

0240
2009.-8

PORADNIK JĘZYKOWY



INDEKS 369616
NAKLAD 500 egz.

WYDAWNICTWA UNIwersYTETU
WARSZAWSKIEGO
WARSZAWA 2009

ISSN 0551-5343



(667)

KOLEGIUM REDAKCYJNE

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

RADA REDAKCYJNA

prof. dr hab. Halina Satkiewicz (przewodnicząca), prof. dr hab. Jan Basara,
dr Jolanta Chojak, doc. 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 Ożdżyński

Redaktor

Wiesława Kruszka

Korektor

Janina Tyszkiewicz

Adres redakcji

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

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

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

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

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

Czasopismo dofinansowane ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego
– decyzja nr 507/DWB/P/2009

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2009

PL ISSN 0551-5343

Ark. wyd. 6,86. Ark. druk. 7,25. Papier offsetowy 80g/m²

Druk i oprawa: Nokpol, Kobyłka

PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901 PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO

ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

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

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



W ZESZYCIE

– W tradycji nowożytnych badań językoznawczych (XIX–XX w.) dominowała tendencja do opisywania samego języka (jego systemu). Nowe dyscypliny (np. socjolingwistyka, pragmalingwistyka) przesunęły punkt ciężkości badań w kierunku zachowań komunikacyjnych, w tym – także tych z dysfunkcjami mowy.

– Lingwistyka edukacyjna zajmuje się diagnozowaniem kompetencji językowej uczniów. Zastosowanie metodologii kognitywnej w badaniu dyskursu edukacyjnego pozwala m.in. na opis argumentacji metaforycznej (imaginacyjnej) uczniów w ich wypowiedziach na temat Biblii.

– W dyskursie edukacyjnym realizuje się językowy obraz świata wypowiadających się osób. Ma on charakter podmiotowo-przedmiotowy. Z jednej strony charakteryzuje go subiektywizm, z drugiej dążenie do obiektywizacji. Przykładem takich wypowiedzi są wiersze formułowane przez dzieci.

– Tkanka mowy ma dwie podstawowe warstwy. Stanowią je psycholingwistyczne procesy wytwarzania języka oraz motoryczny, fizjologiczno-czynnościowy układ, który je umożliwia. Dzięki temu realizowane są akty mowy, obejmujące przekaz przedwerbalny, strukturalizację lingwistyczną i artykulację.

– Zaburzenia komunikacji i zaburzenia rozwoju mowy są charakterystyczne dla wszystkich dzieci z autyzmem. W ich terapii spożytkowywane są już od pół wieku tzw. behawioralne metody w nauczaniu mowy, których twórcą i prekursorem jest B.F. Skinner.

– Dysfunkcje ośrodkowego układu nerwowego ograniczają możliwości komunikacyjne dzieci. W odniesieniu do umiejętności tworzenia opisu i opowiadania dają się tu zauważyć zakłócenia struktury wyrazów i dźwięków, formy, których nie można zidentyfikować jako wyrazów, parafrazyje i perseweracje.

– Udział dzieci w dyskursie stymuluje ich umiejętności komunikacyjne. W wypadku dzieci od dwóch do dziesięciu lat ich interakcje z innymi osobami pozwalają im rozwiązywać sytuacje, w których się znajdują, konstruować bardziej spójne opowiadania, odkrywać związki przyczynowo-skutkowe między wydarzeniami.

– Rozszczep wargi i podniebienia jest najczęstszą wadą rozwojową twarzy. Upośledza on podstawowe czynności fizjologiczne (oddychanie, przyjmowanie pokarmów) i – tym samym – rozwój mowy. Terapia operacyjna i logopedyczna (ćwiczenia usprawniające) pozwala na uzyskanie prawidłowej artykulacji wszystkich głosek.

Rozwój mowy – dysfunkcje mowy – ośrodkowy układ nerwowy – logopedia – terapia – usprawnianie mowy – nauczanie mowy – tkanka mowy – akt mowy – dyskurs – sprawność komunikacyjna

Red.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

<i>Józef Porayski-Pomsta</i> : Rola badań nad dysfunkcjami mowy we współczesnej lingwistyce	5
<i>Teodozja Rittel</i> : Argumentacja metaforyczna (imaginacyjna) w wypowiedziach uczniów na temat Biblii.....	16
<i>Agata Rytel</i> : O podmiotowo-przedmiotowym charakterze językowego obrazu świata w wierszach dzieci.....	26
<i>Agnieszka Borowiec</i> : Tkanka mowy – lingwistyczne i motoryczne procesy tworzenia wypowiedzi	42
<i>Marta Sierocka-Rogala</i> : Metody behawioralne w nauczaniu mowy	58
<i>Marlena Kurowska</i> : Umiejętność tworzenia opisu i opowiadania przez dzieci z dysfunkcjami ośrodkowego układu nerwowego	68
<i>Katarzyna Pardej</i> : Wpływ dyskursu na konstruowanie opowiadań przez dzieci w wieku od dwóch do dziesięciu lat	83
<i>Natalia Siudzińska</i> : Usprawnianie mowy dziecka z rozszczepem wargi i podniebienia (studium przypadku).....	91

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

<i>Ewa Rudnicka</i> : Pozytywnie o negacji.....	103
---	-----

RECENZJE

<i>Małgorzata B. Majewska</i> : Stanisław Dubisz, <i>Język – historia – kultura</i> (wykłady, studia, szkice), Warszawa 2007	108
<i>Justyna Walczak</i> : Aleksander Kiklewicz, <i>Aspekty teorii względności</i> lingwistycznej, Olsztyn 2007.....	111

SŁOWA I SŁÓWKA

<i>S.D.</i> : <i>Podkarpacie – Podkarpackie</i>	114
---	-----

CONTENTS

ARTICLES AND DISSERTATIONS

<i>Józef Porayski-Pomsta: The Role of Research on Speech Dysfunctions in Contemporary Linguistics</i>	5
<i>Teodozja Rittel: Metaphoric (Imaginative) Argumentation in Students' Utterances about The Bible</i>	16
<i>Agata Rytel: On the Subject-Object Character of the Linguistic Picture of the World in Children's Rhymes</i>	26
<i>Agnieszka Borowiec: The Tissue of Speech – Linguistic and Kinetic Processes of Utterance Formation</i>	42
<i>Marta Sierocka-Rogala: Behavioral Methods in Speech Teaching</i>	58
<i>Marlena Kurowska: Ability to Form a Description and a Narration by Children with Dysfunctions of Central Nervous System</i>	68
<i>Katarzyna Pardej: The Influence of Discourse on Creating Tales by Children Aged 2 to 10</i>	83
<i>Natalia Siudzińska: Speech Improvement of a Child with Cleft Lip and Palate (a Case Study)</i>	91

EXPLANATIONS OF WORDS AND EXPRESSIONS

<i>Ewa Rudnicka: Positively about Negations</i>	103
---	-----

REVIEWS

<i>Małgorzata B. Majewska: Stanisław Dubisz, Język – historia – kultura (wykłady, studia, szkice), Warszawa 2007</i>	108
<i>Justyna Walczak: Aleksander Kiklewicz, Aspekty teorii względności lingwistycznej, Olsztyn 2007</i>	111

WORDS AND PHRASES

<i>S.D.: Podkarpacie – Podkarpackie</i>	114
---	-----

Józef Porayski-Pomsta
(Uniwersytet Warszawski)

ROLA BADAŃ NAD DYSFUNKCJAMI MOWY WE WSPÓŁCZESNEJ LINGWISTYCE

Zgodnie z tradycją dwudziestowieczną przedmiotem lingwistyki jest język „sam w sobie”, czyli opis systemu językowego jako takiego lub systemów poszczególnych języków etnicznych. Również językoznawstwo normatywne, zwane w polskiej tradycji *kulturą języka*, ustala normę językową głównie w relacji do systemu językowego, w związku z czym w powszechnej świadomości norma jest postrzegana jako system zasad i reguł, nakazów i zakazów oderwanych od tzw. zwykłego użytkownika języka. Taki stosunek użytkowników języka do języka był (i chyba jest nadal) kształtowany zwłaszcza przez szkołę.

Współczesna lingwistyka, wraz z pojawieniem się i rozwojem takich m.in. teorii i kierunków badawczych, jak pragmalingwistyka, socjolingwistyka i psycholingwistyka, kognitywizm, przesunęła swoje zainteresowania ku zachowaniom językowym i komunikacyjnym. Jednak skupiła się – co skądinąd jest naturalne i w pełni uzasadnione – na zachowaniach niezaburzonych (pozostających w obrębie tak lub inaczej określonej normy językowej i – w odniesieniu do dzieci – normy rozwojowej), zachowania zaburzone (poniżej określonej normy) pozostawiając na uboczu. Tymczasem to właśnie wszelkie dysfunkcje w zachowaniach językowych, a także problemy związane z opanowaniem systemu językowego, dostarczają interesujących informacji o realności psychologicznej i neurologicznej określonych struktur językowych i funkcjonowania języka (por. Chomsky 1995; Lindsay, Norman 1991; Łuria 1984). Dobrze poznane mogą służyć nie tylko opracowaniu sprawnych narzędzi do terapii języka/mowy, ale także do weryfikacji gramatyk dydaktycznych (por. Chomsky 1986; Lyons 1998).

Od czasu odkrycia w połowie XIX w. przez lekarzy Paula de Broca i Carla Wernickego ośrodków mózgu odpowiedzialnych za produkcję mowy (ośrodek Broca) i odbiór mowy (ośrodek Wernickego) nie ma wątpliwości, że zjawisko mowy jako takie jest uzależnione od wyspecjalizowanych ośrodków mózgowych. Wiedza ta została z czasem znacznie poszerzona i pogłębiona, a także – głównie dzięki badaniom nad różnymi formami mózgowych zaburzeń mowy – zweryfikowana (np. badania obrazowania funkcjonalnego mózgu wykazały, że u większości ludzi

zdolności językowe nie są zlokalizowane wyłącznie w lewej półkuli, jak to wcześniej przedstawiano, lecz również w prawej, które także biorą udział w większości funkcji językowych, prawdopodobnie głównie podczas przetwarzania globalnego, np. wyodrębniania sylab i granic słów, intonacji, nadawania mowie zabarwienia emocjonalnego, Stein 2004: 10). Niemała w tym zasługa takich m.in. badaczy, jak: Aleksander Łuria, twórca neurolingwistyki, Jean Piaget, twórca teorii konstruktywistycznej w psychologii, Lew Wygotsky, prekursor współczesnej psycholingwistyki, i Noam Chomsky, twórca gramatyki generatywno-transformacyjnej, którego prace są niezwykle ważne dla psycholingwistyki.

Na kwestię tę zwrócił uwagę jako jeden z pierwszych Roman Jakobson, który w swoim znakomitym studium *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze* m.in. pisze: „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». I dalej: „Rozkład ten 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” (Jakobson 1969:152).

Analiza kształtowania się kompetencji językowej i związanych z tą kompetencją procesów regresywnych pokazuje tylko część tych korzyści, jakie lingwista może wynieść z tego rodzaju obserwacji, o których pisze R. Jakobson. Wydaje się, że równie interesująca i bogata wiedza może odnosić się do procesów nabywania różnych sprawności związanych z kompetencją komunikacyjną: konwersacyjnych, tekstotwórczych, pragmatycznych. Obserwacja trudności w przyswajaniu tych sprawności, zwłaszcza w odniesieniu do osób z różnego rodzaju deficytami poznawczymi, intelektualnymi, neurologicznymi, dostarcza sporo danych do opisu normy rozwojowej w tym zakresie. Zwraca na to uwagę Stanisław Grabias w opracowaniu *Perspektywy opisu zaburzeń mowy* (2001), który proponuje badać zaburzenia mowy z trzech punktów widzenia, biorących pod uwagę najistotniejsze, przypisane tylko językowi i mowie, role: kognitywnego (poznawczego), interakcyjnego i cywilizacyjnego. Opis zaburzeń mowy uwzględniający te trzy perspektywy może być niezwykle interesujący – jak się wydaje – także dla lingwisty niezajmującego się samymi zaburzeniami.

W artykule tym chciałbym zwrócić uwagę na kilka obszarów badań nad zaburzeniami mowy, które mają (mogą mieć) wpływ na badania lingwistyczne, mianowicie:

1. Z lingwistycznego i psycholingwistycznego punktu widzenia badania nad zaburzeniami mowy mogą opierać się na tych samych podstawach metodologicznych co badania nad językiem i mową w ogóle, np. badania nad systemem językowym osób z deficytami intelektualnymi zasadniczo niczym nie różnią się od badań nad tym zagadnieniem u osób w normie intelektualnej; odniesienie do normy pozwala ustalić deficyty językowe i komunikacyjne osób z deficytami intelektualnymi.

2. Również obszary i zakresy badań lingwistycznych, a zwłaszcza psycholingwistycznych, w odniesieniu do osób z jakimikolwiek trudnościami w mówieniu mogą być tożsame lub zachodzące na siebie, np. badania nad kształtowaniem się kategorii przyimka mogą być prowadzone zarówno w odniesieniu do dzieci będących w normie rozwojowej, jak i dzieci z opóźnionym rozwojem.

3. Różne, oczywiście, mogą być cele badań nad językiem i mową użytkowników nieodbiegających od normy oraz z trudnościami (deficytami) w zakresie języka i mowy. Jeśli pierwszy typ badań prowadzi się głównie w celach poznawczych, to drugiemu towarzyszy pewien istotny naddatek w postaci celów praktycznych, które można by określić jako m.in.: (a) rozpoznanie i opisanie charakteru trudności (deficytów) oraz stwierdzenie etiologii zaburzeń (deficytów), czyli postawienie diagnozy (logopedycznej), (b) sformułowanie prognozy w zakresie skutków określonego zespołu działań terapeutycznych lub reedukacyjnych, (c) zaprojektowanie postępowania terapeutycznego w celu usunięcia/melioracji zaburzeń (deficytów), (d) przeprowadzenie postępowania terapeutycznego, (e) przeprowadzenie badań po zakończeniu terapii w celu stwierdzenia skutków działań terapeutycznych.

Właśnie owe działania praktyczne, a dokładniej to, co wynika z rozpoznania, opisanie i zdiagnozowania trudności (deficytów) w zakresie komunikacji o charakterze werbalnym, mogą posłużyć jako podstawa planowania określonych działań glottodydaktycznych. Przez działania glottodydaktyczne rozumiem takie formy, metody i procedury postępowania nauczyciela języka, czy to pierwszego (ojczystego), czy drugiego (obcego)¹, które przynoszą określony skutek w postaci przyswojenia, usprawnienia lub udoskonalenia sprawności językowych i komunikacyjnych. Glottodydaktyka jest tu więc rozumiana – zgodnie ze swoją etymologią – szeroko i nie ogranicza się, jak to jest w polskiej tradycji, do nauczania języków obcych, ale obejmuje także metody i formy nauczania lub tylko usprawniania języka ojczystego. Trzeba zresztą powiedzieć, że niektóre działania o charakterze *stricte* logopedycznym

¹ Terminy *język pierwszy*, *język drugi* nie są tożsame z terminami *język ojczysty*, *język obcy*. Terminy pierwszego typu wskazują na kolejność nabywania języków, terminy drugiego typu opisują, czy jest to język rodziców dziecka, czy też nie. Kwestią tą nie będę się dalej zajmował.

można uznać za działania glottodydaktyczne czy też – jak to niekiedy określa się w literaturze przedmiotu – lingwodydaktyczne (por. np. Rodak 1994: 12).

Badania nad zaburzeniami (deficytami) komunikacji typu językowego, poza oczywistymi celami praktycznymi, które można by określić jako pomoc osobom z dysfunkcjami w zakresie języka i mowy (por. np. Styczek 1979: 13), dostarczają ważkich argumentów w dyskusji nad mózgowymi i umysłowymi (poznawczymi) mechanizmami przyswajania, doskonalenia i funkcjonowania mowy. Dzięki m.in. tego rodzaju badaniom np. hipotezy, sformułowane na gruncie psycholingwistyki przez Noama Chomsky'ego (1995), można uznać za realne psychologicznie. Sądzę, że dzisiaj coraz mniej badaczy ma wątpliwości co do tego, że język, zdefiniowany jako system konwencjonalnych znaków dwuklasowych², jest „własnością ludzkiego umysłu” i jako taki może być rozpatrywany na gruncie teorii umysłu.

Wiąże się to z koncepcją języka wewnętrznego, I-języka (*Internal Language, I-language*): „Stanowi on – pisze Chomsky (1986: 22) – pewien składnik umysłu osoby, która zna język, nabyty przez uczenie się i użytkowany przez mówiącego – słuchacza”. I dalej: „[...] Znajomość języka L jest własnością osoby H; jednym z zadań nauki o mózgu jest określenie, co zachodzi w mózgu H, dzięki czemu ma on tę własność. Przypuszczamy, że kiedy H zna język L, oznacza to, że jego umysł/mózg jest w pewnym stanie; ujmując kwestię bardziej szczegółowo, dla zdolności językowej, która jest jednym z modułów tego systemu, oznacza to, że jego umysł/mózg jest w pewnym stanie SL. Jednym z zadań nauk o mózgu jest więc teraz rozpoznanie mechanizmów, które stanowią realizację fizyczną stanu SL. [...] Twierdzenia gramatyki są twierdzeniami z zakresu teorii umysłu dotyczącymi I-języka, a tym samym o strukturach mózgu, formułowanymi na poziomie abstrahującym od konkretnych mechanizmów” (por. też: Rosner 1995).

Przy takiej interpretacji funkcji gramatyki wprowadzone wcześniej przez Chomsky'ego pojęcie *Language Acquisition Device* (LAD = mechanizm przyswajania języka) oraz gramatyka generatywno-transformacyjna nabierają określonej realności, tzn. przestają być tylko śmiałymi systemami teoretycznymi o charakterze hipotetycznym, a stają się systemami o znacznej doniosłości praktycznej. Hipoteza LAD bo-

² Cecha konwencjonalności znaku językowego nadaje mu charakter społeczny. Inaczej mówiąc, dzięki tej cesze znak językowy, który jest własnością ludzkiego umysłu (kategorią psycholingwistyczną), otrzymuje wymiar społeczny (staje się kategorią socjolingwistyczną). Z kolei cecha dwuklasowości znaku językowego oznacza, że jest to konstrukt, który należy rozpatrywać nie tylko w planie formalnym (jako formę), ale także w planie treści (jako znaczenie). Powiązania obydwu tych planów (stron) znaku językowego są istotne i dwukierunkowe: od formy do treści (znaczenia) lub na odwrót: od treści (znaczenia) do formy.

wiem jest próbą opisu funkcjonowania podstawowych struktur neuronalnych, wytworzonych jeszcze w okresie prenatalnym (przekazanych dziecku przez rodziców za pośrednictwem genów, jak tego chce Chomsky³), które umożliwiają młodej istocie ludzkiej uporządkowanie informacji typu językowego, odbieranych od otoczenia społecznego, i dzięki temu przyswojenie języka jako systemu. Jest przy tym oczywiste, że nie można tego mechanizmu ograniczać tylko i wyłącznie do owych struktur neuronalnych, ważnymi czynnikami są bowiem – już w okresie postnatalnym – zarówno wykształcające się struktury poznawcze, jak i sposób funkcjonowania dziecka w społeczności (por. Vester 2006: 50–59). Teorię gramatyki generatywno-transformacyjnej można by uznać za opis przetwarzania informacji typu językowego od struktur podstawowych do struktur złożonych i, odwrotnie, od struktur złożonych do struktur podstawowych oraz przekształcania jednych struktur językowych w inne struktury o tym samym stopniu komplikacji co struktury wyjściowe. Teorie te, na co ich autor zwracał uwagę od początku, wiążą się z opisem języka, który – podkreślmy to jeszcze raz – jest właściwością umysłu ludzkiego, nie zaś abstrakcyjnego systemu istniejącego poza umysłem ludzkim i niezależnie niejako od umysłu.

Ważnych argumentów w tej materii dostarczają nam badania kliniczne, związane głównie z dysfunkcjami mowy. Potwierdzają one zwłaszcza neurofizjologiczną realność teoretycznych hipotez lingwistycznych i psycholingwistycznych. Na podstawie badań klinicznych mózgu wyróżnia się kilka poziomów funkcjonalnych związanych z mową, które obejmują: (1) struktury korowe, położone w płacie czołowym i skroniowym w lewej półkuli, zawierające głównie obszar Broca i Wernickego – odpowiedzialne za fonologię, ekspresję i rozumienie; (2) struktury podkorowe – głównie jądro podstawy i układ limbiczny – odpowiedzialne za pamięć i skojarzenia emocjonalne; (3) sieci neuronalne rozsiane w korze oraz w innych strukturach mózgu, które są aktywowane przy okazji skojarzeń, wspomnień i procesów mowy wewnętrznej – stanowią wymiar konceptualny mowy, indywidualny, niepowtarzalny, zależny od doświadczenia poszczególnej jednostki;

³ Tu trzeba zgodzić się z uczonym, jakkolwiek takie podejście było niekiedy trywializowane. Zwłaszcza dotyczy to dosłownego rozumienia pojęcia matrycy językowej, która właśnie stanowi to genetyczne wyposażenie językowe każdego człowieka. Matryca językowa pozwala małemu dziecku przyswoić każdy język ludzki. Na jej podstawie – dzięki działaniu innego składnika wyposażenia genetycznego: *Language Acquisition Device* – kształtuje się kompetencja językowa. „Do momentu narodzin – pisze Frederic Vester w popularnej pracy *Myślenie, uczenie się, zapominanie* (2006: 44) – duża część naszego mózgu jest właściwie już ukształtowana. Większość pozostałych komórek wraz z ich trwałymi połączeniami powstaje w krótkim okresie pierwszych tygodni i miesięcy po urodzeniu. Wtedy też właściwy rozwój mózgu jest już niemalże zakończony. Wyjątek stanowi rozgałęzienie neuronów mające miejsce przede wszystkim w okresie dojrzewania”.

(4) narządy artykulacyjne, podporządkowane strukturom znajdującym się w pniu mózgu, w mózdzku i nerwach czaszkowych – od nich uzależnione są m.in. gnoźje i praksje jamy ustnej, języka i krtani; (5) struktury narządu słuchu – umożliwiają percepcję dźwięku, przetwarzają sygnały akustyczne na potencjały elektryczne oraz przekaz dźwięku do kory, gdzie dokonuje się reorganizacja niektórych funkcji słuchowych, takich jak: orientacja w przestrzeni, rozróżnianie cech dystynktywnych fonemów i na tej podstawie rozpoznawanie dźwięków mowy, intonacja, identyfikacja sygnału (Kułakowska, Zychowicz 2008: 223; por. też: Lindsay, Norman 1991; Vester 2006).

Niezwykle interesujących informacji w tym zakresie dostarczają badania nad mózgiem osób dyslektycznych. Jak pisze John Stein w artykule *Wielokomórkowa teoria dysleksji rozwojowej* (2004: 7–42), mózg osoby z dysleksją rozwija się inaczej niż osoby bez tej dysfunkcji. Trudności, jakie mają osoby z dysleksją, nie dotyczą tylko umiejętności pisania i czytania, mylenia prawej i lewej strony, kłopotów z zachowaniem kolejności przestrzennej i czasowej, ale także poczucia czasu i logicznego uporządkowania wypowiedzi – mają zatem swoje źródło w tym, jak funkcjonuje ich mózg. Badania mózgow osób z dysleksją (*post mortem*) wykazały uderzające różnice w tych okolicach mózgu, które są odpowiedzialne za przetwarzanie danych językowych. Mianowicie Galaburda i współpracownicy (1987; za: Stein 2004: 11) odkryli, że normalna asymetria funkcjonalna mózgu na korzyść lewej półkuli często nie występuje u osób z dysleksją (zostało to również potwierdzone w badaniach obrazowania mózgu *in vivo*, jednak nie u wszystkich). Galaburda zaobserwował również nieprawidłową symetrię tylnej kory ciemieniowej u osób z dysleksją i małe aberracje w postaci skupisk niedojrzałych neuronów, które nie dotarły do typowych dla siebie miejsc wokół styku skroniowo-ciemieniowego (Galaburda, Kemper 1978; za: Stein 2004: 11). Dodatkowych informacji dostarcza odkrycie G. Eden, która zauważyła, że wiele osób z dysleksją wykazuje mniejsze pobudzenie obszarów wzrokowych mózgu (Eden i współpracownicy 1997; za: Stein 2004: 11).

Te odkrycia i inne, związane z innymi dysfunkcjami mózgu, stanowią dobre argumenty dla dowodzenia realności neurologicznej modelu zaproponowanego w teorii Noama Chomsky'ego. Nawiązuję do poglądów tego uczonego przede wszystkim dlatego, że: (1) to on pierwszy zbudował pełny model kompetencji językowej, uznając jednocześnie język za przedmiot zainteresowania nie tylko lingwistyki, samą zaś lingwistykę włączył w obszar badań psychologicznych; (2) to zasadniczo od niego zaczynają się współczesne badania nad kompetencją językową oraz nad mechanizmami przyswajania języka; (3) badania nad dysfunkcjami języka – jak wcześniej zostało to już powiedziane – dostarczają argumentów niejako *à rebours* przemawiających za realnością języka wewnętrznego, a przez to wiedza oparta na tych ba-

daniach, zwłaszcza zaś wiedza typu dydaktycznego (logopedycznego i glottodydaktycznego), może być niezwykle przydatna zarówno w nauce języka ojczystego oraz języków obcych, jak i w terapii osób z dysfunkcjami.

Na zakończenie tych rozważań chciałbym omówić – na przykładzie trudności z przyswajaniem i rozumieniem przyimków przez dzieci z opóźnionym rozwojem mowy⁴ – możliwości wykorzystania wiedzy wyniesionej z badań nad dziećmi z tego typu opóźnieniami w dydaktyce dzieci przedszkolnych.

Przyimek jest kategorią szczególnie trudną do przyswojenia przez dzieci. Pojawia się śladowo około 2. roku, ale zostaje zasadniczo przyswojony około 7. roku życia (por. Zarębina 1994: 125–127, 131–133). Trudność w jego przyswajaniu wynika z tego, że forma przyimka nie odsyła do desygnatu. W podziale wyrazów na części mowy, opartym na kryterium semantycznym, kategoria ta należy do klasy leksemów synsemantycznych, tzn. współznaczących, niepełnoznacznych, które zasadniczo klasyfikuje się, biorąc za podstawę kryteria syntaktyczne (por. Laskowski 1998: 53). Niektórzy autorzy zaliczają przyimki do kategorii morfemów gramatycznych (por. Zarębina 1994: 125).

Lidia Geppertowa (1968), autorka jedyne w Polsce obszernego studium poświęconego akwizycji przyimka, zwraca uwagę na to, że aby zrozumieć treść przyimka, co stanowi podstawę wprowadzenia go do słownika czynnego, dziecko musi wiele razy usłyszeć ten przyimek w postaci wyrażenia przyimkowego w określonym i wyrazistym kontekście. Dzięki temu wyodrębnia wyrażenie przyimkowe z wypowiedzenia odnoszącego się do określonej sytuacji i kojarzy je z obiektywnie zachodzącą relacją pomiędzy czynnością a obiektem, na który ukierunkowana została czynność, lub między obiektami w świecie pozajęzykowym. W ten sposób uczy się zależności pomiędzy elementami określonej sytuacji a reprezentującym ją wyrażeniem przyimkowym i zapamiętuje tak, że jeśli ponownie znajdzie się w podobnej sytuacji, to zacznie używać wyrażenia przyimkowego. Wtedy zresztą zdarza się, że dzieci używają jedynie rzeczowników, opuszczając przyimek (przyimek pozostaje niejako domyślny), lub wyrażenia przyimkowego jak pojedynczego wyrazu (Zarębina 1994 podaje jako przykład *napłotek: Co to jest napłotek?* – pyta dziecko w związku z wierszykiem *Wlazł kotek na płotek...*). Kolejnym etapem jest wyodrębnianie przyimka z wyrażenia przyimkowego. Gdy się to dokona, dziecko zaczyna łączyć określony przyimek z różnymi innymi rzeczownikami. Połączenia te nie zawsze są poprawne, dlatego mówi się o fazie wadliwego używa-

⁴ Przykłady zostały zaczerpnięte z pracy magisterskiej pt. *Rozumienie przyimków przez dzieci z opóźnionym rozwojem mowy* napisanej pod moim kierunkiem przez mgr Kingę Chudzik w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w 2006 r.

nia przyimków. Niepoprawność polega najczęściej albo na niewłaściwym rozpoznaniu składni rzędu danego przyimka, albo na niekonwencjonalności całego wyrażenia przyimkowego. Stopniowo poprawne i akceptowane przez otoczenie dziecka połączenia przyimka zostają utrwalone. Opanowanie jednego przyimka wiąże się często z jego generalizacją, czego objawem jest zastępowanie świeżo opanowanym przyimkiem innych przyimków. Podłożem generalizacji jest zazwyczaj podobieństwo brzmieniowe lub podobieństwo kontekstowe. Świadectwem dobrego przyswojenia przyimka jest tworzenie przez dziecko czasownikowych formacji z określonym prefiksem przyimkowym.

L. Geppertowa zwraca uwagę, że proces przyswajania przyimka w ontogenezie jest zintegrowany: formy przyimkowe są przyswajane razem z ich znaczeniem. Opanowywanie znaczeń przyimków, podobnie jak opanowywanie znaczeń wyrazów autosemantycznych, zawsze przebiega od znaczenia konkretnego, poprzez znaczenia przejściowe, aż do znaczeń abstrakcyjnych. Pierwsze przyimki używane przez dziecko zawsze oznaczają relacje przestrzenne, stosunki postrzegalne zmysłowo, mają charakter konkretno-obrazowy. To właśnie dlatego – jak uważa L. Geppertowa – dzieci opuszczają przyimki w początkowym okresie ich przyswajania. Zakres użycia przyimka wzrasta stopniowo i pojawiają się użycia czasowe, przyczynowe, celowe, wynikowe.

Przedstawiony w skrócie proces przyswajania kategorii przyimka w ontogenezie pokazuje, na czym polegają trudności w przyswojeniu tej kategorii przez dzieci będące w normie rozwojowej. Interesujący jest proces przyswajania przyimka przez dzieci z opóźnionym rozwojem mowy. Mają one zdecydowanie więcej trudności w tym zakresie niż dzieci nieodbiegające od normy rozwojowej. Badania, z których zaczerpnięto poniższe przykłady, zostały przeprowadzone w ośmioosobowej grupie dzieci w wieku 3–4 lat ze stwierdzonym opóźnionym rozwojem mowy. Badane było rozumienie przyimków wyrażających relacje przestrzenne: *za*, *przed*, *na*, *pod*, *obok*, *w*, *z*, *między*. Dzieci miały za zadanie wykonać trzy próby: pierwsza polegała na wskazywaniu obrazków, które przedstawiały określone relacje przestrzenne, druga – na manipulowaniu przedmiotami, trzecia – na obrazowaniu odpowiednich relacji przestrzennych angażujących ciało dziecka. Najlepiej wypadła próba trzecia (60% poprawnie wykonanych zadań), najsłabiej próba pierwsza (48,75% poprawnie wykonanych zadań), nieco lepiej od pierwszej wypadła próba druga – manipulowanie przedmiotami (50% poprawnie wykonanych zadań). Badane dzieci miały znaczne trudności ze wskazywaniem odpowiednio przyporządkowanych przez dane przyimki relacji przestrzennych na schematycznie przedstawionych rysunkach.

Z badań wynika, że dzieci z opóźnionym rozwojem mowy: (1) mają problemy z rozumieniem przyimków przestrzennych, dlatego w trakcie zabiegów edukacyjnych wobec nich należy prowadzić ćwiczenia

mające na celu przyswojenie tej kategorii, pomoże to dzieciom lepiej orientować się w otaczającej je przestrzeni, a także w przyszłości adekwatnie ją opisywać; (2) najlepiej radzą sobie z rozumieniem poleceń zawierających wyrażenia przyimkowe ujmujące relacje przestrzenne, kiedy w ich obrazowanie angażują własne ciało, w związku z tym w pierwszej kolejności należy to uwzględnić w ćwiczeniach edukacyjnych, następnie stosować manipulowanie na przedmiotach, a dopiero na dalszym miejscu wykorzystywać ilustracje; (3) przyimki przestrzenne są rozumiane przez te dzieci w kolejności (od najlepiej do najslabiej rozumianego): *do, z, w, pod, na, za, przed, nad, obok, między*, która należy brać pod uwagę przy konstruowaniu ćwiczeń mających na celu przyswajanie przyimków, zgodnie z zasadą stopniowania trudności.

Z literatury przedmiotu wynika (Geppertowa 1968; Zarębina 1994; Kaczmarek 1953; Smoczyński 1955), że podobne problemy z przyswojeniem kategorii przyimka mają dzieci nieodbiegające od normy rozwojowej, różnica zaś między nimi a dziećmi z opóźnionym rozwojem mowy ma charakter ilościowy. Zatem wydaje się, że podobne ćwiczenia do tych stosowanych w odniesieniu do dzieci z opóźnionym rozwojem mowy – w tej samej kolejności, może tylko o większym stopniu trudności – można przygotować dla podniesienia poziomu rozumienia przyimków przestrzennych przez dzieci będące w normie rozwojowej.

Jednocześnie ten stosunkowo mało skomplikowany przykład trudności w przyswajaniu kategorii przyimka przez dzieci z opóźnionym rozwojem mowy pokazuje, że wiedza, a przynajmniej orientacja, nauczyciela języka w zakresie trudności w przyswajaniu różnych kategorii językowych przez osoby z dysfunkcjami o zróżnicowanym patomechanizmie może okazać się przydatna do projektowania językowych zajęć dydaktycznych z osobami w normie.

W niniejszym artykule próbowałem przedstawić, jakiego rodzaju wiedzy mogą dostarczyć językoznawcy badania nad dysfunkcjami języka i mowy. Rozważania te, oczywiście, wymagają pogłębienia i większej egzemplifikacji, niż byłem tu w stanie przedstawić, mam jednak nadzieję, że zwrócą one uwagę językoznawców, którzy koncentrują się na opisie języka samego w sobie, na język osób z dysfunkcjami, jestem bowiem przekonany, że większy niż dotąd udział lingwistów w opracowywaniu programów diagnostycznych, terapeutycznych i glottodydaktycznych jest nie tylko oczekiwany, ale wręcz pożądanym.

Literatura

- N. Chomsky, 1995, *O strukturach poznawczych i ich rozwoju – odpowiedź na wykład Piageta*, [w:] *Noama Chomsky'ego próba rewolucji naukowej*,

- t. 1: *Język i jego nabywanie. Debata między Jeanem Piagetem i Noamem Chomskym*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa, s. 46–71.
- N. Chomsky, 1986, *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*, New York, Westport, Connecticut, London, Praeger.
- K. Chudzik, *Rozumienie przyimków przez dzieci z opóźnionym rozwojem mowy*, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, niepublikowana praca magisterska.
- L. Geppertowa, 1968, *Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami określanymi przez przyimki i spójniki*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, pod red. S. Szumana, Kraków, s. 149–237.
- S. Grabias, 2001, *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy*, pod red. S. Grabiasa, Lublin, s. 11–43.
- R. Jakobson, 1969, *Langage enfantin et aphasie*, trad. de l'anglais et de l'allemand par J.-P. Boons et R. Zygoris, ed. de Minuit, Paris.
- L. Kaczmarek, 1953, *Kształtowanie się mowy dziecka*, PTPN, Poznań.
- Z. Kułakowska, B. Zychowicz, 2008, *Neurofizjologia mowy i konsekwencje terapeutyczne*, [w:] *Diagnoza i terapia logopedyczna*, pod red. J. Porayskiego-Pomsty, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa, s. 221–242.
- R. Laskowski, 1998, *Zagadnienia ogólne morfologii*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, pod red. R. Grzegorzczkovej, R. Laskowskiego i H. Wróbla, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 27–86.
- P.H. Lindsay, D.A. Norman, 1991, *Procesy przetwarzania informacji u człowieka. Wprowadzenie do psychologii*, przekł. A. Kowaliszyn, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- J. Lyons, 1998, *Chomsky*, przekł. B. Stanosz, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- A.R. Luria, 1984, *Świat utracony i odzyskany*, PWN, Warszawa.
- J. Piaget, 1995, *Psychogeneza wiedzy i jej znaczenie epistemologiczne*, [w:] *Noama Chomsky'ego próba rewolucji naukowej*, t. 1: *Język i jego nabywanie. Debata między Jeanem Piagetem i Noamem Chomskym*, s. 33–46.
- H. Rodak, 1994, *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Wyd. UW, Warszawa.
- K. Rosner, 1995, *Teoria języka i umysłu ludzkiego Noama Chomsky'ego i jej interdyscyplinarna doniosłość*, [w:] *Noama Chomsky'ego próba rewolucji naukowej*, t. 1: *Język i jego nabywanie. Debata między Jeanem Piagetem i Noamem Chomskym*, s. VII–LIII.
- P. Smoczyński, 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Ossolineum, Wrocław.
- J. Stein, 2004, *Wielokomórkowa teoria dysleksji rozwojowej*, [w:] *Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki*, pod red. A. Grabowskiej i K. Rymarczyk, IBD im. M. Nenckiego PAN, Warszawa, s. 7–42.
- I. Styczek, 1979, *Logopedia*, PWN, Warszawa.
- F. Vester, 2006, *Myślenie, uczenie się, zapominanie*, przekł. J. Lemanowicz, Glosarium, Bydgoszcz.
- M. Zarębina, 1994, *Język polski w rozwoju jednostki*, Glottispol, Gdańsk.

The Role of Research on Speech Dysfunctions in Contemporary Linguistics

Summary

In the article, the author considers the meaning of research on speech disorders for the so-called pure linguistics. According to him, the research, above all, justifies Noam Chomsky's model of inner speech and his thesis that language is a quality of human brain. Based on research of aphasia and dyslexia, he presents a close interrelation between correctly developing and efficiently working brain on the one hand and the norm of linguistic behaviors of an individual on the other. He indicates possibilities of using the knowledge based on the research of dysfunctions in linguistic-didactic work.

Trans. M. Kołodzińska

Teodozja Rittel
(Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków)

ARGUMENTACJA METAFORYCZNA (IMAGINACYJNA) W WYPOWIEDZIACH UCZNIÓW NA TEMAT BIBLIJ

WPROWADZENIE

Lingwistyka edukacyjna, jako dyscyplina językoznawcza, zajmuje się diagnozowaniem stopnia opanowania kompetencji lingwistycznej dziecka i ucznia¹. W sensie procesualnym bada ona język ucznia od poziomu wczesnego nabywania i kształcenia w klasach początkowych (wczesnoszkolny model edukacyjny) przez rozwój i zmianę mocy kompetencji w klasach starszych (glottodydaktyczny model edukacyjny) – do rekonstrukcji kompetencji (logopedyczny model edukacyjny). W sensie aplikacyjnym lingwistyka edukacyjna uwzględnia praktyczne sposoby diagnozowania poziomów języka (poziom przejściowy – rozwojowy, poziom podstawowy – przybliżony i docelowy – planowany)².

Dwuwymiarowość pozycji metafory w lingwistyce edukacyjnej wyraża się we współzależności i komplementarności składników – lingwistycznego i edukacyjnego. Z jednej strony – jest to interpretacja metafory z punktu widzenia nauki o języku (badania językoznawcze), z drugiej zaś – edukacji (badania zewnątrzjęzykowe). Jest to nauka języka, pozwalająca na „eksperyment z językiem”, w którym metafora może być środkiem „wartościowania rzeczywistości pozajęzykowej”, „kierowania wyobraźnią odbiorcy”, „rozumienia SIEBIE” itd.³ Przestrzeń edukacyjna dotyczy „dyskursu edukacyjnego”, w którym

* Artykuł jest kontynuacją mojego ujęcia pt. *Rozważania o argumentacji w lingwistyce edukacyjnej* i jego egzemplifikacji pt. *Argumentacja. Sposoby rozumienia i budowa tekstu o muzyce przez uczniów gimnazjum*, [w:] *Argumentacja w dyskursie edukacyjnym* (w druku).

¹ Por. T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993; też, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994.

² Por. na ten temat: R. Mrózek, *Od edukacji lingwistycznej do lingwistyki edukacyjnej (kilka wstępnych uwag)*, [w:] *Kultura – język – edukacja*, t. 1, Katowice 1995, s. 184; tegoż, *W stronę lingwistyki edukacyjnej*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, red. R. Mrózek, Katowice 2000, s. 9–11; tamże: T. Rittel, *Kontekst analityczny metafory w lingwistyce edukacyjnej*, s. 16–37.

³ T. Rittel, *Kontekst analityczny metafory...*, op.cit., s. 16.

ujawniają się niezbędne umiejętności i sprawności językowe. Zakres ich dotyczy kontekstu dialogowego (ucznia i nauczyciela), czyli jest rozumiany w kategoriach lingwistyki tekstu (analizy dyskursu)⁴. Sam zaś dyskurs edukacyjny⁵ stanowi przykład „dyskursu wiązane”, właściwego szkole, w którym istotne jest uruchomienie komunikacji i współdziałanie komunikacyjne partnerów tego dyskursu (podejście interakcyjne). Ten kierunek badań nad dyskursem wiąże się z rozwijaniem kompetencji lingwodydaktycznej.

Dyskurs edukacyjny jest ujmowany jako proces przekazywania wiedzy⁶. Jak pisze J. Labocha: „Opis wariantów dyskursu dydaktycznego oraz jego cech konstytutywnych może stanowić interesujące zadanie lingwistyki pedagogicznej (edukacyjnej). Wyniki badań zaś z pewnością przyczynią się do udoskonalenia procesów przekazywania wiedzy w żywych aktach mowy (np. lekcje, zajęcia praktyczne, wykłady, dyskusje, konwersatoria, seminaria), jak również w dydaktycznych tekstach pisanych”.

