŁU WYRAZOWEGO REALIZOWANY W SPOSÓB ZABURZONY**

Odnotowano duże zróżnicowanie poziomu nasilenia zaburzeń realizacji fonemowych w przebadanej grupie chorych (od braku mowy do śladowych zaburzeń realizacyjnych).

### **ODNOTOWANE ZABURZENIA MOWY**

1. Nie wszyscy badani z rozpoznaniem choroby Wilsona prezentowali obraz zaburzeń mowy odpowiadający definicji dyzartrii. U osób w stadium subklinicznym choroby oraz chorych z postacią psychiatryczną i wątrobową stwardnienia rzekomego wystąpiły tylko zaburzenia oddechowo-fonacyjne. Pozostali chorzy to osoby z różnie nasilonymi objawami zaburzeń dyzartrycznych.

2. U pacjentów z objawami zaburzeń dyzartrycznych można było wyróżnić dwie zasadnicze podgrupy, zależnie od stopnia nasilenia zaburzeń:

a) pacjenci z maksymalnym nasileniem zaburzeń motorycznych – anartrią,

b) pacjenci z mniejszymi niż maksymalne zaburzeniami motoryki aparatu mowy i różnie nasiloną dyzartrią.

3. Najczęstsze typy zaburzeń dyzartrycznych, wyodrębnione w przebadanej grupie chorych, ze względu na dominujące objawy zaburzeń to:

a) dyzartria sztywnościowa – w obrazie dysfunkcji motorycznych dominuje wzmożone napięcie mięśni o typie sztywności (do anartrii włącznie),

b) dyzartria mieszana sztywnościowo-drzączkowa (do anartrii włącznie) – w obrazie dysfunkcji motorycznych współwystępują objawy wzmożonego napięcia mięśni i drżeń,

c) dyzartria mieszana sztywnościowo-dystoniczna (do anartrii włącznie) – w obrazie dysfunkcji motorycznych współwystępują objawy wzmożonego napięcia mięśni i ruchów mimowolnych o charakterze dystonii.

4. U pacjentów z zaburzeniami dyzartrycznymi na całokształt zaburzeń mowy składały się następujące zaburzenia realizacji fonemów i zaburzenia prozodyczne:

a) zaburzenia mowy, w których objawy zaburzeń realizacyjnych i zaburzeń zrozumiałości mowy dominowały nad objawami zaburzeń prozodycznych: rytmu mowy, akcentu wyrazowego bądź intonacji; często pacjenci z taką postacią zaburzeń starali się przekazać treść wypowiedzi poprzez zmiany cech prozodycznych;

b) zaburzenia mowy, w których bardziej widoczne dla słuchacza były zaburzenia prozodyczne (spowolnienie mowy, skandowanie, przerwy w realizacji wyrazów), przy mniej nasilonych zaburzeniach realizacyjnych; z objawami dysprozodii przy tej postaci zaburzeń często wiązały się zaburzenia oddychania dynamicznego, a także fonacji;

c) zaburzenia mowy, w których nieprawidłowości realizacyjne i prozodyczne miały podobne nasilenie.

5. Całościowy obraz stanu mowy poszczególnych osób badanych zależał od wzajemnego wpływu zaburzeń oraz możliwości motorycznych ich aparatu mowy i stanowił wypadkową:

a) zaburzeń realizacyjnych,

b) zaburzeń prozodii,

c) strategii kompensacyjnych i możliwości wykorzystania zautomatyzowanych schematów motorycznych (wykonania układów artykulacyjnych).

6. U przebadanych chorych odnotowano następujące strategie kompensacyjne, zastosowane w celu zwiększenia zrozumiałości mowy:

a) mówienie z nieznacznym otwarciem ust – kompensacja zmniejszenia zakresu ruchów języka w pionie,

b) mówienie wolniejsze – zmniejszenie tempa ruchów artykulacyjnych pozwalało zachować precyzję ruchów przy objawach dyskoordynacji motoryki artykulacyjnej,

c) kontrolowane przerwy w mówieniu – niektórzy chorzy z objawami drżeń starali się „przeczekać” te objawy.

7. Najczęściej rejestrowane zaburzenia realizacji fonemów w badaniach osób ze zwyrodnieniem wątrobowo-soczewkowym to:

a) nosowa realizacja fonemów ustnych, wynikająca z występujących u chorych zaburzeń ruchomości podniebienia miękkiego – badanych cechowało nosowanie otwarte; szczególne nasilenie tego zaburzenia występowało u badanych z objawami sztywności mięśni lub dystonii, które powodowały znaczne ograniczenia zakresu ruchów podniebienia miękkiego;

b) zaburzenia realizacji fonemów samogłoskowych: uprzednienie i ścieśnienie, utylnienie i ścieśnienie, uprzednienie i obniżenie, utylnienie i obniżenie;

c) zaburzenia realizacji fonemów spółgłoskowych: zanik wibracji podczas prób realizacji /r/, dorsalna realizacja fonemów wymagają-

cych pionizacji języka, drżenia języka podczas prób realizacji fonemów, osłabienie zwarcia przy próbie realizacji fonemów z elementem zwarcia, zmiany miejsca artykulacji.

Wymienione powyżej zaburzenia realizacji fonemów samogłoskowych i spółgłoskowych wynikały z następujących trudności motorycznych: zwiększonego napięcia mięśni artykulatorów (sztywności) powodującego redukcję zakresu i tempa ruchów aparatu artykulacyjnego podczas mówienia; objawów dystonii (niezależnych od woli chorego, utrzymujących się przez dłuższy czas skurczów mięśni) powodujących przymusową, patologiczną pozycję artykulatorów; objawów drżeń języka i/lub warg.

Zwiększone napięcie mięśniowe powodowało, że badani nie byli w stanie zmienić położenia języka odpowiednio do wymogów artykulacyjnych. Sąsiedztwa fonetyczne wymagające wyraźnych zmian w położeniu artykulatorów były dla nich szczególnie trudne. Samogłoski często realizowane były przy utrzymywaniu języka w pozycji scentralizowanej lub zbliżonej do tej, którą język przybrał podczas realizacji poprzedniego fonemu.

Badani mieli trudność z płynnym i szybkim przechodzeniem od jednego położenia artykulatorów do kolejnego, co skutkowało nie tylko wyraźnym obniżeniem tempa mowy, ale również pojawianiem się realizacji zniekształconych lub dodatkowych elementów wokalicznych. Przy próbach realizacji fonemów zwarto-szczelinowych przejście od segmentu zwarcia do ześlizgu często było zaburzone – następowało rozejście się zwarcia i ześlizgu oraz pojawiał się element wokaliczny zbliżony do /y/. Przykładem takiego zaburzenia może być realizacja [d<sup>yz</sup>] zamiast /ʒ/.

Wynikająca ze wzmożonego napięcia mięśni redukcja ruchów języka (szczególnie dotycząca przedniej części języka i apeksu) rzutowała negatywnie na sposób realizacji fonemów wymagających wykonania szybkich ruchów czubka języka bądź pionizacji języka.

Przykładem fonemu szczególnie często realizowanego w sposób zaburzony przez chorych z objawami sztywności był fonem /r/. Przy próbach jego realizacji badani często uzyskiwali dźwięk bez wibracji, brzmieniem zbliżony do /y/.

Redukcja ruchów języka w pionie powodowała osłabienie zwarcia podczas prób realizacji fonemów wymagających jednoczesnego uniesienia języka ku górze (do dziąseł lub zębów) i wykonania zwarcia. Przykładem często występującego zaburzenia była nieprawidłowa realizacja fonemów /t/, /d/. Podczas prób ich realizacji często pojawiał się dodatkowo poszum przypominający /š/.

Zaburzenia występowały także podczas prób realizacji fonemów zwarto-wybuchowych, dwuwargowych – zamiast nich pojawiały się dźwięki realizowane z osłabionym zwarcie. Jeśli nasilenie dysfunkcji było niewielkie, uzyskiwane dźwięki realizowane były w granicach da-

nego fonemu (wówczas powstawały dźwięki słabiej słyszalne, lecz prawidłowo rozpoznawalne), jeśli zaś nasilenie zaburzeń było znaczne, powstawały zniekształcone, niesystemowe dźwięki samogłoskowe.

U badanych z objawami dystonii ruchy celowe artykulatorów w toku mowy również były ograniczone do minimum, a cechy realizacyjne słyszalne w ich mowie stanowiły odzwierciedlenie utrzymującego się patologicznego położenia języka i/lub warg.

Częsty objaw dystonii występującej u chorych z chorobą Wilsona stanowił utrzymujący się, przymusowy grymas uśmiechu, któremu również często towarzyszyło przymusowe uchylenie ust. Taki układ artykulatorów zaburzał znacznie realizację fonemów zwarto-wybuchowych dwuwargowych. Uzyskiwane dźwięki były często podobne jak u pacjentów z redukcją ruchów warg wskutek wzmożonego napięcia mięśni. Jeśli nasilenie dysfunkcji motorycznych było niewielkie, dźwięki realizowane były w granicach danego fonemu (wówczas powstawały głoski słabiej słyszalne, lecz prawidłowo rozpoznawalne), jeśli zaś nasilenie dysfunkcji motorycznych było znaczne, powstawały zniekształcone, niesystemowe dźwięki samogłoskowe. Wskutek grymasu uśmiechu zaburzone były także realizacje fonemów wymagających zaokrąglenia warg.

Drżenia języka i/lub warg były jedną z częstszych przyczyn zaburzeń realizacji fonemów samogłoskowych oraz spółgłoskowych – szczelinowych, ponieważ fonemy te wymagają utrzymania stałego układu artykulacyjnego w czasie realizacji. Drżenia języka i/lub warg powodowały zmiany brzmienia samogłosek i spółgłosek w toku ich realizacji. Zaburzały one także realizację fonemów wymagających wykonania zwarcia (zwarto-szczelinowych i zwarto-wybuchowych). Drżenia w obrębie aparatu artykulacyjnego osłabiały zwarcie bądź powodowały kilkakrotne jego wykonanie. Powstanie zwarcia było w takiej sytuacji wynikiem ruchu mimowolnego, niezależnego od woli pacjenta, a nie celowego powtórzenia układu artykulacyjnego. Przy dużym nasileniu drżeń słuchacz mógł odnieść wrażenie wielokrotnej realizacji danego fonemu przypominającej jąkanie.

Powyższe zaburzenia realizacyjne występowały pojedynczo bądź jednocześnie odnotowywano kilka zaburzeń.

8. Stałość błędów w zaburzeniach realizacyjnych oznaczała u badanych powtarzalność określonych typów zaburzeń. Pojęcie stałości błędów nie było równoznaczne z występowaniem konkretnego zaburzenia we wszystkich realizacjach fonemów danej klasy. Na sposób realizacji fonemów danej klasy wpływ miało sąsiedztwo fonetyczne, a także poziom zmęczenia mięśni aparatu mowy (liczba realizacji zaburzonych wzrastała w miarę narastania zmęczenia mięśni). Na stan mowy badanych miały również wpływ takie czynniki dodatkowe jak: stan emocjonalny, poziom zmęczenia ogólnego, stan motoryki dużej, a nawet wykonywane danego dnia czynności ruchowe (jeden z pacjentów zgłosił poprawę zrozumiałości i tempa mowy po jeździe na rowerze).

9. Nie każde, nawet często występujące, zaburzenie realizacyjne zmniejszało zrozumiałość wypowiedzi chorych. Na stopień zrozumiałości ich mowy miały wpływ takie zaburzenia, które dotyczyły cech dźwiękowych dla danych dźwięków, pozostałe zaburzenia nie ograniczały zrozumiałości mowy badanych.

### **KLASY FONEMÓW TRUDNIEJSZE I ŁATWIEJSZE DO REALIZACJI DLA CHORYCH**

1) Dla pacjentów z objawami sztywności mięśni trudne okazały się fonemy samogłoskowe.

2) U chorych z zaburzonym napięciem mięśniowym, spowolnieniem ruchów oraz ograniczeniem ich zakresu wystąpiły trudności w realizacji fonemów zwarto-wybuchowych i sonornych.

3) Pacjenci z zaburzeniami napięcia i drżeniem mięśni języka mieli trudności z realizacją fonemów spółgłoskowych szczelinowych i zwarto-szczelinowych.

4) Najłatwiejszą do realizacji klasą fonemów okazały się dla badanych fonemy /i, u/.

### **JAKI PROCENT OGÓLU ZABURZEŃ REALIZACJI STANOWIŁY ZABURZENIA FONEMÓW KAŻDEJ Z KLAS?**

1) Największy procent wśród wszystkich zaburzonych realizacji fonemów spółgłoskowych stanowiły fonemy szczelinowe.

2) Znaczący odsetek zaburzeń odnotowano także w klasie fonemów samogłoskowych.

3) Znacznie mniej uchwytnie dla słuchacza były zaburzenia fonemów /i/, /u/ oraz fonemów zwarto-szczelinowych, stanowiące zazwyczaj mniejszy procent ogółu zaburzeń realizacyjnych.

### **WSKAZANIA DOTYCZĄCE DIAGNOZY I TERAPII LOGOPEDYCZNEJ**

1) Logopeda diagnozujący chorego z zaburzeniami motoryki aparatu mowy powinien przeprowadzić analizę dotyczącą jakości i częstotliwości występowania zaburzeń oraz strategii kompensacyjnych.

2) U osób z chorobą Wilsona można rozpocząć profilaktyczne ćwiczenia motoryki artykulatorów jeszcze w okresie subklinicznym.

3) U osób z chorobą Wilsona należy możliwie szybko rozpocząć ćwiczenia realizacji układów artykulacyjnych, z wykorzystaniem materiału werbalnego.

4) Dobór materiału werbalnego do terapii musi być dokonany z uwzględnieniem indywidualnych ograniczeń i zachowanych sprawności motorycznych oraz strategii kompensacyjnych stosowanych przez każdego z chorych.

## Bibliografia

- H. Ackermann i wsp., 1995, *Cerebellar contribution to cognition*, „Behavioral Brain Research” 67, s. 201–210.
- Sir R. Bannister (red.), 1992, *Neurologia kliniczna*, Wyd. alfa medica press, Bielsko-Biała.
- S. Baum, M. Pell, 1997, *Production of affective and linguistic prosody by brain damaged patient*, „Aphasiology” 11, s. 177–198.
- E. Bertrand, W. Lechowicz, G.M. Szpak, E. Lewandowska, A. Członkowska, J. Dymecki, 1998, *Aktualne poglądy na patogenezę choroby Wilsona*, „Neurol. i Neurochir. Pol.”, t. 32, nr 2, s. 367–377.
- M. Borkowska (red.), 1997, *Dziecko niepełnosprawne ruchowo cz. 2*, WSiP, Warszawa.
- M. Dłuska, 1976, *Prozodia języka polskiego*, Wyd. PWN, Warszawa.
- L. Dukiewicz, I. Sawicka, 1995, *Fonetyka i fonologia języka polskiego*, Wyd. Instytutu Języka Polskiego PAN, Kraków.
- J.D. Fix, 1997, *Neuroanatomia*, Urban&Partner, Wrocław.
- J.U. Gajda, 1995, *Analiza obrazu klinicznego i przebiegu choroby Wilsona. Rozprawa doktorska*, Wyd. IPIŃ, Warszawa.
- J.U. Gajda, A. Członkowska, R. Poniatońska, A. Górski, P. Kozłowski, 1996, *Korelacja między objawami klinicznymi a wynikami badań neurologicznych w chorobie Wilsona (streszcz.)*, „Neurol. i Neurochir. Pol.” Supl. 3 (XVI Zjazd PTN), s. 78.
- J.U. Gajda, A. Członkowska, R. Poniatońska, A. Pytlewski, P. Kozłowski, 1997, *Choroba Wilsona w badaniu metodą rezonansu magnetycznego i tomografii komputerowej*, „Pol. Przegl. Radiol.”, t. 62, nr 4, s. 276–278.
- T. Galkowski, G. Jastrzębowska (red.), 1999, *Logopedia – Pytania i odpowiedzi*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- B. Gołąb, 1998, *Anatomia czynnościowa układu nerwowego*, Wyd. „Czelej”, Lublin.
- W. Gruszczyński, J. Bralczyk (red.), 2002, *Słownik gramatyki języka polskiego*, WSiP, Warszawa.
- Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*, 2002, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vessalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków – Warszawa.
- S. Konturek, T. Brzozowski, 2003, *Fizjologia człowieka*, t.1, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- W. Łasiński, 1993, *Anatomia głowy dla stomatologów*, PZWL, Warszawa.
- R. Mazur, W. Kozubski, A. Prusiński (red.), 1999, *Podstawy kliniczne neurologii*, PZWL, Warszawa.

