

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie

ISSN 1509-5304
eISSN 2450-0801

University of Warmia and Mazury
in Olsztyn

XXVI/4
2024

Prace
Językoznawcze
Papers in Linguistics

Wydawnictwo
Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
w Olsztynie

Tytuł angielski: PAPERS IN LINGUISTICS

Rada Naukowa / Editorial Board

MARIA BIOLIK – przewodnicząca, założycielka „Prac Językoznawczych” (Olsztyn, Polska), ZOFIA ABRAMOWICZ (Białystok, Polska), BERNHARD BREHMER (Greifswald, Niemcy), MIROSLAW DAWLEWICZ (Wilno, Litwa), JERZY DUMA (Warszawa, Polska), CHRISTINA GANSEL (Greifswald, Niemcy), KATARZYNA KŁOSIŃSKA (Warszawa, Polska), AŁŁA KRAWCZUK (Lwów, Ukraina), JAROMIR KRŠKO (Banská Bystrica, Słowacja), JAN MIODEK (Wrocław, Polska), ARTUR REJTER (Katowice, Polska), MARIUSZ RUTKOWSKI (Olsztyn, Polska), KATARÍNA SERESOVÁ (Bratysława, Słowacja), WANDA SZULOWSKA (Warszawa, Polska), SILVO TORKAR (Lublana, Słowenia), MÁRIA VARGA (Győr, Węgry), MARIA WOJTAK (Lublin, Polska), EWA ŻEBROWSKA (Warszawa, Polska), PAVOL ŽIGO (Bratysława, Słowacja)

Pierwotną (referencyjną) wersją czasopisma jest wersja elektroniczna / The primary (reference) version of the journal is the online version.

Czasopismo wdrożyło procedurę zabezpieczającą przed zjawiskiem ghostwriting / The journal has implemented anti-ghostwriting procedure.

Redaktor naczelny / Editor-in-chief

ALINA NARUSZEWICZ-DUCHLIŃSKA

Kolegium redakcyjne / Associate Editors

IZA MATUSIAK-KEMPA, IWONA KOSEK, RENATA MAKAREWICZ, MONIKA CZEREPOWICKA

Redaktor zeszytu / Issue Editor

MAGDALENA OSOWICKA-KONDRATOWICZ

Sekretarz redakcji / Assistant Editor

IZA MATUSIAK-KEMPA

Redaktorzy tematyczni / Section Editors

IWONA KOSEK, MAGDALENA OSOWICKA-KONDRATOWICZ, EWA KUJAWSKA-LIS, ANNA DARGIEWICZ, EWA HRYCYNA, CZESŁAW KIŃSKI, RAFAŁ GÓRSKI, HUBERT WOLANIN

Redaktorzy językowi / Language Editors

KATARZYNA KODENIEC, IWONA GÓRALCZYK, JOANNA ŁOZIŃSKA, RENATA MAKAREWICZ, SEBASTIAN PRZYBYSZEWSKI, MAGDALENA MAKOWSKA, BARBARA KOZAK

Redaktor statystyczny / Statistical Editor

MONIKA CZEREPOWICKA

Projekt okładki

PIOTR PRZYTUŁA

Redakcja wydawnicza

BARBARA STOLARCZYK

ADRES REDAKCJI

Katedra Języka Polskiego i Logopedii

10-725 Olsztyn, ul. Kurta Obitzka 1, pokój 369, tel. 89 527 63 13

e-mail: pracejezykoznawcze@uwm.edu.pl

online: <https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/pj>

ISSN 1509-5304 (druk), eISSN 2450-0801 (online)

© Copyright by Wydawnictwo UWM • Olsztyn 2024

Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2024

Nakład: 75

Ark. wyd. 22,0; ark. druk. 18,75

Druk: Zakład Poligraficzny UWM, zam. 1174

Spis treści

Artykuły

Jolanta Panasiuk: Logopedia XXI wieku – własna metodologia, nowe perspektywy badawcze	5
Ewa Wolańska, Adam Wolański: Kiedy logopeda bada „wpływ”? Metoda eksperymentu w badaniach zaburzeń mowy i języka	19
Alina Maciejewska: Semantyka wyzwaniem współczesnej logopedii	37
Monika Pakura, Joanna Szymczakowska, Katarzyna Węsierska: Czas na zmianę podejścia do jąkania	53
Anita Lorenc, Agnieszka Borowiec: Normatywna pozycja spoczynkowa języka. Badania wstępne z wykorzystaniem systemu EMA i techniki CBCT	69
Magdalena Osowicka-Kondratowicz: Stan słuchu fonemowego pięciolatek. Na przykładzie badań dzieci z olsztyńskich przedszkoli	93
Marta Wysocka: Intonacja zdań oznajmujących, rozkazujących i pytających w percepcji dorosłych użytkowników języka polskiego	111
Barbara Kamińska: Tempo czytania radiowych programów informacyjnych	129
Stanisław Milewski, Ewa Binkuńska: Struktura fonostatystyczno-fonotaktyczna wybranych polskich słownych ciągów trudnych (lingwołamek)	143
Katarzyna Kaczorowska-Bray: Nieprawidłowości w odżywianiu matki i dziecka jako czynniki ryzyka zaburzeń rozwoju umiejętności komunikacyjnych	161
Ewa Hrycyna: Rozumienie czasowników ruchu przez dzieci z autyzmem – część 1	177
Urszula Jęczeń: Opis w diagnozie logopedycznej oligofazji	199
Małgorzata Rutkiewicz-Hanczewska, Marta Korendo: Afazja rozwojowa (SLI/DLD) i zespół Aspergera w kontekście diagnozy: o możliwości współwystępowania zaburzeń	217
Tomasz Woźniak: Trzy wymiary znaku językowego i trzy typy schizofazji	235
Piotr Markiewicz: Dynamika zmian językowych w procedurze kraniotomii z wybudzeniem. Studium przypadku	249
Magdalena Osowicka-Kondratowicz: Kształcenie logopedyczne – historia, teraźniejszość, przyszłość. Z okazji dziesięciu lat logopedii na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie	267

Recenzje, omówienia, sprawozdania, komunikaty

Zbigniew Tarkowski: O gielkocie polemicznie	283
Małgorzata Karwatowska: Piosenka jako złożony fenomen kultury (Leszek Tymiakin: <i>Teksty piosenek. Perspektywa genologiczna</i> . Lublin 2022, ss. 352)	291
Recenzenci tomu XXVI „Prac Językoznawczych”	295

Contents

Articles

Jolanta Panasiuk: Logopaedics of the 21st century – its own methodology, new research perspectives	5
Ewa Wolańska, Adam Wolański: When does a speech and language therapist investigate ‘influence’? Experiment as a method in research on speech and language disorders	19
Alina Maciejewska: Semantics – a challenge for modern speech therapy	37
Monika Pakura, Joanna Szymczakowska, Katarzyna Węsierska: Time to change the approach to stuttering	53
Anita Lorenc, Agnieszka Borowiec: Normative tongue resting position. A preliminary study with the use of EMA and CBCT technology	69
Magdalena Osowicka-Kondratowicz: The level of phonemic hearing in five-year-olds – A study among children from kindergartens in Olsztyn	93
Marta Wysocka: Intonation of declarative, imperative and interrogative sentences in the perception of adult female users of Polish	111
Barbara Kamińska: Speech rate in radio news programmes	129
Stanisław Milewski, Ewa Binkuńska: The phonostatic and phonotactic structure of selected Polish difficult word sequences (tongue twisters)	143
Katarzyna Kaczorowska-Bray: Nutrition abnormalities in mothers and children as a risk factor for disorders in communication skills development	161
Ewa Hrycyna: Understanding verbs of movement in children with autism – part 1 ..	177
Urszula Jęczeń: Description in the logopaedic diagnosis of oligophasia	199
Małgorzata Rutkiewicz-Hanczewska, Marta Korendo: Diagnosis of developmental aphasia (SLI/DLD) and Asperger’s syndrome: on the possibility of disorders co-occurrence	217
Tomasz Woźniak: Three dimensions of the linguistic sign and three types of schizophrenia	235
Piotr Markiewicz: The dynamics of linguistic changes in awake craniotomy. A case study	249
Magdalena Osowicka-Kondratowicz: Education in Speech Therapy – history, present, future. Celebrating ten years of Speech Therapy at the University of Warmia and Mazury in Olsztyn	267

Reviews, discussion, reports, announces

Zbigniew Tarkowski: About cluttering – polemically	283
Małgorzata Karwatowska: Song as a complex cultural phenomenon (Leszek Tyimiakin: <i>Song lyrics. A geneological perspective</i> . Lublin 2022, pp. 352) ...	291
Reviewers of the 26th volume of „Papers in Linguistics”	295

ARTYKUŁY

Jolanta Panasiuk
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5666-4899>
e-mail: jolanta.panasiuk@mail.umcs.pl

Logopedia XXI wieku – własna metodologia, nowe perspektywy badawcze

Logopaedics of the 21st century – its own methodology, new research perspectives

Abstrakt

W ciągu swojej sześćdziesięcioletniej historii polska logopedia stała się nauką transdyscyplinarną, obejmuje osobną przestrzeń wiedzy, ma wyodrębniony przedmiot badań, posługuje się swoistym aparatem terminologiczno-pojęciowym, wypracowała standardy postępowania diagnostyczno-terapeutycznego, czyni starania o to, by stać się samodzielną dyscypliną wiedzy, logopedzi aspirują do regulacji ich zawodu w systemie prawa. Dla polskiej logopedii druga połowa XX w. była okresem budowania struktur akademickich, tworzenia programów kształcenia logopedów, integracji środowiska zawodowego, a przede wszystkim kształtowania się odrębnej metodologii badawczej. Cechą wszystkich opracowań naukowych jest projekcja pewnej sfery rzeczywistości w perspektywie przyjętej metodologii dokumentowana dowodami teoretycznymi i/lub empirycznymi. W artykule zaprezentowane zostaną ograniczenia wynikające z dotychczasowych badań nad zaburzeniami mowy i możliwości badawcze, które otwiera teoria interakcji przyjęta jako paradygmat badawczy logopedii XXI w.

Słowa kluczowe: zachowania językowe, zaburzenia mowy, kompetencja językowa, sprawność językowa, interakcja

Abstract

During its sixty-year-long history, Polish logopaedics has become transdisciplinary; it encompasses a separate area of knowledge, has a distinct object of study, uses its own terminology and concepts, has developed standards of diagnostic and therapeutic procedures as well as seeking to become an independent discipline. At the same time, speech therapists aspire to have their profession regulated in the legal system. In Polish logopaedics, the second half of the 20th century was the time of building academic structures and developing programmes for training speech therapists, the period of integration of the professional community, and first of all, the period of developing a distinct research methodology. It is a feature of all scholarly studies that they see some sphere of reality from the perspective of the adopted methodology, documented

by theoretical and/or empirical evidence. The article presents limitations resulting from the current research into speech disorders and outlines research possibilities offered by the interaction theory embraced as the research paradigm of the 21st century logopaedics.