Autorka (obok rozszerzenia obszaru dyskursu edukacyjnego) dodaje, że sformułowanie zasad retoryki dla poszczególnych wariantów dyskursu edukacyjnego może sprawić, że „sztuczna dialogowość” w nauczaniu szkolnym ustąpi bardziej naturalnym formom interakcji nauczyciel – uczeń. Do tego celu proponuje wykorzystanie właśnie funkcji argumentacyjnej dyskursu osiąganą za pomocą: tekstowych operatorów nawiązania, wyrazów modalnych, środków perswazji oraz włączenia układu tematyczno-rematycznego.

Proces argumentowania w dyskursie edukacyjnym jest ukazany przez nas w jego własnych kategoriach retoryczno-logicznych. Chodzi w nim o uchwycenie określonego poglądu (opisu) jako punktu wyjścia analizy tego procesu. W takim ujęciu, jakie proponuje „nowa retoryka” Ch. Perelmana⁷, który kładzie szczególny nacisk na dostosowanie wiedzy do odbiorcy, na cechy dyskutantów, na reguły i zwyczaje prowadzenia rozmowy (budowanie tekstu), na wspólną rzeczywistość komunikacyjną.

Argumentacja metaforyczna uczniów gimnazjów i liceów ogólnokształcących, dotycząca Biblii, została wydobyta na lekcjach języka polskiego⁸. Uczniowie ujawniali swoją wiedzę i uzasadniali swoje prze-

⁴ Por. R.A. de Beaugrande, W.U. Dressler, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, Warszawa 1999, s. 152–271.

⁵ Por. T. Rittel i J. Ożdżyński (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków 1997, wyd. II, s. 7–9.

⁶ J. Labocha, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, op.cit., s. 31–40.

⁷ Ch. Perelman, *The New Rhetoric and the Humanities, Essays on Rhetoric and its Applications*, Dordrecht 1979, s. 9.

⁸ Badania pod moim kierunkiem przeprowadzili studenci filologii polskiej Akademii Pedagogicznej w Krakowie w latach 1994–1995 i 1995–1996. Przebadano 40 klas, w tym 12 ze szkoły podstawowej (skrót SP) i 28 z liceum

konania, posługując się w tym celu składnikiem metaforycznym jako rodzajem argumentu epistemicznego (określona wiedza biblijna) i psychologicznego ('wewnętrzna logika operacji metafizycznych')⁹.

1. PROPOZYCJE OPISU ARGUMENTACJI METAFORYCZNEJ W TEKŚCIE UCZNIOWSKIM

Metafora jako poznanie języka ucznia i „rozjaśnianie konceptualnie oświetlonego przez nią pola”:

BIBLIZMY

Norma ogólna	Łącznik	Norma jednostkowa
załóż, przyjmij, wyobraź sobie, że p!		jest tak, że p?
Człon porównany, t e m a t (pojedynczy wyraz lub wyraz z określeniem)		człon porównujący, nośnik metafory (wyraz z określeniem lub zwrot)
ewaluacja mikrokontekstowa ¹⁰ odnajdywanie argumentów		ewaluacja makrokontekstowa wynajdywanie argumentów: COŚ jest bądź nie jest faktem ¹¹
1. Golgota ¹²	jako	1.1. góra czaszki (TechEnerg II i III Kraków); 1.2. góra śmierci (LO II i III Grybów); 1.3. góra płaczu (SP VII i VIII Cieniawa); 1.4. góra męki (LO I i III Kraków); 1.5. wulkan cierpienia (SzkEkon Ia i If Kraków); 1.6. plon śmierci (LO Ib i Ie Kraków); 1.7. życie cierniste (LO II i IV Kraków);
	niby	1.8. podróż na Golgotę (LO I i IV Kraków);

ogólnokształcącego (skrót LO). Rejestrowane były wypowiedzi w sytuacji lekcyjnej na temat Biblii.

⁹ Koncepcja epistemiczna i psychologiczna nawiązuje do rozdziału *Argumentacja a błędy rozumowania (Argumentation and Fallacies of Reasoning)* z książki L. Cummings, *Pragmatics. A Multidisciplinary Perspective*, Edinburgh 2000, s.163–194, przekł. S. Śniatkowski.

¹⁰ Pojęcie ewaluacji mikrokontekstowej, rozumiane jako odwołanie się do bezpośredniego kontekstu językowego, leksykalnego, oraz ewaluacji makrokontekstowej, definiowane jako odwołanie się do kontekstu pozajęzykowego, wprowadziła L. Cummings, *Pragmatics...*, op.cit., s. 187.

¹¹ Są to twierdzenia (tezy) przekonującego (ucznia), obecne w większości przykładów, wymagających argumentacji, por. B.E. Gronbeck, K. German, D. Ehringer i A.H. Monroe, *Zasady komunikacji werbalnej*, Warszawa 2001, s. 339.

¹² Termin „rozjaśnianie pola” wprowadza H. Woźniakowski, *Potęga metafory w metafizyce, fizyce i polityce*, [w:] *Logos i Ethos*, PAT, Kraków 1993, X, s. 105–110, por. też: J.Tischner, *Myślenie z wnętrza metafory*, [w:] *Myślenie według wartości*, Kraków 1982, s. 466 i n.

		COŚ jest bądź nie jest faktem
2. Wieża Babel	jak gdyby	2.1. sięgać niebios (SP VII i VIII Kraków);
	podobny do	2.2. sięgać chmur (LO II i III Kraków);
		2.3. piramida marzeń (LO II i III Kraków);
	jako	2.4. schody do raju (LO II i III Kraków);
		2.5. źródło nieporozumień (LO I i III Kraków);
		2.6. wieża popłochu (SP VII i VIII Cieniawa);
		2.7. wieża stopniowa (LO II i III Kraków);
		2.8. współczesna Jugosławia (LO I i III Kraków);
3. Gehenna	podobny do	3.1. piec ognisty (SP VII i VIII Wadowice);
		3.2. woda piekielna (SP VII i VIII Kraków);
	jako	3.3. dolina jęku (SP VIIa i VIIIc Kraków);
4. Apokalipsa	jako	COŚ jest pożądane bądź niepożądane
		4.1. czasy ostateczne (SP VII i VIII Kraków);
		4.2. czas końca (SP VII i VIII Kraków);
		4.3. czas Apokalipsy (LO II i IV Kraków);
		4.4. koło czasu (SP VIIa i VIIIc Kraków);
	na kształt	4.5. próg świata (SP VII i VIII Nowosielce);
		COŚ powinno się robić bądź czegoś nie powinno się robić
5. Wieści Hiobowe	podobne do	5.1. wycie hien (SP VII i VIII Kraków);
	jako	5.2. rodzaj gazety (SP VII i VIII Kraków);
		COŚ powinno się robić bądź czegoś nie powinno się robić
6. Arka Noego	jak gdyby	6.1. statek przetrwania (TechEnerg II i III Kraków);
		COŚ powinno się robić bądź czegoś nie powinno się robić
7. Judasz	jako	7.1. pocałunek Judasza (LO I i IV Kraków);
		7.2. pocałunek zdrady (LO I i IV Kraków);
		7.3. pomocnik szatana (LO III i IV Kraków);
		7.4. sprzedawca bliźnich (SP VII i VIII Nowosielec);
		7.5. biznesmen (LO I i III Kraków);
		7.6. faryzeusz (LO If i IIIe Kraków);
	podobny do	7.7. władca ciemności (LO If i IIIe Kraków);
8. Samarytanin	niby	COŚ jest pożądane bądź niepożądane
		8.1. kropla ludzi (LO Ib i Ie Kraków);
		8.2. woda życia (LO I i IV Kraków);
		8.3. okruszek serca (TechOdzież I Maków Podhalański);
		8.4. owoc wiary (LO Ib i Ie Kraków);
9. Salomon	jako	COŚ jest bądź nie jest faktem
		9.1. dar mądrości (LO II i IV Kraków);
		9.2. człowiek uczony (SP VII i VIII Wadowice);
10. Łazarz	jak gdyby	COŚ jest bądź nie jest faktem
	jako	10.1. wyrwany śmierci (LO II i III Grybów);
		10.2. człowiek wskrzeszony (LO Ib i Ic Kraków);
		10.3. owoc wiary (LO Ib i Ic Kraków).

2. ODCHYLENIA JEDNOSTKOWE¹³ (NIETYPowe UŻYCIA JĘZYKA). RACJE LOGIKI UCZNIOWSKIEJ¹⁴

2.1. Utożsamianie nazwy na podstawie podobieństwa zewnętrznego – grupa spółgłoskowa w nagłosie lub wygłosie

Człon porównywany	Łącznik	Człon porównujący
2.1.1. Gehenna	jak	„henna” (SP VII i VIII Kraków);
2.1.2. Apokalipsa	jak	„elipsa” (SP VII i VIII Kraków);
2.1.3. Łazarz	jak	„łazanki” (SP VII i VIII Kraków);
2.1.4. Faryzeusz	jak	„fryzura na Faryzeusza” (SP VII i VIII Kraków);

2.2. Utożsamianie nazwy na podstawie „poślizgu” fonetycznego lub leksykalnego

Człon porównywany	Łącznik	Człon porównujący
2.2.1. Apokalipsa	jako	„epokowy lizak” (SP VII i VIII Kraków);

2.3. Właściwe odchylenie semantyczne oparte na asocjacji

Człon porównywany	Łącznik	Człon porównujący
2.3.1. Gehenna	jako	„blacharstwo samochodowe” (SP VII i VIII Kraków);
	jako	„ostra przyprawa” (SP VII i VIII Kraków);
	jako	„roślina doniczkowa” (SP VII i VIII Kraków);
2.3.2. Apokalipsa	jako	„piękna kobieta” (SP VII i VIII Kraków).

W przykładach 2.1., 2.2. i 2.3. można widzieć „błąd retoryczny”: uczeń zaczyna od twierdzenia, przypominającego *argumentum ad populum*, którego odbiorca (nauczyciel) nie akceptuje ze względu na motywacje nierzeczowe.

2.4. Kreatywność języka (ironia i użycie artystyczne) przypominająca *argument a fortiori*, kiedy wybiera się niewłaściwy argument spośród zbioru możliwych

Człon porównywany	Łącznik	Człon porównujący
2.4.1. Pilat	jak gdyby	„wache ent gouu” (SP VIIa i VIIIc Kraków);
2.4.2. Wieża Babel	na kształt niby	„włócznia słońca” (LO I i IV Kraków); „włócznia myśli” (TechOdzież I Maków Podhalański).

¹³ K. Pisarkowa, *Odchylenia a kreatywność w języku potocznym*, Polonica III 1977, s.141–179 i teŝe, *Rozważania o argumentacji*, Polonica III 1977, s. 79–193 oraz J. Oŝdzyński, *Kreatywne aspekty profilowania pojęć w wypowiedzi dziecka*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieŝy*, red. J. Oŝdzyński, Kraków 1995, s. 180.

¹⁴ J. Macnamara, *Logika i psychologia*, Warszawa 1993, s. 43–44, zauwaŝył, ŝe „dzieci sã zdolne do uczenia siã języka właŝnie dlatego, ŝe dysponujã pewnymi umiejãtnościami, a w szczególnoŝci stosunkowo dobrze rozwiniętã zdolnoŝciã nadawania sensu pewnym typom sytuacji, mianowicie dotyczãcym prostych i bezpoŝrednich interakcji miãdzy ludźmi”. O zagãdzeniach tych pisze teŝ B. Boniecka, *Sila dziecięcej argumentacji* w tomie *Argumentacja w dyskursie edukacyjnym* (w druku).

3. MATERIAŁ ARGUMENTACYJNY METAFORYCZNY UJĘTY KOGNITYWNIEM, JAKO ODBICIE ŚWIADOMOŚCI JĘZYKOWEJ UCZNIĄ

Metafora w tym ujęciu jest, jak piszą G. Lakoff i M. Johnson¹⁵, „naszym podstawowym narzędziem do częściowego rozumienia tego, co nie może być rozumiane całkowicie, tj. naszych uczuć, doznań estetycznych, rozterek moralnych i świadomości duchowej”. Te wysiłki wyobraźni nie są pozbawione racjonalności. Zakłada się pojmowanie metafory w terminach implikacji i wniosków metaforycznych. Rozumienie przez metafory prowadzi, według kognitywistów, do metaforycznych implikacji, co jest „formą racjonalizmu imaginatywnego”. Dzięki temu możemy też dokonywać na nich operacji rozumowych. W naszym ujęciu propozycję opisu (pkt 1.) argumentacji w tekście uczniowskim oceniam jako implikację relewantną¹⁶, natomiast (pkt 2.) odchylenia jednostkowe (nietypowe użycia języka) określam jako implikację redundantną.

3.1. Forma racjonalizmu imaginatywnego ucznia

Człon porównujący	Rodzaj metafory kognitywnej	Człon porównywany
1. „sięganie niebios”	kierunkowa GÓRA	Wieża Babel (SP VII i VIII Kraków);
2. „sięganie chmur”	kierunkowa GÓRA	Wieża Babel (LO II i III Kraków);
3. „piramida marzeń”	kierunkowa GÓRA	Wieża Babel (LO II i III Kraków);
4. „schody do raju”	kierunkowa GÓRA	Wieża Babel (LO II i III Kraków);
5. „wyrwać śmierci”	kierunkowa GÓRA	Wieża Babel (LO II i III Grybów);
6. „czasy ostateczne”	kierunkowa DÓŁ	Apokalipsa (SP VII i VIII Kraków);
7. „czas końca”	kierunkowa DÓŁ	Apokalipsa (SP VII i VIII Kraków);
8. „próg świata”	ont. metonimia	Apokalipsa (SP VII i VIII Nowosielec);
9. „wulkan cierpienia”	ont. pojemnik	Golgota (Szkekon Ia i I Kraków);
10. „góra śmierci”	kierunkowa GÓRA	Golgota (LO II i III Kraków);
11. „pocałunek Judasza”	ont. metonimia	Judasz (LO I i IV Kraków);
12. „pocałunek zdrady”	ont. metonimia	Judasz (LO I i IV Kraków);
13. „podróż na Golgotę”	kierunkowa GÓRA	Golgota (LO I i IV Kraków);
14. „statek przetrwania”	ont. pojemnik	Arka Noego (TechEnerg II i III Kraków);
15. „góra czaszki”	kierunkowa GÓRA	Golgota (TechEnerg II i III Kraków);
16. „dar mądrości”	ont. rzecz	Salomon (LO II i IV Kraków);
17. „życie cierniste”	ont. stan	Golgota (LO II i IV Kraków);
18. „piec ognisty”	ont. pojemnik	Gehenna (SP VII i VIII Wadowice);
19. „źródło nieporozumień”	ont. pojemnik	Wieża Babel (LO I i III Kraków);
20. „góra płaczu”	kierunkowa GÓRA	Golgota (SP VII i VIII Cieniawa);
21. „wieża popłochu”	kierunkowa GÓRA	Wieża Babel (SP VII i VIII Cieniawa);

¹⁵ G. Lakoff i M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przekł. P. Krzeszowski, Warszawa 1988, s. 36–48.

¹⁶ Termin „implikacja relewantna” jest interpretowany według *Małej encyklopedii logiki*, red. W. Marciszewski, Wrocław 1988, s. 68, por. też tom studiów pt. *Relewantcja i redundancja w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński i T. Rittel, *Studia Logopedica II*, Kraków 2008, s. 3–7.

22. „góra męki”	kierunkowa GÓRA	Golgota (LO II i III Kraków);
23. „dolina jęku”	kierunkowa DÓŁ	Gehenna (SP VIIa i VIIIc Kraków);
24. „biznesmen”	ont. metonimia	Judasz (LO I i III Kraków);
25. „wycie hien”	strukturalna <i>ad hominem</i>	Wieści Hiobowe (SP VII i VIII Kraków);
26. „owoc wiary”	strukturalna <i>ad hominem</i>	Łazarz (LO Ib i Ic Kraków);
27. „plon śmierci”	strukturalna	Golgota (LO Ib i Ic Kraków);
28. „kropla ludzi”	strukturalna <i>ad hominem</i>	Samarytanin (LO Ib i Ic Kraków);
29. „woda życia”	strukturalna <i>ad hominem</i>	Samarytanin (LO I i IV Kraków);
30. „włócznia słońca”	strukturalna	Wieża Babel (LO I i IV Kraków);
31. „okruszek serca”	strukturalna <i>ad hominem</i>	Samarytanin (TechOdzież I Maków Podhalański);
32. „włócznia myśli”	strukturalna	Wieża Babel (TechOdzież I Maków Podhalański);
33. „pomocnik szatana”	strukturalna <i>ad hominem</i>	Judasz (LO II i IV Kraków);
34. „władca ciemności”	strukturalna <i>ad hominem</i>	Judasz (LO If i IIIe Kraków);
35. „sprzedawca bliźnich”	strukturalna <i>ad hominem</i>	Judasz (SP VII i VIII Nowosielec);
36. „koło czasu”	strukturalna	Apokalipsa (SP VII i VIII Kraków);
37. „woda piekielna”	strukturalna	Gehenna (SP VII i VIII Kraków);
38. „wache ent gouu”	strukturalna <i>ad hominem</i>	Piłat (SP VII i VIII Kraków).

Analizę empirycznego materiału metaforycznego przeprowadzoną za pomocą metodologii kognitywnej zastosowała J. Machowska dla metafor wyobrażeniowych i aksjologicznych w dyskursie wczesnoszkolnym¹⁷.

4. REKONSTRUKCJA WYBRANYCH ARGUMENTÓW UJAWNIAJĄCYCH PODŁOŻE METAFOR UCZNIOWSKICH¹⁸

Golgota jako „góra czaszki” (TechEnerg II i III Kraków) aram. *gul-gota* ‘miejsce czaszki’ ‘biblijne miejsce trupiej głowy’, z hebr. *gulgōlet* ‘czaszka’, wzgórze pod Jerozolimą, na którym według Biblii ukrzyżowano Chrystusa, Mt 27,33, Łk 23,33 (KSS 54); argument kulturowy biblijny „góra czaszki”;

¹⁷ J. Machowska, *Nabywanie kategorii przypadku. Wiek wczesnoszkolny*, Kraków 2006, rec. J. Ożdżyńskiego, „Poradnik Językowy” 2008, z. 9, s. 69–71. Jest to opracowanie z zakresu językoznawstwa stosowanego, kognitywnego i lingwistyki edukacyjnej. Stanowi studium kategorii przypadku, praca napisana pod moim kierunkiem jako rozprawa doktorska.

¹⁸ A. Wierzbicka, *Wschodnioeuropejska kultura żydowska w świetle żydowskiej etnografii mowy*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa – zderzenia i spotkania*, Instytut Kultury, Warszawa 1996, s. 183–204.

- Wieża Babel jako schody „wieża stopniowana” (LO II i III Kraków), schodkowa – symbolizująca „góre świata”, „duchowe wznoszenie się człowieka do nieba” (KSS 461); argument kulturowy, *zikkuraty* sumeryjsko-asyryjsko-elamickie;
- Wieża Babel jako „wieża popłochu” (SP VII i VIII Cieniawa) oznacza pomieszanie języków, hałaśliwy tłum (Gen 11,1–9); argument kulturowy, biblijny, jako „wieża zamieszania”;
- Wieża niby „włócznia myśli” (TechOdzież I Maków Podhalański), ołtarz boga słońca (KSS 461); argument kulturowy materialno-gospodarczy¹⁹;
- Wieża Babel na kształt „włóczni słońca” (LO I i IV Kraków) ‘rodzaj dzidy, kopii’ kulturowo jako włócznia św. Maurycego dana przez Ottona I Chrobremu (Gloger IV, s. 454–456); włócznia symbolizuje promień słońca, w chrześcijaństwie ‘męczeństwo, cnota, odwaga’ (KSS 474), *plonąca włócznia* – jedno z określeń zorzy polarnej (KSS 475), NT J 1.51; biblijny wzlot ducha;
- Wieża Babel podobna do „piramidy marzeń” (LO II i III Kraków), droga ku górze, promienie słońca w tekstach piramid, drabina Jakubowa w Biblii, a zwłaszcza wieża i góra, por. sumeryjskie wieże schodkowe o trzydziestu stopniach do rajy (Rdz 11,4), także jako „schody do rajy” (LO II i III Kraków), wierzchołek wieży miał sięgnąć nieba²⁰, stopnie niebiańskich schodów; argument kulturowy, biblijny;
- Gehenna jako „piec ognisty” (SP VII i VIII Wadowice), obraz gniewu Pańskiego, „piec ognisty” ‘piekło’ „I rzucił ich w piec ognisty, tam będzie płacz i zgrzytanie zębów” (Mt 13,42); argument kulturowy, biblijny;
- Gehenna jako „dolina jęku” (SP VIIa i VIIIc Kraków), sytuacja przeciwstawna do góry, utrata wzniosłości (KSS 68), argument (Ps 83,7) z Biblii, gdzie jest: dolina łez, padół płaczu, ziemia jako miejsce cierpienia, w Wulgacie „*In valle lacrimarum in loco*” dolina łez w pobliżu Jerozolimy, Psalm 83,7; argument kulturowy, biblijny;
- Gehenna jako „woda piekielna” (SP VII i VIII Kraków), argument (Num 5,11–31) woda narzędzie kary, rodzaj sądu bożego (KSS 477); jest to jedyny sąd boży, o którym wspomina Biblia w Num 5,11–31, argument kulturowy, biblijny;
- Apokalipsa jako „koło czasu” (SP VIIa i VIIIc Kraków), jako granica nie do przebycia (KSS 154) lub też *Bhava cakra* z sanskr.

¹⁹ H. Wiśniewska, *Kontekst kulturowy składnikiem (nie)rozumienia frazeologizmów Jana Andrzeja Morsztyna (1621–1693)*, [w:] *Na językoznawczych ścieżkach*, red. M. Mikołajczuk i R. Pawelec, Warszawa 2007, s. 183–197.

²⁰ M. Lurker, *Przesłanie symboli*, Kraków 1994, s. 311.

'koło stawania się'; emblemat wiecznego cyklu wcieleń – transmigracji duszy; argument kulturowy;

Judasz jako „pocałunek zdrady” (LO I i IV Kraków), Mt 26,48, pocałunek Judasza, wyraz niktzemnej obłudy (KSS 327) jako nadużycie symbolu łac. *Osculum pacis* 'pocałunek braterstwa pokoju'; argument kulturowy, biblijny, *ad hominem*;

Judasz jako „faryzeusz” (LO I i IV Kraków), przypowieść biblijna „Faryzeusz i celnik” (Łk 18,9–14) jako przykład obłudnika, świętoszka, hipokryty, człowieka fałszywego, dwulicowego, uważającego się za lepszego od innych (SMiTK 274); argument kulturowy, biblijny, *ad hominem*²¹.

KONKLUZJA

Argumentacja jako złożony akt mowy²², w odróżnieniu od eksplikacji semantycznej, wykorzystuje metaforę jako przekład wewnętrzny językowy. Wypowiedzi uczniowskie na temat Biblii, wydobyte z badań empirycznych, ukazują nośniki metaforyczne jako środki opisu postrzegania, działania i myślenia. W postrzeganiu przestrzennym dominuje orientacja w GÓRE, gdyż dyskurs dotyczy transcendencji²³, w opisie działania występują doświadczenia językowe, ujmowane w kategoriach rzeczy „Coś jest bądź nie jest faktem”, natomiast w myśleniu „Coś jest pożądane bądź niepożądane” czy też „Coś powinno być, czegoś nie powinno być” występują nośniki materialno-kulturowe (np. włócznia, okruszek, kopia), nadające strukturę metaforyczną innemu pojęciu z oświetlanego przez metaforę pola.

Metafory w argumentacji ujawniają możliwości komunikacyjne osób uczestniczących w dyskursie edukacyjnym. Są one na ogół zwerbalizowane w Biblii i wprowadzone do wypowiedzi uczniowskiej jako jego (ucznia) wybory językowe wyuczone.

Część wypowiedzi z użyciem nośników metaforycznych zawiera jednak błędy rejestru²⁴, część zaś błędy retoryczne w tych wypadkach, kiedy używa się metafory (nośników metaforycznych), której odbiorca nie akceptuje. Ponadto, dzięki metaforze, uczniowie próbują także wa-

²¹ A. Wierzbicka, *Przypowieść o faryzeuszu i celniku*, [w:] tejże, *Co mówi Jezus? Objasnienia przypowieści ewangelicznych w słowach prostych i uniwersalnych*, Warszawa 2002, s. 225–235.

²² Semantykę argumentacji, jako złożonego aktu mowy, przedstawiam w książce *Elżbieta Drużbacka. Język i tekst*, Kraków 2007, s. 265–280, ukazując schematy semantyczne *argumenta mortis*.

²³ T. Rittel, *Metafory światła modelowane Biblią*, [w:] *Gwary dawniej i dziś. Prace ofiarowane doc. Wandzie Pomianowskiej*, pod red. S. Cygana, Kielce 2002, s. 157–178.

²⁴ Por. T. Rittel, *Wybrane sposoby określania błędu językowego*, [w:] *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, op.cit., s. 237.

loryzować fakty współczesne, o których mówią: Wieża Babel to „współczesna Jugosławia” (LO I, III Kraków), a Judasz to „biznesmen” (LO I, III Kraków) i „faryzeusz” (LO If i IIIe Kraków) z *argumentum ad crumenam* w wypadku Judasza, a także argumentem użytym do określenia człowieka jako *argumentum ad hominem*.

Rozwiązanie skrótów

- Gloger - Z. Gloger, *Encyklopedia staropolska*, t. I-IV, Warszawa 1900-1903.
KSS - W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 1990.
SMiTK - W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Kraków 1985.
Wulgata - *Biblia Sacra Vulgata*, Stuttgart 1969.

Metaphoric (Imaginative) Argumentation in Students' Utterances about The Bible

Summary

The article includes a presentation of students' utterances about The Bible. They show formulated metaphors as means of description, perception, action and thinking. For example, space perception is dominated by upward orientation (transcendentalism), description of action is dominated by experience presented in the category of a thing. Students mainly use metaphors which are originally verbalized in The Bible and which, in an educational discourse, occur as learned utterances. Some of the students' utterances include mistakes concerning Biblical metaphors' register or rhetorical mistakes.

Trans. M. Kołodzińska

Agata Rytel
(Uniwersytet Warszawski)

O PODMIOTOWO-PRZEDMIOTOWYM CHARAKTERZE JĘZYKOWEGO OBRAZU ŚWIATA W WIERSZACH DZIECI

Językowy obraz świata nie jest odkryciem ostatnich lat. Jego początków niektórzy szukają w *Retoryce* Arystotelesa, niektórzy w oświeceniu francuskim i włoskim. W wersji bardziej umiarkowanej przyjmuje się, że pojęcie językowego obrazu świata – będącego odpowiednikiem Humboldtowskiego terminu *Weltansicht der Sprache* – weszło do polskiego językoznawstwa za pośrednictwem etnolingwistyki amerykańskiej, sygnowanej nazwiskami Sapira i Whorfa¹. Gwoli naukowej ścisłości trzeba dodać, że pierwsze polskie prace na temat językowego obrazu świata przyniosły także inny termin: *wizja świata*. Wydany w 1980 r. zeszyt próbny *Słownika ludowych stereotypów językowych* pod red. Jerzego Bartmińskiego zapoczątkował badania nad ludową wizją świata i człowieka. Również w ostatnich latach w pracach językoznawczych wcale nierzadko pojawia się termin *wizja świata*. Oto kilka przykładów.

Jolanta Maćkiewicz: „Wydawałoby się, że całkowicie nieizomorficznymi wizjami świata są wizja potoczna i wizja naukowa [...]. Relacje między naukowym a nienaukowym spojrzeniem na świat można opisywać w dwóch ujęciach. Po pierwsze, w ujęciu diachronicznym [...]. Po drugie, w ujęciu synchronicznym, czy raczej statycznym, rozpatrując podobieństwa i różnice między współistniejącymi potocznymi i naukowymi obrazami świata”².

Danuta Ostaszewska, Ewa Sławkowa: „Zestawione w XV wieku nazewnictwo botaniczne przybliży nam zatem uporządkowaną w określony sposób wizję opisywanego przez siebie fragmentu świata. Na

¹ Por. J. Bartmiński, *O językowym obrazie świata Polaków końca XX wieku*, [w:] *Polszczyzna XX wieku*, red. S. Dubisz, S. Gajda, Warszawa 2001, s. 28–29, tam też stosowna bibliografia; J. Bartmiński, *Pytania o przedmiot językoznawstwa: pojęcie językowego obrazu świata i tekstu. W perspektywie integralnej*, [w:] *Polonistyka w przebudowie*, t. 1, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005, s. 42.

² J. Maćkiewicz, *Potoczne w naukowym – niebezpieczeństwa i korzyści*, [w:] *Język a kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*, red. J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, Wrocław 2001, s. 107.

ten obraz składają się m.in. różnorakie jakości rozpoznanych roślin: charakterystyczne cechy ich wyglądu, właściwości czy też pełnione w życiu człowieka funkcje³.

Ewa Masłowska: „Strukturę ludowej wizji świata wyznaczają przenikające się wzajemnie elementy wiedzy i wyobrażeń o przedmiocie. Rzeka jako istotny punkt w terenie [...] funkcjonuje jako symboliczna granica między światem żywych a umarłych [...]. Utrwalony w zbiorowej wyobraźni obraz świata, którego kres wyznaczają rzeki, wpłynął na rozwój jej stereotypu⁴.”

Powyższe przykłady zostały przywołane nieprzypadkowo. Na podstawie kontekstowych użyców owego terminu można przedstawić kilka wniosków natury ogólniejszej. Po pierwsze, *wizja świata* w literaturze językoznawczej jest rozumiana w zasadzie zgodnie z uzusem potocznym. W tym rejestrze językowym zapisały się takie zwroty, jak m.in. *wizja malarska* czy *poetycka*, a w naukowym rejestrze językowym takie frazy, jak np. *ludowa wizja świata* utrwalona w tekstach folkloru. Na co dzień, kiedy chcemy obrazowo coś przedstawić czy opisać, mówimy: *architektoniczna wizja osiedla* czy *wizja końca świata*, natomiast językoznawcy, odtwarzając ukryty za słowami obraz świata roślin, dodają, że słownictwo to rejestruje „wizję bezpośredniego kontaktu człowieka z bliską mu rzeczywistością⁵”.

Po drugie, trudno wskazać granice, które by wytyczały zakres użyców terminu *wizja świata*. Zauważmy, że kategorię tę przypisuje się stylowi artystycznemu, potocznemu, naukowemu. Mówi się o emocjach wpisanych w językową wizję świata, o językowo-kulturowej wizji przedmiotu, o wizji świata dziecka. Innymi słowy, *wizja świata* funkcjonuje i w wariancie przedmiotowym (mówi o czymś), i w wariancie podmiotowym (mówi o kimś). Być może wieloznaczność i nieścisłość terminologiczna sprawiają, że kategorii tej odmawia się miana terminu naukowego, pojęcia fachowego. O językowym obrazie świata napisano niejedną rozprawę i niejednej interpretacji poddano tę kategorię, natomiast prac, które by zawierały ogólne metodologiczne definicje językowej wizji świata, w zasadzie nie ma.

Do wyjątków należy artykuł *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata* Jerzego Bartmińskiego. Przynosi on taką wykładnię interesującego nas pojęcia: „Pojęcie językowego obrazu świata, stanowiące istotny składnik programu badawczego etnolingwistyki, funkcjonuje w dwóch wariantach, które w uproszczeniu można określić

³ D. Ostaszewska, E. Sławkowa, *Procesy nazwotwórcze a językowy obraz świata*, [w:] *Przeszłość w językowym obrazie świata*, red. A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski, Lublin 1999, s. 155.

⁴ E. Masłowska, *Ludowy stereotyp rzeki*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999, s. 183–184.

⁵ D. Ostaszewska, E. Sławkowa, *Procesy nazwotwórcze a językowy obraz świata*, op.cit., s. 161.

jako «podmiotowy» i «przedmiotowy» i przyporządkować terminom *wizja świata* (angielskie *view of the world*) i *obraz świata* (niemieckie *das sprachliche Weltbild*). Wizja, czyli widzenie, jest wizją czyjaś, implikuje patrzenie, a więc i podmiot postrzegający; obraz, będący rezultatem także czyjegoś widzenia świata, tak silnej implikacji podmiotu nie zawiera, punkt ciężkości jest w nim przesunięty na przedmiot, którym jest to, co zawarte w języku⁶.

Dwa warianty językowej interpretacji rzeczywistości, nazwane przez Jerzego Bartmińskiego *wizją* i *obrazem świata*, można rozumieć jako podmiotowe bądź przedmiotowe postrzeganie świata. Na razie tłumaczę to ogólnie i generalizująco, nie wykraczając poza uzus potoczny. Podmiotowe – to znaczy indywidualne, szczególne, nacechowane subiektywizmem, zależne od poznającego podmiotu. Przedmiotowe – to znaczy rzeczowe i obiektywne, nie tyle niezależne od podmiotu postrzegającego, ile zależne w mniejszym stopniu.

Powstaje pytanie: jak upostaciować to, co przedmiotowe w językowym obrazie świata, i to, co w nim podmiotowe? I jak wydzielić te dwie kategorie?

Mariola Jakubowicz na marginesie naukowych rozważań, w jaki sposób dane zaczerpnięte z badań etymologicznych mogą być wykorzystywane do odtwarzania obrazu świata i jaki to będzie obraz, tak objaśnia pojęcia: *językowy obraz* i *wizja świata*: „Moja próba odpowiedzi na to pytanie będzie wychodzić od rozróżnienia [podkr. – A.R.] zawartego w artykule J. Bartmińskiego *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. [...] A zatem badając wizję świata, interesujemy się przede wszystkim podmiotem, czyli ludźmi – pewną wspólnotą tworzącą poprzez język obraz swego świata. Istotne jest więc sprecyzowanie, co to za ludzie, określenie czasu i miejsca ich działania. Natomiast tworząc przedmiotowy obraz świata, staramy się przede wszystkim poznać badany obiekt, toteż możemy sobie pozwolić na uogólnione ujęcie podmiotu⁷.”

Widać zatem dość wyraźnie, że językowy obraz i wizja świata zostały wpisane w system opozycji binarnych. Owe warianty językowego postrzegania rzeczywistości w takim ujęciu funkcjonują jako dwa modele, bardziej różne niż podobne do siebie.

I dalej: „Przykłady, które przedstawiam poniżej, dotyczą nie wizji, ale obrazu świata [podkr. – A.R.]. Badanym obiektem są nazwy emocji negatywnych⁸ – pisze Mariola Jakubowicz. W kolejnym akapicie formułuje taki sąd: „Dowody na to, że emocja jest kojarzona przede wszystkim z towarzyszącymi jej zjawiskami fizjologicznymi i tak jest

⁶ J. Bartmiński, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, op.cit., s. 103.

⁷ M. Jakubowicz, *Badania etymologiczne w rekonstrukcji językowego obrazu świata*, [w:] *Przeszłość w językowym obrazie świata*, op.cit., s. 122.

⁸ Tamże, s. 123.

odzwierciedlana w językowej wizji świata [podkr. – A.R.], znajdujemy w każdym języku [...]”⁹.

Można tę chwiejność terminologiczną rozumieć jako zwykły lapsus. A można widzieć w tym bezradność umysłu ludzkiego próbującego klasyfikować ciągle zmieniającą się rzeczywistość zgodnie z obiektywnymi kryteriami. Albo bezradność badacza usiłującego narzucić system dychotomicznych podziałów bytom, które niełatwo poddają się opisom w kategoriach opozycji binarnych. Przyznanie się do owej bezradności pociąga za sobą dość istotne skutki metodologiczne. Trzeba raz jeszcze poddać interpretacji wyróżnione przez Jerzego Bartmińskiego warianty obrazu świata. Daleka jestem od tego, by przypisywać sobie prawo do wyczerpującej terminologicznej analizy. Zamierzam jedynie wydzielić wariant podmiotowy i przedmiotowy językowego postrzegania świata w wierszach dziecięcych i usytuować je względem siebie.

Aby nie uciekać w puste rozważania, rozpatruję tę kwestię na konkretnym przykładzie. Oto fragment wiersza dziecięcego¹⁰:

Otwieram pokój
i wszystko takie inne
czyżby nowa zabawa Alicji
w co wypić co zjeść
– tu rządzą reguły
kłamstwo kole z każdej strony
nieliczne są już gwiazdy
na ciemnym niebie
maminej spódnicy

(z wiersza *Dorastanie* Justyny Korolko, OKP)

Warto przyjrzeć się bliżej metaforze: *ciemne niebo maminej spódnicy*, na którym *nieliczne są gwiazdy*. Matczyzna spódnica przywołuje reminiscencje z dzieciństwa. Mowa o takim czasie, kiedy dziecko niesamodzielne i nieporadne czuło się zagubione w świecie dorosłych. Trzymało się matczynej spódnicy, bo potrzebowało opieki. Otwieranie drzwi pokoju symbolizuje wejście w świat dorosłych, w którym rządzą inne, czasem brutalne reguły (*kłamstwo kole z każdej strony*). Dlatego dziecko czuje się zagubione, osamotnione i bezradne. I tak obraz matczynej spódnicy stał się pretekstem do rozważań o dorastaniu, o przechodzeniu ze świata dzieciństwa do świata dorosłych.

Z jakim aspektem obrazu świata mamy do czynienia: z przedmiotowym obrazem matczynej spódnicy czy z podmiotową wizją zagubionego dziecka, stojącego na progu dorosłego życia? A może nie trzeba odpowiadać na te pytania, albowiem nie konkluzja jest tu najważ-

⁹ Tamże.

¹⁰ Wiersze dzieci, które wykorzystuję w artykule, pochodzą z opublikowanych antologii poezji dziecięcej. Pełny wykaz tekstów źródłowych oraz wyjaśnienie skrótów zamieszczam na końcu artykułu.

niejsza. Idzie o coś innego. O dostrzeżenie ontologicznej chwiejności, niedefiniowalności, zatarcie granicy między łatwo wcześniej wyodrębnionymi kategoriami badawczymi. Okazuje się, że te dwie perspektywy postrzegania są relatywne – dychotomiczny podział na wizję i obraz świata traci swą modulującą moc. Tak jak pisał kiedyś Jan Józef Lipski: „Świat i człowiek – przedmiot i podmiot; to, co ogólne, i to, co indywidualne – wszystko to istnieje pełnią życia dzięki poetyckiemu słowu i w słowie”¹¹.

Gwoli ścisłości dodajmy – nie tylko w poetyckim słowie. Językoznawcy, choćby w aktach nominacyjnych, są skłonni doszukiwać się tyleż informacji o nazywanym obiekcie, co i o samym nazywającym: „[...] zestawione w XV wieku nazewnictwo botaniczne przybliży nam zatem uporządkowaną w określony sposób wizję opisywanego przez siebie fragmentu świata. Ale nie tylko. [...] Dzięki funkcjonującym ówczynie nazwom, a właściwie dzięki nominacji identyfikującej w specyficzny sposób przynależne do zbioru rośliny, jesteśmy również w stanie wiele powiedzieć o postrzegającym te obiekty człowieku”¹².

Pora zatem od analiz tekstowych – przeczących temu, jakoby między językowym obrazem a wizją świata istniał ostentacyjny rozbrat – zwrócić się w stronę rozważań metodologicznych i zapytać o przyczynę takiego stanu rzeczy. Niech za punkt wyjścia posłużą ogólne zasady językoznawstwa kognitywnego.

„Leksykon, morfologia i składnia, tradycyjnie uznawane za odrębne komponenty języka, tworzą continuum jednostek językowych o różnym stopniu złożoności i schematyczności”¹³ – pisze Elżbieta Tabakowska. Podobnie można zdefiniować podmiotowy i przedmiotowy wariant obrazu świata. Struktura językowego obrazu świata to pewne *continuum*, którego punktami granicznymi są strefy przedmiotowa i podmiotowa. Strefy te dzieli dość nieostra granica, a przejścia między nimi są płynne.

Gdyby odpowiedź na postawione wcześniej pytanie o granicę między podmiotowym a przedmiotowym aspektem obrazu świata zamknąć w twierdzeniu, że rozmazanie konturów między tymi kategoriami jest ich inherentną cechą, byłaby to odpowiedź po trosze wymijająca. I niepełna, jako że nic by nie mówiła o podmiocie językowego obrazu świata. A ta kategoria wyraźnie jest wpisana w przywoływane wcześniej definicje językowego obrazu tudzież wizji świata. Przypomnijmy – w wypadku wizji świata była to nadrzędna czy też centralna kategoria poddawana interpretacjom; w wypadku przedmiotowego obrazu świata była mowa o uogólnionym pojęciu podmiotu (Mariola Jakubowicz)

¹¹ J.J. Lipski, *Szkice o poezji*, Paryż 1987, s. 11.

¹² D. Ostaszewska, E. Sławkowa, *Procesy nazwotwórcze a językowy obraz świata*, op.cit., s. 155.

¹³ E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa ogólnego*, Kraków 1999, s. 17.

badź o mniej widocznym, mniej eksponowanym podmiocie postrzegającym (Jerzy Bartmiński. Na marginesie – w późniejszej rozprawie Jerzy Bartmiński formułuje taki sąd: „Podmiotowość tła przywoływanego do opisu znaczenia jest udokumentowana w stosowanym słownictwie, w którym dominują wyrażenia typu «punkt widzenia», «profilowanie», «profil», «wizja», «obraz», «portret», «aspekt» itd. Wszystkie one implikują wyobrażenie podmiotu postrzegającego”¹⁴. W takim ujęciu podmiotowość przestaje być właściwością stopniowalną. W równym stopniu należy i do językowego obrazu, i do wizji świata). Pora zatem postawić pytanie o podmiot językowego obrazu świata. Najpierw zbieram i prezentuję główne stanowiska w tej kwestii. Stanowią one cenne oparcie dla moich intuicji badawczych. A zarazem polemiczne odniesienie, gdyż wiersze dziecięce każą mi nieco inaczej objaśniać podmiotowość językowego postrzegania rzeczywistości.