- H. Mierzejewska, D. Emiluta-Roza (oprac.), 1997, *Projekt zestawienia form zaburzeń mowy*, „Audiofonologia”, t.10, Warszawa.
- M. Mumenthaler, H. Mattle, 2001, *Neurologia*, Wyd. Urban&Partner, Wrocław.
- B.E. Murdoch, 1998, *Dysarthria – A Physiological Approach to Assessment and Treatment*, Stanley Thornes (Publishers).
- J. Orzech, 2002, *Monografia treningu siły mięśniowej*, t. II. *Siła mięśni człowieka*, „Sport i Rehabilitacja”, Tarnów.
- L.O. Ramig, 1998, *Voice Treatment for Parkinsons Disease & Other Neurological Disorders*, „American Speech-Language Hearing Association” 01.
- B. Rocławski, 1981, *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa.
- B. Rocławski, 1981, *System fonostatystyczny współczesnego języka polskiego*, Wyd. Ossolineum, Gdańsk.
- B. Rocławski, 2001, *Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów*, Wyd. Glottispol, Gdańsk.
- J. Seniów, A. Członkowska, 1996, *Zaburzenia psychiczne w chorobie Wilsona*, „Neurol. i Neurochir. Pol.”, t. 30, nr 4, s. 631–640.
- J. Sokołowska-Pituchowa, 1990, *Układ nerwowy ośrodkowy, obwodowy i autonomiczny*, Wyd. Akademii Medycznej w Krakowie, Kraków.
- M. Steffen-Batogowa, 2000, *Struktura akcentowa języka polskiego*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Z. Tarkowski (red.), 1999, *Dyzartria*, Wyd. „Orator”, Lublin.
- S. Urbańczyk, M. Kucala (red.), 1999, *Encyklopedia języka polskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- K. Walsh (red.), 1998, *Neuropsychologia kliniczna*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Wielki słownik medyczny PAN*, 1996, Wydział Nauk Medycznych, PZWL, Warszawa.
- B. Wierzchowska, 1971, *Wymowa polska*, PZWS, Warszawa.
- B. Wierzchowska, 1980, *Fonetyka i fonologia języka polskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Gdańsk.
- K. Yorkston, D.R. Beukelman, E.A. Strand, 1998, *Management of Motor Speech disorders in Children and Adults*, Wyd. pro-ed, Austin – Texas.

### **Speech Disorders in Wilson Disease**

#### Summary

The aim of the research. Characterization of speech disorders in patients with Wilson disease.

Justification. Lack of detailed data in literature concerning the speech condition in patients with this disease, the description of speech disorders serves the appropriate formulation of recommendations for logopedic therapy of patients with Wilson disease and for patients with similar speech disorders in the course of other diseases which damage the basal ganglia.

Procedure. The paper is based on cases studies. Clinical procedures: interview, clinical examination of non-verbal motor of articulators, speech examination based on the recorded verbal material and its quantitative and



qualitative analysis. The research results were reviewed by independent competent judges. Speech disorders were described in connection with the results of the research concerning non-verbal articulators and the respiratory-phonetic-articulatory potential of the patients.

**Research group and control group characteristics.** 51 patients with Wilson disease participated in the research (25 men and 26 women). They were patients of II Neurological Clinic of the Institute of Psychiatry and Neurology in Warsaw, aged between 15 and 69. The control group included physically healthy people without speech disorders, similar to the research group in terms of age and sex.

**Results.** The patients had symptoms of dynamic breathing disorders but there were no cases of static ones. The research showed considerable diversity of the level of disorders intensity (from lack of speech to trace phonemes realization disorders). The condition of the patients' speech was the outcome of the realization and prosodic disorders and the retained motor abilities of the speech apparatus and the applied compensation strategies. Dysarthria occurred in patients with neurological form of the disease. The most common types of dysarthric disorders include: rigid, rigid-hyperkinetic and rigid-dystonic dysarthria. The non-verbal motor disorders of the articulators were often more intensified than realization disorders or they anticipated the occurrence of speech disorders.

**Practical conclusions.** The assessment of the examined patients' speech condition should take into account: the quality and the frequency of the motor disorders, the retained motor abilities and the compensation strategies. It is recommended to start exercising articulators' motor, still in the subclinical period. It is advised to start exercising with verbal material as quickly as possible. The choice of material should take into account diagnostic data.

Adj. M. Kołodzińska

Marceli Olma

(Akademia Pedagogiczna Kraków)

## **ROZWÓJ NIEKTÓRYCH KATEGORII FLEKSYJNYCH RZECZOWNIKA I CZASOWNIKA U DZIECKA W WIEKU DO 5 LAT<sup>\*</sup> (Cz. I. Fleksja imienna)**

### **WSTĘP**

W świetle dotychczasowych publikacji przybliżających prawidłowości językowego rozwoju człowieka oczywiste wydają się reguły akwizycji poszczególnych elementów systemu gramatycznego polszczyzny. Skrupulatnie gromadzone (w tzw. dzienniczkach mowy) przez pedagogów, psychologów i lingwistów<sup>1</sup> spontaniczne wypowiedzi dziecięce wraz z kontekstami ich użycia dają wyobrażenie o hierarchii ważności i porządku przyswajanych kategorii morfologicznych. Pamiętać przy tym należy, iż w pierwszych latach życia dziecko uczy się nie tylko nowych słów czy rozmaitych wykładników formalnych (morfemów słowotwórczych, końcówek fleksyjnych), ale przede wszystkim odmiennych funkcji, które może realizować przy użyciu zróżnicowanych konstrukcji językowych. Rozwój społeczny i towarzyszący mu proces doskonalenia mowy przebiegają w tym okresie w niespotykanym nigdy później tempie, stanowiąc nadal interesujący obiekt wnikliwych badań naukowych.

W literaturze przedmiotu można zatem wyróżnić odmienne podejścia do zjawiska mowy dziecka<sup>2</sup>. Niniejszy szkic jest bliski pracom struk-

---

<sup>\*</sup> Artykuł został zaplanowany jako publikacja dwuczęściowa, zamieszczona w kolejnych numerach „Poradnika Językowego”. Część II, poświęcona fleksji werbalnej, zawierać będzie wnioski końcowe oraz bibliografię.

<sup>1</sup> Wśród publikacji ukazujących wszechstronny rozwój dziecka znajdują się liczne opracowania, które dotyczą dzieci polskojęzycznych, np.: J. Baudouin de Courtenay, *Spostrzeżenia nad językiem dziecka*, wybór i oprac. M. Chmura-Klekotowa, Wrocław 1974; *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, pod red. S. Szumana, Warszawa 1968; L. Kaczmarek, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań 1953; tegoż, *Nasze dziecko uczy się mowy*, wyd. 5, Lublin 1988; P. Smoczyński, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź 1955; *Badania nad językiem dziecka. Wybór prac*, pod red. G.W. Shugar, M. Smoczyńskiej, Warszawa 1980; M. Zarębina, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Warszawa 1967; tejeż, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, wyd. 2 zmien. i popr., Gdańsk 1994.

<sup>2</sup> Przybliżyła je J. Porayski-Pomsta, [w:] tegoż, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Warszawa 1994, rozdz. II, zwłaszcza s. 48–50.

turalistycznym koncentrującym się na tempie i kolejności przyswajania poszczególnych elementów systemu językowego w pierwszych latach życia człowieka<sup>3</sup>. Stąd uwaga badawcza autora ogniskuje się wokół umiejętności tworzenia wypowiedzi gramatycznie poprawnych przez obserwowaną dziewczynkę.

Polszczyzna jako język fleksyjny o skomplikowanej odmianie zarówno imion, jak i czasowników, wymaga od każdego, a zwłaszcza młodego użytkownika, niebywale koncentracji i wprawy gwarantującej adekwatne w stosunku do sytuacji i zamiarów mówiącego formułowanie wypowiedzi. O skali trudności, jakie napotykają 5-latki w zakresie odmiany wyrazów, pisała kilkanaście lat temu na łamach „Poradnika Językowego” E. Kozłowska<sup>4</sup>, R. Laskowski zajmował się gdzie indziej deklinacją rzeczownika w polszczyźnie dzieci przebywających w obcym środowisku językowym<sup>5</sup>, M. Smoczyńska zaś badała procesy przyswajania systemu gramatycznego przez dzieci w wieku przedszkolnym<sup>6</sup>.

Niniejszy szkic nawiązuje do publikacji przywołanych tutaj autorów, koncentrując się na najwcześniejszym okresie życia dziecka, kiedy na jego język największy wpływ wywierają rodzice i opiekunowie, a częściowo także media, co jest obecnie zjawiskiem nieuniknionym. Celem piszącego te słowa jest dalsze zgłębianie przyczyn odrębności i wahań w zakresie odmiany poszczególnych części mowy. Wydaje się, że dosyć istotna może się tutaj okazać obserwacja dziecięcych neologizmów leksykalnych i słowotwórczych oraz sposobów ich włączania w system morfologiczny języka, którym się posługuje badana.

Podstawę materiałową zamieszczonych poniżej analiz stanowią wypowiedzi jednej tylko dziewczynki rejestrowane przez okres 3,5 roku (do ukończenia 5. roku życia). Nagrań oraz zapisów w postaci fone-

<sup>3</sup> Podejście tzw. komunikacyjne uwzględniające także aspekt pragmatyczny wypowiedzi tego samego dziecka dominuje w innym studium M. Olmy (*Problematyka relewancji i redundancji w idiolekcie dziecka w wieku przedszkolnym*, *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Studia Logopaedica II*, w druku).

<sup>4</sup> *Fleksja podstawowych kategorii wyrazów w mowie dzieci pięcioletnich*, „Poradnik Językowy” 1991, z. 9–10, s. 399–406 oraz *Fleksja podstawowych kategorii wyrazów w mowie dzieci pięcioletnich cz. II*, „Poradnik Językowy”, 1992, z. 1, s. 60–67.

<sup>5</sup> *O języku polskich dzieci w Szwecji*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej”, Seria *Język na Pograniczach*, nr 4, Warszawa 1992, s. 111–119; *Przyswajanie kategorii przypadku w niesłowiańskim otoczeniu językowym: biernik*, [w:] *Studia z językoznawstwa słowiańskiego* nr 14, pod red. F. Sławskiego i H. Mieczkowskiej, Kraków 1995; *The Category of Case in Idiolects of Polish Children in Sweden*, „Wiener Slavistischer Almanach” 1990, s. 257–274.

<sup>6</sup> M.in. *Przyswajanie form deklinacji rzeczownikowej przez dzieci w wieku przedszkolnym*, „Psychologia Wychowawcza” 1972, nr 5, s. 515–527; *Przyswajanie systemu gramatycznego przez dziecko*, [w:] *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*, pod red. H. Mierzejewskiej, M. Przybysz-Piwkovej, Warszawa 1997.

tycznej dokonywali rodzice poloniści w czasie całkowicie naturalnych sytuacji, zwykle w domu, gdyż dziecko nie uczęszczało do przedszkola, pozostając zamiennie pod opieką matki lub ojca.

Dla porządku warto w tym miejscu dodać, że w dalszych rozważaniach pominięte zostają formy wyrazowe i osobliwości poświadczone jednorazowo, okazjonalnie. W stosunku do wypowiedzi dziecka wchodzących najczęściej w skład większych sekwencji dialogowych stosuje się zapis fonetyczny i tłusty druk. Rozwój zdolności artykulacyjnych obserwowanej dziewczynki zdaje się bowiem niejednokrotnie wpływać na jej preferencje fleksyjne czy słowotwórcze. Umieszczone w nawiasach liczby wskazują aktualny wiek dziecka (zgodnie z oznaczeniem stosowanym w tego typu badaniach)<sup>7</sup>. Wypowiedzi dorosłych z kolei i uwagi dotyczące kontekstu sytuacyjnego ogranicza się do niezbędnego minimum, gwarantującego odczytanie intencji osoby mówiącej.

## FLEKSJA IMIENNA

W odmianie rzeczowników w idiolekcie badanego dziecka zwraca uwagę kilka zjawisk, które, jak się okaże, nie są względem siebie niezależne. Warto chyba dla przejrzystości dalszego wywodu podjąć próbę uszeregowania dostrzeżonych osobliwości według charakterystycznych dla polszczyzny kategorii gramatycznych.

### 1. Kategoria przypadku

Wypowiedzi dziewczynki potwierdzają spostrzeżenia sformułowane przez badaczy, dotyczące związku pomiędzy frekwencją rzeczowników poszczególnych rodzajów, czy częstotliwością użycia danego przypadku gramatycznego w języku, a stopniem jego przyswojenia<sup>8</sup>. Zgromadzone przykłady dowodzą też, że odstępstwa od normy ogólnej w odmianie rzeczownika mają zwykle charakter seryjny i najczęściej dotyczą użycia niewłaściwego wykładnika formalnego<sup>9</sup>. Zjawisko to można zaobserwować zwłaszcza w odmianie rzeczowników męskich, bo właśnie tutaj dziecko napotyka najwięcej trudności, kiedy musi dokonać wyboru jednej spośród końcówek równoległych<sup>10</sup>.

#### Dopełniacz liczby pojedynczej rzeczowników

Dopełniacz jest przypadkiem pojawiającym się w rozwoju ontogenetycznym dziecka polskojęzycznego stosunkowo wcześnie<sup>11</sup> (zaraz po

<sup>7</sup> Kolejno: rok, miesiąc oraz dzień życia dziecka.

<sup>8</sup> Np. M. Smoczyńska, *Przyswajanie...*, op.cit., s. 519–520; R. Laskowski, *The Category...*, op.cit.

<sup>9</sup> E. Kozłowska, *Fleksja...*, cz. I, op.cit., s. 406.

<sup>10</sup> M. Smoczyńska, *Przyswajanie...*, op.cit., s. 520–523.

<sup>11</sup> R. Laskowski, *O języku polskich dzieci w Szwecji...*, op.cit., s. 115.

mianowniku i bierniku – są to bowiem przypadki gramatyczne obsługujące funkcję podmiotu i dopełnienia w zdaniu). Obserwowana dziewczynka we wczesnym okresie rozwoju mowy stosunkowo często używała form dopełniacza w zdaniach zaprzeczonych, a nawet tzw. genetivu partitivu. Użycie końcówek w dopełniaczu rzeczowników żeńskich i nijakich nie wykazywało poważniejszych odstępstw od polszczyzny ogólnej, rozterek natury fleksyjnej nie przysparzały dziecku nawet neologizmy:

- mamuńi nie ma!** – 1.9.29 [informuje ojca wchodzącego do pokoju],  
**pańi byńś żob'ija do vody** – 1.10.19 [gdzie kobieta w TV przewróciła się na zalaną deszczem ulicę],  
**żebyś mojej żony nie całowau!** – 2.10.11 [zwraca się groźnie do ojca],  
**tatku, da j ućka kavuśi, ie(d)nego!** – 2.0.17 [w porze picia kawy przez dorosłych prosi ojca],  
**na ma żab'itk'i!** – 1.11.8 [obserwuje latającą muchę, ale nie może znaleźć klapki],  
 Rozmowa dziecka (3.4.27) z ojcem w trakcie zabawy zestawem „mały lekarz”:  
 D: **tatku, nie v'eż gje jes to do p'ikańa, co mają doktoly?**  
 O: Ale co?  
 D: **no tak, co se p'iciska!** [pokazuje]  
 O: Pieczętka?  
 D: **no, p'ečontka!**

Tylko raz w zebranych materiale zaobserwowano zjawisko użycia B. w funkcji D. Nie jest to jednak kwestia opanowania kategorii żywotności/nieżywotności, gdyż chodzi o rzeczownik rodzaju żeńskiego. Dziecko posłużyło się przypadkiem typowym dla dopełnienia bliższego (B.), w konstrukcji zaprzeczonej, gdzie powinno użyć D.