Keywords: language behaviours, speech disorders, linguistic competence, linguistic skill, interaction

Uwagi wstępne

Od połowy XX w. kształtuje się w Polsce logopedia – odrębna płaszczyzna badawcza obejmująca problemy języka i mowy w rozwoju oraz w zaburzeniach, powstają i rozwijają się ośrodki naukowe prowadzące badania w tym zakresie, doskonalą się kształcenie logopedów, a w obrębie zawodu powstają specjalizacje. Nagromadzenie wyników badań naukowych, poszerzenie i weryfikacja praktycznych umiejętności logopedów oraz rozwój zinstytucjonalizowanych struktur zdecydowały o szczególnie intensywnym rozwoju logopedii u progu XXI w.

Historycznie problematyka rozwoju i zaburzeń mowy ujmowana była z perspektywy różnych dyscyplin naukowych, m.in. językoznawstwa, pedagogiki, psychologii, medycyny, co skutkowało tym, że zjawiska logopedyczne były fragmentarycznie opisywane na gruncie odległych od siebie dziedzin wiedzy, były też w obrębie poszczególnych nauk rozmaicie nazywane i definiowane, a przez to nie tworzyły spójnej refleksji teoretycznej¹. W ciągu zaledwie półwiecza wyodrębnił się – zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym – przedmiot badań, sytuowany wcześniej cząstkowo w obrębie nauk medycznych, społecznych bądź humanistycznych i powstała logopedia – osobna wielospecjalistyczna, transdyscyplinarna nauka o mowie, jej rozwoju i zaburzeniach² (Grabias 2010/2011; Michalik 2015, 2023).

¹ W Polsce problematyka zaburzeń mowy w opracowaniach naukowych najwcześniej była sygnalizowana przez lekarzy, m.in. Jana Sierstrzyńskiego (1788–1824) – autora dzieła *pt. Teoria i mechanizm mowy z zastosowaniem do nauki czytania dla wszystkich, a do nauki wymawiania dla głuchoniemych dzieci...*, a także Władysława Oltuszewskiego (1855–1922) – założyciela Warszawskiego Zakładu Leczniczego dla chorych ze „zbocheniami mowy”, który wykazał bezpośredni związek między fonacją a artykulacją w warunkach fizjologii i patologii, opisał koordynacyjny skurcz krtani oraz afonię spastyczną, opublikował kilkadziesiąt prac z dziedziny fizjologii i patologii mowy w języku polskim, niemieckim, rosyjskim i francuskim (por. Panasiuk 2023b).

² Wąskie rozumienie logopedii przez pryzmat pedagogiki (etymologicznie: logopedia = wychowanie w słowie, od gr. *logos* i *paideia*) było w Polsce warunkowane historycznymi wpływami, a szczególnie usytuowaniem logopedii w Związku Radzieckim. Nasilająca się w ostatnich latach tendencja do medykalizacji zawodu logopedy jest z kolei wynikiem jego usytuowania w krajach Europy Zachodniej.

Należy zdać sobie sprawę z tego, że nie istnieje nauka w ogóle, lecz wyspecjalizowana dziedzina wiedzy wyodrębniająca się w pewnym czasie, w pewnym kontekście kulturowo-cywilizacyjnym, która ma swoje cele i wykształcone różne, niesprowadzalne do wspólnego mianownika metody. W Polsce do połowy XX w. postępowanie w przypadku zaburzeń mowy ograniczało się do nieusystematyzowanej działalności praktycznej, historię logopedii przez lata wyznaczała wyłącznie przestrzeń empirii. Od lat 60. XX w. tworzy się nowa przestrzeń badawcza, aspirująca do rangi samodzielnej dyscypliny naukowej (Panasiuk 2023a).

Logopedia – od sztuki do nauki

Zaburzenia mowy od zawsze naznaczały życie człowieka i od zawsze podejmowano różne próby ich przełamywania. Przez wieki wiedza o odstępstwach od normy w zachowaniach językowych była jednak wycinkowa, a sposoby pokonywania trudności w słownym porozumiewaniu się człowieka odwoływały się wyłącznie na obserwacji i polegały na działaniu intuicyjnym.

W rozwoju logopedii, która z pewnością jest nauką empiryczną, szczególną rolę odgrywa poznanie naukowe. W odróżnieniu od poznania potocznego, poznanie naukowe powinno spełniać łącznie trzy funkcje: 1) deskryptywną, 2) eksplanacyjną i 3) predyktywną. Źródłem inspiracji badawczych jest świat empirii i jako taki zawsze jest początkiem badań naukowych, jednak sama deskrypcja faktów nie jest wystarczająca do pełnego opisu zjawiska, niezbędne jest jeszcze wyjaśnienie mechanizmu jego zaistnienia odznaczające się określonym prawdopodobieństwem trafności. Owo wyjaśnienie mechanizmu zaistnienia określonego zjawiska logopedycznego umożliwia zobiektywizowanie poznania i stworzenie teoretycznych podstaw postępowania naprawczego. Teoria jest więc konstrukcją, która tworzy abstrakcyjny model badanego fragmentu rzeczywistości, praktyka zaś ten model aplikuje w konkretnych przypadkach (Grabias, Panasiuk, Woźniak 2015).

W logopedii nie powinien istnieć rozdział pomiędzy teorią a praktyką. Model umożliwia wdrożenie zobiektywizowanej procedury do opisu zaburzeń mowy, określenie językowych wykładników poszczególnych jednostek patologii, a nade wszystko wskazuje na mechanizm wyjaśniający zaburzenie mowy, które zawsze determinuje poznawcze i komunikacyjne funkcjonowanie człowieka. Istotne jest to, że modele teoretyczne, ważne w łańcuchu poznania naukowego, w naukach empirycznych, a do takich należy logopedia, nie są wartością dopóty, dopóki nie zostaną zweryfikowane przez rzeczywistość (Tarkowski, Janas-Kaszczyk 1991). Jeśli określona teoria opracowana

z inspiracji empirii na poziomie świata konstrukcji teoretycznych nie zostanie potwierdzona przez fakty, musi zostać odrzucona jako mało trafna, natomiast gdy uzyska zgodność z faktami w procesie systemowej weryfikacji na materiale empirycznym, można jej przypisać moc przewidywania przyszłych zdarzeń w obrębie danej klasy zjawisk, a cały proces poznania naukowego można uznać za zakończony.

Przedmiot logopedii

Trudność w określeniu przedmiotu logopedii jako nauki wynika przede wszystkim z różnych sposobów rozumienia, czym jest „mowa” – termin podstawowy w refleksji logopedycznej. Dla Leona Kaczmarka, uznawanego za ojca polskiej logopedii, „mowa jest aktem w procesie porozumiewania się” (Kaczmarek 1988: 22). Proces ten zamyka się w precyzyjnie określonym cyklu, w którym pozycję wyjściową zajmuje język, stanowiący podstawę procesu mówienia składającego się z cerebracji i produkcji substancji fonicznej, którego wynikiem jest forma wypowiedzi, a etapem końcowym rozumienie. Na rozumienie składają się trzy elementy: słyszenie, odbiór i analiza językowa. Nauki medyczne, opisując mowę, poszukują natomiast biologicznych uwarunkowań czynności oddechowych, fonacyjnych i artykulacyjnych (Pruszewicz 1992: 222). Podobnie ujmują zjawisko niektórzy autorzy publikacji psychologicznych i pedagogicznych. Halina Mystkowska zaprezentowała następującą definicję mowy: „Mowę należy [...] ujmować jako funkcję organizmu ludzkiego: układu nerwowego, narządów mowy, ruchu, słuchu” (Mystkowska 1970: 8). Swoisty biologizm cechuje także ujęcie Ireny Styczek, według której mowa jest zespołem czynności polegających na przekształcaniu spostrzeżeń, wyobrażeń, procesów myślowych w odpowiednie symbole dźwiękowe, które kontrolowane są podwójnie poprzez impulsy proprioceptywne i słuchowe (Styczek 1970).

Pojmowanie tego, czym jest mowa, zmieniało się na przestrzeni lat, kształtując paradygmat narastającej refleksji logopedycznej. We współczesnym ujęciu, wypracowanym dla potrzeb logopedii przez Stanisława Grabiasa, mowa jest definiowana jako „zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego” (Grabias 2001: 11). W każdym zachowaniu komunikacyjnym człowieka występują wykładniki dotyczące sfery zachowań indywidualnych oraz przejawy zachowań wspólnych wszystkim członkom danej społeczności. Zachowania językowe człowieka nie są zatem jedynie procesem produkowania tekstu i jego percepcji, ale są przede

wszystkim wyrazem ludzkich możliwości poznawczych i reguł społecznego funkcjonowania człowieka (Grabias 1991).

Takie ujęcie mowy znacznie poszerza jej wcześniejsze rozumienie, kiedy była utożsamiana albo jedynie z komunikacyjnymi zachowaniami człowieka, albo z warunkowanym biologicznie procesem mówienia. Przedmiot logopedii jest współcześnie definiowany jako „nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowań językowych” (Grabias 2010/2011: 9), a zadaniem logopedy jest ocena poznawczej, językowej i komunikacyjnej kompetencji (wiedzy) człowieka, a także jego sprawności (umiejętności) w realizowaniu tych kompetencji oraz objaśnienie biologicznych mechanizmów doprowadzających do zaistniałego stanu (Grabias 2012).

Zachowania językowe – ich złożoność i hierarchiczność

Opis zaburzeń w zachowaniach językowych wymaga uwzględnienia złożonej natury samego języka, którego charakter wynika bezpośrednio z trzech relacji (por. Heinz 1988), ujmujących różne aspekty językowej aktywności człowieka: 1) język wobec rzeczywistości subiektywnej, 2) język wobec rzeczywistości obiektywnej, 3) język wobec społeczeństwa. Ponadto, przyjmując rozróżnienie dokonane przez logików pomiędzy z jednej strony – językiem odnoszącym się do faktów wobec niego zewnętrznych, a z drugiej – metajęzykiem mówiącym o nim samym jako o swoistym bycie, można wyodrębnić kolejną relację: 4) „język-przedmiot” – „metajęzyk” (Panasiuk 2012).