Jolanta Maćkiewicz: „Kto zatem jest podmiotem JOS? Jednostka, rozpatrywana jako nadawca lub/i odbiorca komunikatu, czy zbiorowość? Może wygodne byłoby rozróżnienie – jak proponuje Jerzy Bartmiński – obrazu świata od jego wizji. [...] Inaczej mówiąc: wizja to widzenie indywidualne, subiektywne, obraz zaś to widzenie standardowe, intersubiektywne”¹⁵.

To wygodne rozróżnienie nie zawsze przystaje do wierszy dzieci. W dziecięcej poezji to, co skonwencjonalizowane, czasem bywa poddawane mechanizmom deleksykalizacji i obrasta w indywidualne znaczenia. Za przykład niech posłuży wiersz o oknie. *Okno na świat* to wyrażenie mocno osadzone w języku i zleksykalizowane. Tę konwencjonalną formułę¹⁶ *Słownik współczesnego języka polskiego* pod red. Bogusława Dunaja definiuje jako ‘to, dzięki czemu istnieje kontakt z zagranicą’: *Gdynia była oknem na świat dla międzywojennej Polski. Telewizja to nasze okno na świat*. Dzieci piszą tak:

Cały świat widzimy,
gdy przez okno patrzymy.
Widzę mamy na ławce siedzące,
widzę dzieci wesoło się bawiące.
I drzewa, które burzy i wiatru się boją.
(z wiersza *Okno na świat* Adama Misy, WND)

Mały poeta zdaje się mówić tak: *okno na świat* to okno mojego domu, przez które widzę to, co znajduje się na zewnątrz. I wylicza: wi-

¹⁴ J. Bartmiński, S. Niebrzegowska, *Profile a podmiotowa interpretacja świata*, [w:] *Profilowanie w języku i tekście*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1998, s. 212.

¹⁵ J. Maćkiewicz, *Słowo o słowie. Potoczna wiedza o języku*, Gdańsk 1999, s. 10–11.

¹⁶ Formułę za Jerzym Bartmińskim definiuję jako ustabilizowane połączenie semantyczne, mające stałą postać formalną; por. J. Bartmiński, *Stereotyp jako przedmiot badań lingwistyczny*, [w:] *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej III*, Wrocław 1985.

dzę mamy, które siedzą na ławce, widzę dzieci pochłonięte beztroską zabawą, widzę drzewa, które zmagają się z burzą i wiatrem. Widzę cały mój świat.

Nie sposób poprzestać na definicji Jolanty Maćkiewicz również z innego powodu. Nie wspomina ona o roli i funkcjach podmiotu językowego obrazu. A określenie roli, jaką odgrywa czy też może on odgrywać, jest w tym wypadku kwestią elementarną. Problem ten podejmują Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska przy okazji rozważań o językowym obrazie WIDZENIA¹⁷. Jest to jedna z nielicznych prac omawiających repertuar ustalonych społecznie i rozpoznawalnych ról podmiotu, dlatego warto przedstawić ją nieco bardziej szczegółowo. A ponieważ sami autorzy rozprawy deklarują się jako zwolennicy lingwistyki kognitywnej w wersji antropologiczno-kulturowej, kontekstem, w którym widzą problem podmiotu językowego obrazu świata, jest kognitywizm Ronalda W. Langackera w wersji spopularyzowanej w pracach Elżbiety Tabakowskiej¹⁸.

Podmiot WIDZENIA, jak zauważają Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska, w języku polskim ma kilka nazw. *Widz, obserwator, gap, oglądacz, podglądacz, wizjoner, naoczny świadek* – to najczęściej spotykane etykiety. W niniejszym artykule analizie zostaną poddane dwie kategorie podmiotu: *widz* i *obserwator*. Po pierwsze, stanowią one miejsce wspólne amerykańskiej teorii kognitywnej i lubelskiego kognitywizmu antropologiczno-kulturowego. Po drugie, najszczelniej nakładają się na kategorię podmiotu językowego obrazu świata w wierszach dziecięcych.

Widz i *obserwator* w literaturze językoznawczej otrzymali taką interpretację:

– *widz* 'osoba przyglądająca się czemuś'; rzeczownik ten dziedziczy tylko część rozbudowanego pasma semantycznego czasownika *widzieć*, mianowicie znaczenia czysto sensoryczne, niementalne; to podmiot, który odbiera wrażenia wzrokowe biernie, bez wyraźnej intencji¹⁹, mówiąc słowami Elżbiety Tabakowskiej, *widz* to ktoś, kto tylko rejestruje to, co znalazło się w jego polu widzenia²⁰;

– *obserwator* 'osoba obserwująca coś, przyglądająca się czemuś z uwagą, śledząca, badająca coś'; obejmuje swoim zakresem bardziej

¹⁷ J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Dynamika kategorii punktu widzenia w języku, tekście i dyskursie*, [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004.

¹⁸ Por. E. Tabakowska, *O językowych wyznacznikach punktu widzenia*, [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, op.cit., s. 50.

¹⁹ Por. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Dynamika...*, op.cit., s. 332–333.

²⁰ Por. E. Tabakowska, *O językowych wyznacznikach punktu widzenia*, op.cit., s. 50.

aktywne zachowania podmiotu, obecne w znaczeniu czasowników *obserwować, patrzeć, przyglądać się* itd.; odbiera wrażenia wzrokowe intencjonalnie i aktywnie²¹, innymi słowy – dopowiada Elżbieta Tabakowska – obserwator świadomie wybiera własny punkt obserwacji²².

I na tym podobieństwa się kończą. Elżbieta Tabakowska: „W kognitywistycznym modelu języka zarówno widz, jak i obserwator są konceptualizatorami, a więc autorami «przekładu» doświadczenia z płaszczyzny percepcji na płaszczyznę pojęć”²³. Jerzy Bartmiński, Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska: „Nadrzędną nazwą podmiotu WIDZENIA, obejmującą swą treścią wszystkie wymienione wyżej rzeczowniki, jest imiesłów *postrzegający*. [...] Podmiot widzenia jest zatem – w świetle danych językowych – postrzegany zarówno jako osoba, która biernie doznaje wzrokowych wrażeń sensorycznych (*widz*), jak też jako osoba, która czynnie patrzy, używając narządu wzroku, oczu (*obserwator*). Obie te role są pojmowane jako działania równocześnie sensoryczne i mentalne [...]. Ponieważ WIDZENIE jest i sensoryczne, i mentalne, kategoria podmiotu WIDZENIA łączy się w potocznym myśleniu z kategorią podmiotu przeżywającego i myślącego. Widz, obserwator, podmiot postrzegający w sposób płynny przyjmują funkcje interpretatora i komentatora”²⁴.

Gdzie szukać różnic między tymi interpretacjami? Wydaje się, że analizy Elżbiety Tabakowskiej dotyczą procesu kognitywnego przetwarzania – przekładu doświadczenia z płaszczyzny sensorycznej na płaszczyznę mentalną. Co w konsekwencji może prowadzić do powstania pojęcia czy nazwy. W koncepcji lubelskiej ów procesualny charakter jest zatuszowany. Obie płaszczyzny: doświadczeniowa i mentalna, nakładają się na siebie. Postrzeganie rzeczywistości jest zatem aktem w pełni synkretycznym – tyleż sensorycznym, co mentalnym, a widz niepostrzeżenie staje się interpretatorem. Różnice są na tyle istotne, że każdy, kto szuka spójnej metodologii dla swych analiz, powinien wybrać którąś z tych koncepcji. Rozważania o podmiocie językowego obrazu świata w wierszach dziecięcych wpisują w paradygmat lubelskiego kognitywizmu antropologiczno-kulturowego. Przedstawiam powody owej metodologicznej decyzji.

Powód pierwszy. Językowy obraz świata w wierszach dziecięcych jest utrwalony w danych językowych skonwencjonalizowanych i tekstowych. Utrwalony to znaczy unieruchomiony, statyczny (dynamiczny aspekt konceptualizacji jest w nim zatuszowany). W podobny sposób patrzę na wiersze dziecięce. Widzę w nich nie tyle podmiotowy pro-

²¹ Por. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Dynamika...*, op.cit., s. 332–333.

²² Por. E. Tabakowska, *O językowych wyznacznikach...*, op.cit., s. 50.

²³ Tamże.

²⁴ J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Dynamika...*, op.cit., s. 333–334.

ces tworzenia, ile jego rezultat – poetycki przekaz. Pod tym względem dzielę stanowisko Aleksandry Okopień-Sławińskiej: „[...] tworzenie wiąże się nierozłącznie z eliminacją i wyborem możliwości, zarówno językowych, jak i myślowych, które objawiają się twórcy, zanim jeszcze ustalił ostatecznie postać swojej wypowiedzi. Przyjęcie przezeń jakiegokolwiek słowa czy formy jest równoczesnym odrzuceniem innych słów i form dopuszczalnych w tej pozycji, a zarazem otwarciem miejsca dla elementów nowych, uprzednio – być może – nie będących jeszcze w polu uwagi. Proces ten [...] jest w gotowej wypowiedzi już zupełnie lub prawie nieuchwytny, zapadły w jej niewysłowioną przeszłość, co najwyżej podległy badawczej rekonstrukcji. W zwykłym odbiorze zaciera się zarówno czasowa dynamika jego przebiegu, jak też wyparowuje morze możliwości, z których wyłoniła się wypowiedź jako twór jedyny, jakby od razu gotowy, mający własną – zupełnie inną – dynamikę i czasowość”²⁵.

Powód drugi. W początkowych słowach tego artykułu mówiłam o wariantach językowego postrzegania rzeczywistości czy też o podmiocie postrzegającym. Sformułowań tych używałam celowo i świadomie. Albowiem obraz świata traktuję jako obraz językowego postrzegania rzeczywistości. Postrzegać to znaczy i widzieć, i oceniać. Taki jest właśnie językowy obraz świata w wierszach dziecięcych: sensoryczny i mentalny zarazem. Oto mały fragment tego obrazu – ojcowska broda:

Twoja broda jest jak las, tato.
I co ty na to? [...]
Twoja broda jest trochę siwa
i trochę czarna.
[...]
Lubię się do niej przytulać
jak do poduszczeni
kiedy mi czytasz o Szidikurze
bajeczki.

(z wiersza *O brodzie taty* Zofii Krasnowolskiej, PA)

Obraz ten angażuje nasze zmysły: wzrok i dotyk. Widzimy siwo-czarną brodę ojca, do której przytula się dziecko. Choćby z tego powodu obraz to niewątpliwie sensualny. I jednocześnie symboliczny. Jest to obraz ludzkiej starości (barwie czarnej czy siwej *Słownik symboli* W. Kopalińskiego przypisuje znaczenie schyłku życia), ale i obraz jej zaklinania czy też obłaskawiania. Broda jest tylko trochę siwa – może więc i starość tylko trochę budzi nasz strach?

A co na podstawie cech tego obrazu można powiedzieć o jego podmiocie? Jest obserwatorem, bo postrzega jakiś fragment ojcowskiego wizerunku. Jest komentatorem, bo temu postrzeganiu towarzyszy refleksja – tworzy poetycki komentarz do sensualnego obrazu. Innymi

²⁵ A. Okopień-Sławińska, *Semantyka wypowiedzi poetyckiej (Preliminaria)*, Kraków 2001, s. 119–120.

słowy, w tekstach poetyckich dzieci przez znaczenie czysto sensualne przebija się to, co oceniające, a w obserwację świata wpisuje się jego interpretacja.

Na tę konfigurację nakłada się inny podział, który komplikuje dotychczasowe proste wyobrażenia o obserwatorze i interpretatorze. Do tej pory była mowa o funkcjach podmiotu językowej interpretacji rzeczywistości, teraz wypada powiedzieć o sposobie obecności owego podmiotu w obrazie świata. Albowiem dla niniejszych rozważań nie mniej istotne jest to, czy podmiot należy do opisywanej sceny, czy znajduje się na zewnątrz.

W koncepcji lubelskiej podmiot postrzegający rzeczywistość z pozycji zewnętrznej jest określany jako widz czy postronny obserwator. Gdyby wpisać tę kategorię w Langackerowską metaforę oglądu, wówczas rzec można, że jest on podmiotem obserwacji. To znaczy znajduje się na obrzeżu pola widzenia, nie wchodzi w zakres postrzeganej rzeczywistości, nie jest przedmiotem konceptualizacji. Taką sytuację Ronald W. Langacker nazywa konceptualizacją podmiotową²⁶.

Przechodząc od rozważań ogólnych ku tekstowym egzemplifikacjom, stawiam pytanie, w jaki sposób ten aspekt podmiotowości postrzegania świata jest realizowany w wierszach dziecięcych. Przypatrzymy się raz jeszcze dwóm pierwszym wersom cytowanego wcześniej wiersza o brodzie taty. W dotychczasowych rozważaniach poprzestałam na konstatacji, że jest to podmiot opisujący i interpretujący otaczającą go rzeczywistość. Teraz mogę to twierdzenie dopełnić. Jest to zarazem taki podmiot, który kryje się za światem przedstawionym, maskuje się, trudno uchwycić jego tożsamość. Na powierzchni tekstu nie odnoszą się do niego żadne słowa. Zrazu można sądzić, że mamy do czynienia w tym wypadku z absolutną podmiotową konceptualizacją w znaczeniu, które nadał temu pojęciu Langacker. Przy bliższym wejrzeniu okazuje się, że prawda jest nieco bardziej złożona. Chociaż prawdą jest, że ów podmiot w wierszach dziecięcych pozostaje na obrzeżach językowego obrazu świata (nie jest widoczny nawet w głębi obrazu), to prawdą jest i to, że na tym obrazie pozostawia ślady swojej podmiotowości. A na podstawie śladów ukrytych w znaczeniach słów, w konotacjach, w sposobie formułowania wypowiedzi można rzec choćby to, że z jednej strony ucieka od pryncypiów i patosu dorosłego świata – z przekorą pyta: *i co ty na to?* Z drugiej strony czuje się na tyle bezradny i zagubiony w otaczającej go rzeczywistości, że ratunku szuka u ojca (*twoja broda jest jak las* – a las według *Słownika symboli* W. Kopalińskiego to 'schronienie', 'bezpieczeństwo').

²⁶ Por. E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie. Wstęp do językoznawstwa kognitywnego*, op.cit., s. 73; E. Tabakowska, *O językowych wyznacznikach...*, op.cit., s. 51.

Renata Przybylska rozważania o roli punktu widzenia w opisie semantyki przyimków polskich kończy takim wnioskiem: „Powyższe fakty językowe prowadzą do wniosku, że podmiot mówiący, konceptualizator nie jest w żadnym razie czymś osobnym w stosunku do języka, przeciwnie, tkwi bardzo głęboko i w gramatyce, i w leksykonie. Można nawet zaryzykować twierdzenie, że tzw. przez Langackera konceptualizacja absolutnie podmiotowa, w której konceptualizator jest całkowicie nieobecny, jest li tylko konstruktem teoretycznym, a w istocie każde wypowiedzenie, każdy tekst kryje w sobie określony punkt widzenia związany z określonym konceptualizatorem – twórcą tekstu”²⁷.

Nie mnie rozstrzygać, czy Langackerowska konceptualizacja podmiotowa jest tworem czysto teoretycznym. Brakuje mi na to naukowej odwagi i naukowych dowodów – wiersze dziecięce, które obrałam za przedmiot rozważań, nie pozwalają na zbyt daleko idące uogólnienia. Intuicyjnie jednak wyczuwam, że ryzykowne twierdzenie Renaty Przybylskiej nie jest bezpodstawne. Dlatego pozwałam sobie na wyważoną polemikę z jednym tylko twierdzeniem Langackera: „Mimo że konceptualizator jest zaangażowany w procesy konceptualizacji, bardzo często zajmuje pozycję peryferyjną. Przykładowo: mówiąc o krześle znajdującym się przy stole, nie mówię niczego o sobie, nawet jeśli to ja dokonuję konceptualizacji. Zajmuję raczej miejsce postronnego obserwatora”²⁸. Nieodparcie nasuwa się jedno pytanie. A co by znaczyły te słowa o stole i krześle w tekstach poetyckich dzieci? Jako że w historii myśli językoznawczej zapisała się interpretacja frazy Chomsky’ego: „Bezbarwne idee wściekle śpią”, dokonana przez Aleksandrę Okopień-Sławińską²⁹, w tym miejscu niech wolno mi będzie Langackerowską bezpodmiotową informację: „mówię o krześle znajdującym się przy stole” rozpisać na poetycki utwór. Wyobrażam sobie takie wersy:

przy stole
krzesło

Stół i krzesło znajdują się w klauzuli wersu – poetycka mowa słowom o pospolitej proveniencji przydaje szczególnego znaczenia. Zatem kto wie, czy w tym kontekście nie ożyłyby znaczenia symboliczne tych martwych przedmiotów. Może stół przywołałby wspomnienia z wczesnego dzieciństwa. Smak i zapach domowego obiadu przygotowywanego przez matkę. Może krzesło obudziłoby wspomnienia o ojcu, który jako głowa rodziny siadywał na nim zawsze przy stole. I może na dnie

²⁷ R. Przybylska, *Kategoria punktu widzenia w badaniach nad relacjami przestrzennymi w języku*, [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, op.cit., s. 157.

²⁸ R.W. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Lublin 1995, s. 67.

²⁹ A. Okopień-Sławińska, *Semantyka wypowiedzi poetyckiej...*, op.cit., s. 160–161.

takiego obrazu kryłaby się tęsknota za odeszłym, martwym dzieciństwem (zważmy, że wersów tych nie ożywia czasownik, a przymiotnik nie przydaje im barwy). Dodajmy – tęsknota niby „postronnego obserwatora” patrzącego na taką scenę, na której znajdują się stół i puste krzesło.

Aleksandra Okopień-Sławińska interpretację „utworu” Chomsky’ego kończy takim sądem: „Tak więc wydaje mi się, że pojmuję, co znaczy, iż «bezbarwne zielone idee wściekle śpią», czyżby to jednak zarazem znaczyło, że metafora naprawdę nie ma granic?”³⁰. Zatem i mnie nie wypada uczynić nic innego, niż zakończyć ten poetyzujący passus taką konstatacją: Tak więc wydaje mi się, że w poetyckich słowach: *przy stole/krzesło* ukryty jest obraz podmiotu – podmiotu tęskniącego za przeszłym dzieciństwem. Czyżby to jednak znaczyło, że – jak domniemywa Renata Przybylska – każdy tekst kryje w sobie obraz podmiotu – twórcy tekstu? Na jednoznaczna odpowiedź się nie zdobęde. Nie mam niezbitych dowodów na to, że właśnie w takie znaczenia obrosłyby te słowa w poezji dziecięcej. To tylko moje intuicje. Ale skoro na obrazie ojcowskiej brody zostały ślady podmiotowego postrzegania świata, to można przypuszczać, że obraz przedstawiający stół i krzesło byłby w jakimś stopniu naznaczony podmiotowym piętnem.

Podsumowując – podmiot językowego postrzegania świata w wierszach dziecięcych trudno nazwać postronnym obserwatorem. Jak pokazują teksty poetyckie dzieci, nawet wtedy gdy na powierzchni językowego obrazu wprost nie odnosi się do niego żadne słowo, na tym obrazie pozostawia on podmiotowe piętno – spod poetyckiego obrazu ojcowskiej brody przebija wizerunek postrzegającego podmiotu. Albowiem podmiot w wierszach dziecięcych nie jest kimś osobnym w stosunku do językowego obrazu świata. Trzeba jednak zastrzec, że wizerunek ten budowany jest z informacji wykraczających poza to, co mieści się w podstawowym, referencjalnym znaczeniu wyrażen. Mówiąc ogólnie, jest to podmiot nie dany wprost w znaczeniach wyrazów, lecz przez te znaczenia implikowany – za językowym opisem świata kryje się również implicytna informacja o tym, kto dokonuje postrzeżeń i interpretacji. Idę tu za myślą Doroty Korwin-Piotrowskiej, według której: „Sposób wyboru aspektów (tj. ogólnych właściwości), a następnie szczegółowych cech przedstawianych przedmiotów jest tutaj traktowany nie tylko jako obojętna metoda prezentacji fikcyjnego świata, ale jako ślad podmiotowych wewnątrztekstowych relacji”³¹.

I drugi aspekt podmiotowego postrzegania rzeczywistości – podmiot należy do opisywanego zdarzenia. W koncepcji lubelskiej określany jest on jako obserwator-uczestnik, naoczny świadek. Elżbieta

³⁰ Tamże, s. 161.

³¹ D. Korwin-Piotrowska, *Problemy poetyki opisu prozatorskiego*, Kraków 2001, s. 111.

Tabakowska nadaje temu taką obrazową interpretację: „Wyobraźmy sobie teraz sytuację, w której obserwator widzi cały układ – z samym sobą włącznie – niejako z lotu ptaka. Dla zrozumienia takiej sytuacji można by użyć następującego porównania. Otóż wyobraźmy sobie Marię, która przygląda się zdjęciu przedstawiającemu Marię przyglądającą się drewnianej kapliczce. W pewnym – istotnym dla zrozumienia upodmiotowienia – sensie Maria jest jednocześnie podmiotem i przedmiotem obserwacji. Ta właśnie sytuacja ma określone paralele językowe, istotne dla określenia struktur językowych. Portretujący scenę użytkownik języka dysponuje bowiem szeregiem środków, które pozwalają mu na taką konceptualizację, która będzie – w ramach kategorii oglądu – odpowiednikiem umieszczania samego siebie w obrębie ram oglądu jako przedmiotu, na którym koncentruje się jego uwaga”³². W zgodzie z językoznawczymi ustaleniami pozostają sądy wypracowane przez teorię literatury: „Tę osobę, która jest twórcą świata przedstawionego i która równocześnie sama jest w takim czy innym stopniu w dziele zaprezentowana, nazywamy podmiotem literackim (podmiotem dzieła literackiego)”³³. Wobec tego należy zapytać, czy w wypadku językowego obrazu świata w wierszach dziecięcych można mówić o takim podmiocie postrzegającym, który nie tylko ukrywa się za światem przedstawionym, ale jednocześnie sam jest jego częścią.

Przypatrzmy się ostatnim wersom wielokrotnie cytowanego dziecięcego wiersza o brodzie taty. Można nadać im takie znaczenie: ‘ja lubię się do niej przytulać jak do poduszcзки’. Bardzo wyraźny to obraz podmiotu – ten fragment wiersza ujawnia go wprost i bezpośrednio. To obraz dziecka przytulającego się do ojca, kiedy ten czyta mu bajeczki. Ważniejsza jest jednak inna konstatacja. Jest to jednocześnie taki podmiot, który wychodzi z ukrycia, nie kryje się za światem przedstawionym. Sam siebie umieszcza na scenie opisywanych zdarzeń, stając się przedmiotem opisu.

Dla jasności wyводу rozdzieliłam kategorie podmiotu implikowanego i podmiotu będącego przedmiotem w językowym obrazie świata. Ale teksty poetyckie, które stanowiły egzemplifikację teoretycznych rozważań, ujawniły jedną istotną właściwość. I podmiot, który kryje się za światem przedstawionym, i podmiot, który sam siebie umieszcza na scenie opisywanych wydarzeń, może egzystować w obrębie jednego przekazu poetyckiego. Prowadząc dalej tę myśl, można rzec, że w tym wypadku mamy do czynienia nie z wieloma podmiotami, ale z jednym i tym samym podmiotem. Tym samym, jednak nie takim samym. Innymi słowy, jest to jeden podmiot w wielu postaciach. Tak jak widz niepostrzeżenie stawał się obserwatorem i przejmował funkcje

³² E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie...*, op.cit., s. 73–74.

³³ M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1991, s. 81.

interpretatora, tak i niepostrzeżenie podmiot ukryty w głębi językowego obrazu świata wydobywa się na powierzchnię tekstu. Przybliżając zaś te rozważania ku poetyckiej materii, można powiedzieć tak: „[...] mowa, a mowa poetycka w szczególności, jawi się jako teatr, gdzie jednostka, zdejmując kolejne maski, nie potrafi odsłonić swej nagiej twarzy, i gdzie, nakładając maski, nie może nigdy swej twarzy całkowicie ukryć”³⁴. I tak między podmiotem ukrytym za światem przedstawionym a podmiotem będącym elementem językowego obrazu świata istniałby stan napiętego współdziałania. Wychodząc na scenę opisywanego świata, próbowałby on odsłonić twarz – *expressis verbis* powiedzieć o swoich emocjach. Kryjąc się za światem przedstawionym, próbowałby zamaskować swe myśli i uczucia. A do odbiorcy należałaby interpretacyjna decyzja: czy widzi nagą twarz dziecięcego podmiotu, czy jego maskę? I która z tych twarzy jest prawdziwsza.

Można zatem powiedzieć, że podmiot językowego obrazu świata w wierszach dziecięcych jest kategorią synkretyczną – stanowi dialektyczną jedność różnych aspektów podmiotowej interpretacji świata. Ale można pokusić się o zbadanie skomplikowanych relacji i powiązań między poszczególnymi postaciami podmiotu. W moim mniemaniu kategoria podmiotu językowego obrazu świata w wierszach dziecięcych wpisuje się w układ wyznaczony przez oś horyzontalną. Podmiot tylko rejestrujący to, co znalazło się w jego polu widzenia, znajduje się w znacznej odległości od centrum. Widzi np. taki obraz: *Twoja broda jest jak las, tato*. To obraz widziany z daleka – przedstawia ogólne zarysy, detale zaciera. Następny obraz z poetyckiej sceny: *Twoja broda jest jak pajęczyna / I można w nią muszki łapać*. Bogatszy w szczegóły, bo widziany z bliska. A jego autorem jest podmiot-obszernik. Widzi dokładniej, bo przybliżył się do centrum opisywanych zdarzeń.

Po uwagach dotyczących funkcji i sposobu obecności podmiotu w językowym obrazie świata pora rozpatrzyć kwestię, od której zaczęły się te rozważania. Jak zatem definiować przedmiotowy i podmiotowy aspekt językowego obrazu świata w wierszach dziecięcych? Moja odpowiedź nawiązuje do antropologiczno-kognitywnej koncepcji lubelskiej³⁵. Za Jerzym Bartmińskim proponuję następującą formułę: wizja świata to podmiotowy aspekt językowego postrzegania rzeczywistości, w który wpisana jest obecność podmiotu postrzegającego,

³⁴ A. Okopień-Sławińska, *Semantyka wypowiedzi poetyckiej...*, op.cit., s. 121.

³⁵ W końcowych wnioskach nie korzystam z ustaleń amerykańskiej szkoły kognitywizmu, choć i tam można znaleźć koncepcje, które pozwalałyby wyjaśnić kwestię podmiotu językowego obrazu świata w wierszach dziecięcych, np. subiektywizacja i obiektywizacja konceptualizacji. Powód – angielska terminologia w polskim przekładzie może być myląca. Dlatego w trosce o jasność wyводу korzystam z wystandaryzowanej terminologii wypracowanej w szkole lubelskiej.

uczestnika opisywanych wydarzeń. Podmiot językowej wizji świata to podmiot znajdujący się na powierzchni tekstu poetyckiego i obrazu świata w tym tekście zawartego. To podmiot unieruchomiony przez język, utrwalony wprost w znaczeniach słów, językowo zmediatyzowany. Taki rodzaj podmiotu nazywam (postrzegającym) podmiotem uprzedmiotowionym. Inspirujące były tu słowa Aleksandry Okopień-Sławińskiej tyczące, co prawda, nie podmiotu językowego obrazu świata, ale pokrewnej kategorii – podmiotu literackiego. „Wszystkie występujące w tekście *ja* lub *ty* mają w jakimś stopniu charakter synkretyczny, nie są bowiem znakami czystego *ja* nadawczego (*ty* odbiorczego) i zawsze w silniejszym lub słabszym stopniu zostają naznaczone przedmiotowo. Nawet zdanie «ja mówię» jest nie tylko słownym wskazaniem, że oto właśnie dokonuje się akt mówienia, którego podmiotem jest wypowiadający owe słowa, ale jest ono również uprzedmiotowiającą informacją o wykonywaniu przez mówiącego pewnej czynności, informacją podobną pod tym względem do tej, jaką przekazuje zdanie o charakterze bezspornie przedmiotowym. Występujące w tekście *ja* (*ty*) jest więc znakiem i osoby tworzącej wypowiedź (lub jej adresata), i – równocześnie – postaci przez wypowiedź przedstawianej, a więc jej bohatera i przedmiotu”³⁶.

Takie sądy z pokrewnej językoznawstwa teorii literatury pozwalają mi tak myśleć o uprzedmiotowionym podmiocie językowego obrazu świata w wierszach dziecięcych: uprzedmiotowiony podmiot jednocześnie konstruuje językowy obraz i sam siebie umieszcza w jego ramach – mówi o sobie i czyni przedmiotem interpretacji. Trudno go nazwać przedmiotem obrazu świata, gdyż ta nazwa zabrałaby jego podmiotowość. A wszelako jest interpretatorem i komentatorem świata przedstawionego (interpretacja zaś to ni mniej, ni więcej tylko czynność podmiotowa).

Językowy obraz świata – za Jerzym Bartmińskim – definiuję jako przedmiotowy aspekt językowego postrzegania rzeczywistości; w tym wypadku punkt ciężkości jest przesunięty na przedmiot, którym jest to, co zawarte w samym języku. Trzeba jednak zastrzec, że czysto przedmiotowa interpretacja świata rzadko jest spotykana w wierszach dziecięcych. Nawet wtedy gdy podmiot obrazu świata – widz czy obserwator – znajduje się na obrzeżach tego obrazu, odciska na nim podmiotowe piętno.

Podsumowując, podmiotowy i przedmiotowy aspekt obrazu świata w wierszach dziecięcych to kategorie przechodnie. Znaczący to, że obraz przedmiotu może być upodmiotowiony, a podmiot zamknięty w słowach – uprzedmiotowiony.

³⁶ A. Okopień-Sławińska, *Semantyka wypowiedzi poetyckiej...*, op.cit., s. 62–63.

Antologie poezji dziecięcej

Powrót Agnieszki. Utwory Agnieszki Bartol i laureatów ogólnopolskich konkursów jej imienia (1991–1999), oprac. Z. Przeworska, J. Arski, Piła 2000 (PA).

VI Ogólnopolski Konkurs Poetycki dla Dzieci, wyd. Ogólnopolski Ośrodek Sztuki dla Dzieci i Młodzieży, Poznań 1997 (OKP).

Wiersze naszych dzieci, oprac. B. Dymara, wyd. Impuls (WND).

On the Subject-Object Character of the Linguistic Picture of the World in Children's Rhymes

Summary

The article is an attempt to answer the question, how to define the linguistic picture of the world and the linguistic vision of the world in children's rhymes. Initially, the author of the article presumes that the structure of the linguistic picture of the world is a *continuum*, whose extreme points are the subject-object sphere. Then, he raises the question about the subject of the linguistic picture of the world. In children's rhymes, the subject is an observer and a commentator at the same time. Moreover, it is a subject hidden behind the world presented, and the subject which puts itself at the scene of events being described. Thus, the author defines the vision of the world as a subjective aspect of the linguistic perception of the reality, including the presence of the subject – participant of events being described. The subject is registered directly in the meaning of words, linguistically mediated. He calls this kind of subject the (perceiving) objectified one. He defines the linguistic picture of the world as an objective aspect of linguistic perception of reality. Even if the subject of the picture of the world – an observer or a viewer – is on the edge of the picture, has still a great impact on it. Subject-object aspect of the picture of the world in children's poems is a transitive category: an object picture may become subjectified, whereas a subject captured in words – objectified.

Trans. M. Kołodzińska

Agnieszka Borowiec
(Uniwersytet Warszawski)

TKANKA MOWY – LINGWISTYCZNE I MOTORYCZNE PROCESY TWORZENIA WYPOWIEDZI

Niepodobna powiedzieć o słowie, że jest działaniem inteligencji, ani, że jest zjawiskiem motorycznym, całe jest motorycznością oraz całe jest inteligencją.

(Merlaeu-Ponty 1976: 111)

Dla opisanie fenomenu werbalnego komunikowania się istot ludzkich można przyjąć klasyczny, Saussure'owski podział na *langue* i *parole*. W ten sposób oddzielamy to, co lingwistyczne, od tego, co pragmatyczne.

Jednak – jak zauważa de Saussure (2002: 136), „[...] w języku nie da się oddzielić ani dźwięku od myśli, ani myśli od dźwięku [...]”. Przyjmując to szerokie spojrzenie, obejmujące całe zjawisko *mowy*, spróbujemy przyjrzeć się mu jako wydarzeniu jednoczącemu mentalne procesy lingwistyczne z fizycznym aktem „stawania się”. Stawania się w *akcie mowy*, intencjonalnym, wychodzącym do świata, chcącym „czynić”, wpływać na jego obraz i porządek.

J.L. Austin (1993), opisując *akt mowy*, zwraca uwagę na jego dualny charakter, na to, że dwie struktury: lingwistyczna i dźwiękowa, splatają się ze sobą, tworząc tkankę mowy. Dostrzegamy tu dwa poziomy: strukturalny, przynależny *procesowi wytwarzania mowy* (termin za: Fromkin 2005), i motoryczny – fonacyjno-artykulacyjny, funkcjonujący jako realizacja procesu mentalnego. Gdy zdamy sobie sprawę ze złożoności tego aktu, który od najprymitywniejszych, emocjonalnych jęków i ekspresji przechodzi do najwyższego poziomu symbolizacji mentalnych doświadczeń: logicznych, estetycznych i emotywnych, który, korzystając z fizjologicznych procesów właściwych ludzkiemu ciału, tworzy aparat zdolny produkować dźwięki znaczące i który „dostraja” ten aparat dzięki podświadomej pracy całego systemu, eksponując produkt tych operacji jako ekspresję świadomości – musimy zadać sobie pytanie, w jaki sposób poszczególne elementy tego systemu współpracują, tworząc fenomen werbalnej ekspresji.

Niniejszy artykuł będzie próbą zarysowania powiązań pomiędzy psycholingwistycznymi procesami wytwarzania języka a motorycznym, fizjologicznym i czynnościowym układem umożliwiającym te funkcje.

MOWA – ZDOBYCZ EWOLUCJI

Ewolucyjna zdobycz werbalnego porozumiewania się *homo sapiens* pojawiła się, gdy gatunek ten połączył możliwość produkcji dźwięków o szerokim spektrum charakterystycznych częstotliwości różnicujących je z możliwością symbolizacji tych dźwięków. Stało się to możliwe, gdy praczłowiek zyskał anatomiczne cechy pozwalające na tworzenie stabilnych i znaczących realizacji dźwiękowych. Możliwości te musiały rozwijać się równolegle na dwóch poziomach: mentalnym (procesy neuronalnego przetwarzania informacji) i wykonawczym, motorycznym: fonacyjno-artykulacyjnym (Foley 2001).

Jeśli chodzi o pierwszy poziom, stopniowe powiększanie się mózgu hominidów skutkowało rozwojem płatów przedczołowych, które stały się „ośrodkiem świadomości” i planowych działań *homo sapiens*, natomiast kształtująca się pionowa postawa – dzięki wydłużeniu szyi oraz przebudowie proporcji nasady – spowodowała powstanie odpowiedniej drogi głosowej, zdolnej do tworzenia ustabilizowanych dźwięków. Jak twierdzi Lieberman (2007: 40), charakterystyczna dla człowieka droga głosowa, w której relacja pomiędzy pionowym jej odcinkiem (od krtani do punktu przecięcia na poziomie tylnej masy języka) a odcinkiem horyzontalnym (od zębów do tylnej ściany gardła) stanowi 1:1, była warunkiem koniecznym do stworzenia układu rezonacyjnego, w którym mogły powstać dźwięki mowy.

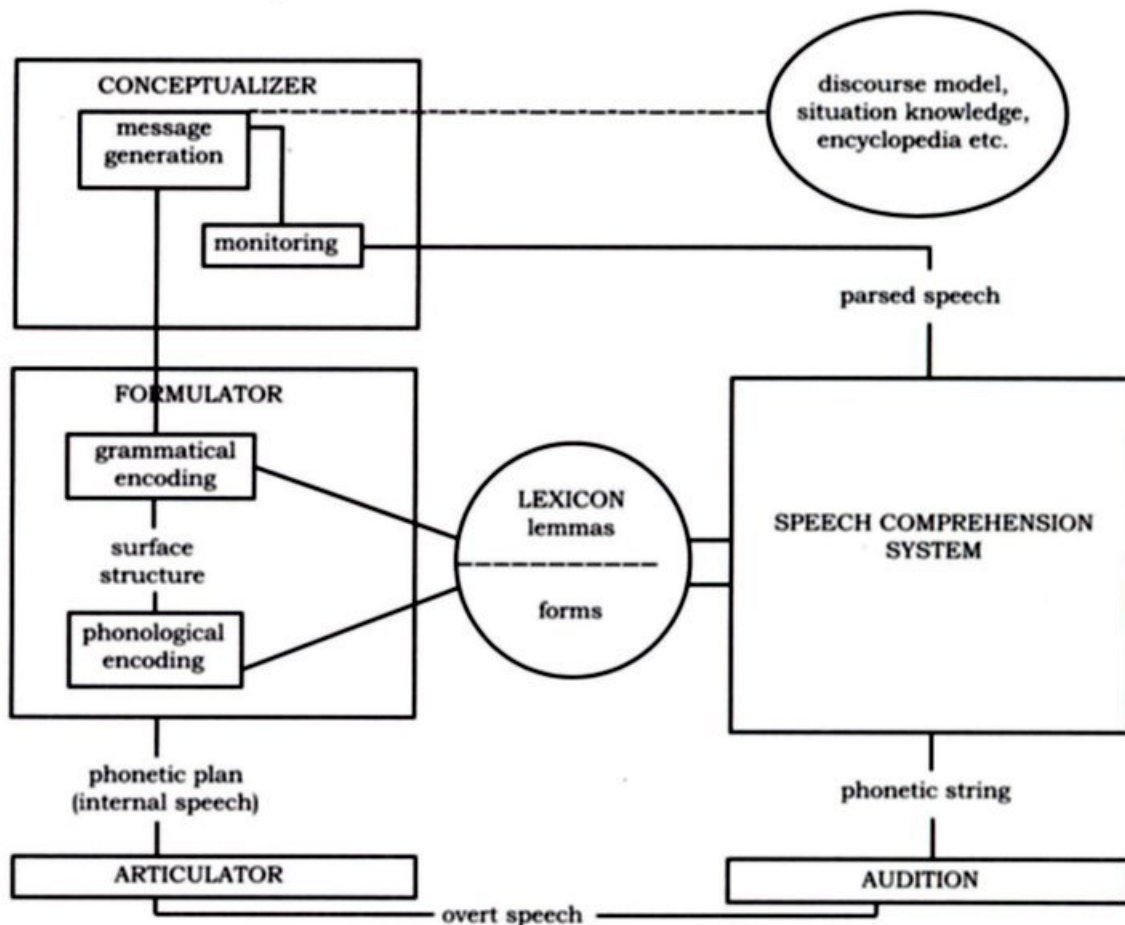
W 1951 r. Karl Lashly (za: Lieberman 2007: 39) wyraził pogląd, że komunikacja werbalna stała się możliwa dzięki zaadaptowaniu pewnych struktur neuronalnych, odpowiedzialnych za zachowania motoryczne, na potrzeby mowy. Struktury te miały stanowić podstawę syntaktyki i ludzkich zachowań kreatywnych. Rozwijając tę koncepcję, Philippe Lieberman dowodzi, że tradycyjna teoria umiejscawiająca rejony mowne w okolicy Broca i Wernickego jest już nieaktualna. Nie odmawia, oczywiście, tym obszarom mózgu udziału w procesie tworzenia mowy, ale włącza je w cały system współpracujących ośrodków korowych, powiązanych neuronalnie z ośrodkami podkorowymi, takimi jak jądra podstawne. Te połączone obwody neuronalne dostarczają człowiekowi wyuczonych wzorców motorycznych, które wykorzystuje on w takich zachowaniach, jak: chodzenie, prowadzenie samochodu, pisanie itd. Lieberman uważa, że te działania układu nerwowego można przenieść na inne sfery ludzkich zachowań, włączając w to syntaktykę. Dzięki takim precyzyjnym sekwencjom, możliwe staje się tworze-

nie mowy, w której niezbędna jest dowolność w operowaniu wzorcami motorycznymi oraz tworzenie i reorganizowanie za ich pomocą większych sekwencji.

W tym kontekście istotne wydaje się postawienie pytania o powiązanie sekwencyjnych zachowań motorycznych ze strukturą językowej wypowiedzi.

PSYCHOLINGWISTYCZNY MODEL WYTWARZANIA MOWY WILLEMA LEVELTA

Aby prześledzić charakter wzajemnych powiązań lingwistycznych i motorycznych, wykorzystamy model tworzenia wypowiedzi stworzony przez Willema Levelta i zestawimy go z fizjologicznym mechanizmem werbalizacji¹.



Rys. 1. Psycholingwistyczny model wytwarzania mowy (źródło: Levelt 1989: 9).

¹ Ze względu na to, że literatura dotycząca badań nad przetwarzaniem psycholingwistycznym dostępna jest głównie w języku angielskim, zacytowano model w wersji oryginalnej. W dalszej części artykułu przyjęto zasadę równoległego wprowadzania pojęć w wersji oryginalnej i ich odpowiedników w języku polskim (autorskie propozycje tłumaczeń).

Zgodnie z psycholingwistycznym modelem wytwarzania mowy Wil-
lema Levelta skomplikowany proces tworzenia mowy można rozłożyć
na niezależne elementy. Poszczególne moduły stworzonego w ten spo-
sób modelu nie będą miały na siebie wpływu, a każdy z nich będzie
zawierać charakterystyczne wejście i wyjście.