**nie p'evać! tatku nie p'evaj, nie p'evaj, nie p'evaj pośenke, čixo!** – 1.11.27.

Nieco inną sytuację można zaobserwować w D. lp. rodzaju męskiego. Wynika to niewątpliwie z faktu, iż dziecko długo jeszcze nie potrafi odkryć skomplikowanych i nieprecyzyjnych zasad rządzących w polszczyźnie ogólnej repartycją -a oraz -u. Nie zdaje sobie też z pewnością sprawy z fleksyjnej odmienności rzeczowników męskich żywotnych.

- ś(ń)egu dużo!** – 1.8.13 [patrzy przez okno na zaśnieżone pola],  
**kubuśa, tatku, kubuśa nalać śipko, jany bōśk'e!** – 1.8.19 [ponagla dorosłego],  
**tańca (Konstancja) p'ije śama (z) ga(r)ńuśka!** – 1.10.3 [demonstruje dorosłym],  
**nie ma p'eśka, polecau juś!** – 1.10.26 [stwierdza, rozkładając ręce],  
**d'im leći (z) kōm'ina!** – 2.0.8 [kiedy patrzy przez okno],  
**do ko(ś)ćoua!** – 2.1.9 [bawi się na dywanie, ustawiając obok siebie zwierzątka, udziela odpowiedzi na pytanie dorosłego „dokąd idą te zwierzęta?”],  
**ide do sfojego pokoju śe rozbeknoć!** (rozplakać) – 2.11.6 [wychodzi z kuchni, obrażona na matkę],  
**nie śčel'ijueś m'i голу!** – 4.11.14 [krzyczy radośnie w czasie gry w piłkę z ojcem].

Cytowane wypowiedzi dowodzą, iż repartycja końcówek dopełniacza lp. jest niemal zgodna z polszczyzną ogólną. Na tej podstawie można wnioskować, że dziecko często słyszy z ust dorosłych zdania, w których w funkcji dopełnienia występują rzeczowniki w D. lub B., i powtarza za nimi identyczne formy lub tworzy konstrukcje analogicz-

ne. Na nieco silniejszą pozycję -a niż -u zdaje się wskazywać użyty w tym wypadku neologizm:

Rozmowa dziecka (2.4.15) z ojcem:

D: [patrzy na miejsce, gdzie przed chwilą paliło się ognisko] **ńe ma juś\_pala?** („płomienia”, „ognia”)

O: Czego?

D: **ńeb'eśk'ego, tak'ego**, (próbuję pokazać ręką), **ćemu ogn'ńe v(y)uońćiu?** („dla-czego ogień zgasł?”).

Należy przypuszczać, iż w miarę rozszerzania się zainteresowań dziecka i wzbogacania jego zasobu słownikowego wątpliwości dotyczące wyboru jednej z końcówek dopełniacza lp. nie będą słabnąć, wszak kryteria ich użycia są współcześnie dosyć skomplikowane.

### **Miejscownik liczby pojedynczej rzeczowników rodzaju męskiego i nijakiego**

Cytowane dalej wypowiedzi dziecka pokazują, w jaki sposób radzi sobie ono z repartycją obu końcówek w tym przypadku:

**m'ise sejom y uużećku** – 1.10.16,

**ćo jez\_v gv'izdauku?** – 2.8.5 [oglądając podejrzliwie gwizdek, próbując zajrzeć do środka],

W porze wieczorynki dziecko (3.4.14) woła ojca:

D: **tatku, zalaz\_beńje ušatek o guzu!**

O: O czym?

D: **o guzu!**

O: O jakim „guzu”?

D: **no o guzu, tu na guov'e!** [pokazuje palcem na czoło],

Rozmowa dziecka (3.7.29) z ojcem:

O: Gdzie była babcia, kiedy wy zbierałyście z mamą kasztany?

D: **ńe v'em, xyba f\_końcouu...**

Rozmowa dziecka (3.10.20) z ojcem:

O: O czym dzisiaj jest bajka?

D: **o psu uatku ńeposuuxl'ivym!** (nieposłusznym),

Dziecko (4.4.12) wspomina, jak w towarzystwie ojca odprowadzało mamę jadącą do pracy:

**ia\_g\_byua\* ma\_ua to puakauam, jak mama iexaua v autobusu,**

Rozmowa dziecka (5.0.17) z matką:

M: Co to masz za film?

D: **o psu!** („Bethowen”),

Dziecko (5.0.27) próbuje wyciągać śrubokrętem mech rosnący między kostkami brukowymi:

**to jez\_doble do d(u)ubańa v mexu!**

W miejscowniku lp. rodzaju męskiego (chyba też nijakiego) zdecydowanie przeważa końcówka -u, stopień uogólnienia reguły morfologicznej, wedle której użytkownicy języka polskiego wybierają -u lub -e,

w prezentowanym idiolekcie jest zatem daleki od normy<sup>12</sup>. Nie należy się jednak temu dziwić, gdyż mówiąca unika w ten sposób alternacji spółgłoskowych w temacie fleksyjnym. Użycie pierwszej z wymienionych końcówek eliminuje przecież oboczność jakościową (spółgłoska twarda: spółgłoska miękka), która dla dziecka odróżniającego wyrażenie (od ok. 3. roku życia) szereg przedniojęzykowy od środkowojęzykowego – stanowiłaby niewygodną komplikację. Nie bez znaczenia może tu pozostawać również wzajemny wpływ rzeczowników wchodzących w skład związku zgody (*o psu uatku*).

Na scharakteryzowanym tle zwraca uwagę zgodna z normą forma *na puóce*, użyta w odpowiedzi na niezbyt fortunnie postawione przez dorosłego pytanie. Zamiast spodziewanej formy biernika dziecko posłużyło się miejscownikiem – przypadkiem, który nierozzerwalnie łączy się z zaimkiem pytajno-względny *gdzie*:

Rozmowa dziecka (3.2.8) z ojcem w czasie kolorowania książeczki:

O: Co widzisz na tym obrazku?

D: **ogludek, śfińk'i, maye i duża, kulk'i, kogut...**

O: A gdzie on wyskoczył?

D: **na puóce !**

### **Dopełniacz liczby mnogiej**

W języku obserwowanego dziecka zwraca uwagę znaczna frekwencja form D. lm. rzeczowników wszystkich trzech rodzajów:

**ńe ma u'ískuf !** – 1.9.17 [szuka czystej łyżeczki, którą mogłaby jeść śmietaną z kubka],

**ńe ma u'ízećkuf !** – 1.9.24 [próbuje zajrzeć do szuflady w poszukiwaniu łyżeczki do jedzenia jogurtu],

**ńe ma kśoźećkuf !** – 1.10.21 [nie może znaleźć w swoim pokoju książeczek do kolorowania],

**ńe ma źabafkuf !** – 1.10.22 [szuka zabawek pozostawionych na dywanie],

**źev'eńc lampkuf !** – 1.11.28 [pokazując paluszkami, „liczy” wraz z dorosłym lampki na choince],

**tatku, ńe pu(sz)ćaj bańkuf !** (mydlanych) – 2.0.17,

**tatku, możeš m'i zbudować tak'i domeg\_dla tyg\_zv'ežontkuf ?** – 3.10.29,

**pśećeš on ńe ma pğ(l)uf !** – 4.7.18 [tuląc ulubionego pluszowego psa, sprzeciwia się słowom dorosłego],

**ńex pańi sob'e veźm'e tyx p'eńonżuf** – 4.8.11 [w czasie zabawy w sklep],

**v'eš ile m'auam goluf ? dva !** – 4.11.14 [zwraca się do ojca po powrocie z ogródka, gdzie bawiła się z rówieśnikiem piłką],

**ale pśećeš jez\_dužo pśećkoluf !** – 5.0.11 [reaguje na propozycję ojca, by namalowała przedszkole, do którego chciałaby chodzić],

Rozmowa dziecka (3.9.1) z matką, rano przed śniadaniem, w czasie oglądania książki:

D: **mama, jak še obeiży taką kśośke, to juš ńe čeba je\_śńadańa?**

M: Jak to nie?

D: **bo ja ńe lub'e albusuf !** [z obrzydzeniem],

<sup>12</sup> M. Smoczyńska, *Przyswajanie...*, op.cit., s. 520.

Rozmowa dziecka (4.10.8) z matką:

M: ...ty się nie śmiej, bo jak się zestarzejesz, to też będziesz siwa i pokrzywiona jak ta pani!

D: **ale nie bende m'aya tak'iy, bombluf na buzi jak ona!**

Na dominację końcówki *-ów* nad pozostałymi wskazują też formy dziecięcych neologizmów:

**nie pada, nie ma padańuf!** (kropki deszczu) – 2.0.8 [patrzy przez okno, po deszczu],  
**nie ma ścypkuf!** (kleszczy) – 3.4.27 [bawi się zestawem „mały lekarz”].

Dziecko w tym czasie nie zdaje sobie sprawy ze swoistego statusu rzeczowników męskich osobowych (żywotnych także), dlatego przenosi końcówkę *-ów* z D. na B., oba są przecież gramatycznymi przypadkami dopełnienia bliższego w języku polskim:

**daj m'i, bo muśe poźb'elać ośuf!** (tj. wszystkie literki „o” jak osa) – 2.11.24 [po zabawie na dywanie, zwraca się do ojca, który chce pozbierać rozsypane literki].

Z cytowanych wypowiedzi wynika, iż dziewczynka w analizowanym okresie wykorzystuje w D. lm. niemal wyłącznie jedną, uniwersalną końcówkę fleksyjną dla wszystkich rzeczowników, niezależnie od ich rodzaju gramatycznego<sup>13</sup>. Dwufonemowa końcówka *-ów* jest przecież łatwo rozpoznawalna jako wykładnik drugiego przypadku liczby mnogiej (dziecko z pewnością nie potrafi jeszcze wydzielić grupy rzeczowników męskoosobowych, w których D.=B. lm.). Użycie wskazanego wykładnika wyklucza możliwość pomyłki z innymi formami, w których końcówką jest *-ø* (chodzi prawdopodobnie o M. i B. rzeczowników męskich). Pozwala również uniknąć w odmianie niezwykle kłopotliwej oboczności ilościowej (*e : ø*) oraz rozmaitych oboczności spółgłoskowych. Wydaje się, że można tutaj mówić o procesie demorfonologizacji rodzaju gramatycznego<sup>14</sup>, procesie, który powszechnie zaszedł w dawnej polszczyźnie, obejmując swym zasięgiem m.in. C., N., Ms. lm. rzeczowników, gdzie końcówki *-om*, *-ami // -mi*, *-ach* straciły zdolność informowania o rodzaju gramatycznym. Co ciekawe, wskazane korzyści wynikające z użycia *-ów* odsunęły na dalszy plan niewątpliwe trudności artykulacyjne, jakich przysparzać musi mówiącemu realizacja grup spółgłoskowych: diad typu: *-śk-*, *-ćk-*, *-fk-*, *-pk-*, *-ńk-*, a nawet triad: *-mbl-*, *-mpk-*, *-pxo-*, *-ntk-*<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Podobną tendencję zaobserwowały M. Zarębina u dzieci dwuletnich (też, *Język polski w rozwoju jednostki...*, op.cit., s. 34) oraz E. Kozłowska w nieoficjalnych wypowiedziach pięcioletków (też, *Fleksja podstawowych kategorii wyrazów...*, op.cit., „Poradnik Językowy”, 1991, z. 9–10, s. 403). Stan taki nieobcy jest również gwarom (S. Urbańczyk, *Zarys dialektologii polskiej*, Warszawa 1972, s. 45).

<sup>14</sup> Por.: W.R. Rzepka, *Demorfonologizacja rodzaju w liczbie mnogiej rzeczowników w polszczyźnie XVI–XVII wieku*, Poznań 1985.

<sup>15</sup> Jak wynika z przytoczonych tutaj wypowiedzi, skład fonologiczny wymienionych grup spółgłoskowych wskazuje na znaczną liczbę formacji deminutywnych w języku dziecka. Na temat grup spółgłoskowych, ich składu fonolo-



Zamieszczone powyżej uwagi na temat objęcia jedną końcówką fleksyjną rzeczowników różnych rodzajów znajdują także uzasadnienie w innej wypowiedzi dziecka:

Rozmowa dziecka (2.0.8) z matką, przed zaniemieniem do łóżeczka:

M: Idziemy spać. Powiedz wszystkim pa, pa!

D: **żegalov'i, lampov'i, fatkov'i** [macha rączką i wymienia przedmioty, obok których przechodzi matka niosąca dziecko na ręku], **pa, pa!**

O użyciu końcówki *-owi* w połączeniu z rzeczownikiem żeńskim zadecydowały tutaj z pewnością formy męskie, które narzuciły mu swój paradygmat fleksyjny. Celownik, jako przypadek najpóźniej przez dziecko opanowywany<sup>16</sup>, ma też w polszczyźnie najmniejszą frekwencję, dlatego trudno coś więcej na temat jego wykładników w idiolekcie badanej dziewczynki powiedzieć.

Pozostałe przypadki pojawiające się w rozwoju ontogenetycznym obserwowanego dziecka zgodnie z chronologią względną i bezwzględną<sup>17</sup> nie sprawiają mu poważniejszych trudności w zakresie użycia właściwej końcówki fleksyjnej.

## 2. Kategoria liczby

Cytowane wcześniej wypowiedzi dziecka pokazują, iż opanowało ono przed ukończeniem drugiego roku życia dystynkcję liczby pojedynczej i mnogiej, używa bowiem świadomie i adekwatnie do sytuacji poszczególnych wykładników pluralu.

Zdecydowanie więcej trudności napotyka w zakresie składni rządu liczebników głównych:

**tylko jeden m'inut** – 3.9.23 [odpowiada na pytanie matki „Jak długo będziesz się jeszcze wylegiwać?“],

**mamy jeden m'inut, musimy się śp'eżyć na poćonk!** – 4.3.12 [w czasie zabawy lalkami],

**ćtely mam tyj zapłoń i jedno z baupank'em** – 4.9.13 [w czasie przeglądania kartek pocztowych],

**tu mam ćtely kaltek od bapći** – 4.10.2 [pokazuje otrzymane na urodziny kartki pocztowe],

**...ćtely lad\_voivau, śabl'i nie vyimovau** – 5.6.0 [próbuje śpiewać zasłyszana wcześniej piosenkę].

gicznego i frekwencji w języku dzieci pisał S. Milewski (*Śródgłosowe grupy spółgłoskowe w tekstach mówionych dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Zaburzenia mowy*, pod red. S. Grabiąsa, Lublin 2001, s. 216–253).

<sup>16</sup> R. Laskowski, *The Category of Case...*, op.cit., s. 261; tegoż, *O języku polskich dzieci...*, op.cit., s. 115; M. Smoczyńska, *Przyswajanie...*, op.cit., s. 522–523.

<sup>17</sup> Por. opracowania np. M. Zarębiny, *Kształtowanie się podstaw...*, op.cit.; tejże, *Język polski w rozwoju jednostki...*, op.cit.; oraz P. Smoczyńskiego, *Przyswajanie...*, op.cit.

Sygnalizowane problemy natury składniowej pojawiają się u dziecka w chwili, kiedy zna ono już liczebniki główne (od 1 do 10) oraz potrafi samodzielnie zliczyć otaczające przedmioty.