Człowiek, stojąc w obliczu otaczającej go rzeczywistości subiektywnej (wewnętrznej) i obiektywnej (zewnętrznej), używa języka do formułowania sądów na temat tej rzeczywistości. Istotą relacji człowieka względem siebie i otaczającego go świata jest zdolność do wiązania znaków językowych z pojedynczymi przedmiotami i zjawiskami rzeczywistości pozajęzykowej. Jednostka, usiłując poznać i zrozumieć rzeczywistość wewnętrzną i zewnętrzną, w określony sposób ją sobie przetwarza, interpretuje, budując swój indywidualny świat³. Ludzkie procesy poznawania świata odbywają się poprzez kategorie zawarte w języku, dzięki językowi człowiek odrywa się

³ Doświadczenia poznawcze człowieka powstałe w toku rozwoju filo- i ontogenetycznego znajdują odbicie w strukturze języka ogólnego i osobniczego. Język utrwała te doświadczenia w strukturach pojęciowych, a jednocześnie je umożliwia, stanowiąc formę abstrakcyjnego myślenia. Stanowisko determinizmu językowego w ludzkim poznaniu, oparte na idei Wilhelma von Humboldta, badaniach Edwarda Sapira i Benjaminia Lee Whorfa, poglądach lingwistycznych Josta Triera czy koncepcjach filozoficznych Ludwiga Wittgensteina, Kazimierza Ajdukiewicza i Hansa George'a Gadamera, przyjmuje Stanisław Grabias, tworząc metodologiczne podstawy badań nad zaburzeniami mowy (Grabias 2007).

od – charakterystycznego dla innych istot żywych – biologicznego sposobu orientowania się w rzeczywistości (Grabias 2001) i przyjmuje intersubiektywny obraz świata.

Atomistyczne pojmowanie języka i jego relacji względem rzeczywistości pozajęzykowej musi być poszerzone o jego funkcjonowanie w układach społecznych. Inherentną cechą istoty ludzkiej jest wszak dążenie do kontaktu z innymi członkami danej społeczności, chęć przekazania otoczeniu informacji o sobie i świecie. Z pragnieniem zaistnienia w środowisku społecznym i chęci wyrażenia się idzie w parze potrzeba odbioru reakcji otoczenia. W takiej optyce zachowania werbalne traktowane są jako element globalnych społecznych zachowań człowieka⁴. Z takiej perspektywy przedmiotem zainteresowania badacza języka staje się nie kod językowy, ale aktywność mowna, określana rozmaicie, np. jako działanie komunikacyjne⁵. W opisie relacji język – społeczeństwo istotne stają się takie elementy interakcji, jak: uczestnicy – rodzaj relacji i kontaktu między nimi, sytuacja – czas, miejsce, liczba uczestników, temat i forma wypowiedzi, a także intencja przekazu, czyli pełnione przezeń funkcje pragmatyczne. Przedmiotem opisu przestaje być wyłącznie słowo, gdyż w zachowaniu człowieka, ujmowanym w perspektywie interakcyjnej, wszystko może być nośnikiem treści – znakiem. Wreszcie u podstaw relacji „język–przedmiot” – „metajęzyk” leży twierdzenie Charlesa Sandersa Peirce’a, ojca współczesnej semiotyki, że każdy znak jest przekładalny na inne znaki, które go rozwijają. Znaki są ekwiwalentne wówczas, gdy każdy z nich może być interpretantem drugiego, należy przy tym zaznaczyć, że podstawowym, bezpośrednim, selektywnym interpretantem jakiegokolwiek znaku jest wszystko, co jest eksplicytnie zawarte w samym znaku, niezależnie od kontekstów i okoliczności wypowiedzi, w której ten znak występuje. Symbol nie może wskazywać żadnej poszczególnej rzeczy, wskazuje on na rodzaj rzeczy, ponadto sam jest rodzajem, a nie szczególną rzeczą (Peirce 1997). Ze względu na operacje metalingwistyczne, których dokonuje człowiek na słowach i strukturach składniowych, należy rozgraniczyć dwa poziomy języka, tj. język przedmiotowy – mówiący o świecie

⁴ Nurt badania języka w zachowaniach społecznych zapoczątkowały socjolingwistyka i językoznawstwo interakcjonistyczne, realizowane w ostatnich latach w obrębie teorii komunikacji.

⁵ Społeczne zachowanie człowieka w duchu filozofii Jürgena Habermasa (1999) to przynależny każdej jednostce byt wbudowany w strukturę obrazu świata, na gruncie socjologii fenomenologicznej Alfreda Schütza (1984) to tworzenie się i utrzymywanie wspólnego, subiektywnego świata dla różnych jednostek wchodzących ze sobą w liczne interakcje, natomiast w ujęciu Jana Patočki (1993) to współdziałanie dwu komunikujących się świadomości, w wyniku której powstaje intersubiektywna „jedność sensu”.

zewnątrznym wobec języka, i język podmiotowy – używany do określania znaków samego kodu językowego, czyli metajęzyk⁶.

Wobec takiej złożoności perspektyw opisu języka, metodologia badania zjawisk logopedycznych otwiera dodatkowe problemy. Wszak opis ma dotyczyć zaburzeń mowy – wyższej złożonej czynności psychicznej, której istotą jest właśnie język.

Źródła trudności w opisie zaburzeń mowy

Każda z istniejących koncepcji opisu zaburzeń mowy z natury rzeczy opiera się na zespole danych i twierdzeń z zakresu anatomii i fizjologii, psychologii, językoznawstwa i innych nauk o człowieku. W gąszczu różnorodnych, interdyscyplinarnych koncepcji ujmowania zaburzeń mowy, wyrastających z rozmaitych twierdzeń dotyczących funkcjonalnej organizacji mózgu, słyszenia i słuchania, istoty i właściwości mowy osób zdrowych, jej związku z innymi funkcjami psychicznymi, procesami fizjologicznymi i czynnikami społecznymi warunkującymi jej prawidłowy bądź zaburzony przebieg, należałoby wybrać te ustalenia, które, chociaż powstałe na gruncie różnych nauk, nie są sprzeczne wewnętrznie, znalazły swoją weryfikację w badaniach empirycznych oraz dając możliwie szeroki i spójny ogląd zjawisk logopedycznych, dobrze służą eksplikacji materiału językowego i wskazują kierunki jego interpretacji. Skoro zaburzenia mowy wyrażają się najpełniej w paradygmacie objawów językowych, to fundamentalne znaczenie dla jej opisu mają ustalenia metodologiczne dotyczące istoty mowy i języka.

Rozróżnienie statusu ontologicznego dwu różnych zjawisk: systemu, rozumianego jako byt mentalny, i konkretnego zachowania językowego, będącego faktem fizykalnym, jest ważnym postulatem metodologicznym, a szczególnego znaczenia nabiera w badaniach zaburzeń mowy. Język i mówienie – to terminy współzależne, ale nie tożsame. Standardy metodologii lingwistycznej dopuszczały wnioskowanie o właściwościach systemu językowego na podstawie opisu tekstów (mówionych lub pisanych). W wyniku takiego podejścia zaciera się granica pomiędzy dwiema sferami funkcjonowania

⁶ Takie rozróżnienie zostało umotywowane we współczesnej logice, choć było wyraźnie antycypowane już przez starożytnych Greków i tradycję Indii, a także rozwijane w średniowieczu. Operacje metajęzykowe nie są ograniczone jedynie do nauki, są integralną częścią aktywności językowej człowieka. Ilekroć nadawca i/lub odbiorca sprawdzają, czy używają tego samego kodu, wypowiedzi są zorientowane na kod, a zatem spełniają funkcję metajęzykową, czyli glosującą (Jakobson 1989: 382).

języka – *langue* i *parole*⁷. Ferdinand de Saussure nie postulował bynajmniej ostrego rozgraniczania mowy jednostki (*parole*) i języka (*langue*), który jest własnością całej społeczności, i który, znajdując się w świadomości językowej każdej jednostki, determinuje określoną strukturę mowy indywidualnej. Wskazywał on jednakowoż na potrzebę ścisłego teoretycznego rozróżnienia tych dwu płaszczyzn, będąc jednocześnie świadomym, że w praktyce takiego ścisłego rozgraniczenia przeprowadzić się nie da (Ivić 1975).

Odrębność tych dwu płaszczyzn opisu, chociaż oczywista teoretycznie, nie ujawnia się zbyt wyraźnie w normie językowej, kiedy nie występują ograniczenia w mówieniu, a stan zrealizowanych struktur językowych koreluje ze stopniem opanowania potencjału językowego. W przypadku wypowiedzi nienormatywnych różnice pomiędzy społecznym a indywidualnym aspektem mowy są szczególnie wyraziste. Znajomość systemu języka bywa niewspółmierna do stanu struktur zrealizowanych w tekstach. Dane z zakresu patologii mowy dowodzą zatem możliwości, a wręcz konieczności rozłącznego badania języka i mówienia. Stąd rozróżnienie terminologiczne na kompetencję – rozumianą jako właściwość umysłu jednostki, wiedza o regułach gramatycznych, która rozwija się w ogólnym procesie dorastania i socjalizacji – oraz wykonanie – pojmowane jako działanie językowe (mówienie), kształt, jaki ta wiedza otrzymuje w jednostkowych wypowiedziach, staje się nie tylko metodologicznym postulatem, ale praktyczną koniecznością.

Na wykonanie wpływ mają rozmaite czynniki natury biologiczno-fizycznej, psychologicznej i społecznej. Ich rola w planowaniu, programowaniu i kontrolowaniu czynności mówienia przez osoby zdrowe, u których nie występują istotne ograniczenia w aktualizacji wiedzy o języku, jest zwykle marginalizowana, ale nabierają one fundamentalnego znaczenia np. w opisie i interpretacji zaburzeń mowy powstających w związku z uszkodzeniem mózgu i dotyczących osób, u których zaburzenie czynności mowy utrudnia stosowanie przyswojonego wcześniej systemu języka. Pisał o tym Roman Jakobson:

Istnieje jednak pewna rzeczywistość [...] Mam na myśli przypadki patologiczne, gdy mowa zostaje ograniczona do jednozdaniowych wypowiedzi albo do reprodukcji gotowych już zdań, a zdolność łączenia słów w nowe zdania zanika; albo też sytuacje, gdy zdolność ta zostaje zachwiana, ale wobec tego, iż pacjent nie potrafi manipulować

⁷ Według definicji de Saussure'a „język (*langue*) jest zbiorem niezbędnych konwencji, przyjętych przez społeczność po to, ażeby umożliwić posługiwanie się zdolnością mowy przez jednostki. Zdolność mowy jest czymś różnym od języka, ale czymś, co się bez języka nie może realizować. Przez mówienie (*parole*) rozumie się akt jednostki realizującej swoją zdolność mowy za pomocą konwencji społecznej, którą jest język. W mówieniu zawiera się pojęcie realizacji tego, na co zezwała konwencja społeczna” (Saussure de 1991: 40, przypis 10).

morfologicznymi składnikami słowa, zniesione zostają operacje derywacji lub fleksji. Kiedy indziej znów zasób słów pozostać może nienaruszony, lecz naruszona jest zdolność rozpoznawania i reprodukcji nowych słów, ponieważ składniki fonemiczne przestają być dla pacjenta autonomicznym narzędziem dokonywania rozróżnień, podczas gdy normalny słuchacz czy użytkownik języka potrafi odróżniać słowa, których nigdy dotąd nie słyszał i nie używał (Jakobson 1989: 136).