Model ten wyraźnie rozdziela elementy proceduralne, odpowie-
dzialne za *wytwarzanie mowy*, i elementy *zasobów mentalnych*, z któ-
rych korzysta mówiący w trakcie tego procesu. *Elementy proceduralne*
oznaczone są jako prostopadłości, *elementy zasobów mentalnych*
(wiedza deklaratywna) przedstawione zostały w elipsach. Wszystkie
wydobywane informacje są przetwarzane poprzez *procedury genero-
wania mowy (message-generating procedures)* oraz poddawane *auto-
monitorowaniu (monitoring procedures)*.

KONCEPTUALIZATOR

Tworzenie mowy zaczyna się od *konceptualizacji wypowiedzi*. Le-
velt podkreśla, że mówienie jest procesem intencjonalnym, w którym
mówiący musi zespolic wiele elementów: uświadomić sobie konkretną
intencję, przeprowadzić selekcję istotnych elementów służących osią-
gnięciu zamierzonego celu, przenieść te informacje na ekspresję, pa-
miętać, co powiedziano wcześniej, a także kontrolować wiele innych
czynników wpływających na zdarzenie komunikacyjne. Co więcej,
musi także poddawać stałej kontroli swoją wypowiedź. Korzysta tutaj
z wiedzy proceduralnej („jeżeli X, to Y”, która jest zawarta w systemie
proceduralnym *konceptualizatora*) oraz deklaratywnej (wiedza ency-
klopedyczna, sytuacyjna, komunikacyjna – przedstawiona na modelu
w elipsie), przechowywanej w pamięci długoterminowej.

Proces konceptualizacji przebiega dwuetapowo. Pierwszy z nich
to *etap makroplanowania (macroplanning)*, na którym pojawiają się
sekwencje współlistniejących intencji komunikacyjnych oraz odbywa
się wstępny etap ich selekcji, służący sformułowaniu intencji prze-
znaczonej do wyrażenia. Levelt nazywa intencję „matką każdego aktu
mowy”, a etap ten – *intencjonalnym aktem mowy (speech-act inten-
tions)*, wyrażanym w odpowiednim dla intencji trybie: oznajmującym,
pytającym, rozkazującym. Etap makroplanowania bardzo wyraźnie
dostrzegalny jest w kontekście wiedzy dotyczącej dyskursu, gdy osa-
dzamy akt mowy w całej konstelacji wzajemnych relacji: mówiący –
słuchacz, głównych celów ekspresji werbalnej itd.

Po sformułowaniu konkretnego celu wyrażenia następuje *etap mi-
kroplanowania (microplanning)*, w którym główny zamiar komunikacyj-

ny poddany zostaje opracowaniu z perspektywy mówcy, naznaczony jego koncepcją celu, nadrzędności, a także sposobu wyrażenia danej intencji.

Proces konceptualizacji osadzony jest na gruncie nieustannego współdziałania makro- i mikroplanowania, gdy uwaga mówiącego przesuwana się pomiędzy prowadzeniem toku narracji w kierunku osiągnięcia zamierzonego celu (*makroplanowanie*) a fazą, w której uwaga skierowana jest w większym stopniu na nadawanie wypowiedzi cech indywidualnych (*mikroplanowanie*). Takie przenikanie się obydwu planów potwierdzają badania Fridy Goldman-Eisler (1968). Pokazują one, że w toku narracji obserwujemy zmieniające się fazy *mowy z zawahaniem* (*hesitant speech*) oraz *mowy płynnej* (*fluent speech*). Występujące *pauzy wahania*² są związane z przeniesieniem uwagi mówcy na poziom *makroplanowania*, gdy skupiony jest on głównie na konstruowaniu nadrzędnego celu wypowiedzi oraz odświeżaniu informacji niezbędnych do analizy i usuwania podcelów zbędnych dla komunikacji. Liczba *pauz wahania* zależy od poznawczych aspektów zadania werbalnego. Na przykład w interpretacji historyjki obrazkowej pojawia się ich dużo więcej niż w prostym opisie obrazka. Dzięki wynikom badań przyjęto, że: „różnica pomiędzy spontanicznością a powtarzaniem, pomiędzy produkcją a reprodukcją, jest wskaźnikiem jakościowym, odzwierciedlającym dualną naturę psycholingwistycznych operacji” (Goldman-Eisler 1968: 59) – kognitywną i zautomatyzowaną na poziomie umiejętności.

Chciałabym wskazać w tym miejscu pewne powiązania pomiędzy omawianą dotychczas sferą operacji mentalnych a dającymi się zaobserwować już na tym etapie powiązaniem ze sferą motoryczną mowy, tradycyjnie włączaną w opisy dopiero na etapie artykulacji. Otóż w trakcie badań dotyczących motoryki procesów fonacyjnych zaobserwowałam ciekawe zjawisko spontanicznego uruchamiania fałdów głosowych (bez inicjacji fonacyjnej), polegające na mimowolnym ich zwieraniu i rozluźnianiu podczas trwania procesu konceptualizacji i tworzenia struktury powierzchniowej wypowiedzi (badani mieli za zadanie przygotować się do opisu przedstawionego im obrazka, lecz tylko na poziomie mentalnym). Obserwacje te muszą zostać potwierdzone na większej grupie badawczej, ale samo występowanie takich zachowań motorycznych wskazuje na wielopoziomowość powiązań sfery konceptualnej i motorycznej w procesie mowy.

Całość procesu prowadzącego do określenia komunikacyjnego celu wypowiedzi nazywa Levelt *konceptualizacją* (*conceptualizing*), a moduł realizujący ten etap – *konceptualizatorem* (*Conceptualizer*). Wyjściowym produktem tego etapu (*output*) jest *przekaz przedwerbalny*

² Za *pauzy wahania* uznaje się okresy ciszy niefonacyjnej dłuższe niż 200 milisekund (za: Levelt 1989: 127).

(*preverbal message*), który staje się tym samym wejściem (*input*) do następnego etapu procesu przetwarzania mowy, jakim jest *formulator* (*Formulator*).

FORMULATOR

Formulator przekształca konceptualną formę ekspresji w jej strukturę lingwistyczną. Na tym etapie odbywa się programowanie w dwóch płaszczyznach.

Pierwsza z nich to *kodowanie gramatyczne* (*grammatical encoding*) na podstawie wydobywanych elementów leksykalnych (określanie cech semantycznych i syntaktycznych elementu leksykalnego), co Levelt nazywa poziomem *lemma*. Ze słownika umysłowego³ (*lexicon*) wydobywane są elementy leksykalne, zwane *lemmas*, i szeregowane w ramie syntaktycznej⁴. „To na poziomie *lemmas* w mentalnym leksykonie konceptualne informacje łączone są z funkcją gramatyczną” (Levelt 1989: 162).

Levelt dowodzi, że procesy związane z formowaniem wypowiedzi językowej (*processes formulation*) są *napędzane leksykalnie* (*lexically driven*). *Przekaz przedwerbalny* (*preverbal message*) pobudza do aktywności zasób leksykalny. Konkretnie cechy elementów tego zasobu: syntaktyczne, morfologiczne i fonologiczne, inicjują z kolei syntaktyczne, morfologiczne i fonologiczne procedury kodowania wypowiedzi. Też, że to właśnie *leksykon* jest głównym pośrednikiem pomiędzy konceptualizacją a kodowaniem gramatycznym i fonologicznym, określa Levelt mianem *hipotezy leksykalnej* (*lexical hypothesis*). „Pojęcie: *hipoteza leksykalna* oznacza, że w wypowiedzi mówcy nic nie dzieje się poprzez wywoływanie pojedynczych, syntaktycznych form, takich jak na przykład bierna czy czynna konstrukcja. To dzieje się zawsze poprzez mediację, porozumienie leksykalnych składników. Są one pobudzane dzięki intencji gotowej do wyrażenia, poprzez gramatyczne cechy i ich uporządkowanie w kaskadowej aktywacji. Dzięki temu możliwe jest generowanie poszczególnych, syntaktycznych struktur na poziomie *kodowania gramatycznego*” (Levelt 1989: 181).

Leksykon mentalny każdego mówcy jest zasobem jego deklaratywnej wiedzy, zawartej w słowach rodzimego języka. Leksykon ten ma

³ *Słownik umysłowy* (*mental lexicon*) to przechowywanie w pamięci słów oraz ich znaczeń (za: Berko Gleason 2005). Ida Kurcz (2005: 119) podkreśla intuicyjny charakter tej wiedzy i określa jej aspekty: *semantyczny, syntaktyczny, fonologiczny* oraz *ortograficzny*.

⁴ *Rama syntaktyczna* określa liczbę elementów leksykalnych koniecznych do zrealizowania przekazu przedwerbalnego oraz ustala ułożenie tych elementów w zależności od ich funkcji w strukturze frazowej (frazą nominalną, frazą werbalną itd.).

wewnętrzna strukturę, w której wyróżnić możemy przynajmniej cztery działy: *znaczenie (meaning)*, *syntaktykę (syntax)*, *morfologię (morphology)*, *fonologię (phonology)*. Wszystkie elementy leksykonu są ze sobą powiązane.

Ze względu na to, że proces kodowania gramatycznego jest niezależny od kodowania fonologicznego (Levelt 1989: 187), leksykon mentalny można podzielić na *poziom lemma (znaczenie i syntaktyka)* i *poziom form morfo-fonologicznych (morfologia i fonologia)*.

Niezwykle ciekawym zagadnieniem jest status operacji syntaktycznych. Czy mają one podłoże kognitywne (i w proponowanym modelu zbliżałyby się raczej ku pierwszemu, kognitywnemu etapowi konceptualizatora), czy też są być może elementem niezależnym, stanowiącym odrębny etap przetwarzania informacji językowej, i należeć będą do niezależnego etapu przetwarzania informacji językowej – *formulatora*?

W badaniach Fridy Goldman-Eisler (1968) wykorzystano dane dotyczące występowania *pauz wahania*, związanych ściśle z procesami poznawczymi, przyjmując, że takie procesy psycholingwistyczne, jak: wybór słów, opowiadanie historyjki na podstawie dedukcji, zwięzłe formułowanie stwierdzeń wymagają opóźnień aktu mowy. Założono, że gdyby złożone procesy syntaktyczne wykazywały niezbędną występowania *pauz wahania*, należałoby stwierdzić, że są one także procesami kognitywnymi. Wraz ze wzrostem złożoności syntaktycznej można byłoby się spodziewać także wzrostu liczby występowania tych pauz. Zadania proponowane podczas badań różniły się poziomem złożoności syntaktycznej, a wyniki potwierdziły, że złożona konstrukcja zdań nie była związana z występowaniem *pauz wahania*. Tym samym dowiedziono, że procesy syntaktyczne zorganizowane są na poziomie automatycznych umiejętności i nie wymagają poznawczego wysiłku.

Poziom kodowania gramatycznego zawiera także informacje prozodyczne⁵. Każda wypowiedź na tym etapie otrzymuje pewien znacznik, nadawany któremuś z elementów tworzonej frazy, podkreślający wagę konkretnego elementu składniowego. Znaczenie to, mające swój konkretny wyraz w prozodii, nazywa Levelt *celem prozodycznym (prosodic focus)*. Naznaczenie tej cechy odbywa się poprzez nadanie jednemu z elementów składowych akcentu, nazwanego *akcentem tonalnym (pitch accent)*, który na poziomie struktury powierzchniowej jest wyrażony przez dynamiczne naznaczenie fonicznego elementu mowy. Levelt podkreśla, że *akcent tonalny* powinien być traktowany jako *parametr abstrakcyjny (abstract parameter)* poziomu lemma.

Lemmas, do których możemy sięgać dzięki opisanemu wyżej systemowi, przechowywane są w zasobach wiedzy deklaratywnej, a wiedza proceduralna, związana ściśle z poziomem *kodowania gramatycznego*,

⁵ Dla języka angielskiego, na przykład, wstępny zarys prozodyczny odgrywa rolę konfiguracyjną, różnicującą znaczenie tworzonych zdań.

umożliwia tworzenie konkretnych fraz rzeczownikowych, czasownikowych, przymikowych, przymiotnikowych. Zakończenie tego procesu skutkuje wytworzeniem *struktury powierzchniowej* wypowiedzi (*surface structure*). Zawiera ona określoną liczbę elementów składniowych, skonstruowanych w konkretnej frazie.

Drugi etap przetwarzania informacji językowej w *formulatorze* to *kodowanie fonologiczne* (*phonological encoding*) (w opracowaniu Fromkin 2005: 362 nazywany *poziomem leksemów*⁶), które polega na dopełnieniu informacji językowej szczegółami morfologicznymi oraz fonologicznymi i artykulacyjnymi dotyczącymi *lemmas*. Plan fonologiczny wypowiedzi zostaje uszczegółowiony, doprecyzowuje się *wzór akcentacyjny* zdania i jego *kontur intonacyjny*. Informacje konieczne do realizacji tego etapu przetwarzania pozyskiwane są dzięki pamięci deklaratywnej z *leksykonu*, w którym zmagazynowane są *formy leksykalne* (*lexical forms*) oraz wzory ich wzajemnych powiązań.

Rezultatem przekształceń w *formulatorze* jest *plan fonetyczny i artykulacyjny* (*phonetic or articulatory plan*), wzorzec, według którego realizacja artykulacyjna wypowiedzi zostanie wykonana. Efekt tego etapu jest zarazem wejściem do następnego, zwanego *artykulatorem* (*Articulator*).

PODSTAWOWE PROCESY MOTORYCZNE BIORĄCE UDZIAŁ W TWORZENIU MOWY

Levelt podkreśla, że procesy włączania motoryki w proces mentalny nie są jeszcze dokładnie przebadane, ale zaobserwować można, że *formulator* nie dostarcza informacji dotyczących planu artykulacyjnego w stałych i cyklicznych fazach. Zauważalna jest pewna asynchroniczność pomiędzy gotowymi formami zwanymi *mową wewnętrzną* (*internal speech*) a mową zewnętrzną, inaczej – realizacją artykulacyjną (*external speech*). Aby możliwa była rozbudowana wypowiedź, niezbędny jest jakiś rodzaj magazynu informacji, który Levelt nazywa *buforem artykulacyjnym* (*articulatory buffer*).

Także na poziomie wykonawczym dostrzegamy pewną asynchroniczność poprzez rozdzielenie procesu realizacji mowy pomiędzy dwa etapy operowania oddechem, z których pierwszy związany jest ze zmagazynowaniem odpowiedniej (w odniesieniu do zaplanowanej fra-

⁶ *Leksem* – „wyraz słownikowy, samodzielna znaczeniowo jednostka języka o ciągłym składzie; [...] będąca zarazem jednostką opisu słownikowego, obejmująca zbiór form gramatycznych, różniących się od siebie tylko charakterystyką fleksyjną” (*Encyklopedia szkolna. Nauka o języku*, 2006). W świetle tej definicji nie możemy nazywać poziomu *kodowania fonologicznego* poziomem *leksemów*, gdyż każdy występujący tu element ma swoje arbitralne cechy, związane także z różnicowaniem na poziomie fleksji.

zy) ilości powietrza, a drugi – z procesem fonacyjno-artykulacyjnym, tworzonym na strumieniu wydychanego powietrza. Ta asynchroniczność pozwala nam przypuszczać, że informacje przekazywane do układu oddechowego wyprzedzają te, które są przekazywane do artykulatora.

Analizując procesy motoryczne, musimy pamiętać, że instrument ludzkiego ciała jest niezwykle dynamiczny, podległy nie tylko uwarunkowaniom anatomicznym, fizjologicznym i czynnościowym, ale także uzależniony od stanu kondycji psychicznej mówcy.

PROCES ODDECHOWY. WDECH

Analogicznie do proponowanego przez Levelta *buforu artykulacyjnego* można zaproponować funkcjonowanie takiego samego modułu w wypadku generowania oddechu. Gdzie umieścilibyśmy ten *bufor oddechowy*? Logiczne wydaje się powiązanie go z etapem kształtowania *struktury powierzchniowej*, z gramatycznym kodowaniem, gdy myśl zostaje wpisana w ramy frazy syntaktycznej. Dysponujemy już wówczas informacją, z ilu elementów leksykalnych zbudowana będzie fraza oraz jaką dynamiką ekspresji cechować się będzie wypowiedź, a więc także, jaką zawartość powietrza muszą zmagazynować nasze płuca, aby osiągnąć werbalny cel.

Informacja dotycząca wielkości koniecznego bodźca stymulującego mięśnie oddechowe, konstruowana poza świadomością mówiącego, stanowi bazę planowanego oddechu. Przekazana do układu oddechowego zapewni strumień powietrza odpowiedni do zrealizowania konkretnej frazy. Co więcej, można zauważyć, że wielkość planowanego oddechu związana jest z poziomem rozwoju językowego i uśrednioną liczbą elementów występujących w tworzonej frazie. Na przykład u dzieci w wieku przedszkolnym (do 5 lat) postrzegamy jeszcze niedostateczną zgodność tego planu z frazami zawierającymi większą liczbę elementów od tych występujących na poziomie ich rozwoju językowego. Oddech staje się nadmierny, dziecko „zachłystuje się” nim w sposób chaotyczny, nie przestrzegając granicy fraz. Dodatkowo procesy wdechu i wydechu nakładają się na siebie, tworząc specyficzną artykulację na wdychanym powietrzu.

Na późniejszym etapie rozwoju w tym obszarze mogą pojawić się zaburzenia dotyczące nieadekwatności wytworzonego oddechu do planowanej frazy syntaktycznej.

Oddech, który został pobrany w celu zrealizowania zaplanowanej wypowiedzi, nazywamy *oddechem dynamicznym*, w odróżnieniu od *oddechu spoczynkowego*, który jest minimalnym oddechem fizjologicznym (może być także wykorzystany do produkcji mowy, lecz nie umożliwia realizacji długich fraz oraz ekspresywnych form wypowiedzi).

Rozróżnienie tych dwu sposobów oddychania jest niezwykle istotne, jeżeli przyjmiemy, że sposób pobrania powietrza i wielkość oddechu zawiera także informację pozawerbalną (związaną z emfatyczną wartością przekazu i ze społecznym aspektem dialogu) oraz, na poziomie czynnościowym, umożliwia swobodną realizację wypowiedzi. Te dwa oddechy różnią się przede wszystkim ilością zaczerpniętego powietrza, drogą i sposobem jego pobierania oraz metodą jego wytłoczenia.

Oddech spoczynkowy, w którym czas wdechu i wydechu jest w zasadzie równy, uruchamiany jest do zaspokojenia fizjologicznej czynności wymiany gazowej w organizmie (Bochenek, Reicher 1998: 393). Jego ilość nie jest znaczna – ok. 0,5 litra (Mitrinowicz-Modrzejewska 1958: 36), pobierany jest w zasadzie torem nosowym, a główny mechanizm tłoczenia odbywa się dzięki automatycznemu ruchowi przepony z niewielkim fizjologicznym ruchem rozwierających się żeber. Ten sposób oddychania zapewnia nam jak najlepsze przygotowanie wdychanego powietrza (poprzez oczyszczenie, nawilżenie, ocieplenie lub ochłodzenie), aby mogło zostać przesłane do wrażliwych tkanek płucnych.

Oddech dynamiczny uruchamiany jest w momencie, gdy w krótkim czasie musimy zaspokoić zapotrzebowanie organizmu na zwiększoną ilość powietrza. Jedną z takich sytuacji jest wysiłek fizyczny, gdy układ oddechowy musi gwałtownie dostarczyć organizmowi dużą ilość tlenu. Drugą, interesującą nas szczególnie w tym artykule, jest sytuacja, gdy oddech służy realizacji zamierzonej, złożonej syntaktycznie frazy. Zmienia się sposób pobrania powietrza. Droga nosowa staje się w tym momencie niewydolna, zbyt wąskie kanały nie pozwalają na swobodny przepływ powietrza, a każda próba podniesienia wydajności wiązać się będzie z nieestetycznymi efektami dźwiękowymi oraz niekontrolowanym ruchem klatki piersiowej. Uruchamiana jest wówczas dodatkowa droga wdechu: poprzez uchylenie ust. Wdech jest intensywny i krótki, wydech natomiast długi, w realizacjach wokalnych nawet 1:50 (Elssner 1996). Zastosowany oddech określany jest jako całościowy. Na stworzenie odpowiedniego podciśnienia w układzie oddechowym pracuje cały mechanizm oddechowy z przeponą stymulowaną dodatkowo przez świadomie rozsuwane i podtrzymywane żebra oraz dopełniający i powiększający pojemność płucną ruch klatki piersiowej.

W kontekście niniejszych rozważań pojęcie *oddechu dynamicznego* nie dotyczy jedynie zagadnień związanych z pojemnością oraz drogą jego pobrania. Ten sposób oddychania związany jest z komunikacyjnym pojęciem *gotowości słownej*. Jest to specyficzna funkcja mięśniowa, umożliwiająca elastyczne dobieranie oddechu, i zarazem komunikat oparty na informacji pozawerbalnej, odnoszący się do wzajemnej relacji: mówiący – słuchacz, w której akt zamknięcia ust i wygaszenie mięśni fonacyjno-artykulacyjnych jest wystarczającą informacją

przekazywaną współrozmówcy, sygnalizującą zakończenie wypowiedzi i dopuszczenie do głosu interlokutora. Utrzymywanie rozwartych ust pomiędzy frazami składającymi się na rozbudowaną wypowiedź informuje o jej kontynuacji. O funkcjonowaniu gotowości słownej pisze B. Wierzchowska: „Nagłos absolutny, rozpoczyna się zwykle od wstępnego przygotowania narządów mowy. Na zapisach kinorentgenograficznych widoczne są: lekkie rozchylenie warg, obniżenie dolnej szczęki oraz unoszenie się podniebienia miękkiego” (Wierzchowska 1971: 201). Moglibyśmy przyjąć, że artykułując, podążamy od przygotowania nasady poprzez rozluźnienie żuchwy do artykulacji, a nie odsuwamy żuchwę dla artykułowania głosek.

Czasowe zasady konstruowania fonicznych ciągów werbalnych sugerują, że długość procesu wdechu pokrywa się ściśle z procesem doprecyzowania informacji na poziomie morfologicznym, fonologicznym i prozodycznym (drugi etap *formulatora*), oraz determinowana jest ekspresją mówcy. Rozbieżność w tym planie, wynikająca np. z nieadekwatności oddechu do długości frazy, skutkować będzie zaburzeniami w precyzyjnej realizacji struktury powierzchniowej wypowiedzi, a nieodpowiednia do intencji mówcy dynamika wdechu widoczna będzie w zawahaniach, przyspieszeniach tempa mowy, przerwaniu aktu werbalnego itp.

Efektom *formulatora* jest utworzenie planu artykulacyjnego.

ARTYKULATOR

Następny etap wytwarzania mowy to proces przekazania wszystkich danych do *artykulatora*, który za pomocą mięśni oddechowych, fonacyjnych i artykulacyjnych realizuje pozyskany z *formulatora* plan artykulacyjny. Ten plan stanowi rytmiczno-sylabiczny ciąg segmentów (samogłosek i spółgłosek). Każde słowo składa się z jednej sylaby lub z większej liczby sylab. Ostateczny, fonetyczny plan słowa ukazuje, w jaki sposób fonetyczny materiał jest rozdzielany na mniejsze elementy, nazwane tu *elementami czasowymi* (*timing slots*). Tę konstrukcję nazywa Levelt *poziomem szkieletowym* (*skeletal tier*) lub *poziomem czasowym* (*timing tier*). Elementy te grupowane są w większych zbiorach, zwanych sylabami, tworząc kolejny poziom, zwany *poziomem sylabicznym* (te z kolei tworzą dalsze konstrukcje słowne, frazowe, zdaniowe i tekstowe, Levelt 1989: 284). Realizacje słowne tworzone są na wydechu (choć należy zauważyć, że istnieją także języki, np. norweski, w którym słowa są tworzone na wdychanym ciągu powietrza).

REALIZACJA MENTALNYCH PROCESÓW WERBALNYCH. ETAP BEZFONACYJNY

W procesie werbalnej realizacji niezwykle istotny jest etap przejścia pomiędzy procesami wdechu i wydechu. Powinien on zacząć się dokładnie w momencie doprecyzowania przekazu werbalnego na poziomie *mowy wewnętrznej (internal speech)*, po określeniu jej fonetycznego planu. Następuje wówczas zatrzymanie procesu wdechowego, wyłączenie z pracy grupy mięśni wdechowych i alternacyjne włączenie mięśni wydechowych. Jednak proces ten nie przebiega na zasadzie wykluczenia jednej grupy mięśni przez drugą. Wręcz przeciwnie, możemy zaobserwować zapętlenie procesu wdechu i wydechu, co pozwala na elastyczny przebieg naprzemiennych motorycznych procesów oddechowych.

Elementem łączącym etap prewerbalny i werbalny w procesie wytwarzania mowy jest specyficzny mostek mięśniowy, obserwowany na poziomie mechaniki fonacyjno-artykulacyjnej, w którym aktywują się mięśnie nozdrzy, uruchamia się staw żuchwowy (co ustala także pozycję krtani), mięsień języka, oddziałując na żuchwę, odchyła ją oraz dynamizuje się podniebienie miękkie. Mostek ten uruchamia się wraz z oddechem i stabilizuje w pauzie wykonawczej po procesie wdechu, przygotowując nasadę do przyjęcia wyprodukowanego dźwięku. Można byłoby powiedzieć, że mostek ten funkcjonuje dokładnie na granicy wyjścia z *formulatora* i wejścia do *artykulatora*. Układ ten powiększa przestrzeń rezonacyjną poprzez odsunięcie żuchwy, napręża mięsień podniebienia miękkiego, odpowiedzialnego za stymulację kanałów ustnego i nosowego oraz za kierowanie wytworzonego dźwięku w rejon akustyczne. Stabilizuje cały kanał głosowy.

W realizacji elastycznego *oddechu dynamicznego* pomaga pewna motoryczna funkcja organizmu – opisywana w literaturze dotyczącej wokalistyki – która jest bezpośrednio powiązana z wykonawczym etapem mowy. Mówimy tu o *podparciu oddechowym*. Zjawisko to (równocześnie pracują wówczas przeciwstawne mięśnie: wdechowe i wydechowe), polegające na świadomym przedłużaniu fazy wydechowej za pomocą kontrolowanego napięcia mięśni wdechowych, opisywane było w badaniach Edela (za: Elssner 1996). Zaobserwował on, że podparcie oddechowe występuje także w naturalnym toku mowy, niejako zapętlając proces wdechu i wydechu, przez co elementy te stają się jednym, elastycznym mechanizmem powiązanim z procesem konceptualizacji i realizacji wypowiedzi. Uruchamianie układu żebrowo-brzusznego wpływa dodatnio na wydajność pracy przepony i na świadome kształtowanie strumienia powietrza w układzie fonacyjnym.

FRAZA: CIĄG FONACYJNO-ARTYKULACYJNY. ETAP FONACYJNY

Tworzenie akustycznego strumienia dźwięków, charakteryzującego się nadanym przez mówiącego znaczeniem, stanowi domenę mo-

torycznego układu fonacyjno-artykulacyjnego. W skład tego układu wchodzi takie podzespoły, jak układ oddechowy (który został już szerzej omówiony), krtań oraz nasada. W funkcjonowanie układu zaangażowanych jest około 100 mięśni, które produkują dźwięki mowy z prędkością 15 sygnałów na sekundę (Levelt 1989: 413).

Generator dźwięku, którym w ludzkim organizmie jest krtań, funkcjonuje dzięki tłoczeniu strumienia powietrza o określonym, krytycznym (rozwierającym) natężeniu na zwierające się – dzięki systemowi ruchomych chrząstek nalewkowatych oraz systemowi napinających i rozluźniających je mięśni – fałdy głosowe. Operowanie mięśniami fonacyjnymi odbywa się poza świadomą kontrolą mówcy; aparat ten spełnia symboliczne zadanie, którym jest wytworzenie dźwięku znaczącego, bez posługiwania się poleceniami opartymi na podstawie realnych cech fizycznych, takimi jak na przykład polecenie wzmocnienia specyficznych częstotliwości odpowiadających konkretnej głosce. To pokazuje, w jakim stopniu zadania werbalne są techniką zachowań automatycznych, wyuczonych w praktycznych ćwiczeniach, polegających na naśladowaniu, powtarzaniu sekwencji oraz poddawaniu ich automatycznej samokontroli.

Jednak fakt, że układ fonacyjny zbudowany został na fizjologicznie przystosowanych do innych funkcji mechanizmach (oddechowym, pokarmowym), sprawia, że jest on niezwykle wrażliwy na wpływ niepoprawnych czynnościowo zachowań (wadliwy sposób pobierania oddechu, nieodpowiednie napięcie żuchwy, napięcie mięśnia języka itd.). Czynniki te mają determinujące znaczenie dla poprawnego funkcjonowania generatora dźwięku.

Jak już zostało wspomniane, wypowiedane ciągi słów układają się specyficznie na charakterystycznych, rytmiczno-dźwiękowych konstrukcjach. Zarówno pierwszy, jak i drugi element wykazuje dużą stałość i konsekwencję. Jednak pierwszy, dotyczący liczby elementów w segmentach oraz dynamiki ekspresji werbalnej, zależy w dużym stopniu od indywidualnych cech mówcy, drugi zaś jest realizowany (pomimo wokalnych różnic pomiędzy osobnikami) z uwzględnieniem nadrzędnych cech, umożliwiających wykorzystanie produkcji dźwiękowych jako systemu komunikacyjnego (znormalizowane cechy akustyczne głosek i określone ramy prozodyczne fraz).

Prozodia mowy, dotycząca akustycznych właściwości fraz, wiązać się będzie ściśle z procesami motorycznymi kształtującymi etap fonacyjno-artykulacyjny. Opisywane wcześniej *podparcie oddechowe* umożliwi utrzymanie odpowiedniego ciśnienia strumienia powietrza, tworzącego falę akustyczną, od początku do końca frazy, a także wpłynie na takie cechy prozodyczne, jak nagłos i akcent. Inicjalny akcent przepony, tworzącej odpowiednie ciśnienie w układzie fonacyjnym, wiąże się z akcentem nagłosowym (zdynamizowanie pierwszej

sylaby), a każde wzmocnienie akcentowe będzie wymagać zmiany ciśnienia strumienia powietrza tworzącego dźwięki mowy.

Korelacja procesu oddychania z procesami psycholingwistycznymi pozwala również na wyznaczanie granicy pomiędzy frazami (zjawisko opisywane w prozodii jako *pauza*), odpowiednie zawieszanie tłoczenia powietrza i zaprzestanie fonacji lub też dobieranie niedużych dawek powietrza w sytuacji wtrąceń, dopowiedzeń. Ma to znaczenie już na poziomie struktury powierzchniowej, gdy służy konfiguracji elementów syntaktycznych.

Utrzymanie stałego *ciągu akustycznego* (*phonetic string*) wymaga pełnej synchronizacji planu mentalnego, w którym funkcjonuje logiczny, poprawny syntaktycznie strumień poszczególnych sylab i słów ułożonych we frazie, i planu motorycznego, tworzącego stabilny strumień akustyczny.

Wzorzec intonacyjny, zmiana tonu głosu w czasie, związany jest ze specyficznymi umiejętnościami fonacyjnymi: regulacją pozycji krtani, stymulacją napięcia fałdów głosowych w celu zmiany wysokości dźwięku, przedłużaniem czasu trwania samogłosek akcentowanych przed wyraźną granicą frazy w zdaniach podrzędnych.

Zakończenie wypowiedzi w kadencji wiąże się z charakterystycznym obniżeniem tonu głosu poniżej średnicowego poziomu wyjściowego i zaprzestaniem tłoczenia powietrza – wygaszeniem dźwięku. Zapada cisza. Dopiero wówczas można wygaszić mięśnie fonacyjne. W komunikacji pozawerbalnej widzimy czytelny obraz rozluźnienia ciała, przymknięcia ust na znak przejścia do *oddechu spoczynkowego*. Zbyt wczesne wygaszenie mięśni fonacyjnych prowadzi do bezdźwięcznych wygłosów, czasem kiksów głosowych, lub też powoduje napięcie krtani w celu wzmocnienia sylaby wygłosowej. Jedynie ścisła korelacja na poziomie procesów mentalnych i adekwatnych (do planowanych fraz wymawianiowych oraz całych tekstów) procesów motorycznych może zapewnić efektywną komunikację.

AUTOMONITOROWANIE

Wszystko to, co mówca chce powiedzieć i co mówi, poddane jest *procesowi automonitorowania* (*self-monitoring*) i *procesowi autopoprawiania* (*self-repair*). Proces ten jest selektywny, charakteryzuje się zmiennością i zależy od tego, co dla mówiącego jest ważne. Mówca zwraca więc uwagę na niektóre błędy, niektóre zaś lekceważy. Równolegle monitoruje mowę wewnętrzną i zewnętrzną. Zasada poddawania kontroli oparta jest ściśle na opisywanym w psychologii *modelu serwo-mechanizmu*, „będącym ukierunkowaną na cel, samokorygującą się maszyną, użytecznym modelem sekwencji 'myśl – działanie', charakterystycznych dla żywych organizmów” (Zimbardo 1994: 204).

Etap *realizacji wypowiedzi* kontrolowany jest nie tylko za pomocą *procesu automonitorowania*, lecz opiera się na uporządkowanych strukturach zachowań mięśniowych w temporalnych mechanizmach tworzenia strumienia słownego, co wpływa na skuteczność wypowiedzi.

Korelacja wszystkich etapów na poziomie generowania i mechaniki wytwarzania mowy gwarantuje stabilny i efektywny przebieg procesu tworzenia ciągu fonicznego. Wszelkie zaburzenia w czasowym, kaskadowym przebiegu tych funkcji skutkują zaburzeniami warstwy dźwiękowej i artykulacyjnej.

Świadome posługiwanie się mową na omawianych tu dwu poziomach: konceptualnym i wykonawczym, sprawia, że współtworzy ona osobisty styl podmiotu mówiącego, który uważany jest za „najgłębszy poziom regulacji kompetencji komunikacyjnej” (Kurcz 1987: 266).

Bibliografia

- J.L. Austin, 1993, *Jak działać słowami*, przekł. B. Chwedeńczuk, [w:] *Mówienie i poznawanie*, Warszawa.
- J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), 2005, *Psycholingwistyka*, Gdańsk.
- A. Bochenek, M. Reicher, 1998, *Anatomia człowieka*, t. 2: *Trzewa*, Warszawa.
- Ch. Elssner, 1996, *Uwagi o oddechu śpiewaka. Materiały VII Sympozjum Naukowego „Problemy pedagogiki wokalne”*, Zeszyty Naukowe AM we Wrocławiu nr 68, Wrocław.
- R. Foley, 2001, *Zanim człowiek stał się człowiekiem*, Warszawa.
- V.A. Fromkin, 2005, *Wytwarzanie mowy*, [w:] J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), *Psycholingwistyka: 333–374*, Gdańsk.
- F. Goldman-Eisler, 1968, *Psycholinguistics*, London and New York.
- I. Kurcz, 1987, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.
- I. Kurcz, 2005, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- W. Levelt, 1989, *Speaking: From Intention to Articulation*, London.
- P. Lieberman, 2007, *The Evolution of Human Speech, Its Anatomical and Neural Bases*, *Current Anthropology*, vol. 48, nr 1, February.
- A. Markowski (red.), 2006, *Encyklopedia szkolna. Nauka o języku*, Warszawa.
- M. Merleau-Ponty, 1976, *Proza świata. Eseje o mowie*, Warszawa.
- A. Mitrinowicz-Modrzejewska, 1958, *Fizjologia i patologia głosu*, Kraków.
- F. de Saussure, 2002, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa.
- B. Wierzchowska, 1971, *Wymowa polska*, Warszawa.
- P.G. Zimbardo, 1994, *Psychologia i życie*, Warszawa.

The Tissue of Speech – Linguistic and Kinetic Processes of Utterance Formation

Summary

A broad look at the process of *speech* formation allows us to notice two levels on which the process occurs. The former one is a psycho-linguistic, mental stage of linguistic message formation, while the latter, kinetic one, in which communicative intention is realized in phonic-articulation form. An elaborate connection between the two levels which guarantees an effective utterance, meeting all conditions of successful communication, is still an area not thoroughly researched. The article attempts to describe the relations by means of the psycho-linguistic model of speech formation by Willem Levelt including kinetic phonation-articulation behaviors.

Trans. M. Kołodzińska

Marta Sierocka-Rogala
(Uniwersytet Warszawski)

METODY BEHAWIORALNE W NAUCZANIU MOWY

Men acts upon the world and change it, and are changed
in turn by the consequences of their action.

(B.F. Skinner, *Verbal Behavior*, 1957: 1)

Stosowana analiza zachowania (Applied Behavior Analysis, w Polsce powszechnie używany jest skrót pochodzący od nazwy angielskiej – ABA) wykorzystywana jest z powodzeniem w terapii dzieci autystycznych od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku. Opublikowano setki badań pokazujących jej skuteczność w podnoszeniu poziomu funkcjonowania dzieci¹.

Zaburzenia komunikacji i zaburzenia rozwoju mowy (opóźniony rozwój mowy lub nawet jej brak) występują w opisie każdego dziecka z autyzmem. Naturalne jest zatem, że jeden z celów ABA stanowi również rozwój umiejętności z tego obszaru.

Według B.F. Skinnera, twórcy ABA, język to po prostu jedno z zachowań, które podlega takim samym prawom, jak każde inne zachowanie. Tak samo jest zależne od bodźców poprzedzających i konsekwencji, które po nich następują. W zależności od tych konsekwencji podlega takim samym prawom: wzmacnianiu (dostarczanie po zachowaniu bodźca, który powoduje zwiększenie częstotliwości występowania tego zachowania w przyszłości w podobnych okolicznościach), wygaszaniu (powodowanie zaniku występowania danego zachowania poprzez wycofanie wzmocnień, które dotąd utrzymywały to zachowanie), kształtowaniu (używanie zróżnicowanego wzmacniania do produkcji serii zmieniających się reakcji, z których każda kolejna jest coraz lepszym przybliżeniem wzorcowej reakcji) czy karaniu (dostarczanie po zachowaniu bodźca, który powoduje zmniejszanie częstotliwości występowania zachowania w przyszłości w podobnych okoliczno-

¹ Badania publikowane są w „Journal of Applied Behavior Analysis” oraz „Journal of Experimental Behavioral Analysis”.

ściach)². Jedyna różnica polega na tym, że istotą zachowań językowo-komunikacyjnych (B.F. Skinner nazwał je zachowaniami werbalnymi) jest wzmacniający udział drugiej osoby jako uczestnika komunikacji (Skinner 1957), podczas gdy zachowania niewerbalne wzmacniane są przez bezpośredni kontakt z otoczeniem (Sundberg, Michael 2001).

Na gruncie teorii behawioralnej i ABA powstały dwie główne metody bezpośrednio ukierunkowane na rozwój językowy dziecka. Pierwszą jest *Wczesne intensywne wspomaganie behawioralne (Early Intensive Behavioral Intervention, EIBI)* Ivara Lovaasa, drugą – program *Zachowania werbalne (Verbal Behavior, VB³)* Jacka Michaela, Marka Sundberga i Jamesa Partingtona.

Wprowadzenie do tych dwóch modeli terapeutycznych wymaga przedstawienia najpierw podstawowych metod nauczania w *Stosowanej analizie zachowania*, które wykorzystywane są bez względu na to, czy uczymy umiejętności werbalnych, czy jakichkolwiek innych.

Podstawowa jest *Metoda wyodrębnionych prób (Discrete Trial Teaching, DTT)*. Polega na rozbiciu danej umiejętności na możliwie najmniejsze elementy, których wykonanie będzie dla dziecka osiągalne, i uczenie ich poprzez wielokrotne powtarzanie (najpierw, jeśli to konieczne – z podpowiedzią, później wycofując podpowiedzi), dostarczając wzmocnień po prawidłowym wykonaniu danego elementu (Cooper, Heron, Heward 2007). Wzmocnienie w żaden sposób nie wiąże się z ćwiczoną próbą i dobierane jest na podstawie szczegółowej obserwacji dziecka – może być konkretne (smakołyki, zabawki) lub społeczne (zabawy, pochwały).

Drugą metodą, stosowaną zdecydowanie rzadziej w trakcie nauczania w gabinecie terapeutycznym, jest *Nauczanie incydentalne (albo sytuacyjne) (Incidental Teaching, IT albo Natural Environment Teaching, NET)*, wykorzystujące do nauczania nowych umiejętności sytuacje w życiu codziennym, w których dziecko jest czymś wyraźnie zainteresowane (np. jakąś książką z obrazkami – terapeuta uczy nazw rzeczy przedstawionych na tych obrazkach)⁴.

Ze wspomnianych na początku modeli nauczania zdecydowanie bardziej popularnym, dłużej stosowanym i popartym wieloma pracami naukowymi, potwierdzającymi jego skuteczność, jest model stworzony przez I. Lovaasa i opisany w pracy *The Autistic Child: Language Development through Behavior Modification*. Język jest traktowany w sposób tradycyjny jako mowa czynna i mowa bierna (w terminach

² Definicje za: J. Cooper, T. Heron, W. Heward (red.), *Applied Behavior Analysis*, Pearson 2007.

³ Można również spotkać nazwę *Applied Verbal Behavior, AVB*.