Jeszcze inne wahania dotyczą rzeczowników z grupy pluralia tantum. Nie są one w tym czasie zbyt częste. W analizowanym okresie rozwoju mowy dziecko tylko raz posłużyło się formą neologizmu, pozbawioną odmiany w singularis. Jest to wyraz o przejrzystym znaczeniu i budowie, skonstruowany na wzór ogólnopolskiego odpowiednika o skomplikowanej etymologii:

Rozmowa dziecka (3.4.27) z ojcem w trakcie zabawy zestawem „mały lekarz”:

[...]

O: Czego tam jeszcze szukasz?

D: **ńe ma śćypkuf !**

O: Czego?

D: **tyy żuutyx...**

O: Ale czego?

D: **no śćypkuv do zembuf !**

O: Chyba kleszczy ?

D: **znaćy śe kleścy !**

O: Popatrz, spadły, leżą pod łóżkiem !

Zgromadzone wypowiedzi dowodzą, iż dziecko najczęściej przekształca funkcjonujące w języku ogólnym rzeczowniki pozbawione form lp. na formy rzeczownikowe posiadające w zależności od potrzeby gramatyczne wykładniki obu liczb.

**malutk'i nożicek !** – 1.11.19 [po kąpieli, kiedy matka obcina dziecku paznokcie],  
**jak ja ńe ućone, to m'i pożyćyś in(n)e nożyćk'i, dobla ?** – 2.9.11 [zwraca się do ojca, próbując ciąć kartki papieru swoimi nożyczkami z plastiku],

**to ńe jes moja glapka !** – 3.2.14 [zwraca się do dorosłego, wyjmując z piaskownicy nieznanne sobie grabki i łopatkę],

**mamo! ia xce jeśće jeden suodyć!** – 4.10.27 [po przyniesieniu puszki, w której znajdują się lizaki, gumy do żucia, cukierki i ciastka; zwraca się do matki].

Mechanizm tego typu przekształceń wydaje się oczywisty – dziecko łączy kategorię gramatyczną liczby z liczbą nazywanych desygnatów, fleksyjna modyfikacja form pluralnych rzeczowników dokonuje się chyba nie bez wpływu form bliskich znaczeniowo czy funkcjonalnie, np. *glapką* jak *łopatką*, *suodyć* *o* jak *cuk'erek* *o* lub *lizak* *o*.

### 3. Kategoria rodzaju

W charakteryzowanym idiolekcie już od drugiego roku życia dziewczynki daje się zauważyć wyraźne rozróżnienie trzech rodzajów w obrębie form rzeczownikowych. Nie zawsze można o tym jednoznacznie orzekać, gdyż w niektórych przypadkach zależnych użyta końcówka fleksyjna uniemożliwia rozpoznanie rodzaju gramatycznego rzeczownika, a przydawki po prostu brak. Co ciekawe, dziecięce neologizmy, będące wyrazem nie tylko kreatywności językowej osoby mówiącej, ale przede wszystkim zdroworozsądkowego percypowania otaczającej rze-

czywistości<sup>18</sup>, wykazują daleko idącą zbieżność w stosunku do nazw utrwalonych w polszczyźnie ogólnej. Mowa o zbieżności w zakresie kategorii rodzaju gramatycznego i oczywiście budowy morfologicznej:

**po(d)lewać f'atk'i, polewać, dać, dać polefke** ! (konewkę) – 1.11.8,  
**nie ma żab'itk'i** (klapki na muchy) – 1.11.9,  
**nie pada, nie ma padañuf** ! (padających kropli deszczu) – 2.0.8,  
**daj v'icelke, daj v'icelke** ! (ścierkę) – 2.1.20,  
**nie ma juś pala?** (płomienia, ognia) – 2.4.15,  
**daj m'i ożesńika** ! (orzech, słonecznik) – 2.5.6,  
**gje ta moja zuśka?** (huśtawka) – 2.6.18,  
**mam sfojom plaśolke** (żelazko) – 2.7.4,  
**co jeż\_v gv'izdauku ?** (w gwizdku) – 2.8.5,  
**taka duża komp'ela** (wanna) – 2.10.7,  
**daj m'i sfuj p'isańec** (długopis), **nie ten, čelvony** ! – 3.0.19,  
**gje so\_ moje śčypk'i ?** (kleszcze) – 3.4.27,  
**...nie v'ez\_gje jes to do p'ikaña** (przyciskania), **co majom doktoly ?** – 3.6.3,  
**k'edy zdejm'emy ten lepñik ?** (lep na muchy) – 3.10.14.

Rozróżnienie rzeczowników męskich żywotnych i osobowych przysparza uczącym się języka ojczystego największą trudność. Wykładnikiem wspomnianych kategorii jest w polszczyźnie synkretyzm dopełniacza i biernika obu liczb. Dziecko w najwcześniejszym okresie rozwoju mowy używa w odniesieniu do wszystkich rzeczowników męskich form D.=B., zatem nie potrafi oddzielić rzeczowników oznaczających istoty żywotne od pozostałych:

Rozmowa dziecka pokazującego rączką w kierunku okna, w nocy (1.10.14) z ojcem:

K: **popaći** !

O: na co (chcesz popatrzeć) ?

K: **śeñića** ! ( na księżyc)

**p'ineśe tattu p'eśka! bav'ic** ! – 1.10.18,

**ćapka p'inośya** ! – 1.10.2 [informuje, że przyniosła swojego pluszowego psa Ciapka],

**mamuña daj nosić ambuma!** (album ze zdjęciami) – 1.10.19,

**pośukam'i p'eśka, in(n)ego, daj pośukać p'eśka** ! – 2.0.8,

**tattu, daj uićka kavuśi, je(d)nego** ! – 2.0.17,

**daj m'i ożesńika** ! – 2.5.6.

O wspomnianych trudnościach świadczy również użycie przez dziecko w trakcie rozmowy z ojcem niewłaściwych form zaimków (dziewczynka wyraźnie wzbrania się przed użyciem formy homonimicznej względem 3. os. czasu teraźniejszego czasownika):

Dziecko (2.10.22) pokazuje ojcu wybrane przez siebie z koszyka jabłko:

D: **moge tak'ego sob'e wyb'eżnoć i dam mam'e ?** !

O: Pewnie, ale najpierw umyjemy... Masz! Wytrzesz je?

D: **iego, nie ie** !

<sup>18</sup> Por. opracowania M. Chmury-Klektowej umieszczone w bibliografii (por. II część artykułu, „Poradnik Językowy” 2007, z. 9).

Taki okres nie trwa jednak zbyt długo, od czwartego roku życia dziecka rzeczowniki oznaczające istoty nieożywione w lp. mają regularnie B.=M., pozostałe zaś B.=D.<sup>19</sup>:

- bapća pu(š)ćuia kotka** - 2.2.8,  
**mušimy še šp'ešyć na poćonk** - 3.8.12,  
 ... **zab'ilišmy tego v'ilka na patelń• i up'ekl'• i z'jedl'i** - 3.8.14,  
**k'edy zdej'm'emy ten lepńik ?** (lep na muchy) - 3.10.14,  
**mama, k'edy ty m'i zażyješ sylopek ?** (syropek) - 4.2.10,  
**jak ma tak spadać ten g(l)up'i p'inpongon** (pompon oderwany od czapki) **to ja**  
**nie wyćymam !** - 4.9.26,  
**tatku, możeš m'i zbudować tak'i domeg, dla ty, zv'ežontkuf ?** - 3.10.29,  
**kto m'i obal'iy tego psa ?** - 4.11.23.

W rozwoju ontogenetycznym kategoria osobowości w obrębie rzeczownika jest opanowywana nieco później, proces ten trwa przez cały okres przedszkolny, a niekiedy i wczesnoszkolny<sup>20</sup>. Zebrane wypowiedzi nie pozwalają na formułowanie daleko idących wniosków na temat chronologii i tempa tego procesu w idiolekcie badanego dziecka:

- po(d)levaš fatk'i na noć ?** - 2.0.29,  
**čy ty v'eš, že bapća ma vyćonęane zemby ?** - 4.8.18,  
**kto m'i zażyje g'lopy ?** - 5.4.23,  
**pañi kăyčaua na ty• xuopčykuf, bo byl'i negžećni !** - 5.5.19.

#### 4. Oboczności głoskowe w odmianie rzeczowników

Na koniec tej części rozważań trzeba raz jeszcze zwrócić uwagę na zagadnienia z zakresu morfonologii. Mogłoby się wydawać, że najlepiej opanowana przez dziecko jest forma pierwszego przypadku lp. rzeczowników<sup>21</sup>. Zebrane przykłady podważają jednak tę tezę. Widać bowiem, iż już w najwcześniejszym okresie akwizycji języka tworzy ono kolejne formy przypadkowe na podstawie tematu fleksyjnego zarówno mianownika, jak i przypadków zależnych. Wskazują na to z jednej strony przytoczone wcześniej formy (np.: *v mexu, albusuf, px(μ)uf, p'eñonžuf*), ale także inne, niewymienione dotychczas, które mają końcówkę fleksyjną zgodną z językiem ogólnym:

Rozmowa dziecka (2.11.10) z matką:

D: [próbuję nożyczkami do zabawy ciąć kartkę papieru, zwraca się do matki]: **jak ja nie učone, to m'i pożyćyš in(n)e nożyćk'i, dobla?**

<sup>19</sup> Trzeba jednak pamiętać o sformułowaniach typu: *tańczyć poloneza, znaleźć grzyba, zapalić papierosa, usunąć zęba* itp., które we współczesnej polszczyźnie nikogo nie dziwią.

<sup>20</sup> Z zagadnieniem tym wiąże się ściśle rozróżnianie form męskoosobowych i niemęskoosobowych orzeczenia w zdaniu (M. Zarębina, *Język polski...*, op.cit., s. 58, 72 i in.)

<sup>21</sup> Tego typu spostrzeżenia poczyniła np. M. Zarębina (też, *Język...*, op.cit., s. 91).

M: Nie, bo się utniesz !

D: **plóše** !

M: Utniesz sobie palec i będzie się lala krew!

D: **ja pšečes ňe mam klevy** !

Rozmowa dziecka (4.11.24) z ojcem:

D: **fčoraj udežyua• mame pšes, pšypadek uok'ečem v buže...**

O: Czym?

D: **uok'ečem** !

O: Acha !

Podobny stan dostrzec można w zakresie słowotwórstwa:

**to xyba jez, žu(l)v'ik, a to sova, lypka i lev'ik** ! – 4.7.2 [układa na talerzu ciasteczka w kształcie zwierząt].

Z drugiej strony dziecko posługuje się formami odmiany opartymi na temacie fleksyjnym obocznym w stosunku do mianownikowego: *f'atk'i* (2.0.7), *katka* (2.0.12), *μ'icka* (2.0.17), *ogn'* (2.4.15), *v gv'izdaμku* (2.8.5), *o psu μatku* (3.10.20), *z baμvan'k'em* (4.11.8), *bombluf* (4.10.8), *kaltek* (4.10.1).

## PODSUMOWANIE

Zgromadzone wypowiedzi dowodzą, że liczba osobliwości w zakresie fleksji imiennej jest w opisywanym idiolekcie niemała. Różnice w stosunku do języka dorosłych sprowadzają się nie tylko do użycia nietypowego wykładnika formalnego (końcówki fleksyjnej), ale także niewłaściwego przypadku. Widać także wahania w zakresie kategorii liczby i rodzaju gramatycznego niektórych rzeczowników i zaimków. Alternacje głoskowe w mowie badanej dziewczynki nie są częstsze niż w polszczyźnie ogólnej, widać raczej podejmowane próby usunięcia obocznych form wyrazowych na rzecz tych, które dziecku są najlepiej znane. Zebrane wypowiedzi dowodzą zatem zależności pomiędzy stopniem opanowania przez człowieka danej formy a jej frekwencją w języku. W miarę upływu czasu wskutek częstego posługiwania się przez otoczenie dziecka i przez samo dziecko poszczególnymi rzeczownikami o zbliżonym składzie fonologicznym i podobnej budowie morfologicznej (np. deminutywami z przyrostkiem *-k-*) zachodzi proces generowania reguł morfotaktycznych. Polszczyzna dziecka zaczyna zatem w omawianym zakresie dosyć szybko zbliżać się do stanu istniejącego w języku ogólnym, a „nietypowych” form sukcesywnie ubywa. Nie oznacza to wcale, że rozterki poprawnościowe w zakresie oboczności głoskowych czy końcówek równoległych wkrótce definitywnie znikną<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Wszakże nawet osobom dorosłym nieobce są wątpliwości dotyczące odmiany nazw własnych (np. nazwisk typu *Czygier, Dymel, Hrabec, Gołąb*), a także nazw pospolitych (*mecz, rower, sweter, gałąź, łabędź, żółądz*).

***Development of Some Inflection Categories of Noun  
and Verb in a Less-than-5-Year-Old Child  
Part I (Noun Inflection)***

Summary

The paper continues the research into the process of Polish language acquisition by children. It is based on the utterances of one child that were recorded regularly by her parents. Both parents have university education in Polish and they teach Polish language in a high school and at a university. The author's goal is to show the strategies and language behaviour the child adopts, and the means she uses to play an effective part in their social life. The analysed utterances viewed within a wide social context reveal the reasons of various peculiarities and fluctuations in the flexion of the words, and the child's neologisms as well.

# SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

## **VI OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA Z BADAŃ NAD KOMPETENCJĄ I ŚWIADOMOŚCIĄ JĘZYKOWĄ DZIECI I MŁODZIEŻY (sprawozdanie)**

VI Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Z badań nad kompetencją i świadomością językową dzieci i młodzieży*, zorganizowana przez Zakład Fonetyki i Logopedii oraz Pracownię Językoznawstwa Stosowanego Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, odbyła się 19–20 października 2006 r. w Warszawie. Tematem przewodnim konferencji był polonistyczny dyskurs edukacyjny w aspekcie psycho-, socjo- i pragmalingwistycznym. W czasie dwudniowych obrad wygłoszono 25 referatów, które zostaną opublikowane w tomie pokonferencyjnym „*Studia Pragmalingwistyczne 5*”.

Referaty wygłoszone w pierwszym dniu konferencji były poświęcone tworzeniu i rozumieniu tekstu/dyskursu w szkole. Konferencję otworzył referat prof. Urszuli Żydek-Bednarczuk (Uniwersytet Śląski) *Uczeń i nauczyciel w świecie dyskursów*. Autorka postawiła tezę, iż ekspansywny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych nie tylko wprowadził w nasze życie nowy typ dyskursu zwanego medialnym, lecz także wpłynął na zmiany kulturowe, edukacyjne i społeczne. Uczeń w procesie edukacji uczestniczy w różnego typu dyskursach, m.in. w dyskursie edukacyjnym, potocznym, medialnym. Tworzenie i rozumienie wypowiedzi przez uczniów uzależnione jest od porozumiewania się w wymienionych typach dyskursów, a brak sprawności w którymkolwiek z nich powoduje problemy w tworzeniu i rozumieniu tekstu w szkole. W referacie dostrzeżono konieczność wprowadzenia edukacji medialnej – nie tylko jako ścieżki międzyprzedmiotowej – do wiedzy językowej, literackiej, a przede wszystkim kulturowej. Edukacja medialna będzie stanowić w przyszłości podstawę wszystkich procesów kształcenia i wychowania, ponieważ dotychczasowe przedmioty, programy, typy i dziedziny zajęć coraz bardziej są powiązane z technikami informacyjnymi i ich rozwój jest uzależniony od mediów.

Autorzy referatu *Motywacyjne aspekty tworzenia przez ucznia tekstu własnego*, dr Henryka Kaczorowska (Akademia Świętokrzyska) i mgr Marek Kaczorowski zwracali z kolei uwagę na to, że na proces kształcenia umiejętności tworzenia tekstów składa się – oprócz wiedzy o problemie, którego tekst ma dotyczyć, i formalnych umiejętności językowych – motywacja. Dopiero bowiem chęć i wola wypowiedzenia się sprawiają, że uczeń poszukuje stosownej dla treści formy. Czynnikiem motywującym uczniów do formułowania wypowiedzi są – zdaniem referentów – potrzeba poznania i objaśnienia świata, który ucznia otacza, stosunek emocjonalny do podejmowanej problematyki, chęć dzielenia się z innymi własnymi doświadczeniami, przemyśleniami i emocja-

mi, chęć wpłynięcia na sytuację, w której uczeń funkcjonuje, chęć przekonania innych do swoich racji, potrzeba współzawodnictwa oraz konieczność wypełnienia roli społecznej.