Zasadność, możliwość, a wręcz konieczność rozróżnienia języka (*langue*), mowy (*langage*) i mówienia (*parole*) staje się metodologiczną zasadą w lingwistycznych badaniach przejawów patologii językowej. I chociaż de Saussure twierdził, że „człowiek pozbawiony możliwości posługiwania się mówieniem zachowuje język, jeśli tylko rozumie znaki głosowe, które słyszy” (Saussure de 1991: 42), to badacze strukturaliści wnioskowali o dezintegracji *langue* na podstawie patologii w sferze *parole*⁸. Wprawdzie saussureowską opozycję w badaniu zaburzeń mowy lepiej zastąpić pojęciami *competence* i *performance*, wprowadzonymi przez Noama Chomsky’ego (Chomsky 1982), sprawa bowiem odnosi się do konkretnej osoby, u której na skutek różnorodnych czynników natury biologiczno-anatomiczno-fizjologicznej lub psychicznej wyraźnie następuje dysocjacja pomiędzy wiedzą o znakach i regułach ich łączenia w większe całości a możliwościami jej użycia.

Istotne trudności w ocenie zachowań językowych pod względem normatywnym na potrzeby diagnozy logopedycznej wynikają ze zmieniających się wzorców socjalizacji językowej, a także sposobów i reguł i komunikacji. Zmiany te są wywołane zarówno postępowaniem kulturowo-cywilizacyjnym, rozwojem nowych technologii, migracją ludności, ale także nasilającymi się tendencjami demograficznymi, które skutkują starzeniem się społeczeństwa. Zmiany zachodzące w środowisku naturalnym i otoczeniu społecznym człowieka doprowadzające m.in. do rozpowszechnienia się schorzeń zwanych chorobami cywilizacyjnymi sprawiły, że wypracowane dotąd standardy oceny ludzkich zachowań językowych, a w konsekwencji diagnozy i terapii logopedycznej stały się niewystarczające, by wyodrębnić, nazwać i rozwiązać współczesne problemy logopedyczne. Wyzwania współczesnego świata wymagają poszerzenia paradygmatu badawczego nauki o mowie i jej zaburzeniach. Problemem podstawowym stało się określenie normy zachowań językowych i komunikacyjnych⁹ jako punktu odniesienia w diagnozowaniu logopedycznym.

⁸ Strukturaliści krytykowali psychologizm Ferdynanda de Saussure’a, zaznaczając, że pozostaje on w sprzeczności z innymi teoriami. Dziś obserwujemy powrót do psychologizmu w postaci tzw. mentalizmu gramatyki transformacyjno-generatywnej Noama Chomsky’ego czy językoznawstwa kognitywnego.

⁹ Norma to konstrukt teoretyczny, który wyznacza granice pomiędzy zdrowiem a chorobą, normalnością a patologią. Pojęcie normy psychicznej nie jest ostre. Prócz obiektywnej

Ustalenie normy na potrzeby oceny językowych możliwości człowieka nabiera też szczególnego znaczenia w związku z ludzką neuroróżnorodnością, która jest wynikiem zarówno uwarunkowań neurorozwojowych, jak też wpływu rozmaitych czynników środowiskowych i biologicznych na dobrostan człowieka, a przez to jego językową i komunikacyjną sprawność. Nowe zjawiska logopedyczne wymagają opisu – ich subtelność i różnorodność wymaga przyjęcia szerokiej perspektywy teoretycznej, która obejmuje jednoczesny wpływ rozmaitych czynników na językowe możliwości jednostki (Panasiuk 2023c).

Paradygmat badawczy logopedii XXI w.

Paradygmat problemów, które należy podjąć w opisie zjawisk logopedycznych oraz diagnozie i terapii logopedycznej, znacznie wykracza poza biologiczne uwarunkowania mowy, obejmując szersze zjawiska, które dokonują się przy udziale języka, m.in. poznawczą interpretację świata, emocjonalną ocenę zjawisk rzeczywistości, system przekonań i wartości, kontekstowe i sytuacyjne uwarunkowania konkretnych zachowań komunikacyjnych itp.

Współcześnie, za Stanisławem Grabiasem, przyjmuje się, że zachowania werbalne człowieka ujawniają się jednocześnie w trzech sferach rzeczywistości: 1) w sferze zjawisk biologiczno-fizycznych, 2) w sferze zjawisk psychicznych, 3) w sferze zjawisk społecznych. Sfera biologiczno-fizyczna dotyczy działania aparatu nadawczego (oddechowego, fonacyjnego i artykulacyjnego) oraz odbiorczego (narządu słuchu) uwarunkowanych pracą ośrodków mózgowych. Sfera psychiczna zachowań językowych wiąże się z funkcjonowaniem w umyśle abstrakcyjnego systemu znaków i reguł gramatycznych pozwalających ze znaków prostych budować znaki złożone. Wiedza o ich użyciu nie musi być przez jednostkę uświadamiana. W teoriach lingwistycznych wiedza ta odpowiada kompetencji językowej, czyli „zdolności umysłowej, pozwalającej budować dowolną liczbę zdań ze skończonego zbioru elementów językowych oraz odróżniać zdania gramatycznie poprawne od zdań niepoprawnych” (Grabias 1997: 34). Zdolności te cechują wszystkich uczestników danego języka¹⁰. O charakterze wypowiedzi decyduje jednak nie tylko gramatyka,

wiedzy potwierdzonej w faktach naukowych, obejmuje również uwarunkowania społeczno-kulturowe (w tym aksjologiczne i ideologiczne) oraz polityczno-ekonomiczne. Te zmieniły się zasadniczo na przełomie XX i XXI w.

¹⁰ Zachowania indywidualne, które Stanisław Grabias nazywa sprawnościami językowymi, charakterystyczne są dla każdego oddzielnie i obejmują sposoby realizacji tekstu, w których ujawniają się psychiczne i fizyczne cechy nadawcy (Grabias 1997).

ale też świadome lub nieświadomione reguły używania języka w różnych sytuacjach stwarzanych przez wspólnotę i doświadczenia nadawcy, określane przez Della Hymesa (1980) jako kompetencja komunikacyjna. W kategoriach kompetencji komunikacyjnej da się opisać te uwarunkowania językowego kształtu wypowiedzi, które wynikają z okoliczności, w jakich odbywa się interakcja. W zakres kompetencji komunikacyjnej wchodzi zdaniem Stanisława Grabiasa językowe reguły społeczne (wyznaczające sposoby realizowania językowych ról społecznych), językowe reguły sytuacyjne (pozwalające budować wypowiedzi adekwatne do sytuacji) i reguły pragmatyczne (umożliwiające skuteczną realizację intencji).

Tak szeroka perspektywa w badaniu zaburzeń mowy mieści się w pojęciu interakcji. Stanisław Grabias definiuje interakcję jako „układ dwu przylegających do siebie procesów: 1) procesu nadawania znaczeń zachowaniom ludzkim oraz 2) procesu dostosowywania własnych zachowań do zachowań członków danej grupy społecznej” (Grabias 2007: 358). Z przyjętych przez autora założeń wynika, że teoria interakcji musi najpierw uwzględniać rolę języka w organizowaniu sensów (poznaniu rzeczywistości), w organizowaniu przekazu i wreszcie przekazywaniu wiedzy o rzeczywistości innym osobom (komunikacji językowej). Obydwie funkcje języka (poznawcza i komunikacyjna) wzajemnie się dopełniają, umożliwiając skuteczną interakcję w sytuacji, gdy spełnione są następujące warunki:

- 1) warunek tożsamości wiedzy o sobie i o świecie, która jest pochodną uczestnictwa w życiu społecznym, bowiem im doświadczenia rozmówców są bardziej do siebie zbliżone, tym skuteczniejsze są interakcje, w które oni wchodzi;
- 2) warunek strukturalnej tożsamości wiedzy o sobie i o świecie, który wyraża się tym, że osoby posługujące się tym samym językiem etnicznym mają w podobny sposób ustrukturowaną wiedzę o rzeczywistości, język bowiem dostarcza intersubiektywnych kategorii poznania świata;
- 3) warunek tożsamości struktury i zasobów wiedzy na temat przedmiotu interakcji, który spełnia się wówczas, gdy zasoby wiedzy rozmówców o danym obiekcie czy zdarzeniu są porównywalne – im bardziej zbliżone są do siebie struktury tej wiedzy, tym bardziej interakcja jest skuteczna;
- 4) warunek tożsamości wzorców przekazu i sposobów ich realizacji, który wiąże się z tym, że skuteczność przekazu wymaga znajomości wzorców interakcyjnych zwyczajowo przypisanych interakcjom społecznym oraz umiejętności realizacji tych wzorców w zachowaniach werbalnych i niewerbalnych; wydaje się, że im bardziej zachowanie interakcyjne realizuje się według scenariusza zachowań stereotypowych, zgodnych z powszechnie uznanymi wzorcami, tym bardziej jest ono skuteczne (Grabias 2007).

Reguły interakcji kształtują się w relacjach z najbliższym środowiskiem społecznym już od najwcześniejszych faz rozwoju. Stały kontakt dziecka z naładowanymi emocjonalnie wypowiedziami najbliższych przyczynia się do nawiązania kontaktu społeczno-psychicznego z otoczeniem i wyzwala u dziecka inicjatywę wypowiedzenia się. Zachowania językowe zależą od rodzaju socjalizacji, której człowiek podlega od początku swego rozwoju (Bernstein 1980). Nabywanie języka odbywa się w określonej grupie społecznej poprzez przyswajanie nawyków mownych tej grupy. W wyniku socjalizacji wykształcają się odrębne – właściwe grupie – wzorce językowe, czyli określona odmiana języka lub rodzaj odmiany. Język pierwszej socjalizacji – to pierwszy język, jaki poznaje człowiek i według którego opisuje i kategoryzuje rzeczywistość, a także reaguje na nią. Jest to język najtrwalszy i najmniej podatny na zmiany. Zdaniem Basila Bernsteina rodzina – jako „grupa odniesienia” – dostarcza podstawowych kategorii do interpretowania rzeczywistości i mówienia o niej, ma podstawowe znaczenie dla procesu socjalizacji, w niej nabywane są podstawy interakcji, czyli sposoby działania jednostki w konkretnych sytuacjach oraz stosowane zabiegi rozumienia i dostosowywania się działań partnerów.

Marek Ziółkowski (1981) w procesie socjalizacji wyróżnia trzy etapy: 1) człowiek uczy się dopasowywać swoje zachowania do zachowań partnerów, 2) człowiek zdobywa umiejętności określania znaczeń zjawisk społecznych i hierarchizowania tych zjawisk, 3) człowiek opanowuje sztukę patrzenia na siebie z perspektywy innych uczestników życia społecznego.

Zachowania ludzkie są zawsze nośnikami znaczeń (Grabias 1997). Mogą ujawniać się bez woli nadawcy (oznaki cech psychofizycznych i społecznych stanów), mogą być też nadawane intencjonalnie (symbole), służąc informowaniu o zamierzeniach nadawcy oraz przewidywaniach względem odbiorcy. Aby proces nadawania znaczeń zachowaniom ludzkim i odbiór tych zachowań był możliwy, interakcja musi przebiegać według pewnych społecznie utrwalonych reguł, znanych uczestnikom życia społecznego. Zachowania człowieka są zatem wypadkową kilku czynników, przede wszystkim kulturowych kategorii interpretacyjnych przyjętych w danej grupie społecznej i zdobytych w procesie socjalizacji (determinuje je wiek, pochodzenie społeczne, wykształcenie, zawód), ale także wpływu innych grup społecznych, które w odmienny sposób interpretują rzeczywistość i wypracowały odmienne systemy wartości.