⁴ Porównanie obu metod można znaleźć w: M. Suchowierska, *Nauczanie dzieci z autyzmem zachowań werbalnych – dwa uzupełniające się podejścia*, [w:] E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*, Impuls, Kraków 2005.

behawioralnych można spotkać określenia język ekspresywny i receptywny). Dzieci uczone są w pierwszej kolejności kontaktu wzrokowego, wykonywania prostych poleceń („Kłaśnij”), rozróżniania poleceń („Dotknij lalki”, „Wskaż lalkę”), imitowania czynności prezentowanych przez nauczyciela (po poleceniu „Zrób to”), wskazywania wybranych przez siebie wzmocnień (po pytaniu „Co chcesz?”), imitowania wokalnego, nazywania przedmiotów czy czynności, odpowiadania na pytania (Sundberg, Michael 2001, Kawa 2005). Zdecydowanie mniej uwagi poświęca się spontanicznemu użyciu mowy, zakładając, że powiększanie repertuaru umiejętności językowych dziecka musi prowadzić do zwiększenia liczby spontanicznych reakcji werbalnych, zgodnie z założeniem, że wystarczy nauczyć dziecko znaczenia słów, a będzie ono używać ich we wszystkich możliwych sytuacjach. Niestety, nie zawsze ma to miejsce, szczególnie w przypadku dzieci z opóźnionym rozwojem mowy. Słownik bierny dziecka może zawierać kilkaset czy nawet kilka tysięcy elementów, dziecko może nazwać kilkaset czy kilka tysięcy elementów, a nie będzie nigdy, w żadnej sytuacji, umiało samodzielnie rozpocząć jakiegokolwiek interakcji werbalnej (Sundberg, Michael 2001).

Zastanawiając się nad tym problemem, Jack Michael zauważył w 1984 r., że chociaż ABA opiera się na założeniach i badaniach B.F. Skinnera, to jednak nauczanie języka nie wykorzystuje jego założeń teoretycznych dotyczących właśnie języka, i w tym upatrywał niepowodzenia we wprowadzaniu użycia mowy do spontanicznych umiejętności. Założenie to dało początek tworzeniu programu terapeutycznego *Zachowania werbalne*.

B.F. Skinner zakładał, że do użycia słów nie jest najważniejsze ich znaczenie, lecz funkcja, którą pełnią. Wyodrębnił kilka *o p e r a n t ó w w e r b a l n y c h*⁵ (czynności działające na środowisko), w które angażuje się człowiek, w zależności od bodźców wywołujących daną reakcję werbalną (Skinner 1957).

MAND⁶

Najważniejsza dla rozwoju dziecka i jego umiejętności komunikacyjnych jest, wg B.F. Skinnera i twórców programu *Zachowania werbalne*, reakcja *m a n d*. To jedyna reakcja werbalna na bodziec, będący konkretnym pragnieniem, która przynosi bezpośrednio, określone przez bodziec wzmocnienie. Za pomocą terminu *m a n d* nazywa się wszelkiego rodzaju prośby, żądania, pytania, protesty. Bodźcem powo-

⁵ Termin przyjąłem za Adamem Weinsbergiem z tłumaczenia: J. Lyons, *Semantyka*, t.1, PWN, Warszawa 1984.

⁶ Nazwa powstała z angielskiego *demand, comand*.

dującym reakcje mand jest konkretna potrzeba dziecka. Wykształcanie się tej potrzeby uzależnione jest od zmiennej środowiskowej, którą J. Michael (1993: 192) za Kellerem i Schoenfeldem nazwał operacją ustanawiającą (*establishing operation*): „zdarzenie, aktywność, element środowiska, który wpływa na organizm, zmieniając chwilowo a) wartość wzmacniającą innych elementów środowiska i b) częstotliwość występowania zachowania tego organizmu w odniesieniu do tych elementów środowiska”. Na tworzenie operacji ustanawiających mają wpływ takie elementy, jak deprivacja (brak dostępu do bodźca przez dłuższy czas), nasycenie (zbyt długi dostęp do bodźca) czy bodźce awersyjne (nieprzyjemne) występujące w otoczeniu.

J. Michael zauważył, że działają dwa typy operacji ustanawiających. Pierwsze z nich są bezwarunkowe (*Unconditioned Establishing Operation* – UEO), organizm się ich nie uczy, ale są mu dostępne ze względu na charakterystykę danego gatunku – należą do nich pragnienia bezpośrednio związane z nasyceniem i deprivacją, ze zmianami temperatury, ze wzmocnieniami natury seksualnej czy z działaniem bodźców awersyjnych, występujących w środowisku (Michael 1993). Drugą grupą są warunkowe, czyli wyuczone, operacje ustanawiające (*Conditioned Establishing Operation* – CEO), których działanie wiąże się z historią uczenia. Najprościej zobrazować to przykładem: jeśli dziecku chce się pić, pragnienie jest bezwarunkową operacją ustanawiającą, jeśli dziecku poda się napój w zakręconej butelce – chęć otwarcia butelki jest warunkową operacją ustanawiającą.

Obecnie coraz częściej można spotkać w literaturze określenie operacje motywujące (Michael 2007), które zawierają w sobie zarówno operacje ustanawiające, opisane powyżej, jak i operacje znośzące (czyli takie, które powodują, że wartość wzmocnienia zostaje zniesiona, np. poprzez zbyt częsty dostęp do wzmocnienia). Świadomość istnienia i oddziaływania operacji motywujących oraz możliwość manipulowania środowiskiem w celu zaistnienia operacji motywujących jest bardzo istotna z punktu widzenia planowania i prowadzenia terapii.

NAZYWANIE⁷

Drugim ważnym operantem werbalnym jest nazywanie, pojawiające się pod wpływem niewerbalnego bodźca w otoczeniu, z którym dziecko ma kontakt przez którykolwiek ze zmysłów. Angażując się w ten operant, dziecko nazywa rzeczy czy czynności, z którymi

⁷ W tłumaczeniach spotyka się przeniesione z języka angielskiego określenie *takt*.

się styka – które widzi, słyszy, czuje. Liczba bodźców powodujących nazywanie jest nieograniczona, niekoniecznie widzialna (ból), często bodziec niewerbalny charakteryzuje się kilkoma cechami, powodując, że reakcja również jest wieloelementowa („samochód parkuje przed domem”) (Sundberg 2007). „Czysta” reakcja nazywania powodowana jest przez samą obecność bodźca, bez udziału słuchacza, ale w warunkach edukacyjnych często poprzedza ją wypowiedź słowna typu „Co to jest?”

OPERANT INTRAWERBALNY

Trzecią reakcją, być może najważniejszą w kontaktach międzyludzkich, jest reakcja *i n t r a w e r b a l n a*. Mówiący angażuje się w ten operant, reagując w różny sposób na wypowiedzi innych osób (a także na swoje własne). Zgodnie z definicją Skinnera reakcja intrawerbalna zachodzi wówczas, gdy werbalny bodziec dyskryminacyjny⁸ powoduje reakcję werbalną, która nie jest dokładnym odwzorowaniem bodźca (Sundberg 2008). Wzmacniają ją uwaga otoczenia czy, w warunkach edukacyjnych, oceny lub punkty zdobywane przez ucznia w szkole (Sundberg 2007). Dzieci rozwijające się typowo nabywają umiejętności intrawerbalnych jedynie poprzez styczność z otaczającymi je bodźcami werbalnymi. Do wczesnych reakcji intrawerbalnych należy śpiewanie piosenek, wydawanie odgłosów zwierząt, kończenie wypowiedzi drugiej osoby, typu:

Osoba nr 1: Jeden, dwa,...

Osoba nr 2: Trzy.

Albo:

Osoba nr 1: Aaa...

Osoba nr 2: ... kotki dwa.

Do bardziej skomplikowanych – odpowiadanie na pytania („Jak masz na imię?”, „Gdzie mieszkasz?”) (Sundberg 2008).

Sundberg (2008: 9) stwierdza, że te trzy podstawowe operanty składają się na tworzenie konwersacji: „a) umiejętność angażowania się w mand pozwala mówiącemu na zadawanie pytań, b) umiejętności angażowania się w nazywanie pozwalają na zachowania werbalne dotyczące przedmiotów i zdarzeń, w których uczestniczymy w danej chwili, c) umiejętności intrawerbalne pozwalają odpowiadać na pytania i mówić (myśleć) o rzeczach i zdarzeniach, które nie są fizycznie dostępne w danym momencie”.

⁸ Bodziec dyskryminacyjny to bodziec, przy którym dana reakcja jest wzmacniana, przy jego braku ta sama reakcja nie jest wzmacniana (Cooper, Heron, Heward 2007).

Poniżej przykład prostej rozmowy, obrazujący angażowanie się w kolejne operanty:

Ala: *Cześć!* (mand, prośba o uwagę).

Dorota: *Cześć* (reakcja echowa). *Co słychać?* (wzmacnia *Cześć* poprzez dostarczenie uwagi).

Ala: *Wybieram się na zakupy* (intrawerbalna + nazywanie). *Pójdiesz ze mną?* (mand).

Dorota: *Nie dzisiaj* (mand, którego celem jest zakończenie rozmowy, intrawerbalna).

Ala: *To trudno* (intrawerbalna, wzmacniająca mand).

REAKCJE ECHOWE

Jest to typ reakcji werbalnej, w której mówiący powtarza dokładnie zachowanie werbalne drugiej osoby (Sundberg 2007). Charakterystyczne dla tej reakcji są: dokładna odpowiedniość bodźca i reakcji oraz podobieństwo formalne między nimi. Umiejętność ta jest kluczowa dla nauczania mowy (Lovaas 1977). Reakcję echową wzmacnia uwaga słuchacza. M. Sundberg do reakcji echowych zaliczył również imitowanie ruchów rąk przy nauczaniu języka migowego oraz przepisywanie tekstu. Wszystkie te reakcje charakteryzuje dokładne odwzorowanie (bodziec i reakcja są takie same w każdym elemencie), a także zgodność formalna (każda realizowana jest w ten sam sposób: wokalnie, gestem lub pismem) (Sundberg 2007).

ROLA SŁUCHACZA

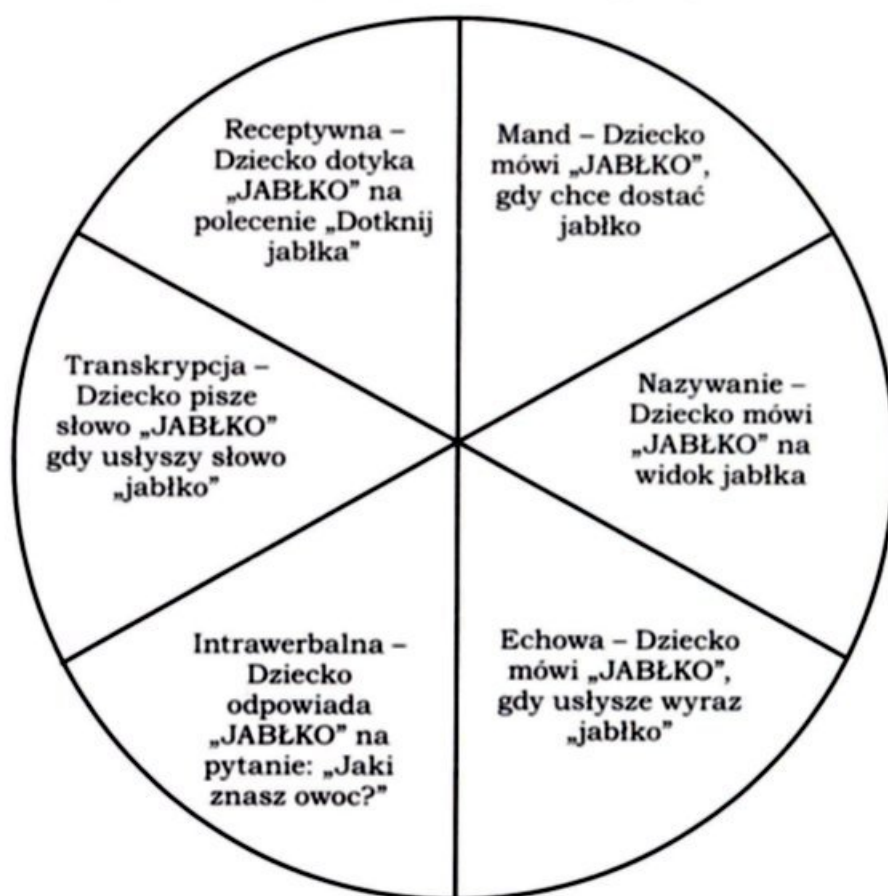
B.F. Skinner bardzo wyraźnie oddzielił operanty, w które człowiek angażuje się jako mówiący, od tych, które realizuje jako słuchacz, i zdecydowanie większą rolę przypisywał tym pierwszym w przeciwieństwie do podejścia lingwistycznego, które zdecydowanie większą wagę przywiązuje do rozumienia słów i wykonywania poleceń (Sundberg 2007). Obecność słuchacza jest dla B.F. Skinnera również niezwykle ważna, gdyż interakcja werbalna, wymagając uczestnictwa zarówno mówcy, jak i słuchacza, powoduje, że słuchacz odgrywa rolę wzmocnienia dla zachowań werbalnych mówiącego (Sundberg 2007).

Poniższa tabela zestawia podstawowe operanty werbalne wg B.F. Skinnera (Sundberg, Michael 2001: 701):

Zmienna kontrolująca	Reakcja	Konsekwencja
Bodziec werbalny z dokładnym odwzorowaniem i podobieństwem formalnym	echowa, imitacja, przepisywanie	wzmocnienie nieokreślone
Operacje ustanawiające	mand	konkretne wzmocnienie
Bodziec niewerbalny	nazywanie (takt)	wzmocnienie nieokreślone
Bodziec werbalny bez dokładnego odwzorowania czy podobieństwa formalnego	intrawerbalna	wzmocnienie nieokreślone
Bodziec werbalny z dokładnym odwzorowaniem, lecz bez podobieństwa formalnego	transkrypcja	wzmocnienie nieokreślone
Bodziec werbalny (język receptywny)	zachowanie niewerbalne	wzmocnienie nieokreślone

Ten sam wyraz może pełnić funkcję różnych reakcji werbalnych. Skinner ostro krytykował traktowanie wyrazów jako „tych samych wyrazów”, bez względu na to, czy są słyszane, pisane lub wypowiedane w różnych kontekstach.

Poniższy wykres obrazuje reakcje werbalne wg B.F. Skinnera na przykładzie użycia sytuacyjnego konkretnego wyrazu:



Z badań wynika, że dziecko autystyczne nie ma naturalnej dla dzieci zdrowych zdolności generalizacji umiejętności językowych; nawet gdy potrafi użyć danego wyrazu w jednej funkcji, nie oznacza to automatycznej umiejętności użycia go w innej. Często każdej reakcji należy uczyć oddzielnie. M. Sundberg (2007) przytacza badania P. Shafery (1994) potwierdzające, że reakcja mand nie pojawia się samoistnie tylko poprzez ćwiczenie nazywania i umiejętności receptywnych.

P. Sturmey (2008) zwraca uwagę na to, że o ile uczenie reakcji mand jest dosyć łatwe, jeśli dziecko jest zainteresowane wieloma rzeczami (można dla niego stworzyć długą listę wzmocnień), o tyle uczenie pozostałych reakcji werbalnych wymaga najpierw stworzenia sytuacji, w której uwaga terapeuty jest dla dziecka wystarczającym wzmocnieniem. W naturalnych warunkach to właśnie uwaga otaczających nas osób jest wzmocnieniem dla większości zachowań werbalnych, a dla wielu dzieci autystycznych jest ona obojętna, w szczególnych zaś wypadkach nawet awersyjna.

Porównując model Lovaasa i Sundberga-Partingtona, temu drugiemu poświęciłam zdecydowanie więcej uwagi dlatego, że pierwszy model jest zbliżony do tradycyjnej metody nauczania mowy, na którą jedynie nałożone zostały procedury *Stosowanej analizy zachowania*. Nacisk położony jest na pierwszym etapie głównie na umiejętności nazywania i język receptywny, podczas gdy program *Zachowania werbalne* rozpoczyna się od intensywnego treningu komunikacyjnego – czyli wykształcania reakcji mand. Oba programy zakładają intensywność nauczania i wskazują na potrzebę jak najwcześniejszej interwencji. W programach I. Lovaasa podstawową metodą uczenia jest jednak DTT, w programie *Zachowania werbalne* DTT połączone jest zawsze z IT, tak by motywacja dziecka nakierowana była na przedmiot uczenia i by wykorzystywać wzmocnienia, które będą oddziaływały także w naturalnej, a nie tylko edukacyjnej, sytuacji (Carr, Firth 2005).

Najłatwiej zobrazować to przykładem:

1. Model Lovaasa:

Dziecko ma wielką ochotę malować i zasygnalizowało to terapeutce. Terapeuta uczy zawodów, przyznając dziecku punkty za każdą prawidłową odpowiedź. Po zdobyciu odpowiedniej liczby punktów (np. 2) dziecko będzie miało możliwość zaangażowania się w malowanie.

Terapeuta: *Kto uczy w szkole?*

Dziecko: *Nauczyciel.*

T: *Świetnie, punkt dla ciebie.*

T: *Kto leczy zwierzęta?*

D: *Weterynarz.*

T: *Bardzo dobrze. Zdobyłeś kolejny punkt. Czas na malowanie.*

2. Model *Zachowanie werbalne*:

Dziecko ma wielką ochotę malować i zasygnalizowało to terapeutce. Terapeuta uczy wszystkiego, co może mieć związek z malowaniem.

T: *Czym malujemy?*

D: *Farbami.*

T: *Świetnie, proszę, oto farby.*

T: *Na czym malujemy?*

D: *Na papierze.*

T: *Bardzo dobrze. Oto twój papier. Możesz malować.*

M. Sundberg (2008) podkreśla, że wykorzystywanie operacji motywujących wpływa pozytywnie na generalizację umiejętności, co zdecydowanie ułatwia cały przebieg terapii dziecka. J. Carr i A. Firth (2005) przywołują badania Williamsa i Greera z 1993 r., które jak dotąd jako jedyne bezpośrednio porównywały oba modele, wykazując, że badani, uczeni metodą *Zachowań werbalnych*, zaczęli mówić pod wpływem bodźców z otoczenia, podczas gdy uczeni metodą lingwistyczną reagowali jedynie na podpowiedzi werbalne, typu „Co chcesz?” czy „Co to jest?” (Williams, Carnerero, Perez-Gonzalez 2006).

Istnieje potrzeba dalszych badań potwierdzających skuteczność metody *Zachowania werbalne*, ale dotychczasowe są bardzo obiecujące. W końcu dla tych wszystkich, którzy obcuja z dzieckiem, ale także dla samego dziecka, nie tyle jego umiejętności są istotne, ile chęć dzielenia się nimi z innymi i umiejętność spontanicznej komunikacji. Wydaje się, że program *Zachowania werbalne* lepiej służy temu celowi.

Objaśnienie skrótów

- ABA – Applied Behavior Analysis (Stosowana analiza zachowania)
- CEO – Conditioned Establishing Operation (Warunkowe operacje ustanawiające)
- DTT – Discrete Trial Teaching (Metoda wyodrębnionych prób)
- EIBI – Early Intensive Behavioral Intervention (Wczesne intensywne wspomaganie behawioralne)
- IT – Incidental Teaching (Nauczanie incydentalne)
- NET – Natural Environment Teaching (Nauczanie w środowisku naturalnym)
- UEO – Unconditioned Establishing Operation (Bezwarunkowe operacje ustanawiające)
- VB – Verbal Behavior (Zachowania werbalne)

Bibliografia

- M.L. Barbera, 2007, *The Verbal Behavior Approach*, Jessica Kingsley Publishers.
- J. Carr, A.M. Firth, 2005, *The Verbal Behavior Approach to Early and Intensive Behavioral Intervention for Autism: A Call for Additional Empirical Support*, JEIBI, nr 2, s. 18–27.

- J. Cooper, T. Heron, W. Heward (red.), 2007, *Applied Behavior Analysis*, Pearson.
- R. Kawa, 2005, *Rozwijanie umiejętności niezbędnych w nabywaniu mowy*, [w:] E. Pisula, D. Danielewicz, (red.), *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*, Impuls, Kraków.
- I. Lovaas, 1977, *The Autistic Child: Language Development through Behavior Modification*, Irvington.
- J. Michael, 1993, *Establishing operation* „The Behavior Analyst” nr 16, s.191–206.
- J. Michael, 1988, *Establishing operation and the mand*, „Analysis of Verbal Behavior”, nr 6, s. 3–9.
- J. Michael, 2007, *Motivating operation*, [w:] J. Cooper, T. Heron, W. Heward (red.), *Applied Behavior Analysis*, Pearson.
- F.B. Skinner, 1957, *Verbal Behavior*, Appleton – Century – Crafts, New York.
- P. Sturmey, 2008, *How to teach verbal behavior*, PRO-ED.
- M. Suchowierska, 2005, *Nauczanie dzieci z autyzmem zachowań werbalnych – dwa uzupełniające się podejścia*, [w:] E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*, Impuls, Kraków.
- M. Sundberg, 2008, *VB MAPP*, AVB Press.
- M. Sundberg, 2007, *Verbal Behavior*, [w:] J. Cooper, T. Heron, W. Heward (red.), *Applied Behavior Analysis*, Pearson.
- M. Sundberg, J. Michael, 2001, *The Benefits of Skinner’s Analysis of Verbal Behavior for Children with Autism*, „Behavior Modification”, nr 25, s. 698–724.
- M. Sundberg, J. Partington, 1998, *Teaching language to children with autism or other developmental disabilities*, Behavior Analysts Inc.
- G. Williams, J.J. Carnerero, L.A. Perez-Gonzalez, 2006, *Generalization of tacting actions in children with autism*, JABA, nr 2, s. 233–237.

Behavioral Methods in Speech Teaching

Summary

Teaching communication-linguistic abilities to autistic children is still a great challenge for speech therapists. The article presents two educational models originating from the principles of *Applied Behavioral Analysis*—Lovaas’s model and the model of *Verbal Behaviors* by Sundberg and Partington. It also introduces basic assumptions of B.F. Skinner concerning human verbal behavior, presenting major verbal operants: mand, tact, intraverbal and echoic reactions.

Trans. M. Kołodzińska

Marlena Kurowska

(Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa)

UMIEJĘTNOŚĆ TWORZENIA OPISU I OPOWIADANIA PRZEZ DZIECI Z DYSFUNKCJAMI OŚRODKOWEGO UKŁADU NERWOWEGO

Niniejszy artykuł stanowi prezentację części materiału uzyskanego w przebiegu badań własnych, którym zostały poddane dwie czternastoosobowe grupy dzieci w wieku od 6 do 8 lat. Pierwsza grupa obejmowała dzieci z różnymi objawami zaburzeń mowy, uwarunkowanymi przez anatomiczne i/lub funkcjonalne dysfunkcje mózgu¹, druga – była grupą kontrolną i składała się z dzieci o prawidłowym rozwoju mowy. Celem badań było sprawdzenie stopnia wykształcenia określonych zachowań językowych każdego dziecka z dysfunkcjami i ocena jego trudności w werbalnym porozumiewaniu się. A zatem badania ukierunkowane były na dokonanie diagnozy logopedycznej².

We współczesnych badaniach nad rozwojem mowy dzieci wykorzystuje się często narrację³. Stanowi ona naturalną wypowiedź i charakteryzuje się wyraźną strukturą kompozycyjną oraz użyciem odpowiednich środków językowych – leksykalnych i gramatycznych (Głowiński, Okopień-Sławińska, Sławiński 1975; Kulawik 1994).

Zasadniczym celem przeprowadzenia próby sprawdzającej umiejętność tworzenia opisu i opowiadania było poznanie ogólnych zachowań komunikacyjnych każdego dziecka, zorientowanie się w słownictwie używanym samodzielnie przez dziecko oraz w zakresie i poprawności stosowanych form gramatycznych. Wydawało się również, że próba ta pozwoli na ocenę, w jakim stopniu realizowane są przez dzieci z dysfunkcjami mózgowymi charakterystyczne cechy gatunkowe opisu

¹ Tylko u dwojga badanych dzieci dysfunkcje te spowodowały również wyraźne opóźnienie rozwoju procesów poznawczych.

² W postępowaniu diagnostycznym wykorzystałam metody i narzędzia badawcze opracowane w Zakładzie Logopedii WSPS przez prof. Halinę Mierzejewską i dr Danutę Emilutę-Rożya.

³ W teorii literatury wyróżnia się opis i opowiadanie jako niezależne gatunki narracyjne (Głowiński, Kostkiewiczowa, Okopień-Sławińska, Sławiński 1976; Bokus 1991). Nieco inne podejście można spotkać w pracach psycholingwistycznych, w których narracja utożsamiana jest w zasadzie tylko z opowiadaniem (Kielar-Turska 1989; Bokus 1991).

i opowiadania oraz na ocenę komunikatywności, spójności i długości tych wypowiedzi. Można było również przypuszczać, że na podstawie tej próby będzie można sprawdzić funkcjonowanie elementów prozodycznych mowy i lepiej poznać „postawę werbalną” każdego badanego dziecka, tzn. potrzebę werbalnego komunikowania się z innymi. A zatem wyniki otrzymane w tej próbie mogły mieć duże znaczenie dla sprecyzowania diagnozy logopedycznej.

Ze względu na cel przeprowadzonych badań analizy zrealizowanych przez dzieci tekstów narracyjnych – opisu i opowiadania – zostały ograniczone do najważniejszych cech gatunkowych. W obu częściach tej próby mierzyłam czas trwania wypowiedzi, którą miało wywołać pytanie: *Co dzieje się na obrazku?*

ANALIZA OPISU OBRAZKA SYTUACYJNEGO



Plac zabaw. H. Rodak, D. Nawrocka Od obrazka do słowa. Gry rozwijające mowę dziecka.

W opisie obrazka tematycznego zatytułowanego *Plac zabaw* dzieci bez zaburzeń mowy tworzyły zwartą wypowiedź w odpowiedzi na postawione pytanie. Opisywały poszczególne fragmenty przedstawionego obrazka. Nazywały czynności i ich wykonawców. Były to jednak wypowiedzi krótkie i mało zróżnicowane pod względem leksykalnym. Zawierały od 16 do 33 słów, które reprezentowały przede wszystkim

kategorię rzeczownika (9,71)⁴, czasownika (6,21), zaimka (2,07), przyimka (4,35) i spójnika (0,64). Czasowniki występowały w formie czasu teraźniejszego. W użytym słowniku pojawiały się przede wszystkim nazwy wykonawców czynności: *dzieci, dziewczynka, chłopiec, pies*; nazwy miejsca zabawy: *plac zabaw, park, podwórko*; urządzeń służących do zabawy: *huśtawka, drabinki, piaskownica*; wytworów: *babka, zamek (z piasku)*; nazwy czynności: *bawić się, huścić się, bujać się, zjeżdżać, robić, kopać, ćwiczyć, budować, czekać, siedzieć, wisieć/wieszać, skakać, chodzić* i zaimki: *tu, tutaj, on*. Dzieci w ogóle nie używały przymiotników, przysłówków i liczebników. Za to budowały prawidłowo liczne wyrażenia przyimkowe określające relacje przestrzenne, np. *w parku, w piaskownicy, na zjeżdżalni, na drabinkach*.

Liczba zdań zbudowanych przez dzieci bez zaburzeń mowy wyniosła 73, a ich średnia długość to 3,8 wyrazu. Równoważników zdań było 50 – o średniej długości 2 wyrazów.

Dzieci te najczęściej budowały zdania proste rozwinięte z podmiotem (niekiedy domyślnym), orzeczeniem i określeniami: dopełnieniem, przydawką, okolicznikiem, np. *On patrzy się na dziewczynkę; Tutaj dziewczynka z dziewczynką się huści; Chłopiec z dziewczynką buja się na huśtawce; Chłopiec buduje babki z piasku; Piesek czeka. Robi babki*, lub nierozwinięte: jedynie z podmiotem i orzeczeniem, np. *Dzieci zjeżdżają; Dzieci się bawią*. Zarejestrowałam 11 zdań złożonych współrzędnie: 5 zdań połączonych spójnikowo, 3 zdania połączone spójnikiem *i*, np. *Robią babki i zjeżdżają ze zjeżdżalni*, i 2 zdania przeciwstawne zespolone za pomocą spójnika *a*, np. *Tutaj dziewczynka ćwiczy a tutaj się dziewczynki bujają*, oraz 6 zdań bezspójnikowych, np. *Huścą się, zjeżdżają, bawią się w piasku*. Zannotowałam tylko jedno zdanie złożone podrzędnie – dopełnieniowe: *Piesek patrzy, jak dziewczynka się huści*. Wszystkie zdania były poprawne pod względem gramatycznym.

Teksty opisów realizowane przez dzieci bez dysfunkcji tworzyły spójną i komunikatywną wypowiedź. Najczęściej w zbudowanych tekstach można zauważyć spójność pragmatyczną, polegającą na utrzymaniu jedności tematycznej. Związki treściowe osiągnęte były również przez powtórzenie frazy rzeczownikowej zdań i zaimków wskazujących (Dobrzyńska 2001; Wolańska 2003).

Dla większości dzieci z dysfunkcjami pytanie wywołujące wypowiedź było zbyt ogólne. Miały one wyraźną trudność ze zorganizowaniem swej odpowiedzi. W takiej sytuacji dla podtrzymania naturalnego kontaktu z dzieckiem, a przede wszystkim motywacji do kontynuowania zadania, konieczne było zadawanie pytań pomocniczych. Kierowały one uwagę dziecka na poszczególne fragmenty obrazka – na wyko-

⁴ Wyniki przedstawiają średni liczbowy udział poszczególnych kategorii w wypowiedzi każdego dziecka.

nywane czynności i postacie je wykonujące. Jeśli dodatkowe pytania stawiane dzieciom bez zaburzeń miały charakter uzupełniający, to w grupie dzieci z dysfunkcjami stwarzały one możliwość zbudowania najprostszej wypowiedzi⁵. Było ich więc zdecydowanie więcej.

Analiza uzyskanego materiału ukazuje znaczne różnice indywidualne pomiędzy dziećmi z grupy z zaburzeniami mowy w zakresie tworzenia opisu obrazka. Na tej podstawie można wyróżnić następujące poziomy rozwoju tej umiejętności:

1. Wypowiedzi trojga dzieci tworzyły zwartą całość w odpowiedzi na dwa pytania: *Co się tutaj dzieje?* i *Gdzie bawią się dzieci?* W sposób jednoznaczny i zrozumiały dla odbiorcy odzwierciedlały sytuację przedstawioną na obrazku. W opisach tych występowały przede wszystkim zdania proste rozwinięte, składające się z podmiotu – niekiedy domyślnego, orzeczenia, okolicznika (najczęściej miejsca) lub dopełnienia: *Xuop'iec xfoži* (metateza) *na drab'ink'i*⁶; *P'iesek sob'ie pat-sy na žefcynke*; *Žeci z'iežžaiom, bav'iq se f p'iaskovnicy*; *Xušta se na xuštafce*; *Na podvurku v vrsav'ie*, lub zdania proste zbudowane tylko z podmiotu i orzeczenia: *Oñi se xuštaiq*; *Še xuštaiou*. Dzieci te budowały również zdania złożone współrzędnie: łączne przy użyciu spójnika *i*, np. *Xuop'iec se bav'i f p'iaskovnicy i xuopcy bav'iou se na tei...*; *Ješt p'i askovnica i žeci se bav'iom*, przeciwstawne budowane z pomocą spójnika *a*, np. *Buiaiq se, fxožo na dl/r⁷ab'ink'i a p'ies⁸ sob'i e xoži*, i połączone bezspójnikowo: *Z'iežžaiq, xuštaiq, buiaiq, no čf'icq*; *Žeci z'iežžaiom, bav'iq se f p'iaskovnicy*. Były to zdania o poprawnej budowie gramatycznej, ale zdarzały się w nich niekiedy nieprawidłowe realizacje dźwięków. Były to substytucje, deformacje, metatezy (z tendencją do powtarzania się takich samych zakłóceń, choć nieco innych u każdego dziecka).

2. Wypowiedzi sześciorga dzieci były chaotyczne, mało komunikatywne i trudne do zrozumienia. Konieczne było zadawanie różnych pytań pomocniczych. Najczęściej powtarzały się pytania: *Co robią dzieci?* *Co robi dziewczynka?* *Co robi ten chłopiec?* *Co robi piesek?* *Na kogo patrzy piesek?* Opisy te wymagały od odbiorcy domyślenia się treści i ich interpretacja możliwa była w zasadzie tylko w kontekście obrazka. Odpowiedzi dzieci na zadawane pytania były bardzo konkretne, krótkie i sformułowane w postaci zdań pojedynczych i równoważników zdań. Zdania proste nierozwinięte najczęściej zbudowane były z podmiotu, często tylko z podmiotu domyślnego i orzeczenia, np.

⁵ Należy zauważyć, że dodatkowe pytania prowokowały do kontynuowania wypowiedzi, ale również ją ukierunkowywały, a więc ograniczały w jakimś stopniu spontaniczność dziecka w tym zakresie.

⁶ W podanych w artykule przykładach wypowiedzi dzieci zastosowano uproszczony zapis fonetyczny.

⁷ l/r – niepełna realizacja wibracji [r].

⁸ š, ž' – interdentalna realizacja [s], [z'].

A ta žefćina še bu-ia; Pes paći; Bav'iom še; P'iešek' ieś; Še bav'i om. Mutaio še [huścąją się]. *Pat'i...* Zanotowałam również pojedyncze zdania rozwinięte – z podmiotem, orzeczeniem i określeniami: dopełnieniem, okolicznikiem, np. *A on lob'i bapk'i; Topak lob'i babe, Lob'i b(p)⁹ apk'i*, i zdania złożone współrzędnie: łączne ze spójnikiem *i*, np. *Toii i on pa-ći*; przeciwstawne ze spójnikiem *a*, np. *Tutaj še buia a tutaj ieże. Ona buii a tu °uńi skaćo a topak lob'i babe*; i połączone bezspójnikowo, np. *Z'ieźżaiq na z'ieźżałńi, buiaiom na xustaſce... drab'ince; les iesce domek, pes tutaj lata.*

Zasób używanego słownika był bardzo ubogi i mało zróżnicowany. Najczęściej powtarzały się te same rzeczowniki i te same czasowniki. Określenia wywoływane były często przez dodatkowe pytania i były realizowane w nieprawidłowej formie gramatycznej, np. *Co robią tutaj dzieci? Na żań-ći* [na zjeźdźalni]. *Gdzie są dzieci? Na plaſ* [plac] *zabaf. Na za-baf.* W wielu wyrażeniach przyimkowych brakowało przyimka, np. *Na kogo patrzy pies? Ćinke. Z czego robi babki? P'iasku.* *Gdzie bawią się dzieci? Bac żab'iaf.* *Skąd zjeźdźają dziewczynki? Że-ial-t'i.* W wielu wyrazach widoczne były zakłócenia – zmienne – ich struktury fonetyczno-fonologicznej, np. [szczeka] → *ceka*, [na dworze] → *ńa vožu*, [patrzy] → *paći*, [dziewczynkę] → *ćinke*, [jada] → *iexaio*, [huścąją się] → *mutaio še*. *Gdzie bawią się dzieci? Na żeżaźńi, na żeżaži. Na ta-f'iię* [na drabinie].

Formy odmiany rzeczowników i czasowników, związki syntaktyczne między wyrazami stosowane były nieprawidłowo. Zanotowałam m.in. użycie rzeczownika, zaimka w nieprawidłowej formie przypadkowej: Ms.lp. → M.lp. [na placu zabaw] → *na plaſ zabaf*; B.lp. → M.lp. [jego] → *on*; użycie bezokolicznika zamiast formy osobowej czasownika: [wieszają się] → *pov'iešać*, opuszczenie zaimka zwrotnego: [bujają się] → *buiaiom*, [huścąją się] → *xušta*, [wieszają się] → *v'iešaio*, brak zgody między formą podmiotu a formą orzeczenia: *A te xo-pčyk bu-ia-iom.*

3. Kolejną podgrupę stanowiło dwoje dzieci, które nie sformułowały w zasadzie tekstu opisu obrazka sytuacyjnego. W wypowiedziach tych dzieci zdarzały się nawet zdania pojedyncze z podmiotem, najczęściej domyślnym i orzeczeniem: *Buia. I ta buia; P'iesek še pašy, dom.* W pojedynczych przypadkach struktura zdania rozwijała się poprzez dopełnienie, przydawkę: *Lob'i papka* [robi babkę]. *P'ies koxany*, lecz zdania te nie tworzyły spójnej całości. Opisy autorstwa tych dzieci były chaotyczne. Często był to po prostu ciąg wyrazów, wypowiedzeń: *Żeći, żeći, żeći, p'ies koxany.* U jednego z tych dzieci zarejestrowałam wypowiedzi o charakterze echolalicznym, np. *Ten chłopczyk (podpowieź badającego)... Xopčyk. Robi? Lob'i. Co on robi? Lob'i, l ob'i, p'iask'em.* Liczne były również u tych dzieci zakłócenia – zmienne – struktury wyrazu i dźwięków.

⁹ b(p) – niepełna realizacja dźwięczności [b].

4. U dwojga dzieci podstawową trudnością było zaktualizowanie formy wyrazu nawet jedno- i dwusylabowego. Wśród zrealizowanych nielicznych wymówień można właściwie było wyróżnić w postaci wyrazów tylko zaimek wskazujący *tu* i partykuły *tak*, *nie*.

5. Jedno dziecko nie zrealizowało tej próby w ogóle. Nie reagowało na polecenia, zachęty. Nie nawiązywało z osobą badającą kontaktu wzrokowego, emocjonalnego i zadaniowego.

Zakłócenia struktury wyrazu i dźwięków występowały u wszystkich dzieci z dysfunkcjami mózgowymi i stanowiły one 19,1% wszystkich zarejestrowanych reakcji. U niektórych dzieci zanotowałam wymówienia, których nie można było zidentyfikować jako wyrazów języka polskiego: *nata*, *ńe nxa*, *ba-p'ia*, *patk'i*. Stanowiły one 3,7% wszystkich zarejestrowanych reakcji. Również w sytuacjach niemożności zaktualizowania, zrealizowania właściwej struktury dzieci kompensowały tę trudność gestem wskazującym, ilustracyjnym – 7,6% reakcji – lub wymówieniem dźwiękonaśladowczym: *xau*, *xau ceka*; *au*, *au* – 0,92%. Inne strategie zastępcze stosowane przez te dzieci to używanie zaimków wskazujących: *to*, *tu*, np. Co robią dzieci? *To i to*, *to i to* lub odpowiedź *nie wiem*.

W niektóre opisy obrazka dzieci z dysfunkcjami wplatały wypowiedzi na temat własnych przeżyć, doświadczeń kojarzących się z przedstawionymi na obrazku sytuacjami, co czyniło je jeszcze bardziej niespójnymi i utrudniało w jeszcze większym stopniu ich zrozumienie:

Co tutaj się dzieje? *Buiat' tk'i...*

Co tu robią dzieci? *Buiatk'i tu ie*, *buiatk'i*.

Co jeszcze robią? *Ia m'iauem tego*, *tak'e... tak'e buiatk'i*. *Ia m'i auem no tutaj*, *tutaj*. *Ia ia ńe m'i a^x e*.

Opisy zbudowane przez dzieci z grupy z dysfunkcjami mózgowymi były zróżnicowane pod względem długości. Zawierały od 12 do 49 wyrazów i były to przede wszystkim czasowniki (9,76), rzeczowniki (8,62), zaimki (5,76), przyimki (2,07) i spójniki (1,53). Czasowniki występowały w formie czasu teraźniejszego. W użytych przez dzieci wypowiedzeniach występowały przede wszystkim rzeczowniki: nazwy wykonawców czynności: *dzieci*, *dziewczynka*, *chłopiec*, *pies*; nazwy miejsca zabawy: *plac zabaw*, *park*, *podwórko*; urządzeń służących do zabawy: *huśtawka/bujawka*, *drabinki*, *piaskownica*; nazwy wytworów: *babka*, *domek* (z *piasku*); czasowniki: *bawić się*, *huścić się*, *bujać się*, *zjeżdżać*, *robić*, *kopać*, *ćwiczyć*, *budować*, *szczebrać*, *patrzeć*, *robić*, *wieszać*, *trzymać*, *mieć*, *chodzić /iść*; zaimki: *tu*, *tutaj*, *on*, *oni*; pojedyncze przymiotniki: *małe*, *długi*, *kochany* i przysłówek: *wysoko*.

A więc – porównując materiał zebrany w obu badanych grupach – dzieci z zaburzeniami budowały dłuższe wypowiedzi aniżeli dzieci bez zaburzeń mowy. Niektóre z nich operowały nieco bogatszym słownictwem i bardziej zróżnicowanym niż dzieci bez zaburzeń. Więcej budowały też zdań – 109 i równoważników – 58, ale były one krótsze od

realizowanych przez dzieci bez dysfunkcji. Odpowiednio – 2,5 wyrazu w zdaniu, 1,9 wśród równoważników. W opisach dzieci z dysfunkcjami przeważały czasowniki, a u dzieci bez zaburzeń – rzeczowniki.

Przypuszczalnie mogło to wynikać z prowadzonych z tymi dziećmi działań stymulujących rozwój ich mowy. Jednakże wyższe wyniki osiągnięte przez dzieci z zaburzeniami nie miały odzwierciedlenia w większej komunikatywności zbudowanych przez nie tekstów. Paradoksalnie było odwrotnie.

ANALIZA OPOWIADANIA HISTORYJKI OBRAZKOWEJ



Ptaszek. Rysunki Mariana Misiewicza.

Pierwsze zadanie w tej części próby polegało na samodzielnym ułożeniu w prawidłowej kolejności czterech obrazków historyjki obrazkowej pt. *Ptaszek*. W grupie bez zaburzeń mowy dwoje dzieci ułożyło obrazki w nieprawidłowej kolejności. Dzieci te jednak potrafiły samodzielnie poprawić swój błąd. W grupie dzieci z dysfunkcjami aż pięćoro z nich ułożyło obrazki w niewłaściwy sposób i dzieci te nie potrafiły bez pomocy osoby badającej skorygować pomyłki. Wydaje się więc, że dzieci te nie rozumiały dostatecznie treści zdarzeń przedstawionych na obrazkach i nie dostrzegały relacji przyczynowo-skutkowych je łączących.