W referacie *Model rozwijania kompetencji uczniów w zakresie tworzenia użytkowych gatunków mowy* dr Piotr Zbróg (Akademia Świętokrzyska) zwrócił uwagę na potrzebę kompleksowego kształcenia umiejętności „codziennego mówienia”, która – choć dostrzegana przez nauczycieli – nadal bywa lekceważona. W opinii autora referatu kompleksowe kształcenie powinno uwzględniać zarówno czynniki językowe (słownikowo-stylistyczne, gramatyczno-ortograficzne), jak i pozajęzykowe (język niewerbalny, aspekty kulturowe). Autor zaproponował w referacie model, który uwzględnia działania konieczne do świadomego prowadzenia zajęć rozwijających umiejętności tworzenia różnych użytkowych gatunków mowy.

Zagadnienia tworzenia i rozumienia tekstu/dyskursu w szkole stały się inspirującym źródłem dyskusji, w szczególności teza prof. Urszuli Żydek-Bednarczuk dotycząca konstruowania programów nauczania „dla mediów i przez media”. Dyskutanci stawiali pytania o zasadność włączania dyskursu medialnego do programu szkolnego. Zwracali uwagę na to, że przekaz medialny, zwłaszcza programy telewizyjne, nie dostarcza „kwalifikatorów” stylistycznych poszczególnych gatunków wypowiedzi. Prof. Urszula Żydek-Bednarczuk podkreślała konieczność wypracowywania kompetencji strategicznej, w której każdy z dyskursów będzie miał swoje miejsce. Prof. Jacek Warchala (Uniwersytet Śląski) zauważył trafność koncepcji przedstawionej w referacie Piotra Zbroga, a polegającej na konieczności wprowadzenia kanonicznych wzorców gatunków użytkowych do edukacji polonistycznej. Prof. Małgorzata Świącicka (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego) zwróciła uwagę, że tylko niektóre gatunki pozwalają na kreatywność pisarską ucznia. Inni dyskutanci sygnalizowali brak kompetencji językowej ucznia w zakresie doboru odpowiedniego tematu do sytuacji komunikacyjnej.

Referat prof. Heleny Synowiec i dr Danuty Krzyżyk (Uniwersytet Śląski) *Wokół tekstów dyktand – refleksje dydaktyczne* stanowił analizę tekstów dyktand zamieszczonych w zbiorach, które ukazały się w ostatnich dziesięciu latach w różnych wydawnictwach (m.in. WSiP, Oświata, Skrypt, Harmonia, Morex, Egros, Albus). W opinii autorek od tekstów dyktand szkolnych dydaktycy ortografii wymagają, by były napisane nienaganną polszczyzną, dostosowane do możliwości intelektualnych i językowych uczniów na danym etapie edukacyjnym, umiarkowanie nasycone wyrazami z trudnością ortograficzną. Ponadto dyktando powinno mieć postać tekstu ciągłego, spójnego i logicznie uporządkowanego. Tymczasem dyktanda zawierają rażące błędy gramatyczne i leksykalne. Łączy się w nich słownictwo kolokwialne, potoczne z oficjalnym i erudycyjnym. W niektórych publikacjach spotkać można błędy interpunkcyjne (ignorowanie znaków interpunkcyjnych przy imiesłowowych równoważnikach zdań, oddzielanie przecinkiem podmiotu i orzeczenia) i ortograficzne (pisownia łączna i rozdzielna, wielką i małą literą). Część tekstów dyktand stanowi dla ucznia barierę percepcyjną, ponieważ zawiera archaizmy, słownictwo abstrakcyjne, terminologię oraz wyrazy o niskiej frekwencji w języku. Operowanie przez autorów dyktand fragmentami tekstów literackich wyrwanymi z szerszego kontekstu kulturowego i oderwanymi od doświadczeń ucznia, używanie zbyt długich wypowiedzi (41 wyrazów) także nie sprzyjają



właściwemu odbiorowi tekstów. Treść niektórych dyktand budzi zastrzeżenia natury etycznej i estetycznej, np. wówczas, gdy w tekstach ukazują się i traktuje pobłażliwie negatywne zachowania dzieci i dorosłych. Jak podkreślały autorki, żadna z analizowanych publikacji nie została poprzedzona choćby zwięzłym komentarzem dydaktycznym, dotyczącym sposobu wykorzystania zamieszczonych w niej tekstów. W konsekwencji nauczyciele i rodzice traktują te teksty wyłącznie jako podstawę sprawdzianów (funkcja kontrolna) i nie dostrzegają możliwości zastosowania dyktanda w innej funkcji (wprowadzającej, utrwalającej).

Przedmiotem referatu dra Romana Starza (Akademia Świętokrzyska) zatytułowanego *Ocena kompetencji przybliżonej w zakresie leksyki (na przykładzie wypracowania ucznia klasy IV szkoły podstawowej)* było ukazanie metody oceny kompetencji przybliżonej w zakresie słownictwa. Metoda ta polega na porównaniu leksyki ucznia ze sferami leksyki ustalonymi na podstawie *Słownika frekwencyjnego polszczyzny współczesnej* (Ida Kurcz i in.) oraz z *Leksyką wspólną różnym odmianom polszczyzny* (Andrzej Markowski). Autor przyjął, że powyższe publikacje ukazują leksykę kompetencji docelowej, a porównanie z nimi wypracowania szkolnego pozwoli ocenić bogactwo słownictwa ucznia.

Autorzy referatu *Nowa reguła tekstowości*, prof. prof. Aldona Skudrzykowska i Jacek Warchala (Uniwersytet Śląski), stawiają hipotezę o przekształcaniu się reguł spójności tekstów pisanych w wyniku pogarszającego się stanu alfabetyzacji wśród dzieci i młodzieży (a także studentów). Wskazują wstępnie trzy przejawy owej „nowej tekstowości”. Otóż po pierwsze, w tekście następuje rozluźnienie funkcji operatorów spójnościowych, które albo nie pojawiają się w ogóle, co daje efekt ciągu parataktycznego, albo pojawiają się wprawdzie, lecz są błędnie lub nawet absurdalnie użyte. Tekst nie interpretuje wówczas rzeczywistości, to raczej rzeczywistość włada tekstem. Rozumienie takiego tekstu możliwe jest dzięki spójności pragmatycznej, dzięki wspólnemu dla nadawcy i odbiorcy „tu i teraz”. Po drugie, tekst ujawnia spójność na poziomie koherencji, a zatem da się zaobserwować obecność operatorów leksykalno-gramatycznych, ale stoi na rozdrożu reguł semantycznych. Wiązania mają charakter niby-tożsamości, niby-synonimii, niby-antonimii. Nadawca tekstu jest zagubiony w rzeczywistości – posiada reguły łączenia zdań, ma pewną wiedzę o piśmienności i jej regułach, ale nie łączy ze sobą elementów rzeczywistości. Po trzecie w końcu, nadawca łączy rzeczy, ale odbiorca jego tekstu musi mieć wiedzę idealnie symetryczną, aby to zinterpretować. Taki nadawca jest magiem: zna on wiele aspektów rzeczywistości, łączy zaś tylko niektóre. Chodzi po peryferiach sensu, ale nie podaje klucza do jego odkrycia. Wszelkie łączenie sekwencji rzeczywistości odzwierciedlanej następuje na poziomie konotacji. Odbiorca jest tu zmuszany do zastosowania reguły spójności nie na poziomie logicznej struktury sensu, nawet już nie na poziomie pragmatycznej wiedzy, lecz na poziomie skojarzeń i konotacji, do których klucz z rzadka tylko zostaje ujawniony, albo nie stosuje się go wcale.

Dr Daniel Bartosiewicz (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Ciechanowie) w referacie *Kompetencje tekstotwórcze autorów wypracowań nowej matury – analiza struktur tekstowych* dokonał analizy wypracowań maturalnych z języka polskiego, napisanych podczas egzaminu w 2006 r. Zbadał kohezję i koherencję wypracowań, spójność pragmatyczną i wynikającą z kompozycji tekstu oraz niektóre strategiczne pozycje tekstowe. Autor zakładał wstępnie amorficz-

ność tekstów „nowomaturalnych”, przejawiającą się w niedookreśloności gatunkowej, rozchwianiu tematycznym i braku spójności pragmatycznej. Badania pozwoliły to, co intuicyjnie założone i dostrzeżone na wąskim materiale (w ramach jednej tylko szkoły), zweryfikować i potwierdzić.

Dr Bernadeta Niesporek-Szamburska (Uniwersytet Śląski) w referacie *Inspiracje lekturowe w dyskursie edukacyjnym* poddała analizie te twórcze teksty dzieci (na poziomie szkoły podstawowej), które zostały zainspirowane lekturą szkolną. W referacie ukazała kolejne zdarzenia w interakcji związanej z odbiorem tekstu literackiego (m.in. *Ferdynanda Wspaniałego* L.J. Kerna, *Harry'ego Pottera* J. Rowling), jego rozumieniem i interpretacją na lekcji, sytuacją motywującą do odpowiedzi, czyli do stworzenia własnego tekstu. Dyskurs edukacyjny przedstawiony w referacie jawi się więc nie tylko jako proces przekazywania wiedzy, lecz także jako zdarzenie uruchamiające i utrwalaające twórcze możliwości uczniów.

Mgr Agnieszka Grażul-Luft (Uniwersytet Warszawski) w referacie *Translacja warunkowana perspektywą odbiorcy w dyskursie edukacyjnym na przykładzie komunikacji między dzieckiem i opiekunem* przyjęła, że dyskursem edukacyjnym są wszelkie formy transmisji wiedzy z perspektywy eksperta do perspektywy nowicjusza w obrębie określonego horyzontu kognitywnego. W tym rozumieniu dyskurs edukacyjny nie jest związany jedynie z relacją komunikacyjną nauczyciel – uczeń. Ten swoisty przekład wiąże się ze schodzeniem do poziomu ucznia i stopniowym włączaniem go we wspólnotę dyskursu.

Referat prof. Małgorzaty Świąteczkiej *Kto, wobec kogo i w jakim celu jest honorowy? Refleksja pragmatyngwistyczna o honorze w języku młodzieży szkolnej* powstał na podstawie analizy wypowiedzi ankietowych młodzieży gimnazjalnej. Uczniowskie sposoby konceptualizacji pojęcia honoru dowodzą wysokiego stopnia antropocentryzmu w budowaniu obrazu zarówno nadawcy, jak i odbiorcy zachowań honorowych. W wizerunek człowieka honorowego młodzieży respondenci wpisują bogaty repertuar pozytywnie wartościowanych cech charakteru i usposobienia czy intelektu. Poza odpowiedzią na tytułowe pytanie referatu materiał badawczy dostarcza także danych obejmujących sytuacyjne i teleologiczne uwarunkowania honoru. Potoczne definicje pojęcia honoru motywowane, zwłaszcza najbliższą, obserwacją otoczenia i uczniowskimi doświadczeniami wykraczają niewątpliwie poza opisy leksykograficzne. Pole leksykalno-semantyczne honoru wypełnia wiele innych pozytywnych wartości i cech, głównie takich jak: dobro, prawda, sprawiedliwość, tolerancja, patriotyzm, uczciwość.

W toku dyskusji prof. Urszula Żydek-Bednarczuk zauważyła, że rozwijanie sprawności komunikacyjnej użytecznej w codziennym życiu nie powinno leżeć jedynie w kompetencji szkoły. Natomiast przywrócenie wartości tekstom pisany oraz kształtowanie świadomości dotyczącej zabiegów retorycznych w tych tekstach powinno stać się istotnym elementem współczesnej edukacji polonistycznej. Pani profesor zwróciła również uwagę na emocjonalną indywidualizację tekstów pisanych przez dzieci, wskazując jako jej przyczynę udział elementów fatycznych i ludycznych w przekazach medialnych. Prof. Józef Porayski-Pomsta (Uniwersytet Warszawski) zauważył niebagatelne znaczenie rozwoju kompetencji komunikacyjnej, podkreślając jednocześnie konieczność kształtowania umiejętności elementarnych, które dadzą podstawę do w pełni świadomego tworzenia dyskursu. W dyskusji dostrzeżono cenne stwierdzenia

zawarte w referacie Bernadety Niesporek-Szamburskiej, która ukazała znaczenie twórczego komponowania tekstów i zróżnicowanie etapów tworzenia dyskursu przez ucznia. Prof. Józef Porayski-Pomsta zwracał w dyskusji uwagę na temat doniosłej roli „eksperta” w edukacji językowej, towarzysza motywującego, korygującego i inspirującego w długiej drodze rozwoju językowego od pierwszych interakcji w rodzinie, poprzez pierwsze świadome działania na strukturze języka, po kreatywny etap rozwoju językowego, gdy język może stać się świadomym narzędziem ustalającym relacje człowieka ze światem.

Referaty wygłoszone w drugim dniu konferencji były poświęcone przydatności badań psycholingwistycznych i logopedycznych w procesie tworzenia i rozumienia tekstu przez dzieci i młodzież z deficytami mowy. Prof. Jagoda Cieszyńska (Akademia Pedagogiczna w Krakowie) w referacie *Wczesna nauka czytania jako stymulacja rozwoju dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej* zwróciła uwagę, iż wczesna nauka czytania może okazać się czynnikiem modyfikującym mózgową organizację funkcji językowych. Dzięki zapoznawaniu dziecka z językiem pisanym już w wieku przedszkolnym dokonuje się stymulacji wszystkich funkcji psychicznych – od spostrzegania do myślenia przez analogię, rozumowania przyczynowo-skutkowego oraz funkcjonowania pamięci. Metoda nauki czytania, przedstawiona w referacie, jest oparta na badaniach neuropsychologicznych dotyczących strukturalnego i funkcjonalnego zróżnicowania półkul mózgowych oraz na dociekaniach psycholingwistycznych, które pozwoliły ustalić kolejność wprowadzania liter.

Referat dr Grażyny Sawickiej (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego) *Badanie języka dziecka w interakcji – propozycja metodologiczna* był prezentacją metody badania poziomu interakcyjnego języka dziecka, jednego z trzech poziomów – oprócz ideacyjnego i metadyskursywnego – tzw. gramatyki komunikacyjnej. Autorka zaprezentowała opis badania eksperymentalnego, polegającego na obserwacji ukierunkowanej w sytuacji zabawowej dziecka w wieku przedszkolnym. Zostały zaaranżowane dwie sytuacje: dziecko – dorosły i dziecko – dziecko, w których badane dziecko miało za zadanie „wciągnąć” partnera do określonego rodzaju zabawy. Uzyskany w ten sposób materiał językowy został poddany analizie ukierunkowanej na wskazanie operatorów interakcyjno-modalnych i emotywno-oceniających oraz operatorów perswazyjnych. Badanie miało ujawnić różnice (lub ich brak) w stosowaniu strategii interakcyjnych przez dziecko.

Mgr Ewa Jeżewska-Krasnodębska (Uniwersytet Warszawski) w referacie *Zaburzona sprawność fonetyczna na tle innych sprawności komunikacyjnych u dzieci z różnych środowisk* zaprezentowała wyniki badań dotyczących zaburzeń mowy występujących u dzieci rozpoczynających naukę szkolną. Badaniom logopedycznym zostały poddane dzieci z różnych środowisk – wielkomiejskiego (dzieci z masowej szkoły podstawowej i dzieci z niepublicznej szkoły podstawowej) i wiejskiego (z gminnej szkoły podstawowej). Głównym problemem logopedycznym badanych dzieci były zaburzenia artykulacji z przyczyn obwodowych. Analiza wyników badań ukazała znaczny wpływ środowiska na rozwój sprawności językowych. Nie wskazała natomiast na istotną zależność między badanym środowiskiem a rodzajem zaburzenia mowy.