Warunkiem odbioru zachowań interakcyjnych jest docieranie do psychicznych stanów nadawcy (dokonuje się przez ocenę sygnałów nadawcy i kojarzenie ich ze stanami psychicznymi, utożsamianymi na zasadzie introspekcji z własnymi stanami), orzekanie o spójności zachowania

(odczytywanie stanów psychicznych nadawcy na tle sytuacji fizycznej, ujmowanej w kategoriach przestrzennych i czasowych, oraz sytuacji społecznej, ujmowanej w kategoriach ról społecznych) i odkrywanie sygnalizowanych przez określone zachowania chęć nadawcy. Stopień sensowności zachowań wyznacza spójność tych trzech komponentów (Grabias 1997a).

W perspektywie teorii interakcji badacz zjawisk logopedycznych poprzez opis zachowań językowych dociera do stanów umysłowych człowieka i mechanizmów decydujących o tych zachowaniach, natomiast logopeda jest architektem ludzkiego umysłu oraz instruktorem skutecznego i społecznie akceptowalnego zachowania językowego.

Literatura

- Bernstein B. (1980): *Odtwarzanie kultury*. Przekład Z. Bokszański. Warszawa.
- Chomsky N. (1982): *Zagadnienia teorii składni*. Przekład I. Jakubczak. Wrocław.
- Grabias S. (1997a): *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin.
- Grabias S. (1997b): *Mowa i jej zaburzenia*. „Audiofonologia” X, s. 9–36.
- Grabias S. (2001): *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*. [W:] *Mowa. Teoria. Praktyka*. T. 1: *Zaburzenia mowy*. Red. S. Grabias. Lublin, s. 1143.
- Grabias S. (2007): *Język, poznanie, interakcja*. [W:] *Mowa. Teoria – Praktyka*. T. 2: *Język, interakcja, zaburzenia mowy. Metodologia badań*. Red. T. Woźniak, A. Domagała. Lublin, s. 355–377.
- Grabias S. (2010/2011): *Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych*. „Logopedia” 39/40, s. 9–34.
- Grabias S. (2012): *O ostrość refleksji naukowej. Przedmiot logopedii i procedury logopedycznego postępowania*. [W:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*. Red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk, s. 56–69.
- Grabias S., Panasiuk J., Woźniak T. (2015): *Wprowadzenie*. [W:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*. Red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak. Lublin, s. 9–11.
- Habermas J. (1999): *Teoria działania komunikacyjnego (uwagi wyjaśniające)*. „Kultura i Społeczeństwo” 30(3), s. 21–44.
- Heinz A. (1988): *Język i językoznawstwo*. Warszawa.
- Hymes D. (1980): *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*. Przekład K. Biskupski. [W:] *Język i społeczeństwo*. Red. M. Głowiński. Warszawa, s. 46–54.
- Jakobson R. (1989): *W poszukiwaniu istoty języka*. Cz. 1. Przekład M.R. Mayenowa. Warszawa.
- Kaczmarek L. (1988): *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin.
- Michalik M. (2015): *Transdyscyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią*. [W:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*. Red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk, s. 32–46.
- Michalik M. (2023): *Logopedia jako nauka sensu largo a logopedia jako nauka sensu stricto. Różnicowa refleksja metalogopedyczna*. [W:] *Logopedia jako nauka 1: Przedmiot i metodologia badań*. Red. J. Panasiuk. Warszawa, s. 13–34.
- Mystkowska H. (1970): *Właściwości mowy dziecka sześć-, siedmioletniego*. Warszawa.
- Panasiuk J. (2012): *Afazja a interakcja. TEKST – metaTEKST – konTEKST*. Lublin.
- Panasiuk J. (red.) (2023a): *Logopedia jako nauka 1: Przedmiot i metodologia badań*. Warszawa.
- Panasiuk J. (2023b): *Logopedia dziś – wczoraj – jutro*. „Wielkopolski Przegląd Logopedyczny” 1(20), s. 9–17.

- Panasiuk J. (2023c): *Jestem normalny/jestem normalna, czyli... Norma, normalność i neuro-różnorodność*. [W:] *Edukacja dla równości. Przewodnik dla nauczycielek i nauczycieli*. Red. U. Majcher-Legawiec. Kraków, s. 10–29.
- Patočka J. (1993): *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcji fenomenologii „świata przeżywanego*. Przekład J. Zychowicz. [W:] *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Red. Z. Krasnodębski, K. Nellen. Warszawa, s. 25–47.
- Peirce C.S. (1997): *Wybór pism semiotycznych*. Przekład R. Mirek, A. Nowak. Warszawa.
- Pruszewicz A. (red.) (1992): *Foniatria kliniczna*. Warszawa.
- Schütz A. (1984): *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. Przekład D. Lachowska. [W:] *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej 1*. Red. E. Mokrzycki. Warszawa, s. 137–192.
- Styczek I. (1970): *Zarys logopedii*. Warszawa.
- Tarkowski Z., Janas-Kaszczuk J. (1991): *O metodologii logopedii. Wprowadzenie do badań nad teorią i metodą logopedii*. Lublin.

Ewa Wolańska

Uniwersytet Warszawski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1069-6534>

e-mail: e.wolanska@uw.edu.pl

Adam Wolański

badacz niezależny

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0477-7664>

e-mail: adam.f.wolanski@gmail.com

Kiedy logopeda bada „wpływ”? Metoda eksperymentu w badaniach zaburzeń mowy i języka

**When does a speech and language therapist investigate ‘influence’?
Experiment as a method in research on speech
and language disorders**

Abstrakt

Eksperyment to jedna z podstawowych metod badań naukowych. Charakteryzuje się innym niż w obserwacji stosunkiem osoby badanej do badanego zjawiska. Podczas obserwacji nie zmieniamy badanego zjawiska. Tymczasem eksperyment polega na czynnej modyfikacji zjawiska stanowiącego przedmiot badania. Dzięki temu możliwe jest poznanie zależności przyczynowych (tzw. wpływu) pomiędzy składnikami lub warunkami przebiegu badanego zjawiska. Badanie wpływu staje się coraz bardziej popularne w różnego rodzaju analizach zaburzeń mowy i języka. W artykule przybliżono metodę eksperymentu właśnie w kontekście badań logopedycznych.

Słowa kluczowe: logopedia, metoda eksperymentu, metoda naukowa, metody badań logopedycznych, wpływ, zaburzenia mowy i języka

Abstract

Experiment is one of the fundamental methods in scientific research. It is characterized by a different relationship between the researcher and the researched phenomenon than in observation. During observation, the phenomenon under study remains unchanged. Meanwhile, experiment involves actively modifying the phenomenon which is studied. This enables the understanding of causal relationships (i.e. influence) between components or conditions of the phenomenon under study. Scrutinising influence is becoming

increasingly popular in various analyses of speech and language disorders. This article presents the experimental method specifically in the context of speech therapy research.

Keywords: speech and language therapy (logopaedics), experimental method, scientific method, speech therapy research methods, influence, speech and language disorders

1. Wprowadzenie

Badanie wpływu staje się coraz bardziej popularne w naukach humanistycznych oraz w badaniach prowadzonych na styku humanistyki z naukami społecznymi i medycznymi, w tym również w logopedii. Dzieje się tak zarówno za granicą, jak i na gruncie polskim. Świadczą o tym choćby same tytuły (także słowa kluczowe oraz treść abstraktów) różnego typu prac logopedycznych – popularyzatorskich i *stricte* naukowych – zawierające określenie *wpływ* (ang. *influence*), por. np.:

- *Wpływ ankyloglosji na funkcje prymarne*
- *Wpływ czynności fizjologicznych w obrębie narządów mownych na stan artykulacji dziecka*
- *Wpływ ćwiczeń muzycznych i muzyczno-ruchowych na rozwój kompetencji prozodycznych dzieci pięcio- i sześciolatek*
- *Wpływ informacji wizualnych na ocenę zrozumiałości mowy w chorobie Parkinsona*
- *Wpływ ingerencji dotykowej na automatyzację głosek u dzieci z dyslalią obwodową*
- *Wpływ nowoczesnych technologii na mowę dziecka*
- *Wpływ terapii baklofenowej na zrozumiałość wypowiedzi w dyzartrii spastycznej*
- *Wpływ terapii logopedycznej na poprawę jakości głosu u chorych z jednostronnym porażeniem krtani*
- *Wpływ terapii logopedycznej na poziom słuchu fonematycznego u dzieci sześciolatek*
- *Wpływ terapii logopedycznej na rozwój 7-letniego dziecka z zespołem Wolfa-Hirschhorna*
- *Wpływ terapii widzenia na rozwój mowy dziecka*
- *Wpływ typu karmienia na rozwój wzorców artykulacyjnych*
- *Wpływ zrozumiałości mowy na relację matka – dziecko z mózgowym porażeniem dziecięcym*

Należy sobie zadać pytanie, czy każde badanie, w którego toku próbuje się ustalić określone współzależności, może być uznane za badanie wpływu. Wydaje się, że nie. Wpływ, czyli bezpośrednie relacje przyczynowo-skutkowe,

może być badany wyłącznie metodą, która pozwoli wywołać określone procesy bądź zjawiska, ściśle je kontrolować i mierzyć. W arsenale naukowych metod empirycznych metodą, która na to pozwala, jest eksperyment (z łac. *experimentum* ‘próba, doświadczenie’).

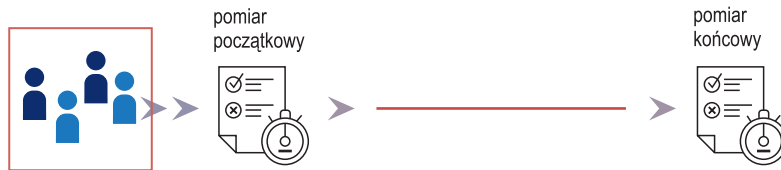
Nim jednoznacznie odpowiemy na pytanie, jakie szczegółowe warunki musi spełniać badanie, aby mogło być uznane za eksperyment w ścisłym znaczeniu tego słowa, postaramy się wyjaśnić, jakiego rodzaju badania na pewno nie są eksperymentem, choć całkiem często bywają tak określane.