Następnym zadaniem było opowiadanie treści zdarzeń na podstawie ułożonych obrazków. W obu badanych grupach zadawałam dzieciom dodatkowe pytania. U dzieci bez zaburzeń były to dwa, trzy pytania pomocnicze zadawane w celu uzupełnienia, sprecyzowania przekazywanych przez nie informacji. Natomiast dla większości dzieci z dysfunkcjami pytania te tworzyły kontekst powstania wypowiedzi. I w tej grupie powtarzały się pytania: *Co robi ten ptaszek? Skąd wypadł ptaszek? Dlaczego ten mały ptaszek wypadł z gniazda? Kim jest ten duży ptak? Kogo zobaczyła dziewczynka? Co zrobiła dziewczynka? I co było dalej?*

Wypowiedzi dzieci bez zaburzeń były zróżnicowane pod względem długości. Zawierały od 18 do 66 słów. Użyte w nich wyrazy reprezentowały przede wszystkim rzeczowniki (9,14), czasowniki (8,64), zaimki (5,64), przyimki (3,78), spójniki (2,86), a także przysłówki (0,86), przymiotniki (0,79) i liczebniki (0,35) – kategorie, które nie były stosowane w opisie. Występujące w opowiadaniach czasowniki oddawały dynamiczny przebieg zdarzeń. Najczęściej były użyte w formie czasu przeszłego, ale zdarzały się relacje w czasie teraźniejszym, np. *Tutaj ptasek spada. Tutaj z gniazka spat. Tutaj jest na tl/rav'ie. Tutaj iże żefcynka. Tutaj podnosi iego. Tutaj fsaža do gniazka.*

Zastosowane przez dzieci wyrazy to nazwy wykonawców czynności: *dziewczynka, mama, ptaszek, wróbelek, pisklątko, jastrząb*; miejsc: *gniazdo, drzewo, ziemia, trawa*; pokarmu: *jedzenie*. Należy zauważyć duże zróżnicowanie znaczeniowe wśród nazw czynności: *latać/lecieć, fruwać, nadlecieć, polecieć, odlecieć, wylecieć, spaść, wypaść, rzucić, iść, przyjść, zobaczyć, zauważyć, podnieść, wsadzić, wkładać, układać, zakopać, próbować, umieć, uczyć się, bić się, leżeć, brać, robić, chcieć, móc*. Zaimki: *tu, tam, taki, jakiś, ktoś*. Przysłówki: *najpierw, potem, z powrotem, dużo, trochę, bardzo*. Przymiotniki: *duży, mały*. Liczebniki: *jeden, trzy*.

W wypowiedziach odnotowałam 73 zdania – o średniej długości 5,86 wyrazu i 17 równoważników – o średniej długości 2,4 wyrazu. Były to przede wszystkim zdania proste rozwinięte zbudowane z podmiotu, orzeczenia i określeń: dopełnienia, okolicznika – najczęściej miejsca, przydawki, np. *Naip'ierf pt ... mama pta ... mama ptaškuf polecaua po iezenie; Ptaszek spada z dzeva; Spaduo malutk'e p'isklontko.*

Zarejestrowałam również 15 zdań współrzędnie złożonych, zbudowanych przy użyciu spójnika *i, a, albo, lub*, a niekiedy połączonych bezspójnikowo, np. *I żefcynka pšexožiua i vzeua tego ptaka, pouożyua do gniazda; A mauy vyšet i spat z gniazda. Potem zobačyua to żefcynka, a mama i ... tego ptaška lecaua. Potem żefcynka podnošua ptaška i fsažiua do gniazda. A tutaj żefcynka iuš pšyšua i xce vžońć go; Poš'izgnou šę, albo šę vystrašyua ptaka; I pšyšua żefcynka, zobačyua p'isklontko i vuożyua ie spovrotem do gniazda.* We wszystkich wypowiedziach zanotowałam tylko 9 zdań podrzędnie złożonych – okolicznikowych celu, dopełnieniowych – ze wskaźnikami zespolenia: *dlatego, żeby, że, bo*, np. *Tu żefcynka iże do ptaška, żeby go podnieść i pouożyć do gniazda; A tutaj, ta żefcynka yyy.... podnošua tego, co vypat i vu-vuoży go teraz do gniazda. I tutaj mama šę pašy, iak go fkuada; Dlatego, bo šę troxę vxyyl'iu; Puźnei żefcynka zobačyua, że ptak leży na poduo... na žem'i.* Były to zdania zbudowane poprawnie pod względem gramatycznym.

W wypowiedziach dzieci zarejestrowałam nieznaczną liczbę wyrazów zrealizowanych z zakłóceniami fonetycznymi. Stanowiły one 0,7% wszystkich reakcji werbalnych, np. *na tl/rav'ie, gnaš-stko, xšcau*. Tłu-

maczyć je można chwilową nieuwagą dziecka oraz niedokładnością w ułożeniu narządów artykulacyjnych.

Tylko dwoje dzieci wyraziło następstwo czasowe zdarzeń za pomocą przysłówków: *najpierw, potem, później*. Jedno dziecko zastosowało również zwrot charakterystyczny dla początku bajek: *dawno, dawno temu*.

Wypowiedzi dzieci bez dysfunkcji były spójne i komunikatywne. Wykładnikami spójności tekstowej najczęściej były powtórzenia fraz rzeczownikowych zdań i zaimków wskazujących. Powiązania przyczynowo-skutkowe pomiędzy zdarzeniami najczęściej przedstawiane były poprzez zestawienie obok siebie zdań prostych opisujących zmieniającą się na poszczególnych obrazkach sytuację. Rzadziej w postaci zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie (Dobrzyńska 2001; Wolańska 2003).

Na podstawie analizy opowiadań utworzonych przez dzieci z dysfunkcjami mózgowymi można zauważyć pomiędzy nimi duże różnice indywidualne w stopniu opanowania tej umiejętności. Podobnie jak w opisie obrazka, można wśród dzieci wyróżnić następujące podgrupy:

1. W opowiadaniach trojga dzieci brakowało wyraźnie przedstawionych relacji przyczynowo-skutkowych, przez co zachwiana była nieco ich spójność i komunikatywność. Wypowiedzi były zbudowane przede wszystkim ze zdań prostych rozwiniętych, a także zdań złożonych współrzędnie – łącznych i przeciwstawnych – z użyciem spójników: *i, a, ale*, np. *A ta żefcynka podńosua tego ptaska i vuozyua go do gñastka; Psysua iedna żefcynka i psylecau ptak; Tutaj ptašek, a tutaj ptašek na zem'i; Tutaj leci ptak, ale iešče daleko*, i zdań złożonych podrzędnie – okolicznikowych celu, dopełnieniowych – przy zastosowaniu spójników: *żeby, że, bo*, np. *Iže żefcynka i zobacŷyua ptaška, żeby go dotknońć; Pšylecaua iego mama i myšlaua, że może go šengñe tam...* W zdaniach tych można wyróżnić podmiot, orzeczenie i określenia, tj. dopełnienie, okolicznik miejsca, a niekiedy również przydawkę. W opowiadaniach tych dzieci stosowały prawidłowe formy gramatyczne. Występowały jednak zakłócenia – stałe – w realizacji dźwięków: u jednego dziecka – tylko zamiennie, obok realizacji prawidłowej, substytucje dźwięków dentalizowanych dźwiękami zębowymi; u drugiego – konsekwentne substytucje [š, ž, č, ž] dźwiękami zębowymi [s, z, c, ʒ]; a u trzeciego – interdentalna realizacja głoski [s].

2. U pięciorga dzieci opowiadania były mało komunikatywne, chaotyczne i nie tworzyły spójnej całości. Ich treść rozumiała była tylko w kontekście oglądanej historyjki. Wypowiedzi tych dzieci były najczęściej zbudowane ze zdań prostych składających się z podmiotu i orzeczenia lub jedynie z orzeczenia, np. *Leći ptašek...; On šeži, tasek. Pat [spadł, wypadł] taš'iek...; Vyiau [wypadł]. Spadu*. Dopiero w odpowiedzi na dodatkowe pytania udawało się stworzyć bardziej rozbudowaną i urozmaiconą pod względem składniowym konstruk-

cję. W zdaniu pojedynczym pojawiały się dopełnienie lub okolicznik miejsca, a sporadycznie nawet przydawka, np. *Leći na z'iem'ie...*; *Tuly iże małego taka* [duży idzie do małego ptaka]. *Ućiu še latać*; *Żefśinka vžeua p' aška nie zacno*. Zarejestrowałam również pojedyncze przykłady zdań złożonych współrzędnie, najczęściej łącznych zespolonych spójnikiem *i*, np. *Pysua i zobacyua ptasek*; *Ona beże, b'ieże taška i ona xo-ci* [chodzi?], lub połączonych bezspójnikowo: *B'ieże... tak b'ieże, iże, żżżobacyua*, i zdań złożonych podrzędnie za pośrednictwem spójników: *żeby, dlatego*, np. *Ona ćaua, żeby byu domu*; *On o upauy, iatego iob'iu* [on wypadł, upadł?].

Zastosowane przez dzieci w opowiadaniu formy gramatyczne, związki syntaktyczne między wyrazami często były zakłócone, np. w wyrażeniach przyimkowych często brakowało przyimka, a rzeczownik występował w nieprawidłowej formie przypadkowej: Gdzie siedzi ten mały ptak? *T'iafka*; *On leći zem'ie*; *Ona patśi taska*. Dzieci popełniały wiele błędów w formach odmiany: rzeczowników, czasowników, zaimków, np. B.lp. → M.lp.: *Pysua i zobacyua ptasek*; *Bo on pyxał'i* [bo jego wypchnęli?], brak zgody między formą podmiotu a formą orzeczenia: *Dedyna* [dziewczyna] *uupaū i iobacyua maiego paia*. Miały trudności w prawidłowym zrozumieniu znaczenia czasowników z przedrostkami, np. [wypadł z gniazda] → *wypadł do gniazda*, w aktualizowaniu odpowiednich wyrazów, np. *Vo... vžońś i pysua ta żefcynka, i taka żefcynka i pov'i eśiua tak'ego ptaška...* zamiast: włożyła lub wsadziła. Słownictwo było ubogie i często powtarzały się te same rzeczowniki, czasowniki. Wyrazy często miały zakłóconą strukturę fonetyczno-fonologiczną: [ptaszek] → *tasek*, [spadł] → *pat*, [dziewczynka] → *żęcina*, [trawka] → *t'iafka*, [wypadł] → *vyiaū*. Zdarzały się też wymówienia, których nie można zidentyfikować jako wyrazów języka polskiego, np. *šep šep, našina, ubaii baiiva*.

Dynamika zdarzeń w dziecięcych opowiadaniach wyrażona była przede wszystkim poprzez zestawienie obok siebie krótkich prostych zdań lub pojedynczych wyrazów, których układ pozwala na domyślenie się przebiegu zdarzeń, ich zmiany:

Co tutaj się dzieje? *Pat taš'iek...*

Skąd on spadł? *Stamtont. Le-ći...*

A dlaczego on spadł? *Ućiu še latać.*

I co było dalej? *F saže, a mama taška tu ta. A žęcina iże do ta-ška. Ona beże, b'ieże taška i ona xo-ći. A tutaj kada do nazda.*

3. Kolejną podgrupę tworzyło troje dzieci, którym nie udało się zbudować tekstu opowiadania. W ich wypowiedziach można wyróżnić nawet struktury w formie zdań prostych zbudowanych tylko z orzeczenia lub podmiotu i orzeczenia, sporadycznie również z okolicznika miejsca, np. *Pada...* *A dug'i lata. Spat zem'ia. Spat. Ćapany mauy ieś tutaj, i tutaj. Ćinka beze go na lenku, ma go na lenku, beże, m' iaū. On beże m' i aū lenku.* Jednak ze względu na bardzo ubogie i mało

zróznicowany słownik czynny, niemożność zrealizowania prawidłowej struktury fonetyczno-fonologicznej i gramatycznej wyrazu wypowiedzi ich były niezrozumiałe. Niekiedy pojawiały się szeregi wyrazów, które nie tworzyły sensownej całości. I tylko kontekst obrazków i znaczny stopień domyślności słuchacza pozwalał na odtworzenie fragmentów informacji przekazywanych przez dzieci, np. *Tašek, i spaduy. Tašek spadueś na trav'i e... Žefćinka veźm'ie, tu pouožyuua. Žefćinka, bo žeby žefćinka, tašek pouožyuem tu.* Nagromadzenie nieprawidłowo użytych form gramatycznych doprowadziło do powstania bardzo mało komunikatywnego tekstu. U jednego dziecka zrozumienie opowiadania utrudnione było dodatkowo przez echolaliczne powtórzenia: *Co robi tu dziewczynka? Tu rob'i, co ona rob'iuie? Co zrobiła dziewczynka? Co zrob'iuas žefćinka.* Podobne defekty w konstruowaniu spójnych wypowiedzi zanotowałam u tego dziecka w opisie obrazka tematycznego.

4. W wypowiedziach tworzonych przez dwoje dzieci potwierdziła się, zauważona już przy opisie obrazka, znaczna trudność w budowaniu nawet jedno- i dwusylabowych wyrazów. Dzieciom wyraźnie brakowało najprostszych środków leksykalnych i gramatycznych dla wyrażenia treści historyjki obrazkowej. Wydaje się, że główną przyczyną tego niedostatku była niewielka liczba prawidłowo ukształtowanych i utrwalonych brzmieniowo i artykulacyjnie wzorców dźwięków.

5. Jedno dziecko nie wykonało polecenia związanego z ułożeniem i objaśnieniem historyjki obrazkowej w ogóle. Wcześniej – dziecko to nie opisało obrazka.

W opowiadaniach dzieci z dysfunkcjami mózgowymi liczne były zakłócenia struktury wyrazu i dźwięków: [ptaszek] → *tasek*, [brat] → *bat*, [trawka] → *t'iafka*, [dziewczynka] → *žefcynka*, → *nynka*, → *žecina*, [spadł] → *pat*, [wypadł] → *vypaut*, [wyfrunąć] → *vysufrunońć*, [upadł] → *upauiy*, [wypadł] → *vyiaui*, [dziecko] → *žeko*, [patrzy] → *patsy*, [jest] → *ieśt*, [spadł] → *spat*. Stanowiły one 25,2% wszystkich zarejestrowanych reakcji. Występowały również wymówienia, których nie można było zidentyfikować jako wyrazów języka polskiego – 3,9%, np. *ńe-ka*, *kośa kokśa*, *ćapany*, *tavna*, a 0,6% stanowiły parafazje, np. *na Ńasto*, *na ćasto*, i perseweracje, np. *naska* [ptaszka?], *ptaska*, *taska*, *maśka*.

W niektórych sytuacjach niemożność zaktualizowania, zrealizowania właściwej struktury wyrazu dzieci z dysfunkcjami mózgowymi kompensowały gestem – przede wszystkim wskazującym różne elementy na obrazkach, np. bohaterów historyjki: *ptaszka*, *dziewczynkę*, lub ilustracyjnym – wskazującym na treść zdarzenia, czynności 1,5%, lub wymówieniem dźwiękonaśladowczym – 0,17% (*i beńże bum*). Inne strategie zastępcze to używanie zaimków wskazujących: *to*, *tu* lub odpowiedź *nie wiem*.

Podsumowując – opowiadania zbudowane przez dzieci z dysfunkcjami mózgowymi były zróżnicowane pod względem długości. Zawierały od 5 do 72 słów. Zatem znów, podobnie jak w opisie, niektóre dzie-

ci z dysfunkcjami utworzyły dłuższe teksty od opowiadań niektórych dzieci bez zaburzeń. I tu zbudowały więcej zdań – 129 i więcej równoważników – 82. Ale były one krótsze od realizowanych przez dzieci bez dysfunkcji. Odpowiednio – średnia – 3,1 wyrazu w zdaniu; 1,6 w równoważniku. Były to głównie zdania proste nierozwinięte i rozwinięte. Zarejestrowałam również zdania złożone: współrzędnie – 11, podrzędnie – 4.

Jednak ogólna większa liczba zdań i większa liczba słów nie powodowała wzrostu komunikatywności zbudowanych tekstów. Przeciwnie, niekiedy pogłębiała trudność zrozumienia przekazywanych przez dziecko treści.

Zasób używanego słownika był ubogi i mało zróżnicowany ze względu na kategorie gramatyczne. Podobnie jak w opisie obrazka sytuacyjnego, głównie występują w nim czasowniki (12,84), rzeczowniki (12,38), zaimki (7), spójniki (3,23) i przyimki (2,92). Zdarzało się jednak sporadyczne użycie przymiotników (1,31), liczebników (0,46), przysłówków (0,38). Wśród rzeczowników wystąpiły ożywione (osobowe i nieosobowe): *ptaszek, kawka, dziewczynka, mama, tata, pani, dzieci*; nazwy miejsc: *gniazdo, ziemia, trawa, drzewo; góra, ręka*. Czasowniki: *upadł, wypadł, spadł, patrzeć, zobaczyć, lecieć, przylecieć, włożyć, wziąć, podnieść, położyć, osiągnąć, iść, przyjść, podejść, siedzieć, trzymać, płakać, bić się, wypchnąć, myśleć, umieć, chcieć, dać, robić*. Zaimki: *tu, tutaj, ta, ten, on, jakiś*. Przymiotniki: *mały, duży*. Przysłówki: *daleko, blisko, ciasno, stamtąd*. Liczebniki: *drugi, ostatni*. Czasowniki występowały w formie czasu przeszłego, niekiedy teraźniejszego: *Spada..., fkuada do gńastka*.

PODSUMOWANIE

Na podstawie analizy opisu i opowiadania historyjki obrazkowej, realizowanych przez dzieci z obu badanych grup, można sformułować następujące wnioski:

– Przeprowadzenie próby sprawdzającej umiejętność samodzielnego budowania dłuższej wypowiedzi narracyjnej pozwala na wyodrębnienie charakterystycznych zachowań komunikacyjnych każdego dziecka. Zebrany materiał ukazuje stopień opanowania słownika, form gramatycznych i dźwięków języka polskiego, stałość lub zmienność realizacji użytych struktur językowych. Ma to ogromne znaczenie dla precyzowania diagnozy logopedycznej każdego dziecka. Ogólnie można stwierdzić, że większość zbadanych dzieci z dysfunkcjami mózgu opanowała podstawowe struktury wyrazów, miała jednak ogromne trudności w przyswajaniu gramatyki.

– Choć w wielu wyrazach używanych przez dzieci z grupy z dysfunkcjami widoczne są zniekształcenia struktury fonetyczno-fonolo-

gicznej, to należy zauważyć również w nich – choćby poprzez podzielenie wyrazu na sylaby – dążenie dziecka do odtworzenia prawidłowej struktury wyrazu. Także liczne powtórzenia wyrazów, pauzy, rozpoczęte, ale niezakończone realizacje wyrazów, poszukiwanie właściwego wyrazu poprzez wymienianie kolejnych są z jednej strony przejawem dużej niesprawności językowej tych dzieci, z drugiej jednak strony można w niektórych tych zachowaniach dostrzec próby czynnego pokonywania trudności i własnych ograniczeń w tworzeniu wypowiedzi (Porayski-Pomsta 1994).

– Cechy gatunkowe opisu i opowiadania lepiej były realizowane przez dzieci bez zaburzeń mowy. Dla obu porównywanych grup dzieci łatwiejszą formą był opis obrazka tematycznego. Zarówno w opisie, jak i w opowiadaniu dzieci wymieniały, wyliczały poszczególne sytuacje i zdarzenia, zestawiały je obok siebie.

W opowiadaniach dzieci bez zaburzeń układ ten zgodny był z chronologicznym przebiegiem zdarzeń, dzięki czemu ich wypowiedzi były bardziej spójne i komunikatywne. Brakowało jednak w nich konstrukcji z wyraźnie zarysowanymi związkami przyczynowo-skutkowymi. Rzadko badane dzieci używały przysłówków odzwierciedlających rozwój sytuacji w czasie i przestrzeni oraz zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie. Ich opowiadania nie miały też jeszcze pełnej struktury kompozycyjnej. Wypowiedzi ograniczały się do przedstawienia bohaterów i głównego zdarzenia. Brakowało wyrazistego usytuowania w czasie, określenia miejsca zdarzenia, dzieci nie opisywały bohaterów, nie oceniali ich postępowania (Kielar-Turska 1989; Bokus 1991).

W obu porównywanych grupach dzieci opowiadania były dłuższe niż opisy i występowało w nich większe zróżnicowanie środków leksykalnych i gramatycznych. Historyjka obrazkowa ze względu na powiązania przyczynowo-skutkowe, chronologiczne jest bardziej inspirująca aniżeli obrazek tematyczny (Kielar-Turska 1989).

– U dzieci z dysfunkcjami mózgowymi elementy prozodyczne mowy ukształtowane są prawidłowo i niekiedy też pełnią funkcję kompensacyjną, informującą – nawet mimo dużego zniekształcenia struktury – o rodzaju wypowiedzenia, tj. np. czy jest ono pytające, czy też oznajmujące.

– W większości wypadków dzieci z grupy z dysfunkcjami – w sytuacji zadaniowej – mówią mało i niechętnie. Rzadko spontanicznie pierwsze inicjują rozmowę. Raczej odpowiadają na zadawane im pytania. Nie zawsze miało to związek ze stopniem opanowania sprawności językowych.

– Średni czas opisu obrazka w grupie dzieci z dysfunkcjami mózgowymi był dwukrotnie dłuższy niż w grupie dzieci bez zaburzeń, a czas opowiadania historyjki obrazkowej – prawie trzykrotnie dłuższy.

Bibliografia

- B. Bokus, 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Energiea, Kielce.
- T. Dobrzyńska, 2001, *Tekst*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- D. Emiluta-Roza, 2002, *Projekt „Badania mowy” Ireny Styczek jako pierwowzór logopedycznego postępowania diagnostycznego*, „Szkoła Specjalna”, nr 3.
- M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, 1976, *Słownik terminów literackich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.
- M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, 1975, *Zarys teorii literatury*, WSiP, Warszawa.
- M. Kielar-Turska, 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- A. Kulawik, 1994, *Poetyka*, Antykwa, Kraków.
- H. Mierzejewska, D. Emiluta-Roza, 1998, *Propozycja modyfikacji projektu „Badania mowy” Ireny Styczek*, „Logopedia” nr 25, Lublin.
- J. Porayski-Pomsta, 1994, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- H. Rodak, D. Nawrocka, 1993, *Od obrazka do słowa. Gry rozwijające mowę dziecka*, WSiP, Warszawa.
- E. Wolańska, 2003, *Kompozycja i spójność wypowiedzi językowej*, [w:] *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Książka i Wiedza, Warszawa.

***Ability to Form a Description and a Narration by Children with
Dysfunctions of Central Nervous System***

Summary

The article is a presentation of part of the material obtained in the author's own research of two groups of 14 children aged 6 to 8. The former one included children with various symptoms of speech disorders resulting from anatomic and/or function faults, the latter one was a control group consisting of children with correct speech development.

A test checking ability to realize a description and a narration was aimed to acknowledge general communication behaviors of each child, vocabulary used by a child and the capacity and correctness of grammatical forms used by children. Test results might be crucial for speech diagnosis of each child used in the research.

Genre qualities of both forms of narration were realized better by children without speech disorders. Both groups of children found it easier to describe a thematic picture. The resulting speeches had not yet fully

developed structure of composition. In realization of a description and a narration by children having dysfunctions, apparently, there were great individual differences. In narrative texts of children with brain dysfunctions, there were numerous faults in word and sound structure. There is a register of utterances which cannot be identified as Polish words and paraphasias and perseverations. In certain situations children with brain dysfunctions compensated their disability to produce the appropriate structure with gestures and onomatopoeias. Otherwise, they used demonstrative pronouns or answered *nie wiem* ('I don't know').

Trans. M. Kołodzińska

Katarzyna Pardej
(Instytut Języka Polskiego PAN, Kraków)

WPLYW DYSKURSU NA KONSTRUOWANIE OPOWIADAŃ PRZEZ DZIECI W WIEKU OD DWÓCH DO DZIESIĘCIU LAT

W niniejszym artykule, dotyczącym wpływu dyskursu na umiejętność konstruowania opowiadań, zostaną ukazane geneza i rozwój narracji dzieci w wieku przed rozpoczęciem nauki przedszkolnej, a także w wieku przedszkolnym i szkolnym, w którym to okresie kształtuje się podłoże dalszej ewolucji językowej. Rozważania nad tak zarysowanym problemem wymagają przybliżenia terminu *dyskurs*.

Pojęcie *dyskursu*, jak wiele pokrewnych mu pojęć, np. *język*, *komunikacja*, *interakcja*, *społeczeństwo*, *kultura*, jest używane w naukach humanistycznych i społecznych – w socjologii, teologii, naukach prawnych i politycznych. Utrudnia to całościowe ujęcie zjawisk składających się na pojęcie *dyskursu* i sprawia, że termin ten nie jest do końca określony i nie ma jasno wyznaczonych granic. Dopiero pojawienie się nowej dyscypliny, która powstała na skrzyżowaniu tradycyjnych podziałów, zwanej *analizą dyskursu*, dostarczyło podstawowych kategorii do zdefiniowania tego pojęcia. W skład tej nowej dyscypliny naukowej wchodzi: semantyka dyskursu, stylistyka dyskursu, gatunki i rejestry dyskursu, retoryka, pragmatyka dyskursu oraz związki dyskursu z psychologią postrzegania społecznego.

Ogólna charakterystyka pojęcia, znajdująca się np. w *Słowniku języka polskiego*¹ oraz *Uniwersalnym słowniku języka polskiego*², uwzględnia wyłącznie zarys tematyczny terminu, wyjaśniając, że chodzi o dyskusję, rozmowę czy wypowiedź uporządkowaną logicznie.

Analizując definicje przedstawione przez badaczy dyskursu, dostrzec można znaczne różnice między tradycyjnym znaczeniem słowa *dyskurs* w języku polskim, przytaczanym w encyklopediach oraz słownikach, a językoznawczym znaczeniem terminu. Lingwiści przyjmują, że *dyskurs* jest formą użycia języka. Ze względu na niejasność danego określenia włączają oni w zakres pojęcia inne składniki, aby

¹ *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t.2, Warszawa 1960, s. 516; *Słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, Warszawa 2000, s. 343.

² *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t.1, Warszawa 2003, s. 747.

sprecyzować definicję. Podkreślają, że ważne jest, kto używa formy językowej, w jaki sposób, dlaczego i kiedy. Takie określenie zmierza do przedstawienia *dyskursu* jako zdarzenia komunikacyjnego. Ludzie komunikujący się ze sobą wchodzą w interakcje werbalne. A zatem analiza dyskursu polega na dostarczeniu zintegrowanego opisu trzech głównych wymiarów dyskursu: *użycia języka, przekazywania idei oraz interakcji w sytuacjach społecznych*³.

Wielu badaczy w Stanach Zjednoczonych, i później w Europie, opierając się na tych założeniach, zaczęło przedstawiać swoje teorie dotyczące dyskursu.

Po raz pierwszy pojęcie *dyskursu* w polskiej literaturze zostało przybliżone na gruncie psycholingwistyki. Według G.W. Shugar termin ten oznacza: „strumień zjawisk językowych (pisanych lub mówionych), pochodzących z jednego lub więcej źródeł (monolog lub dialog) i zachodzących w kontekście sytuacyjnym”⁴.

Zdaniem M. Kielar-Turskiej dyskurs jest „układem słów i zdań, których używa się do wyrażenia myśli. Dyskurs może być także rozumiany jako wypowiedź zbudowana według określonych reguł tak, aby wywoływała pożądany skutek u odbiorcy”⁵.

B. Bokus ujmuje dyskurs jako pewną całość o określonej strukturze, w ramach której konstruowane są tzw. wypowiedzenia⁶. Podstawą do sformułowania definicji stał się pogląd M. Coultharda (1977), który traktuje *dyskurs* jako poziom organizacji komunikacyjnej, zespalaający ze sobą poziom organizacji gramatycznej wypowiedzi z poziomem organizacji pozajęzykowej⁷.

Niestety, naukowe i szeroko rozumiane dyskusje na temat *dyskursu* rozgorzały dopiero w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych. Skonfrontowanie dotychczas istniejących definicji pozwoliło A. Duszak zaproponować nowe wyjaśnienie terminu oraz podkreślić konieczność wprowadzenia pojęcia *dyskursu*. Jej zdaniem obserwacja zjawisk międzyludzkiej komunikacji werbalnej jest możliwa głównie w postaci analizy tekstu w kontekście. To wielowymiarowe spojrzenie na treść implikuje potrzebę wprowadzenia omawianego terminu, który A. Duszak rozumie jako „całość danego aktu komunikacji, a więc zarówno określoną werbalizację (tekst), jak i czynniki pozajęzykowe, które jej towarzyszą, tj. przede wszystkim określoną sytuację użycia oraz jej uczestników”⁸.

³ *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T. A. van Dijk, Warszawa 2001, s. 83.

⁴ G.W. Shugar, *Analiza dyskursu u małych dzieci*, [w:] *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*, red. I. Kurcz, Wrocław 1983, s. 274.

⁵ M. Kielar-Turska, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków 1989, s. 27.

⁶ B. Bokus, *Tworzenie opowiadań przez dzieci*, Kielce 1991, s. 58.

⁷ M. Coulthard, *An introduction to discourse analysis*, London 1977.

⁸ A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 19.

W ujęciu S. Grabiasa „dyskurs to ciąg zachowań językowych, których postać zależy od tego, kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu. Poszukiwanie reguł dyskursu musi obejmować poziom zjawisk psychofizycznych, społecznych i poziom języka jako systemu semiotycznego, rządzącego się własnymi prawami”⁹. Badacz podkreśla istotę psychofizycznych możliwości rozmówców oraz stopień ich uczestnictwa w życiu społecznym. Analizując wymienione czynniki, Grabias wykorzystuje dane dotyczące pochodzenia społecznego osób tworzących dyskurs, ich wykształcenia, płci, pochodzenia terytorialnego, zawodu, wieku. Nie bez znaczenia są również: sytuacja, w jakiej zachodzi językowa interakcja, ranga rozmówców, rodzaj kontaktu (oficjalny, nieoficjalny), a także intencja uczestników komunikacji.

Odzwierciedleniem tak rozumianego terminu jest fragment wywiadu z ojcem dwojga dzieci, które wychowywane były w dwóch środowiskach, tj. wiejskim i miejskim¹⁰:

Respondent: „Moje starsze dziecko wychowywane było na wsi do drugiego roku życia. Mieszkaliśmy w domu wielopokoleniowym, gdzie córka w gronie rodzinnym czuła się swobodnie. Problem zaczynał się wówczas, gdy jechaliśmy z wizytą do innych członków rodziny, niezamieszkujących z nami w jednym gospodarstwie domowym, np. do moich rodziców. Przez dłuższy okres czasu, tj. około godziny, dziecko płakało i nie wykazywało chęci pójścia do babci, czy dziadka, tłumacząc swoje zachowanie brakiem poczucia bezpieczeństwa w obecności osób, z którymi na co dzień nie przebywało. Jeszcze większe problemy, ja i żona, mieliśmy z córką, kiedy odwiedzaliśmy dalszą rodzinę, jak ciocię, czy wujka. Kłopoty natężyły się wraz z przeprowadzką do miasta. W wieku dwóch lat dziecko zaczęło uczęszczać do przedszkola. Przez pierwsze pół roku córka nie chciała iść do nikogo i reagowała płaczem na fakt pozostawienia jej w placówce oświatowej.

Nasze drugie dziecko inaczej się już zachowywało. Dorastało w blokowisku, w otoczeniu wielu nieznanymi ludźmi. Stosunek młodszej córki do osób obcych różnił się od nastawienia prezentowanego przez pierwszą córkę. Zuzanna jest bardziej otwarta i chętnie bawi się z innymi dziećmi, czego przyczyną upatruję także w posiadaniu przez nią starszej siostry. Natomiast uważam, że otoczenie ma diametralny wpływ na zachowanie dziecka oraz rozwój języka.

U pierwszego dziecka język, do czasu, kiedy mieszkaliśmy na wsi, w zasadzie się nie rozwijał. Rozmawiało ono przeważnie z domownikami, spośród których to ja miałem największy kontakt ze światem. Żona i teściowie przebywali głównie na podwórku, jeśli wychodzili, odwiedzali wyłącznie nielicznych, stałych znajomych. Ich język był ograniczony, co przekładało się na język dziecka, które było świadkiem przeprowadzanych konwersacji. Teściowa ma wykształcenie podstawowe, teść zawodowe, a żona, wtedy, niepełne średnie. Terminologia, jaką używali, nie była wyszukana, z tej przyczyny dziecko używało najprostszych słów, oczywiście w swoim dziecięcym języku; mało mówiło. Po półrocznym obcowaniu z dziećmi w przedszkolu oraz zmianie środowiska na miejskie dziecko poszerzyło swój czynny słownik. Zaczęło się przelamywać, zaczęło mówić. Nie ograniczało się jak poprzednio.

Z kolei Zuzanna, która skończyła w styczniu dwa lata, posiada o wiele większy zasób słów niż jej starsza siostra, gdy była w jej wieku. Zupełnie odwrotny obraz do tego, co reprezentowała pierwsza córka”.

⁹ S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997, s. 265.

¹⁰ Wywiad przeprowadziłam w 2009 r.

Ze względu na cele tworzenia przez uczestników aktu komunikacyjnego wypowiedzi językowej, które warunkują jej treść i formę, wyodrębnione zostały cztery rodzaje dyskursu:

– *konwersacyjny*, w którym następuje wymiana informacji między kilkoma osobami i istotna jest kolejność wypowiadania się poszczególnych uczestników;

– *objaśniający*, który wiąże się z wyborem określonego tematu;

– *proceduralny*, dotyczący opisu poszczególnych kroków czy procedur powiązanych logicznie lub chronologicznie, informujący o tym, jak się coś robi;

– *narracyjny*, opowiadający o jakimś zdarzeniu przedstawionym jako ciągu epizodów; odpowiada na pytania: co się wydarzyło? komu? kiedy?¹¹

Badania nad *dyskursem narracyjnym* dzieci dotyczyły głównie sześciu sytuacji, a mianowicie:

– opowiadań relacjonujących bieżące wiadomości;

– sprawozdań dziecka z własnych doświadczeń;

– opowiadań dotyczących wyobrażeń dziecka;

– opowiadań przygotowujących zabawę w role i stanowiących komentarz do zabawy tematycznej;

– opowiadań o obrazku;

– opowiadań o historyjkach obrazkowych (G.W. Shugar, B. Bokus¹², M. Przetacznik-Gierowska¹³, M. Kielar-Turska¹⁴).

Dzieci najchętniej używają języka do konstruowania opowiadań. Opanowanie tworzenia i rozumienia treści narracyjnej przyjmuje się na okres pomiędzy drugim a dziesiątym rokiem życia. Ich celem jest przekazywanie informacji o serii zdarzeń, jak również relacja z obserwowalnych zachowań w kategoriach nieobserwowalnych celów, motywów, myśli i emocji¹⁵.

Rozpatrywane są one w trzech wymiarach: *zawartości treści, struktury fabuły oraz przyczynowości*¹⁶. Każdy z tych wymiarów podlega rozwojowi m.in. w zależności od wieku dziecka. Pod wpływem

¹¹ Zob. H. Ulatowska, S. Bond, *Afazja: Rozważania o dyskursie*, [w:] *Wiedza a język*, t. 1, red. I. Kurcz, J. Bobryk, D. Kądzielowa, Wrocław 1986.

¹² G.W. Shugar, B. Bokus, *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wrocław 1988.

¹³ M. Przetacznik-Gierowska, *Rola języka w aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Psychologia Wychowawcza” 1986, nr 29, s. 2–19; *Rozwojowe i środowiskowe wyznaczniki mowy narracyjnej dzieci*, „Zeszyty Naukowe UJ, Prace Psychologiczne” 1987, z. 3, s. 7–31.

¹⁴ M. Kielar-Turska, *Mowa dziecka...*, op.cit.

¹⁵ Zob. S. Kemper, *The development of narrative skills: Explanation and entertainments*, [w:] *Discourse Development: Progress in Cognitive Development Research*, red. S.A. Kuczaj, New York 1984.

¹⁶ A. Borkowska, *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*, Lublin 1998, s. 28.

doświadczeń życiowych i rozwijającej się osobowości dziecka zmieniają się i rozszerzają poruszane tematy, postacie bohaterów i psychospołeczne symptomy opowiadań. Coraz bardziej złożona staje się struktura dziecięcej narracji. Zostają zauważone stosunki zachodzące pomiędzy zdarzeniami. Również sposób ich łączenia staje się ciekawszy. Wraz z rozwojem kompetencji narracyjnej dzieci nabywają umiejętności wyjaśniania zdarzeń w kategoriach wewnętrznych motywów i zewnętrznych przyczyn¹⁷.

Poniższe przykłady dowodzą zróżnicowania trzech wymiarów narracji w zależności od wieku i płci dziecka. Respondentom przedstawiono identyczną historyjkę obrazkową¹⁸, na podstawie której mieli stworzyć narrację¹⁹.

Struktura opowiadań dzieci czteroletnich ma określone uwarunkowania logiczne. Różnice zdeterminowane są płcią opowiadających. Dziewczynka zespala zdarzenia osobą bohatera, a jego reakcję tłumaczy zaistniałą sytuacją, tj. zmianą pogody. Opowiadanie chłopca natomiast cechuje początkowo brak stałości postaci oraz nie w pełni rozwinięta umiejętność wskazania na przyczynę i skutek zdarzeń. Opowiadające dziecko wskazuje zmiany na obrazkach, jednak nie wyjaśnia ich powodu. Rozszerza tematykę opowiadania o zwykle wydarzenia z życia codziennego, tj. związane z zabawą z rówieśnikami.

Dzieci czteroletnie:

Dziewczyna: „Dziewczynka. Dziewczynka sobie poszła do domku. Wcześniej była na spacerze. Dziewczynka nie była zadowolona ze spaceru, a dlatego że spadały dwie kropelki. Kropelki wszystkie. Ma na sobie parasolkę i kaloszki, i tornister, bo ona musi, potrzebować musi”.

Chłopiec: „Jest chłopiec i dziewczynka. Dziewczynka chciała iść na spacer, ale jak nie wyszło słońce, to wtedy padał...zachmurzyło się bardziej i padał deszcz. Ona szła na spacer do przedszkola. W przedszkolu bawiła się z kolegami i z koleżankami. A na tym obrazku nie wisi parasolka na wieszaku, a tutaj wisi”.

Sześciolatki analizują, w jaki sposób wykonywanie czynności wpływa na osiągnięcie celu. Dostrzegają zależność pomiędzy warunkami, efektem a schematem działania. Uczą się, jak należy postępować w różnych okolicznościach. Wraz z wiekiem czynności, które dziecko wykonuje, by osiągnąć pewien cel, stają się świadome. Taki proces uznawany jest za fundament budowania planu działania, w którym mowa odgrywa rolę konstytutywną. Dziewczynki w wieku sześciu lat chętniej budują narrację niż chłopcy. Opowiadanie dziewczynki wzbogacone jest o różnorodne przypuszczenia, dokąd bohaterka przy tak niesprzyjającej pogodzie może zmierzać, oraz pomysły, jak zorganizować

¹⁷ Zob. M. Kielar-Turska, *Narracja – geneza i rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] *też*, *Mowa dziecka...*, op.cit.

¹⁸ Historyjka obrazkowa – pozycja nr 42, [w:] B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, Warszawa 2003.

¹⁹ Materiał badawczy pochodzi z 2009 r.

wać czas spędzany w domu. Zakończenie narracji powiązane jest z jej początkiem. Chłopiec, opowiadając, skupia się na konkretnych, zilustrowanych wydarzeniach. Usiłuje przedstawić chronologicznie następujące po sobie akcje podejmowane przez bohatera, lecz łączenie ich przyczynowo sprawia mu trudność.

Dzieci sześćioletnie:

Dziewczyna: „Dziewczynka się ubiera do szkoły, będzie zakładała plecak. Będzie brała parasolkę i kalosze założy, też kurtkę i potem wyjdzie do szkoły. Na tym obrazku dziewczynka już wyszła do szkoły albo idzie do domu. Już ubrała się w parasolkę, plecak, kalosze i kurtkę. Na tym obrazku dziewczynka przychodzi do domu. Zdejmuje kurtkę, kalosze, plecak, parasolkę i idzie do pokoju. Tam może się uczyć, może się bawić. Może na przykład sprzątać swój pokój, może też mamie pomagać w kuchni, może na przykład tatą się opiekować, bo tata jest chory.

Tutaj też może dziewczynka iść do przedszkola na przykład, do szkoły; może iść na przykład do kościoła, do lekarza. A tutaj nie musi tylko wychodzić do przedszkola. Może do szkoły, może tak samo wychodzić. Do kościoła, do lekarza, do różnych rzeczy. Może też na przykład iść do dentysty, może też iść do apteki, bo ją boli głowa. Może też iść na przykład do przyjaciółki na noc albo się pobawić. Może na przykład jak wychodzi ze szkoły lub z przedszkola, może wyjść na przykład o dwunastej, a tu jest na przykład jedenasta. A tu się rozbiera”.

Chłopiec: „Tutaj dziewczynka idzie do domu, a tutaj kładzie parasol i ... a potem się rozbiera, potem idzie po ... i tutaj...i... Ja myślę, że tutaj się dziewczynka ubiera, a tutaj idzie, tutaj wchodzi i zostawia parasol, a tutaj się rozbiera, a tutaj się ubiera. Pada deszcz, jest przebrana w płaszcz, no i właśnie. Ja nie umiem tego wytłumaczyć. Idzie na spacer. To jest, idzie na spacer, pada deszcz i potem przychodzi do garderoby no i właśnie, a parasol zostawia przy drzwiach i przychodzi sama do garderoby”.