Dr Marta Korendo (Akademia Pedagogiczna w Krakowie) w referacie *Jak niesłyszący gimnazjaliści radzą sobie z opisem obrazka? (analiza przykładów)* przedstawiła wyniki badań, które przeprowadziła w szkole specjalnej dla dzieci

niesłyszących. Badani mieli za zadanie opisać obrazek. Autorka przeprowadziła analizę tych tekstów, oceniła stopień uwzględnienia podstawowych kategorii generujących opis, takich jak prezentatywność, przestrzenność i atemporalność. Ocenie poddała również spójność formalno-gramatyczną i semantyczną oraz komunikatywność wypowiedzi. Wyniki badań ukazały, jaki poziom kompetencji językowej mają badani gimnazjaliści, jakie są ich perspektywy edukacyjne i zawodowe.

W referacie dr Danuty Jastrzębskiej-Golonki i dr Agnieszki Rypel (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego) *Specyfika tworzenia tekstów przez uczniów z deficytami słuchu* głuchota została ukazana nie tylko jako zjawisko medyczne, lecz także społeczne. Specyfika odbioru mowy przez ludzi z uszkodzonym słuchem niekorzystnie odbija się bowiem na ich sprawności językowej oraz kompetencji komunikacyjnej. Dlatego też istotne znaczenie ma tzw. kompensacja pedagogiczna, polegająca na świadomym wyrównywaniu zmniejszonych możliwości rozwojowych dziecka z uszkodzonym słuchem. Lekcje języka polskiego, zwłaszcza poświęcone kształtowaniu umiejętności tekstotwórczych, stwarzają okazję do podejmowania działań polisensorycznych – wykorzystujących pozostałe zmysły, głównie wzrokowe i kinestetyczne. W podsumowaniu referatu znalazły się wnioski dydaktyczne dotyczące zarówno kształcenia umiejętności porozumiewania się uczniów z deficytami słuchu, jak i trudności w odróżnianiu przez nauczycieli dysleksji od pomyłek spowodowanych zaburzeniami słuchu.

Referat *Stymulacja świadomości fonologicznej u dzieci z zaburzeniami w rozwoju mowy* autorstwa dr Marii Przybysz-Piwko (Uniwersytet Warszawski) stanowił autorską propozycję rozwijania podstawowych umiejętności fonologicznych – analizy i syntezy fonemowej niezbędnych w opanowywaniu czytania i pisania. Autorka przedstawiła neuropsychologiczne i lingwistyczne podstawy zaproponowanych działań oraz kryteria doboru materiału do ćwiczeń stymulujących rozwój świadomości fonologicznej. Zaprezentowana technika dekodowania (czytanie) i kodowania (pisanie) wyrazów przy użyciu, opracowywanego z każdym dzieckiem z osobna, obrazkowego alfabetu fonologicznego prowadzi do osiągnięcia przez nie pożądanego stanu świadomości fonologicznej: świadomości elementu (głoski/fonemu), powtarzania się tego samego elementu w strukturze wyrazu, zajmowania przez ten sam element różnych pozycji w ciągu fonicznym, tworzenia wyrazów z elementów mniejszych niż sylaba. Sprzyja koncentrowaniu uwagi dziecka na fonetyczno-fonologicznym tworzywie struktur językowych.

Dr Mirosław Michalik (Akademia Pedagogiczna w Krakowie) w referacie „*Teoria relewancji*” w badaniu kompetencji komunikacyjnej uczniów z *dyzartrią* zaprezentował możliwość wykorzystania teorii relewancji Dana Sperbera i Deirdre Wilson do analizy kompetencji komunikacyjnej uczniów dotkniętych mózgowym porażeniem dziecięcym. Ponieważ relewancję należy postrzegać jako funkcję efektu kontekstowego wywoływanego przez dany komunikat oraz przetwarzanego wysiłku kognitywnego, badania przeprowadzone wśród uczniów z wymienionym zaburzeniem komunikacji językowej oraz ich opis przebiegały dwutorowo. Po pierwsze badani poszukiwali efektu kontekstowego w narzuconej im sytuacji językowej, po drugie był oceniany wysiłek przetwarzania związany z obliczeniami inferencyjnymi. Tym samym ocena relewancji stała się wypadkową dwóch odwrotnie proporcjonalnych w stosunku

do siebie wartości – efektu kontekstowego i wysiłku przetwarzania. Wyniki przedstawione w referacie wskazują na niski stopień opanowania kompetencji komunikacyjnej w zakresie dostrzegania relewancji komunikacyjnej przez osoby dotknięte dyszartrią.

Dr Zofia Pomirska (Uniwersytet Gdański) w referacie *Psycholingwistyczny aspekt diagnozowania zaburzeń w czytaniu i pisaniu (dysleksji rozwojowej)* podała analizie wybrane testy stosowane jako narzędzia diagnostyczne w badaniach pedagogicznych w kierunku dysleksji. Autorka ukazała, jakie umiejętności językowe są uwzględniane podczas diagnozowania zaburzeń w czytaniu i pisaniu. Przedmiotem szczególnego zainteresowania w referacie było to, w jakiej mierze testy sprawdzają umiejętność tworzenia i rozumienia tekstu przez uczniów z dysleksją. W podsumowaniu autorka wskazała, jakiego typu testy mogłyby być dobrym uzupełnieniem istniejących narzędzi diagnostycznych.

Celem referatu mgr Joanny Dobkowskiej (Uniwersytet Warszawski) zatytułowanego *Submersja czy immersja? Edukacja (dwujęzyczna) na pograniczu polsko-litewskim* była próba odpowiedzi na pytanie, czy jest możliwa immersja językowa (dwujęzyczność wzbogacająca) w złożonych warunkach edukacji mniejszości narodowej, a także jakie rozwiązania na poziomie edukacji językowej w obu językach mogą dać optymalny efekt i sprzyjać pozytywnemu transferowi wiedzy i umiejętności między językiem polskim i litewskim.

Dyskusja wokół problemów tworzenia i rozumienia tekstu przez dzieci i młodzież z deficytami mowy wskazywała na konieczność kształcenia u pedagogów rozległych kompetencji: językoznawczych, metodycznych, komunikacyjnych, psychologicznych, logopedycznych i terapeutycznych. Dyskutanci postulowali tworzenie zespołów specjalistów i łączenie doświadczeń. Podkreślano konieczność kształtowania właściwych zachowań językowych od pierwszych prób, gdy nauka języka odbywa się jeszcze przez językowe stymulacje, do czasu, w którym uczeń zaczyna używać języka w sposób w pełni świadomy i twórczy.

Dyskutanci zwracali uwagę na całe spektrum zagadnień związanych z zachowaniami językowymi dzieci z deficytami mowy, takimi jak: rozpoznawanie stosunków przestrzennych, akty fonacyjne, słuch fonematyczny, kinestetyka mowy. Zaburzenia występujące w tych obszarach mogą stać się dla językoznawców „furtką”, przez którą można obserwować rozwój poszczególnych elementów kompetencji komunikacyjnych. Na tej podstawie można budować programy rozwoju językowego.

W dyskusji podsumowującej obrady konferencji przywołano stwierdzenie z referatu Marii Przybysz-Piwko, iż stymulowanie rozwoju nie jest jego przyspieszaniem. Rolą rozważnych, odpowiedzialnych pedagogów jest aktywne towarzyszenie w edukacji swoim podopiecznym.

Sponsorem konferencji było Wydawnictwo Nowa Era, którego stoisko multimedialne było czynne w trakcie obrad.

Ewa Wolańska  
(Uniwersytet Warszawski)

ELŻBIETA SZELAĞ, ANETA SZYMASZEK, *TEST DO BADANIA SŁUCHU FONEMATYCZNEGO U DZIECI I DOROSŁYCH*, książka z CD, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 206.

W Gdańskim Wydawnictwie Psychologicznym ukazała się praca: *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*, autorstwa E. Szelağ i A. Szymaszek z Pracowni Neuropsychologii Instytutu Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN w Warszawie. Jest ona adresowana przede wszystkim do środowiska logopedów. Książka składa się z dwóch części, teoretycznej (s. 7–31) i praktycznej (s. 32–206). Część teoretyczna to: *Uwagi wstępne, Zagadnienia słuchu fonematycznego i uwagi terminologiczne* (rozdz. I); *Neuroanatomiczne podłoże słuchu fonematycznego* (rozdz. II); *Percepcja czasu a czynność odbioru mowy* (rozdz. III); *Badanie słuchu fonematycznego* (rozdz. IV); *Uwagi końcowe*. Część praktyczna to: listy zdań użytych do badania oraz zestaw obrazków ilustrujących ich treść. Integralną częścią książki jest płyta CD zawierająca wszystkie zdania składające się na test. Tak prezentowany materiał ma zapewnić jego powtarzalność.

## 1. PODSTAWY TEORETYCZNE TESTU

### 1.1. Podstawowe terminy

Podstawowym terminem w omawianej pracy jest *słuch fonematyczny*. Termin ten autorki rozumieją następująco: „Słuch fonematyczny oznacza przystosowanie układu słuchowego do odbioru specyficznych właściwości fonematycznych (fonologicznych) danego języka i umożliwia różnicowanie dźwięków mowy, a zatem ich analizę i syntezę. Słuch fonematyczny zabezpiecza wyodrębnianie z potoku dźwięków mowy tych cech, które odgrywają szczególne znaczenie dla identyfikacji określonego fonemu, dzięki czemu dany wyraz można odróżnić od innych, o odrębnym znaczeniu” (s. 9).

Autorki wskazują na Łurę jako tego, który „posługiwał się w swych pracach tym terminem” (s. 9). To sformułowanie jest naszym zdaniem niedokładne. Łuria<sup>1</sup> oczywiście posługiwał się tym terminem, ale przede wszystkim był

<sup>1</sup> A.R. Luria, *Vysšie korkovye funkcii čeloveka*, Moskva 1962, s. 83; por. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkova, *Terminologia w logopedii jako nauce interdyscyplinarnej*, [w:] H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkova (red.), *Zaburzenia głosu – badanie – diagnozowanie – metody usprawniania. Materiały*

twórcą koncepcji słuchu fonematycznego, uważając go za jedno z sześciu ogniw dynamicznego układu mowy w swojej teorii mózgowych mechanizmów mowy. Koncepcję tę stworzył, co warto jest podkreślić, pod wpływem lingwistycznej teorii fonologii i fonemu, powołując się na Trubeckiego, Jakobsona i Halle'a. Termin *słuch fonematyczny* przez długie lata funkcjonował w polskiej literaturze neuropsychologicznej i logopedycznej<sup>2</sup>. W nowszych publikacjach używany jest ekwiwalentny termin *słuch fonemowy*, który lepiej oddaje związek określanej tym terminem specyficznej ludzkiej wrażliwości słuchowo-językowej z podstawowym dla teoretycznej koncepcji słuchu fonemowego pojęciem fonemu<sup>3</sup>. Autorki publikacji pozostają przy tradycyjnym terminie *słuch fonematyczny*.

Drugi ważny termin to *fonem*. W literaturze językoznawczej jest wiele definicji fonemu. Autorki nie przywołują żadnej z nich. Posługują się tym terminem w sposób intuicyjny: „Podstawową jednostką w ciągu wypowiedzi jest zatem fonem (głoska)” (s. 9). Po lekturze powyższego cytatu nasuwa się wątpliwość co do dostatecznego różnicowania przez autorki znaczenia terminów *głoska* i *fonem*.

W pracy nie pojawia się termin, który ze względu na jej tematykę byłby oczekiwany, tj. *system fonologiczny*. Wiadomo, że ustalanie systemu fonologicznego jakiegokolwiek języka nie jest proste. Istnieje kilka, teoretycznie uzasadnionych, znacznie różniących się opisów systemu fonologicznego polszczyzny. Zasadnicze różnice dotyczą jakości i liczby opozycji między fonemami i – co się z tym wiąże – liczby fonemów w systemie. Nie chodzi więc o konkretny, jeden z możliwych modeli fonologicznych opisujących język polski, ale o „ideę systemowości” w rozumieniu języka, o „system fonologiczny w potocznym znaczeniu” – jak to określiła w jednej ze swych publikacji P. Łobacz<sup>4</sup>. Konsekwencje braku idei systemowości wskazujemy w p. 4. niniejszej recenzji.

---

z konferencji zorganizowanej przez Pomagisterskie Studium Logopedyczne Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego i Sekcję Logopedyczną Towarzystwa Kultury Języka w Warszawie, w dniach 6–8 czerwca 1998.

<sup>2</sup> Patrz: J.T. Kania, *Słuch fonematyczny*, „Lingua Posnaniensis” 1976, z. XIX, s. 31–54; tenże, *Szkice logopedyczne*, Warszawa 1982, s. 77–103; I. Styczek, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*, Warszawa 1982; M. Klimkowski, *O mechanizmach słuchu fonematycznego i problemie analizy i syntezy słuchowej*, [w:] *Studia Logopaedica. Materiały ogólnopolskiego sympozjum*, Lublin 1976; J. Kostrzewski, *Problem rzetelności i trafności Testu Pomiaru Słuchu Fonematycznego*, [w:] *Zagadnienia wychowawcze a zdrowie psychiczne*, z. 1–6, 1981, s. 56–86; J.E. Nowak, *Pedagogiczne problemy słuchu fonematycznego u uczniów z trudnościami w czytaniu i pisanii*, Bydgoszcz 1994; M. Maruszewski, *Mowa a mózg. Zagadnienia neuropsychologiczne*, Warszawa 1970.

<sup>3</sup> B. Roślowski, *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*, Gdańsk 1991; P. Łobacz, *Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*, Warszawa 1996, s. 65; M. Lipowska, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków 2001.

<sup>4</sup> P. Łobacz, *Prawidłowy rozwój mowy dziecka*, [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, E. Szelaż (red.), *Podstawy neurologopedii*, Opole 2005, s. 232.

## 1.2. Założenia teoretyczne pracy

Punktem wyjścia auterek jest stwierdzenie, wynikające „z obserwacji i dowodów eksperymentalnych” (s. 20), że zarówno mówienie, jak i percepcja mowy mają określoną charakterystykę czasową. (Zagadnieniem przetwarzania czasowego w odniesieniu do mowy prof. E. Szelaż zajmuje się od dawna. Interesujące i cenne wyniki swoich badań opublikowała w wielu pracach. Ich wykaz znajduje się m.in. w recenzowanej publikacji). Z badań eksperymentalnych wynika, że 3 przedziały czasowe mają znaczenie dla prawidłowego odbioru mowy:

- przedział ok. 40-milisekundowy, który odpowiada czasowi trwania spółgłosek zwartych (wybuchowych, określanych też jako chwilowe – p, b, k, g; autorki nie wymieniają t, d). Charakteryzują je zmiany formantów, które zachodzą szybko, tj. w przedziale czasowym ok. 40 ms. Ta cecha spółgłosek zwartych jest niezależna od języka. Typ budowy aparatu artykulacyjnego człowieka nie pozwala na dłuższe trwanie zwartych, po tym czasie zaczyna wybrzmiewać samogłoska;

- przedział ok. 200–300 ms ważny dla szczelinowych i samogłosek. Struktura akustyczna spółgłosek szczelinowych (f, w, s, z, – inne nie są wymienione) i samogłosek jest stała, może się nie zmieniać i z tego powodu ich różnicowanie jest łatwiejsze; 200–300 ms trwa przeciętnie sylaba;

- przedział czasowy 2–3-sekundowy, czyli czas trwania frazy, rozumianej tu jako grupa wyrazów stanowiących znaczeniową całość. Autorki powołują się m.in. na E. Poeppela, który, prowadząc badania na językach niemieckim, angielskim, polskim i chińskim, stwierdził, że taki sam, kilkusekundowy rytm charakteryzuje płynną mowę, niezależnie od języka.