2. Badania pozaeksperymentalne

Nie są eksperymentem *sensu stricto* – choć często są tym pojęciem określane – badania prowadzone w obszarze humanistyki (w szczególności w lingwistyce) z użyciem instrumentarium technicznego. Zastosowanie najnowszych nawet urządzeń pomiarowych nie czyni ze wszystkich badań eksperymentu. Zazwyczaj mamy do czynienia po prostu z badaniami obserwacyjnymi z użyciem środków technicznych, które umożliwiają zebranie i/lub pomiar określonych danych. Aparatura techniczna jest tu tym, czym szkło powiększające bądź mikroskop dla biologa. Określanie wszystkich humanistycznych badań aparaturowych mianem eksperymentu w tytułach prac nie jest oczywiście błędem (wynika z długoletniej tradycji terminologicznej), lecz odwołuje się nie do specjalistycznego (tj. naukoznawczego), lecz ogólnego znaczenia wyrazu *eksperyment*, rozumianego jako ‘próba, zwłaszcza przeprowadzona po raz pierwszy, realizacja nowatorskiego pomysłu’ (Dubisz (red.) 2003: 802). Należy mieć to na względzie podczas redagowania tytułu dla opisu swoich badań, w szczególności w sytuacji, kiedy liczymy na to, że nasze wyniki mogą zainteresować przedstawicieli nauk niehumanistycznych. Oni bowiem zapewne nie dostrzegą czynnika eksperymentalnego w naszych analizach i mogą się poczuć wprowadzeni w błąd.

Nie są również eksperymentem i nie badają wpływu badania sondażowe, w których za pomocą ankiety bądź wywiadu badacz zbiera wiedzę od najlepszych nawet praktyków na temat skuteczności określonych form terapii w danym zaburzeniu mowy lub języka. Metoda sondażu diagnostycznego nie daje wiedzy o faktach, ale wiedzę o opiniach (także o przekonaniach) respondentów na temat określonych zjawisk. Zebrane metodą sondażu dane dotyczące określonego zjawiska pozwalają ustalić jego zakres, poziom lub intensywność, ale na pewno nie wpływ jednych czynników na drugie (Apanowicz 2002: 70–72; Łobocki 2006: 243–244; Pilch 1995: 24–25; Żegnałek 2010: 139–140).

Nie jest także eksperymentem jednogrupowe badanie z pretestem i posttestem, w którym zachowanie grupy poddanej działaniu określonego czynnika mierzy się przed jego wprowadzeniem i po zakończeniu jego oddziaływania. Schemat tego badania przedstawiono na rysunku 1.

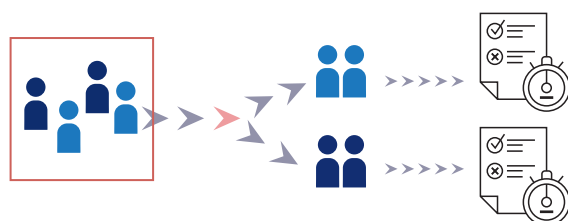


Rys. 1. Schemat badawczy z jedną grupą i dwukrotnym pomiarem
Źródło: opracowanie własne.

Przykładem tego rodzaju badań w logopedii może być sytuacja, w której badacz rekrutuje grupę osób z określonym zaburzeniem mowy, dokonuje u pacjentów pomiarów początkowych (pretestu), poddaje ich określonej formie terapii bądź też korzysta z nowej formy narzędzia terapeutycznego, by po określonym czasie poddać wszystkich uczestników badań pomiarowi końcowemu (posttestowi). Jeśli w posttestcie się okaże, że zakres objawów został zredukowany, badacz częstokroć przypisuje dodatkowemu czynnikowi, który wprowadził, moc redukującą samo zaburzenie, a więc wpływającą na badane zjawisko.

Badania oparte na tego rodzaju schemacie nie powinny być jednak określone mianem eksperymentu ani uznawane za badające wpływ. Schemat ten tylko w niewielkim stopniu umożliwia wnioskowanie przyczynowe. Badacz nie kontroluje do końca ani wszystkich czynników zastanych, ani czynnika dodatkowego. Nie może porównać wyników końcowych otrzymanych w grupie badawczej z rezultatami w grupie kontrolnej, ponieważ takiej grupy zwyczajnie nie ma. Stanowi to olbrzymie zagrożenie dla trafności wewnętrznej badania. Badanie oparte na tym schemacie określa się czasami „badaniem przedeksperymentalnym” lub nawet „złym eksperymentem” (Brzeziński 1975: 398; Brzeziński 2008: 78–80; Łobocki 2006: 114–115; Sułek 1979: 93–96; Zaczyński 1967: 233; Zaczyński 1995: 96–97; Żegnałek 2010: 158). Należy tu wyraźnie podkreślić, że sam brak grupy kontrolnej nie powoduje, iż właściwy eksperyment nie może być przeprowadzony w ramach badania jednogrupowego. Jest to możliwe. Prowadzi się eksperymenty realizowane w jednej grupie, o czym piszemy w dalszej części artykułu.

Eksperymentem nie musi być również każde badanie z wykorzystaniem dwóch grup. Przykładem może być tu badanie oparte na schemacie dwugrupowym z analizą, która jest dokonywana w obu grupach na długo po tym, gdy badany czynnik zaczął oddziaływać (zob. rys. 2).



Rys. 2. Schemat badawczy z dwoma grupami i analizą *ex post* w obu grupach
Źródło: opracowanie własne.

Wyobraźmy sobie badanie, w którym logopeda chciałby udowodnić, że brak wczesnej terapii niepełności mowy może skutkować niepowodzeniami szkolnymi, a w dalszej kolejności wpływać negatywnie na karierę zawodową. Badacz nie prowadzi jednak badań longitudinalnych (podłużnych), lecz selekcjonuje dorosłych respondentów do obu grup w taki sposób, aby jedynym czynnikiem różnicującym badanych był czas podjęcia interwencji logopedycznej (wczesny *versus* późny). Następnie badacz przeprowadza wywiady i/lub ankiety, w których respondenci opisują swoje powodzenia bądź niepowodzenia szkolne i zawodowe. Jeśli w badaniach tych wyjdzie, że mniej problemów w szkole i w pracy miały osoby, które podjęły wczesną terapię jąkania, badacz jest często skłonny przypisywać wpływ temu właśnie czynnikowi.

Jednak i tego schematu badawczego nie można nazwać eksperymentem, jak również nie można mu przypisać waloru badania wpływu. Dzieje się tak dlatego, że badacz w żaden sposób nie kontroluje zmiennej, od której zależy wpływ bądź jego brak. Czynnikiem dodatkowym jest – tak jak wszystkie pozostałe – czynnikiem zastanym. Działanie badacza ogranicza się wyłącznie do rozpoznania (zidentyfikowania) w sposób retrospektywny faktów zaistniałych w przeszłości badanych, które mogły mieć wpływ na późniejsze losy danego respondenta, lecz wcale nie musiało się tak zdarzyć. Badacz niejako z góry zakłada, że następujące po sobie zdarzenia muszą być ze sobą w relacji przyczynowo-skutkowej (Kerlinger 1986: 347; Łobocki 2006: 133).

Schemat badawczy tego typu nie upoważnia do pewnego orzekania o wpływie zidentyfikowanej zmiennej na całość badanego zjawiska. Może się bowiem okazać, że rzeczywisty wpływ na to zjawisko miały zupełnie inne czynniki, których badacz nie mógł w żaden sposób kontrolować, bo ich po prostu nie znał i w żaden sposób nie brał pod uwagę w trakcie analiz. Ponadto słabą stroną tych badań może być również zachwiana równowaga w grupie badawczej i kontrolnej. Trafności doboru zagraża tendencyjna selekcja respondentów. Badania oparte na opisanym schemacie są nazywane „eksperymentem *ex post facto*”, „*quasi*-eksperymentem”, „pseudoeksperymentem”

albo wręcz „badaniami nieeksperymentalnymi” (Brzeziński 1999: 432–438; Greenwood 1945: 29–47; Kerlinger 1986: 348–363; Łobocki 2006: 133–139; Sołoma 1995: 35; Żechowska 1985: 55–63).

Nie jest naszym zadaniem opisywanie wszystkich paradygmatów badań zbliżonych do metody eksperymentu, lecz w istocie eksperymentem niebędących. Zarysowaliśmy tylko ich najważniejsze rodzaje. Teraz chcielibyśmy powrócić do głównego celu naszego artykułu, jakim jest odpowiedź na pytanie, kiedy logopeda bada „wpływ”, a konkretnie, jakie warunki musi spełniać określony model badawczy, aby uznać go za eksperyment właściwy.

3. Eksperyment właściwy

Eksperyment – oprócz obserwacji – jest zaliczany do podstawowych metod badań empirycznych. Z tego powodu ma wiele wspólnych cech z obserwacją. Jednak zasadnicza różnica między obserwacją a eksperymentem sprowadza się do tego, że o ile w obserwacji chodzi przede wszystkim o to, aby czynności związane z jej prowadzeniem w niczym nie zakłócały zachowania obserwowanych osób czy zjawisk, o tyle istota eksperymentu polega na świadomym i planowym oddziaływaniu na objęte badaniami grupy osób, procesy czy zjawiska w celu wywołania zmian w ich dotychczasowym zachowaniu lub w przebiegu. Wszelkie zmiany mają zatem charakter ściśle kontrolowany, a rezultaty tych zmian są przedmiotem bacznej obserwacji. Tym samym eksperyment jest metodą naukowego poznania określonego wycinka rzeczywistości, polegającą na wywoływaniu lub tylko zmienianiu przebiegu procesów przez wprowadzenie do nich jakiegoś nowego czynnika i obserwowaniu zmian powstałych pod jego wpływem (Apanowicz 2002: 63–67; Pieter 1975: 82; Pilch 1977: 118; Tomaszewski 1971: 27; Zaczyński 1968: 87–88).

Największe znaczenie dla badań metodą eksperymentalną ma tzw. kanon jednej różnicy (*z* łac. *ceteris paribus*, dosł. ‘inne warunki są równe’), jedna z pięciu metod wnioskowania indukcyjnego sformułowanych przez Johna Stuarta Milla (Mill 1843, za: Góralski (red.) 2009: 96–97). Z kanonem tym mamy do czynienia wówczas, gdy możemy wskazać warunki niezbędne do zaistnienia danej sytuacji. W sposób sformalizowany ujmuje się to następująco: „[j]eśli zjawisko *A* jest jednakowe ze zjawiskiem *B* pod względem cech *a*, *b*, *c* oraz *d*, a różni się od niej jedynie cechą *x*, to różnice w przebiegu tego zjawiska wywołane eksperymentalnie należy przypisać różnicowej cesze *x*” (Pieter 1975: 88). Jeszcze prościej istotę tego kanonu

możemy wyrazić tak oto: „jeśli zjawisko X nie wystąpiło nigdzie tam, gdzie nie było Y , to możemy wnioskować, że między X a Y zachodzi związek przyczynowo-skutkowy” (Sołoma 1995: 88).