Tworząc strukturę opowiadania, dzieci wykorzystują własne doświadczenia. Narracja zawiera informację o działaniu bohatera, o jego motywach i warunkach, które zapoczątkowały wydarzenia, oraz o rezultatach działań. Dziewczynka podczas układania chronologicznie obrazków wskazuje związek przyczynowo-skutkowy. Chłopiec zaś utożsamiał się z bohaterem opowiadania, które także ułożył w uporządkowanej kolejności. Wzbogacił treść o sytuacje odzwierciedlające wydarzenia z życia prywatnego i poszerzył krąg uczestników spotkania, włączając do opowiadania drugiego chłopca oraz członków rodziny, przez co opowiadanie staje się bardziej dynamiczne i uwzględnia czynnik społeczny.

Dzieci ośmioletnie:

Dziewczyna: „Ten obrazek jest pierwszy, dlatego że tutaj jest mokra parasolka, a ona tutaj chodzi po dworzu i buty też są mokre, to znaczy że ona już była na dworzu, a tutaj jest jeszcze parasolka powieszona i tornister leży jak leżał.

To już jest drugi obrazek, no bo ona już wychodzi do szkoły. Trzyma parasolkę i pada deszcz. A ten trzeci, bo ona ma zamoczone buty i plecak jest trochę inaczej położony, parasolka jest mokra i widać, że się rozbiera”.

Chłopiec: „Chłopiec bierze kurtkę i zakłada ją. Bierze parasol, plecak i wychodzi. Idzie sobie przed mokrym rurociągiem i spotyka się z kolegą. Potem sobie gadają, gadają, gadają i idą do szkoły. Rozmawiają sobie na przykład o tym, jak się czują, w co grają, co najbardziej lubią, co robili. A potem chłopczyk sobie wraca. Kładzie mokrą parasolkę przy drzwiach, odstawia. Buty mokre rozbiera i kurtkę rozbiera, kurtkę

rozbiera i plecak. A potem odrabia lekcje. W odrabianiu lekcji pomaga mu mama, babcia, dziadek, tata; bo to są trudne zadania. Po odrobieniu lekcji chłopiec się bawi, np. w żołnierzy. W wojnę. Układa sobie żołnierzyki z młodszym bratem. Gra też na komputerze, na przykład w konsolę iks pe albo w klon dwa. Tu się wybiera jakiegoś klona, dowódcę. To polega na tym, że się ma karabin maszynowy albo że się lata kosmicznymi statkami i ma prędkość światła”.

Monologowe teksty narracyjne dzieci, aby były całkowicie poprawnie skonstruowane, powinny mieć zorganizowaną strukturę kolejno następujących po sobie wydarzeń. Istotnym składnikiem są także zdania wskazujące na *przyczynę* i *skutek* zdarzeń. Opowiadaniom dzieci dziesięcioletnich odpowiada następujący schemat: wynikanie (działanie → stan fizyczny) > umożliwianie (stan fizyczny → działanie) > wywoływanie (działanie → stan psychiczny, stan fizyczny → stan psychiczny) > motywowanie (stan psychiczny → działanie)²⁰. Działanie nie może więc być bezpośrednią przyczyną działania i analogicznie stan fizyczny/psychiczny nie może powodować stanu fizycznego/psychicznego.

Dzieci konstruujące opowiadanie wykazują umiejętność łączenia przyczyny i skutku akcji. Wyjaśniają działania bohatera własnymi doświadczeniami. Bohater wychodzi już nie, jak u młodszych dzieci, do przedszkola, lecz do szkoły. Przedstawiają obraz postaci samodzielnej, ale także wprowadzają nutę pesymizmu, wynikającą z nieprzyjaznej do zabawy pogody.

Dzieci dziesięcioletnie:

Dziewczyna: „Dziewczynka poszła do domu. Stała w drzwiach, rozbiera się. Kładzie parasolkę koło drzwi i zdejmuje płaszcz. Później podniosła tę parasolkę i zdjęła chustkę. A tutaj wraca do domu, ze szkoły. Dziewczynka się ubiera, bo ma na wczesną godzinę do szkoły. Powiesiła parasolkę, ale ona jej spadła. Dziewczynka później ją podniosła i się zaczęła ubierać; i później poszła z domu i poszła do szkoły albo gdzieś”.

Chłopiec: „Dziewczynka przyszła ze swojego pokoju i zaczęła się ubierać do szkoły. Wzięła parasolkę, swój plecak. Potem poszła do szkoły. Weszła do szkoły i poszła na lekcje. Jak wróciła do domu, to położyła parasolkę przy drzwiach. Tornister na wieszaku, a kurtkę powiesiła na wieszak i poszła do swojego pokoju.

Pogoda była ponura, padał deszcz i nie było się w co bawić”.

Zamierzałam wykazać, jak ważną rolę odgrywa dyskurs w rozwoju opowiadań u dzieci. Termin *dyskurs* traktuję jako proces wymiany informacji w określonej sytuacji między mówiącym a konkretnym odbiorcą, który przeważnie nie jest jednostką bierną. Duża częstotliwość tworzenia dyskursu narracyjnego przez dzieci w wieku od dwóch do dziesięciu lat pozwala wygenerować go w różnych okolicznościach, co korzystnie wpływa na ewolucję trzech wymiarów opowiadania, tj. na zawartość treści, strukturę fabuły i strukturę przyczynowości. Uczestniczenie w dyskursie stanowi warunek zdobywania doświadczeń życiowych, które wpływają na prawidłowy rozwój osobowości

²⁰ S. Kemper, *The development of narrative skills...*, op.cit., s. 99–125.

dzieci. Tematem treści narracyjnej budowanej przez dwulatka są wydarzenia z autopsji, bohaterem opowiadania zaś jest on sam. Dzieje się tak, ponieważ dziecko w wieku dwóch lat dopiero zdobywa wiedzę na temat własnego otoczenia i może wykorzystać w opowiadaniu jedynie znane mu fakty. Wraz z wiekiem poszerza ono zasób wiadomości na temat świata, co odzwierciedla tworzona przez nie narracja. Tak jak w życiu dziecko planuje pewne działania, by osiągnąć wyznaczony przez siebie cel, tak i bohater w jego opowiadaniu dąży do rozwiązania konfliktu. Wchodząc w interakcje z innymi osobami, dziecko nabywa umiejętności rozwiązywania kłopotliwych sytuacji, również główna postać opowiadania w końcu osiąga cel. Im dziecko jest starsze, tym poszczególne fragmenty konstruowanego przez nie opowiadania stają się coraz bardziej spójne i tworzą nierozzerwalną całość.

Interakcja między dyskursem a tworzeniem opowiadania zachodzi w dwóch kierunkach. Dziecko odzwierciedla w opowiadaniu swój proces myślenia, oparty na własnym doświadczeniu. Należy jednak pamiętać, że doświadczenia te zdobywa dzięki tworzeniu dyskursu narracyjnego.

The Influence of Discourse on Creating Tales by Children Aged 2 to 10

Summary

The following article touches the matter of influence of discourse on the ability to create tales. It shows the genesis and development of narration among preschool, kindergarten and school aged children – as that is the time when the grounds for further linguistic development are prepared. For the purpose of presenting that development of narration, this article presents different scientific approaches to discourse and its perception. It is treated as a redundant term of linguistic phraseology and it is thought to be a term equivalent or broader than that of text. The more often a child enters a narrative discourse the greater is its gained ability to create tales. Content, plot structure and cause-effect issues become thus clearer and more mature.

Adj. M. Kołodzińska

Natalia Siudzińska
(Uniwersytet Warszawski)

USPRAWNIANIE MOWY DZIECKA Z ROZSZCZPEM WARGI I PODNIEBIENIA (studium przypadku)

Niniejszy artykuł jest poświęcony terapii zaburzeń mowy dziecka urodzonego z rozszczepem wargi i podniebienia. Tekst nawiązuje do wcześniejszego artykułu *Kształtowanie się mowy dziecka z rozszczepem podniebienia i wargi (studium przypadku)* („Studia Pragmalingwistyczne”, w druku), w którym szczegółowo przedstawiam rozwój mowy dziecka urodzonego z tą wadą. W tym artykule natomiast chciałabym zająć się procesem usprawniania mowy oraz zaprezentować ćwiczenia, które udało mi się zebrać przez cały czas terapii, tzn. przez okres około trzech lat.

Rozszczep jest najczęstszą wadą rozwojową twarzy. W Polsce z tą wadą rodzi się ok. 800 dzieci rocznie (Hortis-Dzierzbicka 2005: 20). Wada powstaje w okresie prenatalnym (4–12 tydzień) i polega na niecałkowitym zrośnięciu się jamy ustnej i nosowej. Wyróżnia się dwa podstawowe typy rozszczepu¹: rozszczep *podniebienia pierwotnego* – dotyczy wargi i wyrostka zębodołowego, oraz rozszczep *podniebienia wtórnego* – dotyczy podniebienia miękkiego i twardego. Oba typy rozszczepów mogą występować niezależnie od siebie lub też jednocześnie u tego samego dziecka (*rozszczep podniebienia pierwotnego i wtórnego*). Ze względu na rozległość rozszczep może być całkowity lub częściowy, ze względu na stronność zaś może być jednostronny (lewy lub prawy) lub obustronny.

Rozszczep wargi i podniebienia upośledza podstawowe czynności fizjologiczne, takie jak oddychanie, przyjmowanie pokarmów, a co za tym idzie – rozwój mowy.

U dzieci z rozszczepem rozwój mowy jest utrudniony przez nieprawidłowe warunki anatomiczne. Opóźnione zostają wszystkie procesy zachodzące w pierwszym roku życia, bardzo ważne dla dalszego kształtowania się mowy². Opóźnienie mowy dotyczy przede wszystkim

¹ Jest to podział rozszczepów D.A. Kernahana i R.B. Starka z 1958 r., oparty na zasadzie embriologicznej (por. Pluta-Wojciechowska 2008: 16–17).

² Jest to niesamoistne opóźnienie rozwoju mowy (Jastrzębowska 1998: 249), ponieważ wywołały je „uszkodzenia obwodowych narządów mowy” (Podstawy, 2005: 360–375).

poziomu fonetyczno-fonologicznego (por. *Podstawy*, 2005: 370; Siudzińska, w druku).

Gdy dziecko z rozszczepem już zacznie mówić, jego mowę charakteryzują specyficzne dla rozszczepów zaburzenia, które są różnie określane w literaturze. Na przykład Grażyna Jastrzębowska i Maria Kukuła (2003: 736–787) zaburzenia mowy, towarzyszące rozszczepom podniebienia, określają terminem *palatolalie*. Według autorek, palatolalie to zaburzenia rezonansu nosowego (przede wszystkim nosowanie otwarte) oraz inne zaburzenia artykulacji. Barbara Wiśniewska (2005: 517–518) wymienia za Antonim Pruszczykiem *dysglosje* jako zaburzenia artykulacyjne, będące następstwem obwodowego uszkodzenia narządu mowy. Dysglosje dzieli się na wargowe, żuchwowe, szczękowe, językowe, podniebienne, gardłowe i nosowe. Taki podział podkreśla wpływ nieprawidłowości budowy anatomicznej na mowę. Jako najczęstszą nieprawidłowość autorka wymienia nosowanie, a następnie inne wady artykulacyjne, takie jak reranie, substytucje pojedynczych głosek lub całych szeregów, elizje, seplenienie międzyzębowe lub boczne, ubezdźwięcznianie i mowa samogłoskowa.

Inne ujęcie prezentuje Danuta Pluta-Wojciechowska (2008: 108). Autorka dla określenia zaburzeń mowy u osób z rozszczepem wprowadza termin *dyslalia rozszczepowa*. Termin ten, jak zauważa autorka, „wskazuje jednocześnie na objaw (dyslalia) i przyczynę zakłócenia dźwięków mowy (rozszczep)”. Zgodnie z tą propozycją zaburzenia artykulacyjne mogą dotyczyć wszystkich cech fonetycznych, w tym nosowości³.

Dorota Zdunkiewicz-Jedynak i Maria Hortis-Dzierzbicka (2005) w artykule *Lingwistyczne podstawy oceny i dokumentacji zaburzeń mowy u dzieci z wadą rozszczepową twarzy*⁴ proponują ocenę błędów artykulacyjnych fonemów spółgłoskowych języka polskiego. Autorkom chodzi przede wszystkim o wyróżnienie zaburzeń „bezpośrednio związanych z anatomicznymi warunkami rozszczepowymi” (s. 61). Wśród tych zaburzeń wyróżniają aktywne i pasywne kompensacje defektów anatomicznych. Do aktywnych należą błędy miejsca artykulacji: utylnienie, podwójna artykulacja, uprzednienie oraz realizacje głosek poza jamą ustną. Do biernych kompensacji zaliczają błędy sposobu artyku-

³ D. Pluta-Wojciechowska zaznacza, że udział rezonatora nosowego jest jedną z cech dystynktywnych. Nie ma więc podstaw, żeby w opisie zaburzeń artykulacji odrębnie traktować nosowanie. W rezultacie autorka wyróżnia cztery klasy zaburzeń fonemów spółgłoskowych u osób z rozszczepem: *dyslokację* (zmiana miejsca artykulacji), *dysmodalność* (zmiana sposobu artykulacji), *dysrezonansowość* (zaburzenie rezonansu nosowego) oraz *dysonantyczność* (zaburzenie dźwięczności lub bezdźwięczności), por.: Pluta-Wojciechowska 2008: 91–94.

⁴ Jest to próba stworzenia protokołu badań, na podstawie którego można by było prowadzić badania między różnymi językami.

lacji: zaburzenia rezonansu nosowego (nosowanie otwarte, nosowanie zamknięte, nosowanie mieszane, rezonans *cul-de-sac*), emisje nosowe oraz kompensacyjne współruchy mimiczne (por. s. 61–68).

Jest to siłą rzeczy bardzo powierzchowny przegląd terminologii dotyczącej zaburzeń mowy u osób z rozszczepem. W literaturze przedmiotu pojawiają się też inne terminy, takie jak: emisja nosowa, hyponazalizacja, rinolalia aperta, rhinophonia clausa, palatofonia itp. (por. Pluta-Wojciechowska 2008: 89–91; Wiśniewska 2005: 518).

Pomimo różnorodności terminów, badacze zgodnie uznają, że najczęstsze zaburzenia mowy u osób z rozszczepem są związane z niewydolnością podniebieno-gardłową. Po operacji zamknięcia szczeliny rozszczepu niewydolność podniebieno-gardłowa występuje średnio u 20% osób (por. Hortis-Dzierzbicka, Stecko 2005: 41–44). Przyczyny tej niewydolności mogą być różne. Najczęściej jednak powodem jest „krótkie, bliznowate i nieruchome bądź słabo ruchome podniebienie” (Hortis-Dzierzbicka, Stecko 2005: 41). Zaburzenia rezonansu nosowego można więc uznać za cechę prototypową osób z rozszczepem i na korygowaniu tej wady skupię się w ostatniej części tekstu.

Równie często wadzie rozszczepowej towarzyszy jakiś rodzaj seplenienia, np. seplenienie międzyzębowe, boczne lub przyzębowe. Przyczyną tych zaburzeń może być wada zgryzu, nieprawidłowe oddychanie i/lub nieprawidłowe przyjmowanie pokarmów (por. Stecko, Hortis-Dzierzbicka 2005: 80–87), czyli efekt wtórny rozszczepu. Seplenienie „zatacza szerokie kręgi” wśród dzieci zdrowych, nie możemy więc go uznać za cechę prototypową dziecka z rozszczepem.

*

Piotruś ma 3,5 roku. Urodził się z całkowitym lewostronnym rozszczepem podniebienia pierwotnego i wtórnego. Od urodzenia jest pod stałą wielospecjalistyczną opieką w Instytucie Matki i Dziecka w Warszawie. Terapia logopedyczna rozpoczęła się w wieku 7 miesięcy. Biorąc pod uwagę fakt, że rozwój mowy zaczyna się jeszcze w okresie płodowym (por. Stecko 2002: 14; 2005: 28), w chwili rozpoczęcia terapii dziecko miało już ukształtowane nieprawidłowe wzorce artykulacyjne i wyrobiony nawyk oddychania przez usta⁵.

W wieku 9 miesięcy Piotruś został zoperowany. Była to operacja jednoetapowa, polegająca na oddzieleniu jamy ustnej od jamy nosowej, przywróceniu prawidłowej funkcji podniebienia i odtworzeniu prawidłowego kształtu wargi. Zamknięcie szczeliny rozszczepu spowodowało zmiany warunków oddychania, przyjmowania pokarmów,

⁵ Stymulacja dziecka z rozszczepem podniebienia i/lub wargi powinna się rozpocząć jak najwcześniej, najlepiej od razu po urodzeniu. Bardzo ważne jest, żeby u dziecka z tą wadą podtrzymywać odruch ssania i polykania. Należy stymulować prawidłowe ułożenie języka w pozycji spoczynkowej (por. Stecko 2005: 33).

funkcjonowania narządu słuchu, a tym samym warunków rozwoju mowy⁶.

Kontynuacja terapii nastąpiła po upływie dwóch miesięcy po operacji. Tempo pojawiania się głosek ustnych oraz pierwszych wyrazów u Piotrusia było wolniejsze w porównaniu z dziećmi zdrowymi (por. Siudzińska, w druku).

W trzecim roku życia mowa Piotrusia była zupełnie niezrozumiała. Większość spółgłosek ustnych była opuszczana, deformowana (głównie unosowana) lub zastępowana głoską nosową albo szmerem nosowym. Tylko nieliczne spółgłoski były realizowane prawidłowo: [k], [g], [l]. Wymowa spółgłosek ustnych była utrudniona, gdyż Piotruś nie potrafił uzyskać ciśnienia powietrza potrzebnego do wytwarzania odpowiednich szmerów w jamie ustnej. Znaczna część powietrza uchodziła do jamy nosowej (w wyniku słabego zwarcia podniebionno-gardłowego). Wytwarzane dźwięki były słabe, mało donośne, o nosowym brzmieniu. Intonacja wypowiedzi była prawidłowa.

Pod koniec trzeciego roku życia nastąpiła znaczna poprawa. Piotruś był w stanie prawidłowo wyartykułować w izolacji większość głosek ustnych (adekwatnie do wieku). Głoski przedniojęzykowo-zębowe [t] i [d] były artykułowane środkiem języka z czubkiem języka przy dolnych zębach, co dawało efekt brzmieniowy zbliżony do zmiękczonego [t'] i [d']. Szczelinowe i zwarto-szczelinowe ciągle były unosowane, zastępowane lub opuszczane.

Żeby w pełni ocenić wyniki terapii, przedstawię stan sprawności aparatu artykulacyjnego i mowy z chwili obecnej.

1. Stan i sprawność aparatu artykulacyjnego:

Warunki anatomiczne, jakie się udało uzyskać po operacji zamknięcia szczeliny rozszczepu, są zadowalające:

– wargi: słaby mięsień okrężny warg; blizna pooperacyjna na górnej wardze jest elastyczna;

– język: próby sprawności języka wypadły bardzo dobrze, ale da się zauważyć asymetrię (wchodzi w szczelinę w łuku zębowym); płaskie ułożenie języka w jamie ustnej w pozycji spoczynku; długość wędzielka – prawidłowa;

– podniebienie: miękkie – wystarczająco długie i ruchome, podniebienie twarde mocno wysklepione;

– wada zgryzu: zgryz krzyżowy przedni w trakcie leczenia oraz brak ciągłości łuku zębowego;

– przegroda nosowa lekko skrzywiona, lewa strona słabo drożna;

– żuchwa ruchoma, w normie;

– współruchy mimiczne nie występują.

2. Badanie funkcji biologicznych:

– połykanie – prawidłowe;

⁶ Por. Pluta-Wojciechowska 2008: 30–32.

- oddychanie – nawyk oddychania przez usta;
- słuch – w normie;
- lateralizacja – prawostronna.

3. Zaburzenia mowy:

Na obecnym etapie mowę Piotrusia charakteryzują określone typy zaburzeń⁷:

- nosowanie otwarte oraz poszum nosowy (nosowe zabarwienie głosu);
- substytucje głoskowe (utylnienie);
- seplenienie międzyzębowe i przyzębowe;
- zaburzenia toru oddechowego.

Płynność i prozodia mowy – zachowane.

Zasób słów, konstrukcje zdaniowe, rozumienie mowy – zgodne z normą wiekową.

U Piotrusia występuje nosowanie⁸, pomimo że języczek podniebienia miękkiego jest wystarczająco długi, elastyczny i dobrze ruchomy. Przyczyną nadmiernej nazalizacji są więc prawdopodobnie wcześniejsze nawyki. Łatwo da się zauważyć, że niektóre głoski ustne w mowie Piotrusia mają brzmienie nosowe w zależności od kontekstu. Na przykład błędnie wymawia głoskę [s] przed [u], [x], [t] oraz przed głoską nosową (np. [x̃oń]/ [x̃uoń] (*słoń*), [mãx̃uo] (*masło*), [vỹx̃nõu] (*wyschnął*), [jẽxt] (*jest*) itd., w innych zaś kontekstach jest w stanie wypowiedzieć ją bez poszumu nosowego: [s<ova], [s<ok], [s<am] itd. W ciągu ostatnich kilku miesięcy nastąpiła znaczna poprawa. Poszum nosowy występuje coraz rzadziej. Poza tym dziecko ma już świadomość tego, jak nie należy mówić, i nieraz samo próbuje się poprawić, np:

1. Piotruś: [daj m'i ɸoiego lu>ʒ<ika || on jẽxt | jek | eee] (*Daj mi swojego ludzika. On jek, jek, eee...*)

brat Piotrusia: [jest]?

Piotruś: [je>s<t najmo>c<ej>s<y]... (*jest najmocniejszy*)

2. [i ie>s<>c<e stuu | na k̃ỹk̃uat | eee | na k̃ỹ | na k̃ỹ | eee | na psykuad eee stuu || i ie>s<>c<e poduoga || i je>s<>c<e xũxe>c<ke | >c<yl'i xu>s<te>c<ka || x'i>s<tko pov'ie>ʒ<auem] (*I jeszcze stół, na przykład eee... na przy... na przy eee... na przykład stół, i jeszcze podłoga, i jeszcze chucheczkę, czyli chusteczkę. Wszystko powiedziałem*).

Rezonans nosowy pojawia się przede wszystkim przy artykulacji bezdźwięcznych głosek szczelinowych⁹, zwłaszcza w trudnych gru-

⁷ Terminologia za Wiśniewską (2005: 517–519).

⁸ Jak już wcześniej pisałam, zaburzenia rezonansu nosowego są związane z budową i funkcją podniebienia miękkiego oraz tylnej i bocznych ścian gardła. Jest to cecha, którą łatwo można stwierdzić za pomocą słuchu.

⁹ Są to tzw. głoski ciśnieniowe, podczas ich artykulacji w jamie ustnej musi wytworzyć się wysokie ciśnienie. Niezbędna więc jest szczelność aparatu artykulacyjnego i duża sprawność narządów artykulacyjnych (w tym podniebienia miękkiego). Por. Stecko, Hortis-Dzierzbicka 2005: 51–53.

pach spółgłoskowych: [xody] (*schody*), [p̥xɛpla>s<am] (*przepraszam*), [x̥u̯x̥e>c<ke] (*chusteczkę*) itd.

Substytucje głosek w mowie Piotrusia polegają na zmianie miejsca artykulacji (głoski przedniojęzykowe są zastępowane głoskami tylnojęzykowymi): [s] → [x] (często z rezonanssem nosowym [x̃] – „szmer nosowy” (Styczek 1970: 97)): [xok] (*sok*), [vyxypauem] (*wysypałem*); [t] → [k]: [iɛk] (*jest*), [kabl'ica] (*tablica*), [koklet] (*kotlet*) lub [t] → [n]. Ostatnia zamiana występuje teraz już bardzo rzadko, np. [n'omek] (*Tomek*), bardziej jako nawyk niż trudności z realizacją.

Elizje również dotyczą głosek trudnych dla dzieci rozszczepowych, a mianowicie głosek szczelinowych lub zwarto-szczelinowych, np.: [je>c<e >ń<e] (*jeszcze nie*), [iɛk] (*jest*), [ʃoɛgo] (*swojego*), [ɕ<imak] (*ślimak*), [p>s<ekok'iwać] (*przeskakiwać*), [pe>s<ka>ʒ<a] (*przeszkadza*). Jak widać na podstawie przykładów, są to uproszczenia grup spółgłoskowych i są one w dużej mierze typowe dla dziecka w tym wieku.

Seplenienie międzyzębowe jest spowodowane słabą pracą języka i warg oraz zniekształceniem szczękowo-zgryzowym. Piotruś jest w trakcie leczenia ortodontycznego. Żeby zlikwidować odwrotne zachodzenie zębów, nosił ruchomy aparat ortodontyczny i w tej chwili ma zgryz otwarty (widoczna szpara między zębami górnymi a dolnymi). Aparat powstrzymywał wchodzenie języka między zęby. Po wyjęciu aparatu sytuacja zmieniła się na gorsze, język wchodzi między zęby. Najbardziej zaburzone są głoski dentalizowane: [ʃ], [ʒ], [ć], [ź], [s], [z], [c], [ʒ] ([ʃ],[ʒ],[ć],[ź] są zastępowane międzyzębowymi [s], [z], [c], [ʒ]). W mniejszym stopniu – głoski [t], [d], [n]. W mowie starannej oraz w izolacji Piotruś wymawia te głoski z językiem przy dolnych zębach (brak pionizacji, ale przód języka nie wchodzi między zęby). Przed aparatem ortodontycznym wymawiał je w ten sposób zawsze. D. Pluta-Wojciechowska taki sposób artykułowania głosek określa terminem *dyslokacja – dorsalność medialna* („medialne wzniesienie dorsalnej części języka przy niewzniesionym apeksie; w niektórych przypadkach brzeży języka mogą jednocześnie nieznacznie wychodzić między boczne zęby” (Pluta-Wojciechowska 2008: 113)).

Poza tym przez niepełny łuk wyrostka zębodołowego następuje ucieczka powietrza, co powoduje poszum podobny do seplenienia. Skorygowanie tych zaburzeń umożliwi dalsze leczenie ortodontyczne oraz drugi zabieg chirurgiczny – przeszczep kostny do wyrostka zębodołowego.

Z przedniojęzykowych głosek jedynie [l] zawsze wymawiał prawidłowo.

Przykłady jego wymowy: [ɕ<l'imak] (*ślimak*), [v'i>ɕ<>ń<a] (*wiśnia*), [ɕń<ak] (*ziemniak*), [gu>ż<ik] (*guzik*), [ɕ<v'ik] (*dźwig*), [pa>s<ek] (*pasek*), [p'e>s<] (*pies*), [z<egal] (*zegar*), [vu>z<ek] (*wózek*), [s<afa] (*szafa*), [ko>s<yk] (*koszyk*), [z<aba] (*żaba*), [iɛz>e<] (*jeże*), [c<uk'elek] (*cukierek*), [klo>c<k'i] (*klocki*); [t<ylko n'e n'i>s<>c< go | bo on iɛst

s >c'<a>s<tol'iny || s tym lu>ż<ik'em ben>ż<e>s< fsen>ż<e xo>ż<ila|
(*Tylko nie niszczy go, bo on jest z ciastoliny. Z tym ludzikiem będziesz wszędzie chodziła*).

W usprawnianiu mowy dziecka z rozszczepem można wyróżnić kilka okresów:

1) okres przedoperacyjny: usprawnianie czynności fizjologicznych mających wpływ na rozwój mowy;

2) wczesny okres pooperacyjny: usprawnianie aparatu artykulatoryjnego, stymulowanie rozwoju mowy;

3) późniejszy okres pooperacyjny: usprawnianie aparatu artykulatoryjnego, korygowanie zaburzeń artykulacji.

Zasadniczym celem mego opracowania jest zaprezentowanie różnorodnych ćwiczeń usprawniających, służących terapii dzieci z rozszczepem.

Ćwiczenia wykorzystywane do terapii Piotrusia pochodzą z różnych źródeł. Przede wszystkim były to zalecenia Elżbiety Stecko i Elżbiety Radkowskiej (z IMiD), ale także ćwiczenia pochodzące z różnych publikacji naukowych: m.in. Ireny Styczek (1970: 96–102, 174–175), Genowefy Demel (1996:19–21), Barbary Wiśniewskiej (2005: 524–525, 528–531), Anny Walencik-Topiłko (2005: 303–326), Danuty Pluty-Wojciechowskiej (2008: 148–149) oraz moje własne pomysły na ćwiczenia i zabawy z dzieckiem.

Ćwiczenia te miały na celu uzyskanie większej sprawności podniebienia miękkiego (oraz innych artykulatorów), a tym samym – osiągnięcie poprawy artykulacji spółgłosek ustnych oraz zmniejszenie nosowania otwartego.

Masaż narządów artykulacyjnych:

Masaż twarzy należy poprzedzić krótkim masażem stópki i dłoni, zwłaszcza koniuszków palców. Następnie:

1. Twarz:

– masujemy ruchem okrężnym, lekko oszczypujemy i opukujemy opuszkami palców (czoło, mięśnie policzków, warg i podbródka, a także przestrzenie nosa i uszy);

– uciskamy punkty pod brodą, przy obu kącikach warg, pod dolną wargą i nad górną wargą, w okolicy stawu żuchwowego, przy obu skrzydełkach nosa;

– lekko rozciągamy wargi od środka w stronę kącików ust, rozcieramy bliznę na górnej wardze.

2. Masaż podniebienia miękkiego i języka:

– palcem zataczamy koła po powierzchni podniebienia twardego, stopniowo przechodząc na podniebienie miękkie, lekko unosząc je i dociskając do tylnej ściany gardła (jeżeli wcześniej wystąpi odruch wymiotny, ograniczamy się do niego, gdyż sam w sobie jest doskonałym ćwiczeniem stymulującym zwanie podniebiennie-gardłowe);

– palcem zataczamy koła po górnej powierzchni języka, stopniowo przechodząc coraz głębiej aż do odruchu wymiotnego, następnie masujemy pod językiem, prowokując pionizację języka.

Ćwiczenia oddechowe:

Mają one na celu uzyskanie prawidłowego toru oddychania. Dla pracy narządu głosu optymalny jest „piersiowo-brzuszny tor oddychania” (Wiśniewska 2005: 522–523). W tym wieku trudno jest jednak wytłumaczyć dziecku, na czym polega oddychanie przeponowe. Dlatego też większość ćwiczeń jest prowadzona w formie zabawy:

- powolne, swobodne wdychanie i wydychanie powietrza przez nos przy zamkniętych ustach;
- wdychanie i wydychanie powietrza przy zamkniętym jednym, potem drugim otworze nosa;
- wdychanie powietrza przez nos i wydychanie przez usta oraz odwrotnie: wdychanie przez usta, wydychanie przez nos (przy wydychaniu można zatkać nos);
- dmuchanie przez słomkę na papierki, waciki i inne lekkie przedmioty;
- dmuchanie baniek mydlanych;
- dmuchanie na płomień świecy;
- dmuchanie na piłeczkę pingpongową;
- dmuchanie w balonik, trąbkę;
- dmuchanie na zawieszony na nitce krążki waty itd.

Ćwiczenia usprawniające narządy artykulacyjne:

Gdy dziecko jest trochę starsze, oprócz masażu należy wprowadzić ćwiczenia usprawniające narządy artykulacyjne. Mają one na celu „wypracowanie zręcznych i celowych ruchów” (Jastrzębowska 1998: 411) narządów artykulacyjnych. Dla dziecka z rozszczepem szczególnie ważne są ćwiczenia usprawniające podniebienie miękkie oraz pierścień zwierający gardło. Następstwem niewydolności podniebieno-gardłowej jest trudność w uzyskaniu ciśnienia wewnątrzustnego, niezbędnego do prawidłowej wymowy głosek ustnych (por. Pluta-Wojciechowska 2008: 147). Duże znaczenie ma również synchronizacja pracy aparatu artykulacyjnego i oddechowego.

Prezentując zestaw ćwiczeń usprawniających, ograniczę się do ćwiczeń stymulujących zwarcie podniebienno-gardłowe¹⁰:

- picie przez słomki różnej długości i grubości;
- powolne polykanie płynu;
- płukanie gardła;

¹⁰ Usprawnianie innych narządów artykulacyjnych u dziecka z rozszczepem przebiega tak samo, jak u dzieci zdrowych. W każdym niemal podręczniku można znaleźć propozycje ćwiczeń usprawniających język, wargi i żuchwę (por. np. Styczek 1970, Demel 1996, Jastrzębowska 1998, Walencik-Topilko 2005).

- zasysanie powietrza przez słomkę oraz przysysanie i utrzymywanie drobnych przedmiotów;
- zamykanie palcami nosa, aby dziecko próbowało połykać powietrze;
- ziewanie z opuszczoną żuchwą i z językiem na dnie jamy ustnej;
- kasłanie, chrząkanie z wysuniętym językiem (wysunięcie języka uniemożliwia jego kompensacyjny udział w zwarciu podniebionno-gardłowym);
- chrapanie na wdechu i wydechu;
- parskanie wargami, cmokanie;
- zbieranie powietrza w przedsionku jamy ustnej;
- zbieranie większej ilości powietrza pod policzkami z wysuniętym językiem (tzw. balonik);
- łagodne i raptowne wydmuchiwanie zebranego powietrza w policzkach (balonikach);
- gwizdanie (początkowo z zatkanym nosem, później należy uczyć się gwizdania bez zaciskania nosa);
- unoszenie i opuszczanie podniebienia miękkiego przy szeroko otwartych ustach (z lusterkiem);
- ćwiczenia samogłosek *staccato* (krótkie, ale energiczne wypowiedanie samogłosek);
- ćwiczenia samogłosek *legato* (powoli i śpiewnie);
- energiczne wymawianie sylab *ha, he, ho*;
- energiczne wymawianie sylab zamkniętych z głoskami [k] i [g], np. *uk, ug*;
- wymawianie na przemian sylab zamkniętych i otwartych z głoskami [k] i [g], np. *uk-ku, ug-gu*;
- wymawianie krótkich wyrazów z sylabami *-uk, -ug* w wygłosie (wydłużając moment zwarcia), np. *puk, luk, Bóg, buk, łuk* (warunkiem jest prawidłowa artykulacja wszystkich głosek występujących w wyrazach).

Terapia dziecka z rozszczepem przebiega zgodnie z ogólnymi zasadami przyjętymi w logopedii, choć wymaga od terapeuty obszernej wiedzy i doświadczenia. Służy ona systematycznemu usprawnianiu obwodowego aparatu mowy, na który składają się: szczelne podniebienie, drożne i szczelne przewody nosa, zachowana ciągłość wyrostka zębodołowego i sprawne wargi. Celem terapii jest wyrobienie jak najlepszej sprawności zwierającego pierścienia gardłowego, zwalczenie nawyku kierowania powietrza przez jamę nosową w czasie mowy oraz uzyskanie prawidłowej artykulacji wszystkich głosek. Jest to czasochłonne, wymaga systematyczności i dużego nakładu pracy, ale możliwe do uzyskania.

Największym sukcesem Piotrusia jest uzyskanie prawidłowej pracy pierścienia podniebionno-gardłowego, a tym samym zmniejszenie

stopnia nosowania. Istotne są też próby dokonywania autokorekty, co oznacza, że dziecko jest świadome nieprawidłowej artykulacji. Czekają go jeszcze długotrwała terapia (wsparta zabiegami chirurgicznymi), mająca na celu wyeliminowanie seplenienia oraz zwalczenie nawyku oddychania przez usta.

W Instytucie Matki i Dziecka w Warszawie, a także w innych ośrodkach leczących dzieci z rozszczepami, są opracowane programy postępowania foniatryczno-logopedycznego (por. Hortis-Dzierzbicka, Stecko 2005: 10–15). Są one powszechnie dostępne i mają na celu propagowanie wczesnej interwencji logopedycznej. Z doświadczenia jednak wynika, że nie do wszystkich rodziców dzieci z rozszczepem dociera tego typu informacja. Nadal często do logopedy trafia dziecko w wieku dwóch lat, trzech, a nawet później, kiedy są już ukształtowane i utrwalone nieprawidłowości. Przyczyną takich sytuacji bywa nieświadomość rodziców¹¹.

Rozszczep wargi i podniebienia jest przykrą wadą, ponieważ wpływa na wygląd. Jeśli jednak dziecko zostanie otoczone odpowiednią opieką, nie zaburza ona ogólnego rozwoju. Warunkiem sukcesu terapii logopedycznej dziecka z tą wadą jest jak najwcześniejsze rozpoczęcie stymulacji (najlepiej od razu po urodzeniu), systematycznego usprawniania obwodowego aparatu artykulacyjnego oraz współpracy z innymi specjalistami, np. z foniatrą, ortodontą, chirurgiem i audiologiem. Nasuwa się więc pytanie, kto powinien zająć się rodzicami. Przygotować ich do zadań, które na nich czekają, aby pomóc dziecku. Poinformować rodziców o konieczności terapii logopedycznej w wieku niemowlęcym, o tym, jakie są możliwości i jakie mogą być konsekwencje. Wydaje mi się, że taką funkcją mógłby być obarczony lekarz pierwszego kontaktu, który ma możliwość obserwowania rozwoju dziecka od urodzenia¹².

Legenda

Znaki diakrytyczne, którymi się posługiwałam podczas zapisu artykulacji:

- - 'fala nad znakiem' oznacza unoszenie głoski, np. [x̣uõń];

¹¹ Jako przykład takiego zaniedbania bądź braku wiedzy rodziców na ten temat może posłużyć dziecko ze zoperowanym rozszczepem wargi i podniebienia, które do logopedy trafiło w wieku 5 lat. Mowa dziecka jest całkowicie niezrozumiała nawet dla osób najbliższych. Ma to niewątpliwie ogromny wpływ na rozwój ogólny dziecka oraz na jego funkcjonowanie społeczne.

¹² O roli, jaką powinien pełnić pediatra w profilaktyce logopedycznej, pisała Stecko (2002: 87–91).

- – 'pozioma kreska pod znakiem' oznacza półsamogłoskowość, np. [psyńoũem / cytaj];
 > < – 'międzyzębowość', np. [s<afa], [nap'i>s<au], [no>z<y>c<k'i].

Bibliografia

- J. Bardach, 1967, *Rozszczepy wargi górnej i podniebienia*, Warszawa.
- E. Chmielewska, 1996, *Zabawy logopedyczne i nie tylko*, Kielce.
- G. Demel, 1996, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa.
- G. Demel, 1982, *Elementy logopedii*, Warszawa, wyd. II.
- M. Hortis-Dzierzbicka, E. Stecko, 2000, *Standard postępowania foniatryczno-logopedycznego w wadzie rozszczepowej*, „Standardy Medyczne”, 12(14), s. 27–28 lub [w:] *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia*, 2005, Warszawa, s. 16–19.
- M. Hortis-Dzierzbicka, 2005, *Rozszczep wargi i podniebienia – problematyka mowy rozszczepowej*, [w:] *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia*, Warszawa, s. 34–40.
- M. Hortis-Dzierzbicka, Z. Dudkiewicz, 2005, *Rozszczep wargi i/lub podniebienia – aktualne poglądy na etiopatogenezę i leczenie*, [w:] *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia*, Warszawa, s. 9–15.
- M. Hortis-Dzierzbicka, Z. Dudkiewicz, E. Stecko, 2005, *Nosowanie otwarte – przyczyny, diagnostyka, sposoby eliminacji*, [w:] *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia*, Warszawa, s. 96–99.
- M. Hortis-Dzierzbicka, E. Stecko, 2005, *Ocena strukturalna i czynnościowa aparatu mowy w wadzie rozszczepowej*, [w:] *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia*, Warszawa, s. 41–44.
- M. Hortis-Dzierzbicka, E. Stecko, 2005, *Standard postępowania foniatryczno-logopedycznego w wadzie rozszczepowej twarzy*, [w:] *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia*, Warszawa, s. 10–15.
- G. Jastrzębowska, M. Kukuła, 2003, *Zaburzenia mowy dzieci z rozszczepem podniebienia*, [w:] *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole, t. II, s. 191–201.
- G. Jastrzębowska, 1998, *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej*, Opole.
- M. Lizęga, 2003, *Podstawy psycholingwistyki rozwojowej*, [w:] *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole, t. I, s. 277–300.
- B. Piekarczyk, E. Młynarska-Zduniak, M. Winiarska-Majczyno, 2003, *Rozszczep wargi i podniebienia*, Warszawa.
- D. Pluta-Wojciechowska, 2004, *O stygmaty dziecka z wadą rozszczepową*, [w:] *Życ z pasją, żyć w ruchu*, Piekary Śląskie, s. 54–65.
- D. Pluta-Wojciechowska, 2008, *Zaburzenia mowy u dzieci z rozszczepem podniebienia*, Bytom.
- Podstawy neurologopedii*, 2005, pod red. T. Gałkowskiego, E. Szelaż, G. Jastrzębowskiej, Opole.

- A. Pruszewicz, 1992, *Dysglosje*, [w:] *Foniatria kliniczna*, red. A. Pruszewicz, Warszawa, s. 246–247.
- I. Rutkowska-Błachowiak, 2004, *Gimnastyka buzi na wesoło*, Poznań.
- N. Siudzińska, w druku, *Kształtowanie się mowy dziecka z rozszczepem podniebienia i wargi (studium przypadku)*, „*Studia Pragmalingwistyczne*”, t. I.
- E. Stecko, M. Hortis-Dzierzbicka, 2005, *Rozwój systemu fonetycznego u dzieci z wadą rozszczepową twarzoczaszki*, [w:] *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia*, Warszawa, s. 45–50.
- E. Stecko, 2005, *Znaczenie oceny i wczesnej stymulacji logopedycznej dziecka z rozszczepem wargi i/lub podniebienia*, [w:] *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia*, Warszawa, s. 27–33.
- E. Stecko, 2002, *Zaburzenia mowy u dzieci. Wczesne rozpoznanie i postępowanie logopedyczne*, Warszawa.
- I. Styczek, 1970, *Logopedia*, Warszawa.
- A. Walencik-Topiłko, 2005, *Ćwiczenia wstępne w terapii logopedycznej*, [w:] *Podstawy neurologopedii*, pod red. T. Gałkowskiego, E. Szela, G. Jastrzębowskiej, Opole, s. 303–327.
- B. Wiśniewska, 2005, *Usprawnianie mowy dzieci z rozszczepem podniebienia*, [w:] *Podstawy neurologopedii*, pod red. T. Gałkowskiego, E. Szela, G. Jastrzębowskiej, Opole, s. 517–533.
- D. Zdunkiewicz-Jedynak, M. Hortis-Dzierzbicka, 2005, *Lingwistyczne podstawy oceny i dokumentacji zaburzeń mowy u dzieci z wadą rozszczepową twarzy*, [w:] *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia*, Warszawa, s. 54–79.