## 1.3. Kryteria doboru materiału językowego do testu

Wybór materiału językowego do testu jest identyczny z doбором materiału do badań nad czasowym przetwarzaniem dźwięków mowy, które wcześniej prowadziły autorki. Test uwzględnia więc tylko niektóre fonemy spółgłoskowe. Autorki piszą:

[...] ograniczyliśmy badania wyłącznie do opozycji spółgłoskowych, a pominęliśmy różnicowanie samogłosek. [...] struktura akustyczna samogłosek zmienia się w czasie bardzo wolno, przez co ich różnicowanie może być kształtowane przez inne neuronalne mechanizmy niż w wypadku spółgłosek zwartych. W niniejszym teście zastosowano dwie grupy spółgłosek: zwarte (o szybko zmieniającej się w czasie strukturze formantowej) przeciwstawiono szczelinowym (w wypadku których struktura ta zmienia się znacznie wolniej). Ze względu na ograniczone możliwości języka polskiego nie udało się nam dobrać materiału tylko z zakresu tych grup. W związku z tym włączyliśmy również spółgłoski półotwarte, zwane również zwarto-otwartymi. W ich wypadku tempo zmian struktury formantowej przybiera wartości pośrednie między zwartymi a szczelinowymi. [...] W niniejszym teście w obrębie każdej z wymienionych grup spółgłoskowych różnicowanie dotyczy dwóch cech dystynktywnych, dźwięczności i miejsca artykulacji [...] (s. 22).

Jak wynika z powyższego cytatu, autorki, kierując się wskaźnikiem czasowego przetwarzania dźwięków mowy (kryterium niefonologiczne), wybrały do badania słuchu fonemowego (niektóre) fonemy zwarte, (niektóre) szczelinowe, (niektóre) półotwarte, pominęły samogłoski, wyjaśniając dlaczego, i zwarto-szczelinowe, nie wyjaśniając przyczyn ich wyeliminowania. Jest



wprawdzie w tekście zasygnalizowana niepełność materiału językowego wybranego do testu, ale trudno to objaśnienie przyjąć za wystarczające: „Odstępstwem od powyższego jest pewna szczególna sytuacja. Mamy tu na myśli dzieci z trudnościami w nauce czytania i pisania, u których z różnych powodów (np. zaburzeń artykulacji) występują szczególne deficyty w zakresie spółgłosek dentalizowanych (sz, rz, cz, dź, s, z, c, dz, ś, ź, ć, dź). Wydaje się, że u podłoża słuchu fonematycznego w tym zakresie leżą inne procesy i mechanizmy niż opisane powyżej” (s. 23).

## 2. CHARAKTERYSTYKA TESTU

### 2.1. Cel

Cel testu autorki formułują następująco: „Naszym celem nadrzędnym było stworzenie, na podstawie wyników badań empirycznych, czulego narzędzia diagnostycznego do oceny deficytów słuchu fonematycznego, nie zaś skonstruowanie testu szacującego funkcjonowanie w tym zakresie, które pozwoliłoby na charakterystykę opisową, uwzględniającą wszystkie, a przynajmniej wiele opozycji fonematycznych”(s. 21–22). Mamy pewne trudności ze zrozumieniem tego sformułowania. Jeśli dobrze rozumiemy, test ma służyć do stwierdzania deficytu u osoby badanej, a nie do ukazania pełnego obrazu trudności w zakresie słuchu fonemowego. Dlaczego jednak autorki mówią o „ocenie deficytu słuchu fonematycznego”, a nie po prostu o stwierdzeniu deficytu? Jeżeli jednak sformułowanie „ocena deficytu” jest tu właściwie użyte, to druga część zdania jest niezrozumiała. W naszym odczuciu „ocena” to nie tylko stwierdzenie, że „jest”, ale też „jakie jest”, czyli pokazanie zakresu, co – pośrednio – jest wskazaniem głębokości stwierdzanego deficytu, a od tego autorki odżegnują się we wstępie omawianej pracy. Podsumowując, cel testu nie jest jasno określony.

### 2.2. Budowa testu

Test składa się z 48 par zdań. Każda para zdań różni się jednym wyrazem. Wyrazy różniące pary zdań są paronimami, np.: *Chłopiec dostał paczkę. Chłopiec dostał taczkę.* Test zawiera więc 96 wyrazów testowych. Zdania podzielone są na 2 podtesty (po 24 zdania w każdym). W obu podtestach jest równa liczba sprawdzanych opozycyjnych par fonemów.

### 2.3. Opozycyjne pary fonemowe uwzględnione w teście

Test uwzględnia 20 opozycyjnych par fonemów języka polskiego. Uwzględnione zostały następujące opozycje:

- a) bezdźwięczność – dźwięczność w obrębie zwartych p – b, t – d, k – g;
- b) miejsca artykulacji w obrębie zwartych d – g, d – b, b – g, t – p, t – k, p – k;
- c) pozostałe sprawdzane pary fonemów (określane jako „szczelinowe i półotwarte – opozycje różne”): bezdźwięczność – dźwięczność w obrębie szczelinowych f – w, s – z, ś – ź, miejsca artykulacji w obrębie szczelinowych f – s, f – sz, f – ch, s – sz, sz – ch, z – ź, miejsca artykulacji w obrębie półotwartych nosowych m – n, przeciwstawność wielocechowa 2 fonemów p – w.

Nie zostały uwzględnione opozycje:

- a) wynikające z różnego stopnia zbliżenia narządów artykulacyjnych: zwartość – szczelinowość t – s, d – z, k – ch, zwartość – zwartoszczelinowość t – c, d – z, szczelinowość – zwartoszczelinowość s – c, z – dz, ś – ć, ź – dź, sz – cz, ż – dż;
- b) ustność – nosowość d – n, b – m;
- c) boczna – drżąca l – r;
- d) w obrębie samogłosek.

#### 2.4. Sposób przeprowadzenia badania

Badanie właściwe poprzedzone jest dwoma etapami badania wstępnego. Pierwszy etap badania wstępnego: przed chorym leżą dwa obrazki, przedstawiające dwie sytuacje, np. *samochód jedzie do kościoła, samochód jedzie do jeziora*. Badany słyszy (odtworzane z płyty CD) jedno zdanie, odpowiadające treści jednego z obrazków, zadaniem badanego jest wskazanie właściwego obrazka. Przed badanym pojawiają się dwa kolejne obrazki przedstawiające dwie sytuacje, np. *bawię się z bratem, bawię się piłką*. I tym razem, jak poprzednio, badany ma wskazać obrazek odpowiadający treści usłyszanego zdania. Właściwe wskazanie obrazków jest warunkiem koniecznym przejścia do następnego etapu badania. Trudności z wykonaniem zadań etapu wstępnego, zdaniem autorek, „mogą mieć osoby z głębokimi deficytami funkcji rozumienia mowy słyszanej lub też ze znacznymi defektami pamięci i uwagi”. Informują też, że opracowany przez nie test „nie jest przystosowany do badania osób z takimi defektami” (s. 25). Druga część etapu wstępnego zawiera jedną parę zdań różniących się paronimami, np. *Na podwórku jest dużo kości. Na podwórku jest dużo gości*. Na tej parze zdań jest tłumaczona badanemu istota próby właściwej.

Badanie właściwe: przed badanym leżą dwa obrazki, do których zdania różnią się jednym wyrazem paronimicznym. Badany słyszy (odtworzane z płyty CD) jedno zdanie. Ma wskazać właściwy obrazek. W sumie badany dostaje każdą parę obrazków dwa razy, ale raz słyszy jedno, raz drugie zdanie.

W obrębie obu podtestów sprawdzane są te same opozycyjne pary fonemów, ale na różnym materiale wyrazowym i obrazkowym, poza sześcioma parami fonemów reprezentowanymi przez jedną parę paronimów, które występują wobec tego w obu podtestach.

#### 2.5. Zapis materiału testowego – dwa typy list

Material językowy uporządkowany jest na dwa sposoby. Obok listy zdań zapisanych w porządku losowym – dla obu podtestów (listy 1., 2.) są też listy uporządkowane według typów opozycji (listy 3., 4.). Listy „losowe” przeznaczone są do badania diagnostycznego, listy według typów opozycji do wykorzystywania w ćwiczeniach usprawniających słuch fonemowy.

### 3. PYTANIA I UWAGI DOTYCZĄCE OMAWIANEJ PRACY

- 1) Czy można kierować się niefonologicznymi kryteriami w doborze materiału językowego do testu badającego słuch fonemowy?

2) Czy w konstrukcji testu do badania słuchu fonemowego można pomijać fakt systemowości?

Wydaje się, że w pracy zespoliły się w jedno dwie sprawy: badanie słuchu fonemowego i badanie neurofizjologicznych mechanizmów leżących u podłoża kształtowania się i funkcjonowania słuchu fonemowego. Słuchu fonemowego nie można odizolować od systemu fonologicznego danego języka. W teście nie muszą być reprezentowane wszystkie fonemy i opozycje fonologiczne danego języka, ale muszą być wszystkie typy fonemów i wszystkie typy opozycji.

Skutki pomijania faktu, że język (w tym także jego płaszczyzna fonologiczna) jest systemem, widać w kuriozalnym (na nasze wyczucie) sformułowaniu: „ze względu na ograniczone możliwości języka polskiego nie udało nam się dobrać materiału tylko w obrębie tych dwu grup” (s. 22). System języka polskiego (ani żadnego innego języka) nie jest ograniczony, tylko taki, a nie inny, swoisty. Badanie słuchu fonemowego ma na celu sprawdzenie, czy i w jakim zakresie osoba badana funkcjonuje w tym systemie, w którym przed chorobą (jeśli mówimy np. o osobach z afazją) funkcjonował bez zakłóceń.

3) Czy prezentowanie badanym paronimów w zdaniach jest lepsze/gorsze/równorzędne w stosunku do prezentowania ich jako pojedynczych wyrazów (jak to się robi tradycyjnie)?

Autorki wybrały „sposób zdaniowy”. Tłumaczą to następująco:

[...] niesłuszne jest zawężanie zagadnienia odbioru mowy wyłącznie do problematyki różnicowania dźwięków mowy oraz selektywnego wyodrębniania cech fonematycznych i przeciwstawiania jednych opozycji fonematycznych innym. [...] Poza identyfikacją zasłyszanych dźwięków, nieodłącznym składnikiem tego procesu jest utrzymanie w pamięci kolejnych kilku, a nawet kilkunastu słów połączonych w związki logiczno-gramatyczne, a następnie powiązanie ich z określonymi znaczeniami. [...] W złożonym procesie komunikacji językowej nie różnicujemy pojedynczych sylab, ani wyrazów, ale uporządkowane ciągi słowne. [...] Istota czynności odbioru mowy polega również na określaniu owych znaczeń i umiejętności powiązania ich w odniesieniu do większych fragmentów testu. [...] relacja pomiędzy brzmieniem słów i ich znaczeniem jest procesem bardzo złożonym, a leżące u jej podłoża mechanizmy neuronalne nie zostały jeszcze do końca poznane. Biorąc pod uwagę przytoczone fakty opracowane przez nas narzędzie diagnostyczne bazuje nie na czystym różnicowaniu par sylab czy słów, na czym opierają się dotychczasowe testy, ale uwzględnia element znaczeniowy. Zgodnie z przyjętym przez nas stanowiskiem, ewentualne deficyty czynności odbioru mowy lepiej odzwierciedla test zdaniowy niż sylabowy czy wyrazowy. Takie podejście znajduje swoje uzasadnienie w założeniu, że funkcjonowanie słuchu fonematycznego jest złożonym układem różnorodnych czynności (s. 12-13).

To wyjaśnienie jest trudne do przyjęcia. Składa się wprawdzie z kilku słusznych (pojedynczo) twierdzeń, ale razem tworzą one całość niejasną. Odrzucając tak sformułowane uzasadnienie, można się jednak zastanowić, czy i jakie zalety ma „test zdaniowy” do badania słuchu fonemowego. Rzeczywiście, w normalnych sytuacjach używania języka rzadko mamy do czynienia z pojedynczymi wyrazami, co przemawiałoby za prezentacją paronimów w zdaniach. Jednak, z drugiej strony, dla osób z ograniczonym pułapem pamięci słuchowo-słownej stanowi to dodatkową trudność. Sprawa wymaga dokładniejszego rozważenia.

4) Czy omawiana praca spełnia warunki „bycia testem”?

W metodologii psychometrycznej test stanowi próbę wystandaryzowaną. Tak więc w omawianej pracy mamy raczej do czynienia z próbą niż z testem.

5) W materiale obrazkowym (chodzi o trzy obrazki) posłużono się napisami jako dodatkowym sposobem identyfikacji treści obrazków. Zabieg ten wydaje się niewskazany, bo jest to zmiana warunków badania w stosunku do pozostałej części próby – z obrazkami bez napisów.

6) Z praktycznego punktu widzenia mankamentem jest brak karty zapisu wyników badania, choć na s. 26 protokół odpowiedzi został wymieniony wśród wymaganego wyposażenia: odtwarzacz CD, słuchawki, odpowiednio uporządkowane karty odpowiedzi.

Lektura omawianej pracy stanowić może dobry początek naukowej refleksji nad zasadami konstruowania testu/próby do badania słuchu fonemowego. Praktycy od lat czekają na niezawodne narzędzie do badania tej podstawowej, niezwykle ważnej funkcji dla kształtowania się i funkcjonowania systemu językowego i komunikacji językowej.

*Maria Przybysz-Piwko*  
(Uniwersytet Warszawski)

*Bożena Strachalska*  
(Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa)

*KOMPETENCJE NAUCZYCIELA POLONISTY WE WSPÓLczesnej SZKOLE*, red. Edyta Bańkowska, Agnieszka Mikołajczuk, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 333.

Minęło już jedenaście lat od chwili, kiedy w ręce studentów – przyszłych polonistów i nauczycieli już uczących trafiła książka *Kompetencje szkolnego polonisty*. Jej redaktor, Bożena Chrzastowska, w obliczu następujących na skutek reformy i nieuniknionych w polskim szkolnictwie zmian pospieszyła z pomocą zagubionym nauczycielom. Przez dobór odpowiednich tekstów wskazała im drogę ku elastycznemu i swobodnemu systemowi oświatowemu. Kompetentny nauczyciel w zreformowanej szkole to już nie tylko ten z pełną wiedzą przedmiotową, ale przede wszystkim ten usytuowany bliżej ucznia, umiejący zarówno przeszłość, jak i terażniejszość kulturalną tak zaprezentować, by młody, kształtujący się dopiero człowiek mógł w nich odnaleźć samego siebie.

*Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole* ideowo nawiązują do pozycji z roku 1995. To zbiór artykułów zawierających pytania o kompetencje, jakich wymaga od nauczycieli współczesna szkoła, a co za tym idzie – o to, jakie umiejętności i zasoby wiedzy powinny zostać wpisane do standardów kształcenia przyszłych nauczycieli języka polskiego. Pytania te postawili uczestnicy Ogólnopolskiej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, która odbyła się w maju 2006 r. na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Towarzyszyła jej refleksja nad stanem zreformowanej szkoły, jej możliwościami, potrzeba-

mi, oczekiwaniami i trudnościami wynikającymi z nowych uwarunkowań kulturowych, społecznych, wychowawczych i edukacyjnych, powstałych pod wpływem zmian dokonujących się we współczesnym społeczeństwie polskim. Wzięto też pod uwagę rolę, jaką powinien odgrywać język ojczysty w rozwoju młodego człowieka, co pozwoliło określić szczególne miejsce przedmiotu „język polski” w przeobrażającym się systemie edukacji i rozważyć funkcje, jakie przyjdzie pełnić nauczycielowi poloniście we współczesnej szkole.