3.1. Rola zmiennych w eksperymencie

Na ogół się przyjmuje, że eksperyment stanowi metodę badania zależności między jednym czynnikiem oddziaływań (ewentualnie kilkoma czynnikami) a określonymi jego (bądź ich) następstwami. Następstwa te, które stanowią przedmiot zainteresowania badacza, noszą nazwę zmiennej zależnej (ang. *dependent variable*). Wspomniane wcześniej czynniki oddziaływań – zwane również czynnikami eksperymentalnymi – określane są mianem zmiennej niezależnej (ang. *independent variable*). Zmienna niezależna to taka zmienna, za pomocą której wyjaśnia się zmiany w obrębie zmiennej zależnej. Zmienna niezależna wyjaśnia dane zjawisko oraz powoduje zmiany w wartości zmiennej zależnej. Stanowi ona zakładaną przyczynę tych zmian (Apanowicz 2002: 52–54; Kerlinger 1964: 290 i n.; Łobocki 2006: 32, 106; Żegnałek 2010: 72–76). Przykładowo: w raporcie z badań eksperymentalnych zatytułowanym *Korzystny wpływ metod ingerujących na terapię logopedyczną dzieci z dyslalią funkcjonalną* zmienną zależną jest efektywność terapii logopedycznej, a zmienną niezależną – zastosowanie metod ingerujących lub ich brak w terapii.

Ustalenie zależności sprawczych między zmienną niezależną a zależną wymaga starannej ich kontroli ze strony osoby przeprowadzającej eksperyment, tzn. dokładnego ich rejestrowania i/lub mierzenia. Poza tym zmienna niezależna wymaga – oprócz kontroli – odpowiedniego nią manipulowania zgodnie z ustaloną uprzednio strategią oddziaływań eksperymentalnych (Łobocki 2006: 107). Odwołując się do ostatniego przykładu badań, manipulacja zmienną niezależną polega w tym wypadku np. na tym, że grupa eksperymentalna jest poddawana terapii logopedycznej przy wykorzystaniu zarówno metod ingerujących, jak i nieingerujących, a w grupie kontrolnej stosuje się wyłącznie metody nieingerujące.

Pod adresem badań eksperymentalnych wysuwa się często zarzut nieuwzględniania tzw. zmiennych pośredniczących (inaczej: kontekstowych lub uwikłanych), które mogą w istotny sposób zakłócać związek przyczynowo-skutkowy między zmienną zależną a niezależną (Łobocki 2006: 107–108). Na przykład na ocenę efektywności określonych metod logopedycznych mogą mieć wpływ takie zmienne pośredniczące, jak:

- a) różne osoby prowadzące terapię logopedyczną w ramach eksperymentu: ich doświadczenie zawodowe, cechy osobowościowe czy styl pracy w oczywisty sposób wpływają na przebieg procesu terapeutycznego;
- b) różny czas i miejsce, w jakich odbywa się eksperyment: godziny poranne czy popołudniowe sesji terapeutycznych, miejsce bardziej czy mniej przyjazne dla pacjenta – wszystko to ma także wpływ na przebieg eksperymentu i jego wyniki;
- c) zaangażowanie opiekunów w proces terapii: jedni rodzice mogą być zaangażowani bardziej, a inni mniej, co także wpływa na wyniki pracy terapeutycznej.

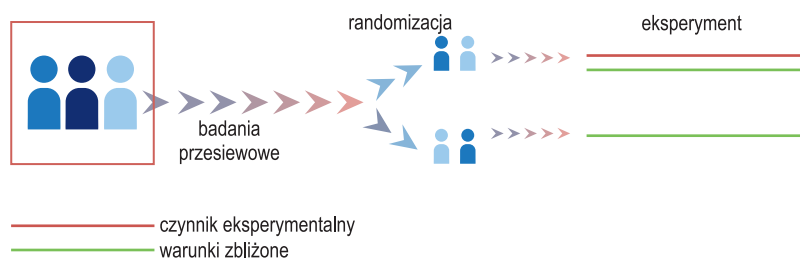
Wszystkie te czynniki dodatkowe muszą zostać albo wyeliminowane przez eksperymentatora, albo – jeśli taka eliminacja nie jest możliwa – zminimalizowane i poddane ścisłej kontroli. Niedocenianie zmiennych pośredniczących wyraźnie dewaluuje wartość poznawczą wyników badań eksperymentalnych (Łobocki 2006: 109).

3.2. Dobór grupy eksperymentalnej i kontrolnej

Innym częstym błędem – oprócz niedostrzegania wpływu zmiennych pośredniczących – jest niewłaściwy dobór badanych do grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Należy od razu zaznaczyć, że w naukach nieprzyrodniczych całkowita równoważność obu grup jest niemożliwa do osiągnięcia, zwłaszcza gdy eksperyment jest prowadzony w warunkach naturalnych. Każda, najbardziej nawet wnikliwie dobrana grupa, zawsze pozostanie pewną niewiadomą dla eksperymentatora, choćby z powodu różnic pod względem pochodzenia, osobowości, zainteresowań, poziomu inteligencji i tym podobnych cech badanych osób, co może, ale nie musi znacząco wpływać na rezultaty badań (Aronson i in. 1990: 15; Łobocki 2006: 125–126; Rubin i Babbie 1997: 287).

Sposobem na zminimalizowanie negatywnych skutków tego czynnika na przebieg eksperymentu jest właściwy dobór jego uczestników, przydzielanych do grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Badacz ma tu do dyspozycji dwojakiego rodzaju rozwiązanie – dobór losowy albo dobór świadomy.

Jeśli w wyniku wstępnych badań przesiewowych ustalono, że grupa badawcza jest stosunkowo jednorodna pod względem najistotniejszych dla eksperymentu czynników, wskazany jest randomizowany (losowy) dobór członków grupy eksperymentalnej i grupy kontrolnej (zob. rys. 3). Do celów randomizacji służą różne narzędzia, np. losowe numery lub sekwencje generowane komputerowo. Najlepiej, aby badani nie mieli świadomości, do której grupy są kierowani.

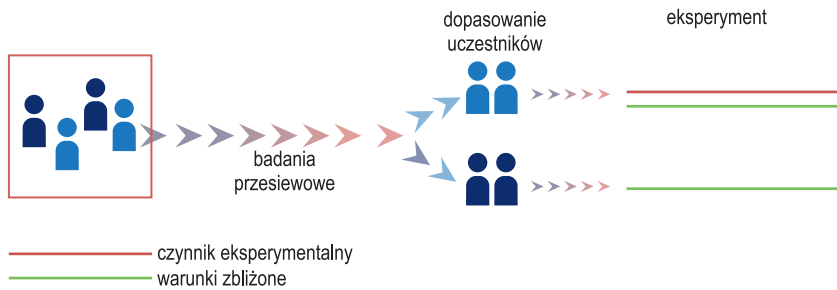


Rys. 3. Schemat badawczy z randomizowanym doborem członków grupy eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Kiedy uczestnicy eksperymentu nie są informowani o tym, do której grupy należą (eksperymentalnej czy kontrolnej), mówimy o eksperymencie maskowanym (ang. *blinded experiment*). Przykładowo: eksperyment ma wykazać skuteczność nowatorskiej terapii logopedycznej. Uczestnicy są przyporządkowywani losowo do dwóch grup, ale nie wiedzą, czy w grupie, w której się znaleźli, będą poddawani terapii tradycyjnej i dodatkowo nowatorskiej (grupa eksperymentalna), czy też będą rehabilitowani tylko metodami tradycyjnymi (grupa kontrolna). Maskowanie ma na celu zneutralizowanie tzw. efektu placebo (z łac., dosł. ‘będę się podobał’). Polega on na poprawie stanu osoby poddawanej terapii pod wpływem samej wiary w jej skuteczność. Dzięki maskowaniu efekt placebo powinien wystąpić w równym stopniu w obu grupach, co umożliwi rzetelne porównanie skuteczności samej terapii nowatorskiej. Bez grupy kontrolnej lub bez maskowania efekt placebo można byłoby błędnie przypisać działaniu nowej terapii (Grobler 2006: 108–109).

Nie zawsze jednak o poprawnym doborze grupy eksperymentalnej i kontrolnej może zdecydować randomizacja. Jeśli np. w eksperymencie oceniającym efektywność danej metody w terapii określonego zaburzenia logopeda ma do dyspozycji grupę osób, o których wie z badań przesiewowych, że wśród jej członków zachodzą znaczące różnice pod względem stopnia najistotniejszego dla eksperymentu czynnika (np. stopnia zaburzenia), to może się zdecydować na tzw. dobór świadomy (dopasowanie) uczestników badań do obu grup (zob. rys. 4).



Rys. 4. Schemat badawczy z doborem świadomym członków grupy eksperymentalnej i kontrolnej

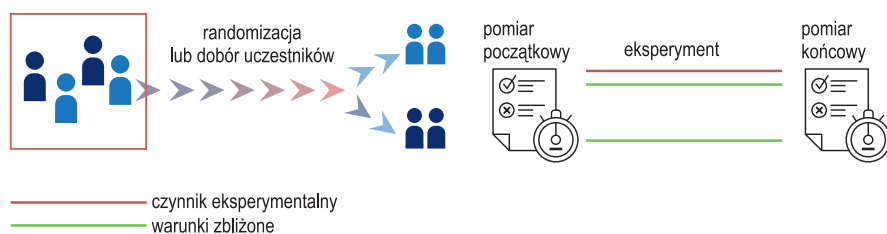
Źródło: opracowanie własne.

W takiej sytuacji do grupy eksperymentalnej powinny trafić osoby o głębszym stopniu zaburzenia, a do grupy kontrolnej te o lżejszym stopniu zaburzenia. Nigdy odwrotnie. Nie można bowiem dopuścić do tego, by grupa eksperymentalna – już w punkcie wyjścia podjętych badań – była dużo lepsza pod względem czynnika decydującego o ocenie metody niż grupa kontrolna. Jeślibyśmy postąpili odwrotnie, można byłoby mieć istotne wątpliwości, czy korzystniejszy rezultat badań końcowych w grupie eksperymentalnej jest rzeczywiście zasługą czynnika eksperymentalnego (Łobocki 1999: 162–171; Łobocki 2006: 111).

Oczywiście, w przypadku skrajnie odmiennego zróżnicowania badanych, przeprowadzenie eksperymentu wydaje się w ogóle niecelowe. Po prostu obie grupy przestają być porównywalne ze sobą i tym samym stają się bezużyteczne dla eksperymentu (Łobocki 2006: 125–126).