Speech Improvement of a Child with Cleft Lip and Palate (a Case Study)

Summary

The article is devoted to the therapy of speech disorders of a child with cleft lip and palate. Children with this fault have difficult speech development due to improper anatomic conditions. The biggest speech distortion is speaking through the nose, as a symptom of palatal-laryngeal disability, and various types of lisp as a result of the cleft and incorrect occlusion. The aim of the article is to show what is crucial about disorders associated with the cleft and to present the process of speech improvement, including exercises training speech apparatus.

Trans. M. Kołodzińska

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

POZYTYWNE O NEGACJI

Od dawna już wiadomo, że w języku trudno o pełną logiczność, niemniej wciąż wielu się o to dopomina. Na nielogiczność wypowiedzi Polaków zwrócił uwagę czytelnik przywołujący przykłady stosowania określeń *nikt*, *nigdy*, *nic* oraz *ktoś*, *zawsze*, *wszystko*. Zastanowienie czytelnika budzi niepotrzebne (bo nielogiczne) podwajanie negacji w wypowiedzeniach z pierwszymi trzema wyrazami, jak np. w zdaniach: *Nigdy tego nie robiliśmy*, *Nikt nie jest doskonały*, *Oni nie nie robią*. Kontrpropozycją dla tego rodzaju sformułowań miałyby być, zdaniem czytelnika, konstrukcje *Zawsze tego nie robiliśmy*, *Wszyscy nie są doskonali*, *Oni robią nic* // *Oni nie robią* lub ze wzmocnieniem *Oni wszystkiego nie robią*. Większość Polaków, która przyswoiła sobie językową zasadę budowania w polszczyźnie zdań z negacją, wcale się nad tą kwestią nie zastanawia, choć bywa, że przykuwa to uwagę literatów lub po prostu ludzi bacznie wsłuchujących się w to, jak mówimy. Na ogół jednak nie budzi to ostrych protestów, lecz daje co najwyżej asumpt do żartów językowych i gier słownych opartych na tego rodzaju słowach.

Jednym z przykładów może być zagadka: „KTOŚ I NIKT BUDOWALI DOM. KTOŚ WYSZEDŁ DRZWIAMI, NIKT WYSZEDŁ OKNEM. KTO ZOSTAŁ W DOMU?”. Automatycznie nasuwająca się odpowiedź – *nikt* będzie oczywiście niewłaściwa, ponieważ, jak wiadomo, „NIKT WYSZEDŁ OKNEM”. I tym sposobem wpadamy w błędne koło. Inny przykład, bliski temu, co opisuje czytelnik, stanowi refren piosenki śpiewanej przez Kasię Klich:

Będę robić nic, nic będę robić,
A robić nic, to znaczy nic nie robić
(Nic nie robić, zupełnie nic nie robić),

co w pełnym humoru felietonie analizowała swego czasu jedna ze studentek¹.

¹ A. Witkowska, *Czy dwa minusy dają plus?*, http://www.wuw.uw.edu.pl/index.php?trecsc=wybryki_archiwum, publikacja 2006, dostęp 3.05.2008.

Odlóżmy jednak żarty na bok, ponieważ kwestia zasługuje również na poważną refleksję językową. W języku logicznym obowiązuje oczywiście prawo podwójnego przeczenia, co oznacza, że negacja sądu negatywnego daje sąd pozytywny. Rodzi się jednak pytanie, czy język naturalny, jakim posługujemy się na co dzień, temu prawu podlega.

Wśród polskich logików byli tacy, którzy uznawali za nielogiczne stosowanie w języku naturalnym prawa podwójnego przeczenia w zdaniach, w których partykuła przecząca *nie* przy czasowniku współwystępowała z wyrazami *nikt*, *nic*² itp. Nie można jednak nie zauważyć, że formalny wykładnik negacji w zaimkach *nikt*, *nic*, *niczyj* czy przysłówkach *nigdy*, *nigdzie* jest inny niż w zestawieniu partykuły *nie* z czasownikiem. W tym pierwszym wypadku można powiedzieć, że wykładnik negacji jest niebezpośredni, tkwi w strukturze semantycznej wyrazu, w tym drugim zaś wypadku jest on bezpośredni, widoczny w strukturze powierzchniowej zdania. W związku z tym oba typy negacji zupełnie inaczej zachowują się w zdaniach. Badacze problemu nazywają nawet te zaimkowo-przysłówkowe leksemy *półnegatorami*, dowodząc, że w konstrukcjach składniowych nie mają one charakteru pełnej negacji, ponieważ z logicznego punktu widzenia nie stanowią pełnego ekwiwalentu wyrażenia *nieprawda, że*³. Widać to wyraźnie, jeśli porówna się sens i wartość logiczną prostych zdań:

a) *Piotr nigdy nie chorował na różyczkę* (= prawdą jest, że Piotr nie był chory na różyczkę),

b) *Nieprawda, że Piotr nie chorował na różyczkę* (= prawdą jest, że Piotr był chory na różyczkę).

Inaczej jest, jeśli ten sam zabieg przeprowadzimy na zdaniach zawierających zestawienie partykuły *nie* z czasownikiem:

a) *Marta nie poszła do pracy* (= prawdą jest, że Marta nie poszła do pracy),

b) *Nieprawda, że Marta poszła do pracy* (= prawdą jest, że Marta nie poszła do pracy).

W wypadku pierwszej pary zdań nie zachodzi równoważność sądów, w wypadku drugiej pary zdań taka równoważność zachodzi. Wniosek z tego płynie taki, że leksemy typu *nikt*, *nigdy* nie są ekwiwalentami logicznego wykładnika negacji w postaci wyrażenia *nieprawda, że*, w przeciwieństwie do zestawienia partykuły *nie* z czasownikiem, które właśnie jest ekwiwalentem takiego wyrażenia. Właściwie nie możemy więc mówić, że zaimki *nikt*, *nic* czy przysłówki *nigdy*, *nigdzie* itp. oznaczają pełną negację. Oznaczają pozorną negację i w związku z tym nie podlegają prawu podwójnego przeczenia. Zatem wbrew pozorom, pol-

² E. Grodziński, *Paradoksy semantyczne*, Wrocław 1983, s. 110–112. Por. też tekst S. Żurowskiego, *Perspektywy badawcze negacji*, „Prace Językoznawcze Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego” 2005, z. 7, s. 115–124.

³ J. Antas, *O mechanizmach negowania*, Kraków 1991, s. 58–59; B. Stanosz, A. Nowaczyk, *Logiczne podstawy języka*, Wrocław 1976, s. 99–103.

szczyzna nie jest aż tak bardzo nielogiczna, jak mogłoby się zdawać. Trzeba tylko pamiętać, że cząstka *ni-* w przywoływanych leksemach nie ma tej samej wartości semantycznej i logicznej co partykuła *nie*.

Wypada też zresztą pamiętać, że takie samo zjawisko można obserwować w innych językach, zwłaszcza słowiańskich (do których zalicza się polszczyzna). Przywołajmy kilka przykładów słowiańskich:

ros. *Я ничего об этом не знаю* (Nic o tym nie wiem),

ukr. *Він нічого від тебе не хоче* (On niczego od ciebie nie chce),

dłuż. *Njejsom nic wiżela* (Niczego nie widziałam),

czes. *Nikdo to nekoupil* (Nikt tego nie kupił),

i dla porównania parę innych:

franc. *Je ne fais rien* (Nic nie robię),

hiszp. *No se nos ha perdido nada* (Nic nam nie zginęło).

A skoro już jesteśmy przy takich ciekawostkach, to warto wspomnieć, że jeśli nieco wyteńczyć umysł, to można w polszczyźnie zbudować również zdanie z negacją potrójną: *Oni nigdy niczego nie chcą zrozumieć*, poczwórną: *Ona nigdy niczego nigdzie nie potrafi znaleźć*, a nawet pięciokrotną: *Nigdy nigdzie nikomu niczego nie powiem* (chyba lepiej w tych wypadkach nie stosować klasycznego rachunku logicznego zdań).

Tak zatem kwestia zdań z podwójną negacją przedstawiałaby się od strony logicznojęzykowej. Jeśli zaś przyjrzeć się jeszcze sprawie od strony normatywnojęzykowej, to także okaże się, że można poczynić ciekawe obserwacje. Przede wszystkim łatwo zauważyć taką prawidłowość, że wprowadzenie do zdania negacji orzeczenia pociąga za sobą konieczność wymiany leksykalnej podmiotu, dopełnienia, przydawki lub okolicznika wyrażonego zaimkiem lub przysłówkiem (*ktoś, każdy, wszyscy, coś, wszystko, czyjś, gdzieś, wszędzie, zawsze*) na odpowiedni zaimek lub przysłówek z prefiksálną cząstką *ni-*. Dla przypomnienia warto podać parę przykładów:

Coś spadło mu na głowę → *Nic nie spadło mu na głowę*,

Zawsze podobał mi się Sztokholm → *Nigdy nie podobał mi się Sztokholm*,

Ola wzięła czyjś zeszyt → *Ola nie wzięła niczyjzego zeszytu*,

Gdzieś przelożyłem twoje okulary → *Nigdzie nie przelożyłem twoich okularów*.

Można zatem powiedzieć, że negacja orzeczenia pociąga za sobą konieczność użycia w zdaniu półnegatora (by sięgnąć tu do precyzyjniejszych terminów logicznych). Okazuje się jednak, że reguła ta działa także w drugą stronę, to znaczy, że budując zdanie, w którym chcemy użyć jednego z grupy zaimko-przysłówek, musimy na ogół również użyć zanegowanego czasownika. Można więc również powiedzieć, że wspomniane wyrazy z cząstką *ni-* konotują użycie w zdaniu czasownika zaprzeczonego. Inne bowiem użycia (bez zaprzeczonego czasownika) są dość wyjątkowe. W źródłach normatywnych przy wy-

razach tych są nawet podane adnotacje, że są to wyrazy używane albo z czasownikami w formie zaprzeczzonej, albo – znacznie rzadziej – samodzielnie, na ogół w konstrukcjach porównawczych lub zleksykalizowanych (np. *Znał te lasy jak nikt w okolicy*, *Wysiłki poszły na nic*, *Ta praca będzie gotowa na święty nigdy*, *Dobrze nam tu jak nigdzie*).

Ponadto wprowadzenie do zdania negacji orzeczenia skutkuje na ogół zmianami w strukturze gramatycznej danego wypowiedzenia. Dotyczy to zwłaszcza dopełnienia bliższego (czyli takiego, którego można formalnie użyć jako podmiotu w zdaniu przekształconym na stronę bierną: *Wręczył dyrektorze kwiaty* → *Dyrektorze zostały wręczone kwiaty*). Mianowicie, wprowadzenie do wypowiedzenia negacji orzeczenia powoduje konieczność użycia dopełnienia bliższego nie w bierniku, jak ma to miejsce w zdaniu twierdzącym, lecz w dopełniaczu, czyli:

Lubię ten pokój → *Nie lubię tego pokoju*.

Spośród wspomnianych wyrazów na *ni-* w funkcji dopełnienia mogą wystąpić tylko zaimki *nikt* i *nic*. Okazuje się jednak, że powyższa reguła nie działa w obu tych sytuacjach. O ile bowiem poddaje się jej w pełni zaimek *nikt*:

Szanuję tu wszystkich → *Nie szanuję tu nikogo*,

Poznałem kogoś ciekawego → *Nie poznałem nikogo ciekawego*,

Widzę kogoś przed domem → *Nie widzę nikogo przed domem*,

o tyle z zaimkiem *nic* jest kłopot. I norma, i uzus są w tej kwestii chwiejne. Zasadniczo reguła powinna działać i powinno się mówić:

Mam coś dla ciebie → *Nie mam niczego dla ciebie*,

Schował coś do kieszeni → *Niczego nie schował do kieszeni*,

Zabrali nam wszystko → *Nie zabrali nam niczego*.

Wszystkie powyższe zdania z przeczeniami są oczywiście przez normę uznawane za poprawne, niemniej konstrukcje tego typu słyszy się raczej rzadko. Dopełniaczowa forma *niczego* jest wypierana w takich konstrukcjach przez biernikowe *nic*: *Nie mam nic dla ciebie*, *Nic nie schował do kieszeni*, *Nie zabrali nam nic*. I norma też to aprobuje z jednym tylko zastrzeżeniem – przy czasownikach o treści negatywnej (tj. o znaczeniu ujemnym lub przeczącym) dopuszczalny jest tylko dopełniacz, czyli:

Czegoś mi tu zabrakło → *Niczego mi tu nie zabrakło*, nie: **Nic mi tu nie zabrakło*⁴,

Wszystkiego sobie odmawiali → *Niczego sobie nie odmawiali*, nie: **Nic sobie nie odmawiali*⁵.

Rodzi się więc kolejne pytanie, czy biernikowe dopełnienie *nic* w zdaniach z negacją orzeczenia jest również akceptowane przy czasownikach, które w formie niezaprzeczzonej mają rekcję dopełniaczową

⁴ Zdanie oznaczone gwiazdką jako niepoprawne.

⁵ Jw.

wą. Jeśli mówimy *Używam czegoś lepszego, Zapomniał czegoś zabrać, Pilnuję wszystkiego, Ona wszystkiego unika*, to czy łamiemy normę, mówiąc *Nie używam nic lepszego, Nie zapomniał nic zabrać, Nie pilnuję nic, Ona nic nie unika*? Wydawałoby się, że nie ma tu podstaw do zmiany rekcji czasownika. Zatem można by sądzić, że zdania z formą *nic* byłyby błędne. Podręczniki do kultury języka tej kwestii nie poruszają. Rozwiązanie zaś, jakie znajdziemy w *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny*⁶, może trochę zaskakiwać. W haśle NIC odnajdujemy komentarz, zgodnie z którym przy zaprzeczonych czasownikach o rządzie dopełniaczowym forma *niczego* jest formą oboczną z – równoprawnym – biernikowym *nic*. Nieco wcześniejszy *Słownik wyrazów kłopotliwych*⁷ sugeruje w takich wypadkach raczej używanie dopełniacza, co wydawałoby się logiczniejsze (choć użycia biernika rzecz jasna nie wyklucza). Można by się ewentualnie z takimi rozstrzygnięciami spierać. Tylko czy warto kruszyć kopie o NIC?

Ewa Rudnicka
(Uniwersytet Warszawski)

⁶ *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, red. A. Markowski, Warszawa 1999.

⁷ M. Bańko, M. Krajewska, *Słownik wyrazów kłopotliwych*, Warszawa 1994.

STANISŁAW DUBISZ, *JEZYK – HISTORIA – KULTURA (WYKŁADY, STUDIA, SZKICE)*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007, ss. 348

Nakładem Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego ukazała się druga część rozważań Profesora Stanisława Dubisza *Jezyk – historia – kultura (wykłady, studia, szkice)*¹. Autor nieznacznie zmienił tytuł drugiej części publikacji. Część pierwsza była zatytułowana *Jezyk – historia – kultura (wykłady, studia, analizy)*². Zmiana w tytule zapowiada zmianę charakteru publikowanych w książce tekstów.

Jezyk – historia – kultura, podobnie jak w pierwszym wydaniu części pierwszej, zawiera *Aneks* obejmujący bibliografię prac Profesora wydanych w latach 2002–2006 oraz wykaz wypromowanych w latach 2002–2007 doktorów (cztery osoby), magistrów (24 osoby) i licencjatów (11 osób). Warto podkreślić, że bibliografia autorska poszerzyła się o kolejne prace. W pierwszym tomie ostatnia pozycja miała numer 269. W tomie drugim bibliografia kończy się na pozycji numer 355. Oba zawarte w *Aneksie* elementy podkreślają jubileuszowy charakter publikacji. W *Przedmowie* Stanisław Dubisz pisze: „Niniejszy zbiór przybrał kształt końcowy w pięć lat po ukazaniu się pierwszej edycji cyklu, przypada więc na okres mojego 35-lecia pracy naukowej i dydaktycznej na Uniwersytecie Warszawskim”³.

Przedmowa charakteryzuje teksty zawarte w książce jako „swego rodzaju komentarz [...] do wykładów, seminariów i konwersatoriów specjalistycznych. Są w części rekapitulacją ich treści, w części rozwinięciem niektórych wątków, w części wreszcie poszerzeniem tematyki o nowe pomysły, które z inspiracji tych zajęć się zrodziły. Włączone tu zostały także (w zmodyfikowanej postaci) niektóre szkice z tomu pt. *Jezyk i polityka. Szkice z historii stylu retorycznego* (Warszawa 1992), którego nakład został wyczerpany”⁴.

Prezentowana praca stanowi omówienie głównie języka okresu średniopolskiego, co wynika z autorskiego zamysłu cyklu, którego pierwsza część poświęcona była staropolszczyźnie. Książka składa się z trzech części merytorycznych zatytułowanych kolejno: I. *Dzieje języka i ich związki z kulturą*

¹ S. Dubisz, *Jezyk – historia – kultura (wykłady, studia, szkice)*, Warszawa 2007, ss. 348.

² S. Dubisz, *Jezyk – historia – kultura (wykłady, studia, analizy)*, Warszawa 2002, ss. 300.

³ S. Dubisz, *Jezyk – historia – kultura (wykłady, studia, szkice)*, op.cit., s. 12.

⁴ Tamże.

(rozdziały od 1. do 5.); II. *Renesansowi mistrzowie pióra* (rozdziały od 6. do 10.); III. *Barok w języku* (rozdziały od 11. do 13.). Poszczególne rozdziały stanowią odrębne całości. Wszystkie rozdziały mają ciągłą numerację arabską.

W wyniku błędu edycyjnego *Bibliografia – wybór literatury przedmiotu* i *Wykaz stosowanych skrótów i oznaczeń* zostały umieszczone jako numerowane rozdziały w części trzeciej tomu (rozdziały 14. i 15.).

Książka nie ma indeksów, nie zawiera też ilustracji. Są w niej natomiast wykresy i zestawienia. Ze względu na dydaktyczny charakter publikacji niektóre fragmenty tekstu zostały wyróżnione pogrubieniem.

Na dziesięciostronicową bibliografię przedmiotu, którą autor zestawił w porządku alfabetycznym autorów, składają się teksty wydane w XVI, XIX, XX i XXI wieku.

W drugiej części cyklu *Język – historia – kultura* Stanisław Dubisz zrezygnował z rozbijania rozdziałów na mniejsze jednostki poświęcone zagadnieniom szczegółowym. Jedynie rozdział *Sarmaci – pisarze, oratorzy, politycy* umieszczony w trzeciej części książki składa się z czterech podrozdziałów.

Książka nie jest całościowym zestawieniem dotychczasowej wiedzy na temat średniopolszczyzny. W *Przedmowie* autor pisze: „Kwestie tu przedstawione stanowią zaledwie niewielki wycinek zagadnień dotyczących historii języka polskiego, mam jednak nadzieję, że niniejszy tom pozwoli Czytelnikowi na orientację w kwestiach najważniejszych w odniesieniu do okresu średniopolskiego”⁵. Należy zaznaczyć, że podejmowana w książce tematyka wykracza poza wyznaczone ramy średniopolszczyzny, co znajduje odzwierciedlenie również w bibliografii przedmiotu.

Część pierwsza *Dzieje języka i ich związki z kulturą* składa się z pięciu rozdziałów, w których autor podejmuje się syntezy dziejów polszczyzny w jej aspektach komunikacyjnym, systemowym, stylistycznym i funkcjonalnym: 1. *Język – historia – kultura w cywilizacyjnych zbliżeniach*; 2. *Komunikacja publiczna w dziejach polszczyzny*; 3. *Składniowo-stylistyczny rozwój literackiej polszczyzny ogólnej (XVI–XX w.) – zarys tendencji*; 4. *Odrodzenie w Polsce – kultura, polityka, religia, język*; 5. *Odrodzenie, Barok, Oświecenie – przełomy epok, zmiany ról języka*.

Rozdziały części drugiej i trzeciej zostały poświęcone prezentacji wybranych ważnych postaci Renesansu i Baroku. Te części książki zawierają wiele informacji na temat pochodzenia, wykształcenia, życia, działalności i twórczości portretowanych pisarzy. Poszczególne szkice zawierają też istotne dla lepszego poznania i zrozumienia autorów tło historyczne. Pisarstwo poszczególnych osób omówione jest nie tylko pod względem podejmowanej w nim problematyki. Stanisław Dubisz przeprowadza analizę stosowanych przez pisarzy środków retorycznych oraz podaje charakterystykę stylistyczną dzieł. Walorem recenzowanego opracowania jest to, że biografie autorów i analizy ich dorobku zostały wzbogacone obszernymi fragmentami ich tekstów. Niestety znajomość łaciny wśród współczesnych inteligentów spada. Z tego powodu za mankament książki należy uznać fakt, że liczne pisane po łacinie fragmenty cytowanych dzieł nie zostały w przypisach podane po polsku.

W rozdziałach poświęconych prezentacji poszczególnych pisarzy Stanisław Dubisz przytacza bogatą literaturę przedmiotu, odwołując się między

⁵ Tamże.

innymi do prac: I. Bajerowej, L. Bednarczuka, L. Moszyńskiego, H. Popowskiej-Taborskiej, W. Mańczaka, K. Długosz-Kurczabowej, T. Brajerskiego, S. Rosponda, Cz. Bartuli, J. Topolskiego, T. Milewskiego, K. Pisarkowej, W. Pisarka, S. Gajdy, J.L. Lichańskiego, W. Lubasia, M. Cytowskiej, M. Plezi, T. Skubalanki, Z. Klemensiewicz, A. Wierzbickiej, H. Karaś, I. Winiarskiej, M. Korolki, H. Rybickiej-Nowackiej, S. Cynarskiego, K. Badeckiego, Cz. Hernasa, A. Szlagowskiego, S. Windakiewicza, J. Krzyżanowskiego, M. Jurkowskiego, J. Ziomka, R. Sinielnikoff, M. Karpluk, W. Kupiszewskiego, S. Urbańczyka, M. Kucały, J. Pelca, W. Kuraszkiewicz, L. Pszczołowskiej, J. Puzyniny, J. Tazbira, B. Otwinowskiej, W. Borowego, K. Górskiego, M. Klimowicza.

Część druga *Renesansowi mistrzowie pióra* zawiera portrety pięciu twórców: 6. *Mikołaj Rej – „fundament” polszczyzny pisanej*; 7. *Jan Kochanowski – twórca polskiego języka poetyckiego*; 8. *Łukasz Górnicki – retor, translator, teoretyk języka i historyk współczesności*; 9. *Stanisław Orzechowski – polski Demostenes*; 10. *Piotr Skarga – „prorok” i polityk*.

Część trzecia *Barok w języku* to prezentacja sylwetek sześciu twórców oraz analiza incypitów poezji konfederacji barskiej: 11. *Fabian Birkowski – kaznodzieja obozowy*; 12. *Sarmaci – pisarze, oratorzy, politycy*; 12.1. *Jakub Sobieski – parlamentarzysta i pamiętnikarz*; 12.2. *Jan Chryzostom Pasek – prekursor gawędy szlacheckiej*; 12.3. *Jan III Sobieski – wojownik i epistolograf*; 12.4. *Wojciech Bystrzonowski – encyklopedysta i stylist*; 13. *Poezja konfederacji barskiej w incypitach zamknięta*.

Należy podkreślić, że Stanisław Dubisz nie ograniczył się do zestawienia wiedzy o wybranych postaciach. Sylwetki poszczególnych osób opatrzył własnymi ocenami ich życia i twórczości. O S. Orzechowskim pisał między innymi: „Z cech dawnego humanisty, wykształconego na uniwersytetach włoskich i niemieckich, pozostało Stanisławowi Orzechowskiemu *de facto* jedynie mistrzostwo w posługiwaniu się językiem i to mistrzostwo należy docenić⁶”.

Recenzowana książka jest kolejnym potwierdzeniem rozległości zainteresowań badawczych Stanisława Dubisza i zasługuje na pozytywną ocenę ze względu na szerokość ujęcia podejmowanych zagadnień. Część druga i trzecia świadczą o erudycji oraz o umiejętności i łatwości łączenia wiedzy z kilku dziedzin humanistyki: biografistyki, historii, historii i teorii literatury, stylistyki oraz retoryki. Część pierwsza jest kolejnym dowodem wyjątkowych zdolności analitycznych i syntetycznych w oglądzie dziejów polszczyzny w szerokiej perspektywie czasowej.

I tym razem język, jakim posługuje się autor, nie ogranicza kręgu potencjalnych czytelników książki do grona polonistów, choć niewątpliwie zakłada wykształcenie humanistyczne odbiorcy.

Wprawdzie *Przedmowa* nie zapowiada, że po kolejnych pięciu latach czytelnicy otrzymają kolejny tom cyklu *Język – historia – kultura*, jednak – Panie Profesorze – czekamy.

Małgorzata B. Majewska
(Instytut Języka Polskiego PAN)

⁶ Tamże, s. 210.

ALEKSANDER KIKLEWICZ, *ASPEKTY TEORII WZGLĘDNOŚCI LINGWISTYCZNEJ*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2007, ss. 108

Współczesne paradygmaty nauki przenikają się, współlistnieją i kooperują, tworząc coraz ciekawsze interdyscypliny. Językoznawstwo XXI w. korzysta nie tylko z narzędzi szeroko pojętej humanistyki, ale i z nauk ścisłych oraz przyrodoznawstwa. Językoznawstwo rozwija się dziś w trzech kierunkach: diachroniczno-komparatystycznym, strukturalistycznym i poststrukturalistycznym. W obrębie każdej orientacji lingwistycznej funkcjonuje wiele koncepcji, teorii i postulatów, co może zakłócać przepływ informacji w środowisku językoznawców. I właśnie z tej przyczyny warto zapoznać się z każdym paradygmatem, studiować metodologię poszczególnych kierunków lingwistycznych i czerpać z interdyscypliny, w ramach której zawierają się: filozofia, antropologia, historiografia, politologia, socjologia itd. Trzeba spojrzeć z dystansem na dotychczasowe osiągnięcia lingwistyki, aby pójść o krok dalej i skorzystać z metodologii nauk ścisłych, które na gruncie lingwistycznym mogą okazać się w pełni aplikatywne.

W związku z powyższym z dużym zainteresowaniem należy przyjąć publikację autorstwa Aleksandra Kiklewicza pod tytułem *Aspekty teorii względności lingwistycznej*. Badacz podejmuje w książce zagadnienie pluralizmu metodologicznego współczesnego językoznawstwa i prezentuje teorię względności lingwistycznej. Warto nadmienić, że teoria względności wykorzystywana jest od wielu lat z powodzeniem w naukach ścisłych i przyrodniczych. Jak udowadnia autor, jest ona także w pełni stosowalna w lingwistyce.

Rozprawa A. Kiklewicza składa się z dwóch części, pierwsza z nich stanowi próbę uporządkowania terminologii językoznawczej i wyjaśnienia podstawowych pojęć z zakresu teorii języka. Autor analizuje tu przede wszystkim pojęcie paradygmatu naukowego. Dokonuje też przeglądu różnych kierunków językoznawstwa i prezentuje ewolucję tej dziedziny od formalizmu do antropocentryzmu. Przedmiotem badań są zatem następujące paradygmaty naukowe: formalizm, nominatywizm, strukturalizm i poststrukturalizm. Badacz, prezentując poszczególne zagadnienia, przytacza terminy stosowane przez różnych językoznawców, odnoszące się do tego samego pojęcia, dzięki czemu rozprawa nabiera scholastycznego charakteru i może być stosowana jako podręcznik wprowadzający do teorii języka. Autor wykorzystuje różne perspektywy badawcze w analizie przedmiotu, sięga między innymi do filozofii, antropologii, historiozofii i językoznawstwa *sensu stricto*. Warto nadmienić, że A. Kiklewicz bada paradygmaty z perspektywy diachronicznej, co daje pełny obraz omawianych zagadnień.

Badacz analizuje również kulturowe uwarunkowania paradygmatów naukowych. A. Kiklewicz zwraca uwagę, że problem paradygmatów w naukach humanistycznych ma aspekt kauzatywny, dotyczy zatem interakcji różnych form świadomości społecznej. Zgodnie z niniejszym sposobem rozumowania paradygmaty lingwistyczne odzwierciedlają ogólne filozoficzne style myślenia. Praktyka artystyczna jest też pod dynamicznym wpływem naukowych stylów myślenia. Ponadto paradygmaty lingwistyczne wyróżnia ich charakter reprezentatywny, co należy rozumieć jako zależność od praktyki językowej.

Autor wyznacza w sposób jasny i zwięzły korelację paradygmatów filozofii języka i paradygmatów sztuki. A. Kiklewicz zauważa, że współzależność paradygmatów naukowych i artystycznych nie jest absolutna, bo „paradygmaty nie tylko zastępują się w czasie, ale również wzajemnie się nakładają” (s. 32).

Szczególnie interesująco rysuje się zasada konwersji dynamiki paradygmatów, która polega na zastąpieniu centralnego modułu wiedzy o języku modulem peryferyjnym. Zasada ta obowiązuje m.in. w translatorycznej teorii polisystemu Itmara Even-Zohara¹.

Drugą część rozprawy badacz poświęca zagadnieniom teorii względności lingwistycznej. Swoją koncepcję A. Kiklewicz funduje na trzech postulatach: komplementarności, kompozycyjności i optymalności. Postulat komplementarności sformułował N. Bohr, badając zjawiska mikroświata, które nie dały się opisać za pomocą terminów fizyki klasycznej. N. Bohr stworzył komplementarne (uzupełniające się) modele teoretyczne: falowy i cząsteczkowy. W ujęciu lingwistycznym zasada komplementarności oznacza współistnienie alternatywnych modeli lingwistycznych i nielingwistycznych języka. Badacz charakteryzuje je poprzez typologię kodowanej informacji oraz tryb nominacji (refleksyjny lub algorytmiczny).

Postulat kompozycyjności polega na tym, że w obrębie tego samego działania językowego kooperują różne warstwy polisystemu języka i realizują się poszczególne kategorie kodowania informacji. Badacz zauważa, że w pewnym sensie postulat kompozycyjności przeczy komplementarności. Warto dodać, że kompozycyjność leży u podstaw tezy o konfiguracji języka i środowiska, czyli relacji językowego kodowania i struktury społecznej.

Z kolei optymalność polega na podporządkowaniu sytuacji komunikacyjnej odpowiednich form realizacji (istniejących na mocy komplementarności) oraz modeli konfiguracji (istniejących na mocy kompozycyjności). Należy zgodzić się z autorem, że zasada optymalności jest nadrzędna w stosunku do takich formalnych, semantycznych, strukturalnych i kontekstowych czynników dyskursu językowego. A zatem optymalność określa stopień relewancji tych czynników w dyskursach lingwistycznych.

A. Kiklewicz podkreśla w *Zakończeniu*, że paradygmaty lingwistyczne, choć ulegają równie dynamicznym zmianom co paradygmaty nauk ścisłych, znajdują nikle odzwierciedlenie w praktyce lingwistycznej, np. translatorskiej, leksykograficznej, czy dydaktycznej. Badacz zwraca uwagę na coraz szerszy zakres badań poszczególnych paradygmatów. Warto także nadmienić, że paradygmaty lingwistyczne, choć nieustannie ze sobą rywalizują, to w pewnym stopniu przenikają się, kooperują, wywodzą się jeden z drugiego, tworzą polisystem, którego cechą wyróżniającą jest właśnie nieustająca zmienność.

¹ Zob. I. Even-Zohar, 1990a, *The position of translated literature within the literary polysystem*, „Poetics Today” 11:1, s. 45–51; 1990b, *Laws of Literary Interference*, „Poetics Today” 11:1, s. 53–72; 1990c, *The ‘Literary System’, [w:] Polysystem Studies*, „Poetics Today” 11:1, s. 27–34; *Factors and Dependencies in Culture: A Revised Outline for Polysystem Culture Research*, „Canadian Review of Comparative Literature” 1997, nr 24, 1, s. 15–34.

Przechodząc do krytycznej części niniejszej recenzji, warto zastanowić się nad postulatem stosowalności. A Kiklewicz wielokrotnie podkreśla, że większość paradygmatów lingwistycznych ma jedynie charakter teoretyczny. Co prawda autor podaje liczne przykłady ilustrujące podjęte w książce zagadnienia, nie ma tu jednak kompleksowej analizy próby tekstowej, która zaprezentowałaby zakres aplikacyjny względnej teorii lingwistycznej. W istocie koncepcja ta pozwala na uwzględnienie rozmaitych aspektów działalności językowej. Warto też dodać, że typy konfiguracji parametrów jednostek językowych zależą od warunków działalności podmiotów, czyli środowiska komunikacji.

Na zakończenie chcę podkreślić przystępność omawianych zagadnień. Pomimo wielu terminów naukowych książkę czyta się szybko i łatwo. Autor wybiera adekwatne przykłady i bardzo klarownie argumentuje postawione tezy. Uważam, że koncepcja prezentowana przez Aleksandra Kiklewicza ma szansę zaistnieć w praktyce lingwistycznej, zwłaszcza w translatoryce. Mam także nadzieję, że autor niebawem zaprezentuje kompleksowe zastosowanie swojej teorii.

Justyna Walczak
(Uniwersytet Warszawski)

PODKARPACIE – PODKARPACKIE

Według informacji słownikowych *Podkarpacie* to region etnograficzny i geograficzny w południowej Polsce. Można tu jeszcze dodać, że przymiotnik tworzony od tego rzeczownika ma postać *podkarpacki* i że nie tworzy się od nazwy *Podkarpacie* nazwy jego mieszkańców. Nie tworzy się zapewne z dwóch przyczyn. Po pierwsze dlatego, że – teoretycznie możliwe – takie nazwy, jak: *Podkarpatczanie*, *Podkarpatczycy* są trudne w artykulacji ze względu na grupy spółgłoskowe *-dk-*, *-tcz-*; po drugie – zapewne – dlatego, że nie ma takiej potrzeby nazewnictwej. *Podkarpacie* nie jest tak zwartym i wyrazistym regionem, jak np. *Mazowsze* (→ *Mazowszanie*), *Wielkopolska* (→ *Wielkopolanie*), *Kujawy* (→ *Kujawianie*), *Pomorze* (→ *Pomorzanie*), *Śląsk* (→ *Ślązacy*), *Małopolska* (→ *Małopolanie*) i na jego obszarze występują zróżnicowane etnicznie i etnograficznie grupy mieszkańców, których nazwy tworzymy od innych podstaw, np. *Pogórzanie*, *Podhalanie*, *Lasowiaczy*, *Lemkowie*, *Bojkowie*, *Rzeszowiaczy*, *Krakowiaczy*, *Małopolanie*, *Ślązacy* itp.

Powyższe uwagi pozwalają na wnioski dotyczące geograficznego zasięgu *Podkarpacia*. Leży ono na zewnętrznym przedpolu łuku *Karpat* [stąd i nazwa: *Pod-* + *karpa(t* → *će]*, na terenie Czech, Słowacji, Polski, Ukrainy i Rumunii, stanowiąc pas obniżen oddzielających (czy też łączących) Karpaty i Wyżynę Małopolską oraz Wyżyny Ukrainsko-Mołdawskie. Jest zatem *Podkarpacie* regionem o zasięgu międzynarodowym, na terenie Polski leży tylko część tzw. *Podkarpacia Północnego* i *Wschodniego*, obejmując – ogólnie rzecz ujmując – obszar od granicy z Ukrainą po Bramę Morawską, oddzielającą Karpaty od Sudeków. W aspekcie historycznym, geograficznym i etnograficznym sprawa nazwy *Podkarpacie* nie budzi zatem kontrowersji ani wątpliwości. Problemy zaczynają się w odniesieniu do podziału administracyjnego Polski oraz komunikatów medialnych.

W wyniku ostatniego administracyjnego podziału kraju w 1999 r. na obszarze polskiego *Podkarpacia* zlokalizowano trzy województwa. Nie byłoby w tym nic nadzwyczajnego, bo podobne podziały już wprowadzano w roku 1946 i 1950, gdyby nie „nie najszcześniejsze” nazwy tych województw – *województwo śląskie*, *województwo małopolskie*,

województwo podkarpackie. Wszystkie te trzy określenia nawiązują, co prawda, do tradycyjnych nazw regionów, co było – prawdopodobnie – przyczyną ich wprowadzenia, ale zniekształcają znaczeniowo owe podstawy nazewnicze: *Śląsk, Małopolska, Podkarpacie*. Przykładowo, z określeń województw wynika, że Częstochowa leży na Śląsku (bo jest w woj. śląskim), co jest absurdalne, ale już nie są położone na Śląsku takie miasta, jak Krapkowice, Nysa, Prudnik, Głubczyce (bo są w woj. opolskim, nie – śląskim), co jest jeszcze bardziej absurdalne. Z określeń tych wynika np. także to, że Kraków nie leży na Podkarpaciu (bo jest w woj. małopolskim), a Rzeszów i Sandomierz nie są miastami małopolskimi, lecz podkarpackimi (bo są w woj. podkarpackim, nie zaś małopolskim). W „radosnej twórczości” nazewniczej, którą podjęto przy okazji podziału administracyjnego kraju w 1999 r., zerwano historyczne związki między dawnymi nazwami regionów etnograficzno-geograficznych typu *Śląsk, Małopolska, Podkarpacie*, także *Mazowsze* i *Wielkopolska*, wytyczając granice nowych województw niezgodnie z granicami tych regionów i nadając tym województwom przymiotnikowe określenia, pochodzące od nazw owych regionów. W ten sposób porządek kulturowy (ukształtowany historycznie) pomieszano z porządkiem administracyjnym (ukształtowanym bez należytej roztropności). Konia z rzędem temu, kto odpowie na pytanie – czemu to miało służyć?

Nowe nazwy województw zaczęły – oczywiście – żyć własnym życiem, narzucając nowe znaczenia nazwom regionów. Niedawno czytaliśmy w prasie, słyszeliśmy w radiu i oglądaliśmy w telewizji, że „wirus grypy meksykańskiej pojawił się na *Podkarpaciu*”, chociaż – w rzeczywistości – chodziło o to, że sytuacja ta miała miejsce w *województwie podkarpackim* (w Mielcu i Tarnobrzegu). Dowiadujemy się także, że „w *Małopolsce* wyraźną przewagę nad euroentuzjastami mają euroceptycy”, chociaż piszący te słowa odnosił je do sytuacji w *województwie małopolskim*, nie zaś do obszaru czterech województw (*lubelskiego, podkarpackiego, świętokrzyskiego, małopolskiego*) oraz części trzech dalszych (*mazowieckiego, łódzkiego, śląskiego*), składających się łącznie na terytorium regionu *Małopolski*. W tym kontekście już nie warto podawać przykładów, mówiących o tym, jakie tereny – zdaniem środków masowej dezinformacji, czyli mediów – zamieszkują *Ślązacy*, którzy ubiegają się o nadanie ich gwarze (a raczej gwarom) statusu języka regionalnego. Wydawać by się mogło, że na *Śląsku*, ale powstaje pytanie, gdzie tego *Śląska* szukać należy – w *województwie śląskim, dolnośląskim, opolskim, lubuskim* czy jeszcze gdzieś indziej?

Stało się zatem tak, że przymiotnikowe nazwy województw „wykreowały” nowe znaczenia nazw regionów, ale znaczenia te nie są ani ostre, ani wyraziste. A mogło być zupełnie inaczej i w dodatku – poprawnie pod względem językowym. Od obowiązujących nazw województw można (i trzeba) tworzyć nazwy regionów administracyjnych,

mających postać rzeczowników rodzaju nijakiego i pisanych (jak i inne nazwy regionów) dużą literą. Rejestr tych nazw jest następujący:

województwo dolnośląskie – Dolnośląskie,
województwo kujawsko-pomorskie – Kujawsko-Pomorskie,
województwo lubelskie – Lubelskie (nie: Lubelszczyzna),
województwo lubuskie – Lubuskie,
województwo łódzkie – Łódzkie,
województwo małopolskie – Małopolskie (nie: Małopolska),
województwo mazowieckie – Mazowieckie (nie: Mazowsze),
województwo opolskie – Opolskie (nie: Opolszczyzna),
województwo podkarpackie – Podkarpackie (nie: Podkarpacie),
województwo podlaskie – Podlaskie (nie: Podlasie),
województwo pomorskie – Pomorskie (nie: Pomorze),
województwo śląskie – Śląskie (nie: Śląsk),
województwo świętokrzyskie – Świętokrzyskie,
województwo wielkopolskie – Wielkopolskie (nie: Wielkopolska),
województwo warmińsko-mazurskie – Warmińsko-Mazurskie,
województwo zachodniopomorskie – Zachodniopomorskie.

W ten sposób nazwy regionów etnograficzno-geograficznych, nazwy województw i nazwy obszarów/regionów administracyjnych zostałyby należycie uporządkowane, a raczej – są uporządkowane, gdyż w polszczyźnie one istnieją. Niestety nie są poprawnie stosowane w komunikacji publicznej. *Notabene*, na temat nazw województw i innych nazw administracyjnych ciśnie się na usta wiele „słówek”, ale o tym – już innym razem.

S.D.

INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

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

Uprzejmie prosimy 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.
- * 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 2009:

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

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

Oplata 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

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