Materiał zawarty w książce został podzielony na siedem części uwieńczonych podsumowaniem. Część I wskazuje na składniki kompetencji nauczyciela polonisty w kontekście oczekiwań współczesnej szkoły i uczelni wyższych, zapotrzebowania społecznego, a także wytycznych ministerialnych oraz ocen i postulatów samych nauczycieli. Artykuły: Jadwigi Kowalikowej, Danuty Krzyżyk i Marty Choroszczyńskiej naświetlają problemy dotyczące kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli języka polskiego. Bolesne, acz prawdziwe są wnioski, że brakuje im choćby tak podstawowej umiejętności wpisanej w ich przyszły zawód, jak sprawność w pisaniu. Według nich zmiany w obszarze kształcenia przyszłych nauczycieli są konieczne, a należałoby zacząć już od zmian w systemie naboru. D. Krzyżyk postuluje m.in. wprowadzenie pozytywnej selekcji do zawodu nauczyciela. Selekcja taka powinna odbywać się nie tylko w czasie rekrutacji na studia, ale przede wszystkim wtedy, gdy student deklaruje wybór specjalności nauczycielskiej. Ponadto autorka nieśmiało proponuje, by kształcenie nauczycieli odbywało się tylko na uniwersytetach bądź w akademiach pedagogicznych w ramach jednolitych studiów magisterskich. Z kolei artykuł Elżbiety Brandenburskiej i Barbary Gelczewskiej pokazuje, jak kwestia nauczycielskich kompetencji wygląda w praktyce szkolnej. Autorki postulują, by w dyskusji o kompetencjach nauczyciela polonisty pamiętać o Horacjańskiej zasadzie „złotego środka”. Nie można bowiem wymagać od nauczyciela, by kategorycznie był po prostu mentorem-przewodnikiem, twórcą-innowatorem, wychowawcą-pedagogiem, a także edukatorem-trenerem, moderatorem, menedżerem... Natomiast relacja Iwony Morawskiej z tego, co sami nauczyciele języka polskiego myślą o dzisiejszym języku polskim jako przedmiocie nauczania, jest bardzo optymistyczna. W większości deklarują oni zamiary rozwijania swych kompetencji zawodowych w różnych obszarach pracy dydaktyczno-wychowawczej, tak by zapewnić jej skuteczność i wysoką jakość. Nie należy im tylko rzucać kłód pod nogi, choćby w postaci braku doprecyzowania i niejasności wymagań, dotyczących kolejnych stopni awansu zawodowego, co powoduje, że tracą oni zwykle zbyt wiele czasu na dokumentowanie swych osiągnięć. Z kolei tekst Elżbiety M. Kur, ukazujący filozoficzne aspekty reformy edukacji, jest już zapowiedzią, a w zasadzie sednem tego, co przeczytamy w kolejnej części książki. Według autorki idealny nauczyciel to mistrz, a mistrzostwo jego jest wynikiem talentu, pracy i wiedzy oraz szerokich umysłowych horyzontów humanistycznych, które jako oczywistość traktują pokorę wobec przedmiotu, szacunek do człowieka oraz konieczność ciągłej pracy nad sobą.

Część II publikacji obejmuje artykuły podkreślające rozwojowy aspekt kształcenia kompetencji nauczyciela. Zgodnie z postulatami wysuniętymi przez ich autorów: Reginę Pawłowską, Joannę Dobkowską i Grzegorza Ptaszka, Martę Sobocińską oraz Wojciecha Kudybę warunkiem indywidualnego rozwoju uczestników sytuacji edukacyjnej jest m.in. autentyczność kontaktów

międzyludzkich, stopniowe dojrzewanie do świadomego wchodzenia w różne role społeczne, autorefleksja, rozpoznanie wartości oraz pogłębiona wiedza i praktyczne umiejętności psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela. Z tego fragmentu książki wylania się wizerunek idealnego nauczyciela, czyli, jak go określa w swym tekście Wojciech Kudyba, „nauczyciela wartości”. Tylko taki potrafi współczesnych uczniów „uwieść”. I to jest prawda. Tylko czy reforma w obecnej postaci na pewno temu służy? Odpowiedź na to pytanie znajduje się w niezwykle barwnie napisanym artykule Witolda Bobińskiego *Wiwat polonista – konserwatysta!, czyli o zapomnianej sztuce rozmowy*.

Kolejna część zbioru koncentruje się wokół zagadnień języka. Autorzy poszczególnych artykułów: Helena Synowiec, Barbara Taras i Małgorzata Żytko prezentują ocenę sytuacji języka ojczystego we współczesnej szkole, określają potrzeby uczniów i nauczycieli w zakresie wiedzy o języku oraz dostarczają argumentów w dyskusji nad celowością nauczania języka jako klucza do poznawczego, społecznego i kulturowego rozwoju człowieka. Tu nasuwa się refleksja, że w związku z powyższym byłoby cudownie, gdyby wszyscy nauczyciele, nie tylko poloniści, na studiach kształcili swój język. Andrzej Markowski natomiast w swoim artykule przywołuje te kwestie językowe, które zwykle interesują nauczycieli języka polskiego na spotkaniach z językoznawcą. Podkreśla, że potrzeba spotkań nauczycieli z językoznawcami, wykładowcami uniwersyteckimi jest niewątpliwa. W części tej Magdalena Derwojedowa i Jadwiga Linde-Usiekiewicz zwracają też uwagę na to, że jak najbardziej pożądane i zgodne z reformą kształcenie umiejętności posługiwania się językiem ojczystym wypiera z sal lekcyjnych tradycyjne nauczanie gramatyki polskiej. Autorki przeciwstawiają się takiemu stanowi rzeczy i przekonują, że świadoma refleksja nad zjawiskami gramatycznymi języka ojczystego jest niezwykle przydatna przy uczeniu się języków obcych.

Znajomość języków obcych w dzisiejszym świecie jest ogromnie ważna. Uczniowie doskonale o tym wiedzą. Mało który z nich zdaje sobie jednak sprawę z tego, że w jego życiu, życiu jednostki tworzącej społeczeństwo demokratyczne równie ważne są umiejętności tekstotwórcze i interpretacyjne oraz retoryczne, i to zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym. Argumenty na rzecz wprowadzenia tekstologii i retoryki do nauczania akademickiego i szkolnego formułują: Jerzy Bartmiński, Halina Karaś i Elżbieta Wierzbicka-Piotrowska oraz Jakub Z. Lichański w części IV publikacji. Ostatni z wymienionych autorów postuluje, by retoryka nie była tylko marginalną częścią przedmiotu „język polski” ani nawet „ścieżką edukacyjną”, ale równoprawnym przedmiotem, bo według niego tylko tak uda się nam zasypać przepaść, jaka dzieli nas od większości krajów Unii Europejskiej. To, czy retoryka ma stanowić odrębny przedmiot szkolny, jest kwestią sporną. Jednak niewątpliwie musi stać się ona ważnym elementem dydaktyki szkolnej i niewątpliwie powinno się wrócić do dawnej tradycji konkursów recytatorskich.

V część zbioru to artykuły poświęcone problemom współczesnych uczniów z odbiorem tekstów pisanych, uzasadnionym przemianami kulturowymi i społecznymi. Ich autorzy proponują konkretne przykłady działań, które mają „przywrócić czytelnika literaturze”. Tak więc Stanisław Bortnowski ostro krytykuje zmniejszenie wymagań programowych w odniesieniu do lektur. Oburzają go: fragmentaryczne „przerabianie” utworów w liceum oraz wymaganie dwóch, trzech tytułów rocznie od gimnazjalistów. Winy upatruje też w formu-

lach egzaminacyjnych, które nawet nie próbują ocenić znajomości lektur. Grzeszą też, według niego, autorzy podręczników. Antologie nie zachęcają do czytania lektur. Żeby powstrzymać te niebezpieczne tendencje, Anna Janus-Sitarz proponuje działania na kilku poziomach. Najpierw należałoby podzielić klasy na grupy. Trzydziestoosobowe zespoły nie dają bowiem żadnych możliwości wyegzekwowania obowiązku czytania. Potem – wprowadzić dodatkowe szkolne lekcje czytania. Samo poświęcenie większej ilości czasu na kształcenie tej umiejętności to jednak za mało. Uczniowie potrzebują sytuacji motywujących do obcowania z lekturą, a to jest już w rękach nauczycieli. Pomysł na to, jak zmotywować uczniów do czytania, ma Maciej Pabisek. Proponuje on skuteczną metodę pracy nad niewielkim fragmentem dłuższego tekstu. Metoda ta wyklucza tak częstą na lekcjach języka polskiego absurdalną sytuację, w której nauczyciel prowadzi dialog z treściami stworzonymi przez autorów opracowań, a tylko werbalizowanymi przez uczniów. Metoda ta jest bardzo atrakcyjna, wymaga jednak ogromnego zaangażowania nauczyciela oraz opanowania sztuki zadawania pytań do tekstów literackich, o której to umiejętności pisze w swoim artykule Bożena Olszewska. W ostatnich latach za częstą przyczynę nieczytania, obserwowanego u uczniów, podaje się dysleksję. Częstotliwość występowania tego zjawiska jest wynikiem pewnego nadużycia. Zofia Pomirska w swoim artykule stawia wyraźną granicę między dysleksją rozwojową, związaną z zaburzeniami funkcji poznawczych, a konsekwencją niewłaściwych oddziaływań dydaktycznych i zaniedbań w kształtowaniu podstawowych umiejętności czytania i pisanja, co można by nazwać „dysleksją nabytą”.

VI część książki obejmuje refleksje nad stanowiącą wyzwanie dla nauczyciela polonisty wielością form współczesnej kultury. Artykuł Aldony Skudrzyk i Jacka Warchali przynosi ciekawą propozycję doprecyzowania w świetle problematyki skupionej wokół zagadnień kultury masowej takich terminów, jak *tekst* i *dyskurs*. Autorzy zwracają uwagę, że komunikaty, które nie są nastawione na budowanie i rozumienie ciągłości i całościowości, lecz na odtwarzanie fragmentów wiedzy, pokazywanie ewentualnej sumy elementów, a nie związanej całości – a do takich bez wątpienia należą choćby komunikaty reklamowe, którymi jesteśmy dziś bombardowani – mają wpływ na postrzeganie rzeczywistości. W związku z tym nietrudno sobie wyobrazić, jaką strukturę percepcji ma pokolenie ludzi młodych. To by wiele wyjaśniało. Artykuły: Bernadety Niesporek-Szamburskiej, Marty Rusek oraz Renaty Bryzek pokazują z kolei, jak sprostać w edukacji polonistycznej temu, co niesie ze sobą kultura popularna i kultura multimedialna. R. Bryzek proponuje, by w tym przypadku nauczyciel zrezygnował z roli wszechwiedzącego mistrza na rzecz przewodnika, organizatora dialogu ucznia z dziełem literackim. Oba rodzaje kultury prowokują nauczycieli do tego, by położyć nacisk na czytanie obrazu. Anna Pilch w swoim artykule wskazuje kierunek, w jakim można by pójść w holistycznym ujęciu literatury i malarstwa, tak przecież modnym we współczesnej dydaktyce.

Natomiast autorzy artykułów z ostatniego z głównych rozdziałów książki podejmują problematykę egzaminów w zreformowanej szkole. To temat ciągle niewyczerpany. Warto jednak zapoznać się z tymi tekstami. Małgorzata Latoch-Zielińska prezentuje sposoby wykorzystania wyników próbnego egzaminu gimnazjalnego w planach pracy z klasą. Z kolei Stanisław Bortnowski i Ja-

rosław Klejnocki dyskutują o zyskach i stratach wynikłych z wprowadzenia do szkół nowej matury.

W podsumowaniu redaktorzy tomu zamieścili wnioski i postulaty uczestników konferencji przygotowane dla Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwa Nauk i Szkolnictwa Wyższego oraz dopełniający je tekst *Uchwały Komisji Dydaktycznej Rady Języka Polskiego w sprawie standardów kształcenia nauczycieli polonistów*.

Publikacja ta porządkuje zagadnienia skupione wokół współczesnej dydaktyki polonistycznej. Jej wartość trudno zakwestionować. Nawet jeśli pominiemy przy jej ocenie fakt, że zawiera ona postulaty kierowane do polityków, środowisk uniwersyteckich, mediów, wydawnictw edukacyjnych – dotyczące podejmowania wspólnych wysiłków – to pozostaje jeszcze jej rola w uświadomieniu samych polonistów, i to zarówno tych już uczących, jak i przyszłych, co do wymaganych od nich kompetencji. Książkę tę obowiązkowo powinni przeczytać studenci filologii polskiej przed podjęciem ostatecznej decyzji o pójściu na specjalizację nauczycielską. Być może wtedy oni uniknęliby rozczarowania związanego z pracą we współczesnej szkole, natomiast społeczeństwo zyskałoby na tym, że do szkół trafiłoby tylko ludźmi gotowi poświęcić się dla ogółu. Brzmi to tak samo utopijnie jak niektóre postulaty przedstawione w prezentowanej pozycji, niemniej utopie te wydobywają na światło dzienne pewne problemy i prowokują do ich rozwiązania. Publikacja ta odpowiada na wiele pytań nurtujących zarówno tych młodych polonistów, zakotwiczonych już w kulturze masowej, jak i tych starszych, podążających za duchem czasu.

Niewątpliwą wartością tego zbioru jest jego spójność. Teksty, pomimo ich mnogości i dość szerokiego zakresu poruszanych problemów, układają się w logiczną, uporządkowaną całość. Liczne z nich odwołują się do interesujących badań albo poparte są ciekawymi przykładami. Większość ich autorów nie ogranicza się do samego teoretyzowania, lecz proponuje także praktyczne rozwiązania, sięgając przy tym do nowych podstaw teoretycznych, jak choćby dekonstrukcjonizm w analizie tekstów literackich. Z racji przeznaczenia tej publikacji istotne jest też to, że wśród autorów jej poszczególnych artykułów znaleźli się sami nauczyciele.



Katarzyna Piórkowska  
(Uniwersytet Warszawski)



## **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 (zgodnego z wersją elektroniczną) z dyskietką lub pocztą elektroniczną – nasz adres e-mail: [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).

**Redakcja nie zwraca tekstów niezamawianych**

Cena zł 10,00  
w tym VAT 0%

## INFORMACJA O PRENUMERACIE

---

### „PORADNIK JĘZYKOWY”

Prenumeratę można zamówić od dowolnego numeru, wpłacając odpowiednią kwotę na konto:

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 4, 00-497 Warszawa,  
BANK MILLENNIUM SA, nr 39 1160 2202 0000 0000 4794 0315.

Prosimy o podanie na blankiecie przelewu w polu „tytułem” numeru, od którego jest zamawiana prenumerata.

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2007:

Prenumerata roczna (10 numerów) – 80,00 zł,

Prenumerata półroczna (5 numerów) – 45,00 zł,

Oплата za pojedynczy numer – 10,00 zł.

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi Dział Handlowy Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 4, 00-497 Warszawa,  
tel. (22) 55 31 333, e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl, faks: (22) 55 31 318.

**Zamówienia na prenumeratę „Poradnika Językowego” przyjmują również:  
RUCH SA, Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, ul. Jana Kazimierza 31/33,  
01-248 Warszawa.**

Zamówienia należy składać w jednostce właściwej dla miejsca zamieszkania, przesłać pocztą, faksem bądź za pośrednictwem Internetu: [www.prenumerata.ruch.com.pl](http://www.prenumerata.ruch.com.pl)

Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy realizuje także prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę: telefony 5328 816, 5328 819, 5328 731; infolinia 0 800 1200 29; wpłata na konto w banku PEKAO SA, IV O/Warszawa, nr 68 1240 1053 1111 0000 0443 0494 lub w kasie tego Oddziału.

Terminy przyjmowania prenumeraty:

na I kwartał do 5 grudnia roku poprzedzającego

na II kwartał do 5 marca

na III kwartał do 5 czerwca

na IV kwartał do 5 września

**KOLPORTER SA, ul. Kolberga 11, 25-620 Kielce**

**GARMOND PRESS SA, ul. Sienna 5, 31-041 Kraków**

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

**ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 00-933 Warszawa, Poland.** BANK HANDLOWY SA, Oddział w Warszawie, PL 02 1030 1016 0000 0000 0089 5001 or **IPS, ul. Noakowskiego 10 lok. 38, 00-664 Warszawa, Poland,** tel. (48 22) 625 16 53, e-mail: [ma@ips.com.pl](mailto:ma@ips.com.pl)