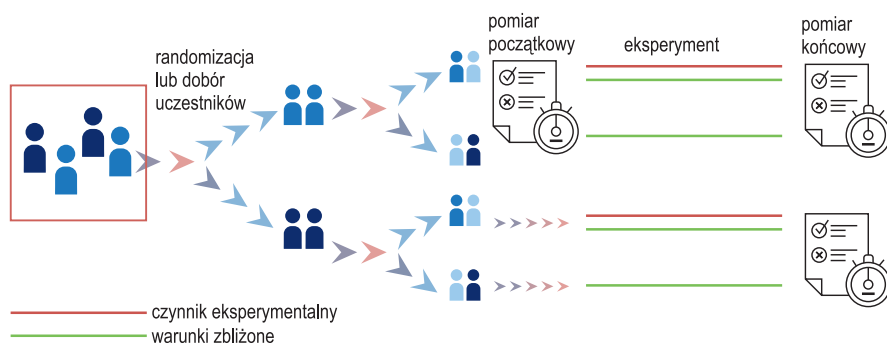
3.3. Schematy (techniki) badań eksperymentalnych

Najczęściej stosowanym schematem badań eksperymentalnych jest technika grup równoległych – grupy eksperymentalnej i grupy kontrolnej. Eksperyment rozpoczyna się od przeprowadzenia w obu grupach badań początkowych (pomiar zmiennej zależnej). Czynniki eksperymentalny (zmienna niezależna) jest wprowadzony tylko w grupie eksperymentalnej. Grupa kontrolna, która stanowi jedynie punkt odniesienia, jest pozbawiona zmiennej niezależnej. Po zakończeniu eksperymentu prowadzi się badania końcowe, które powinny wskazać, czy czynniki eksperymentalny wpłynął na zmianę wyniku uzyskanego przez grupę eksperymentalną (Brzeziński 2008: 61–64; Łobocki 2006: 110–111; Rubin i Babbie 1997: 286; Sulek 1979: 88; Zaczyński 1995: 96; Żegnałek 2010: 152–153). Schemat techniki zilustrowano na rysunku 5.



Rys. 5. Schemat techniki grup równoległych
Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiona technika obarczona jest niestety różnymi wadami, które mogą znacząco wpływać na otrzymane wyniki. Może się np. okazać, że pomiar początkowy – w wypadku dorosłych pacjentów logopedycznych – uświadomi im określone zjawiska, wobec których podejmą stosowne działania poza procesem eksperymentu, a badacz nie będzie miał ani wpływu na skutki tych działań, ani nawet nie będzie mógł tych działań w minimalny sposób kontrolować. W takiej sytuacji – w celu zredukowania wpływu niekontrolowanych czynników wywołanych pretestem – stosuje się zazwyczaj schemat czterogrupowy, zwany od nazwiska twórcy techniką Solomona (por. Solomon 1919). Schemat ten różni się od poprzedniego tym, że zamiast jednej pary grup równoległych uwzględnia się dwie pary takich grup, z których każda składa się z grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Przy czym badania początkowe przeprowadza się tylko w jednej parze grup równoległych, a końcowe w obu parach grup (zob. rys. 6). Dzięki temu istnieje możliwość sprawdzenia, w jakim stopniu badania wstępne spowodowały ewentualne zakłócenia w sposobie oddziaływania czynnika eksperymentalnego oraz czy wpłynęły na wyniki badań końcowych (Brzeziński 2008: 69–72; Łobocki 1999: 225; Łobocki 2006: 114; Maszke 2004: 132; Sułek 1979: 112–117; Żegnałek 2010: 155–156).



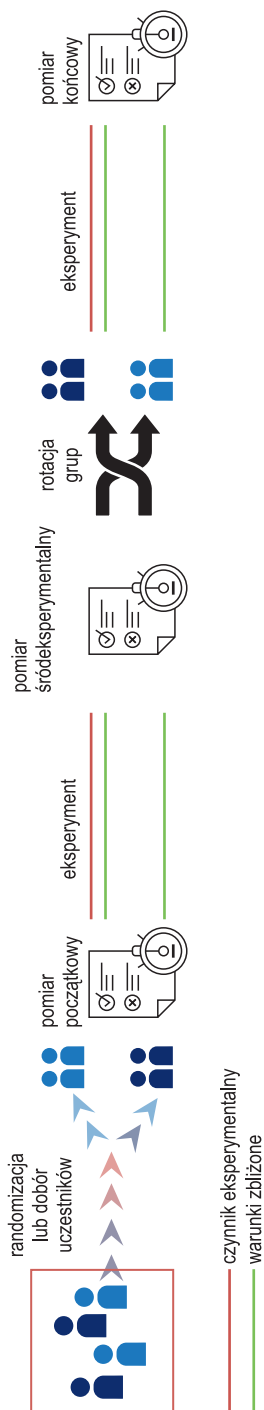
Rys. 6. Schemat techniki czterech grup (tzw. technika Solomona)
Źródło: opracowanie własne.

Schemat oparty na grupach równoległych może się spotkać z krytyką w wypadku badań porównujących skuteczność różnych metod logopedycznych. Przykładowo: badacz pragnie ustalić, która z metod – tradycyjna czy nowatorska – ma większy wpływ na efektywność terapii logopedycznej dzieci. Hipoteza badawcza zakłada wyższość metody nowatorskiej. W tym celu badacz tworzy dwie grupy. W wyniku losowania do grupy eksperymentalnej trafiają dzieci mające być poddane terapii z wykorzystaniem metody nowatorskiej, a do grupy kontrolnej dzieci rehabilitowane metodą tradycyjną. I tu można sformułować co najmniej trzy wątpliwości:

- po pierwsze, czy metoda nowatorska nie zawiera w sobie istotnych elementów metody tradycyjnej; często bowiem jest tak, że podział metod logopedycznych jest możliwy teoretycznie, w praktyce jednak nie da się pracować wyłącznie w oparciu o jeden „czysty” paradygmat;
- po drugie, każda metoda terapii powinna być dopasowana do możliwości pacjenta, na które składają się: objawy zaburzeń, patomechanizm zaburzeń, cechy rozwoju psychomotorycznego określające możliwości pracy z pacjentem; tymczasem randomizacja sprawia, że bez względu na te okoliczności pacjent otrzymuje terapię, która może nie być dla niego odpowiednia;
- po trzecio w końcu, nowatorska terapia nie została zweryfikowana co do skuteczności (bo temu właśnie służy eksperyment), w związku z czym uczestnicy grupy eksperymentalnej mogą otrzymywać terapię nieskuteczną, a pozbawieni są całkowicie terapii potencjalnie skutecznej; takie postępowanie budzi zatem zastrzeżenia natury etycznej.

Sposobem, aby choć w części zredukować omówione powyżej niedoskonałości eksperymentu opartego na schemacie grup równoległych, jest zastosowanie techniki rotacji grup, nazywanej także techniką krzyżową bądź naprzemienną. W schemacie tym występuje również grupa eksperymentalna i kontrolna, przy czym grupa, która w pierwszym etapie badań pełni funkcję eksperymentalnej, w drugim staje się kontrolną i na odwrót (zob. rys. 7). Tak więc do każdej z grup wprowadza się kolejno ten sam czynnik eksperymentalny (zmienną niezależną). Dzięki temu obie grupy są dla siebie układami odniesienia (Łobocki 2006: 112–114; Sułek 1979: 125–126; Zaczyński 1995: 100; Żegnałek 2010: 153–154).

W wypadku omówionych wcześniej badań porównujących skuteczność różnych metod logopedycznych w technice tej wszyscy uczestnicy eksperymentu są przez cały czas rehabilitowani metodą tradycyjną, a okresowo metodą nowatorską (czynnik eksperymentalny). Dzięki temu w znacznym stopniu oddalony zostaje zarzut naruszania zasad etyki. Przewyciężone

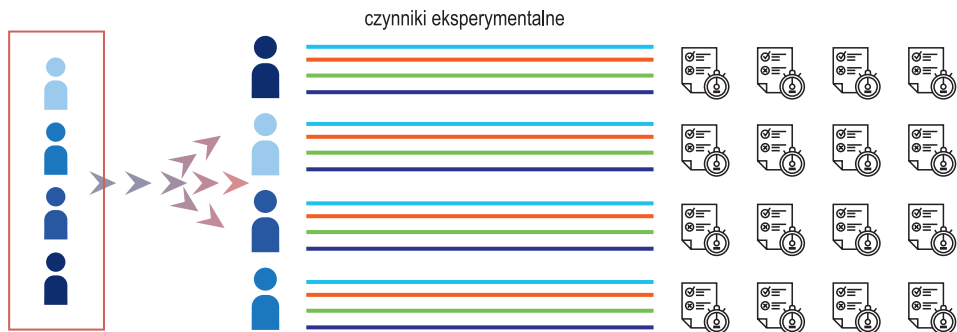


Rys. 7. Schemat techniki rotacji grup
Źródło: opracowanie własne.

zostają również potencjalne negatywne skutki losowego doboru uczestników grupy eksperymentalnej.

W technice tej pomiar zmiennej zależnej musi być wykonywany trzykrotnie: przed rozpoczęciem eksperymentu, w jego trakcie i po jego zakończeniu. Jeśli się okaże, że po pierwszej części eksperymentu lepsze wyniki otrzymają osoby z początkowej grupy eksperymentalnej, a po drugiej części eksperymentu podobne wyniki staną się udziałem członków pierwotnej grupy kontrolnej, można z dużą dozą prawdopodobieństwa orzekać, że jest to skutkiem działania metody nowatorskiej.

Z jedną grupą w eksperymencie właściwym mamy do czynienia w tzw. analizie czynnikowej (zob. rys. 8). W schemacie tym występuje kilka albo nawet kilkanaście równoważnych zmiennych niezależnych (czynniki eksperymentalne).



Rys. 8. Schemat czynnikowy
Źródło: opracowanie własne.

Technika ta posłużyła np. do ustalenia, które z kilkunastu popularnych fontów komputerowych (potocznie: czcionek komputerowych) są najczytelniejsze dla uczniów z dysleksją (por. Wolański 2021). W związku z tym, że badano czytelność kilkunastu krojów pisma, potrzebne były informacje o skutkach wielokrotnych manipulacji pojedynczego badanego. Właściwym układem badawczym był zatem schemat jednogrupowy z powtarzanym pomiarem. W układzie tego rodzaju – zamiast przydzielać różne osoby do różnych manipulacji – eksperymentator poddaje tych samych badanych wielokrotnym manipulacjom. W wypadku omawianych tu badań czytelności krojów pisma każdy z badanych czytał teksty złożone różnymi krojami pisma. Skutki owych manipulacji są widoczne jako wariacje w wynikach tej samej osoby, a nie jako różnice pomiędzy grupami osób. W układzie z powtarzanym pomiarem każdy badany stanowi dla siebie samego grupę kontrolną.

4. Podsumowanie i wnioski

Jak pokazują dotychczasowe rozważania, metoda eksperymentu jest metodą trudną w praktycznej realizacji. Jest praco- i czasochłonna. Wymaga dokładnego kontrolowania wszystkich zmiennych: zależnych, niezależnych i pośredniczących. Szczególnie w procesie badania skuteczności różnorodnych terapii logopedycznych, których efekty są odroczone w czasie i są jednocześnie wynikiem rozszczępienia podmiotów oddziałujących na pacjenta.

Niemniej eksperyment jest metodą niezastąpioną w badaniu wpływu, czyli zależności sprawczych między zjawiskami świadomie wywoływanymi przez badacza a ich skutkami (następstwami). Umożliwia wysunięcie wniosków nie tyle w postaci hipotez roboczych, co w postaci twierdzeń wystarczająco uzasadnionych i sprawdzonych (Łobocki 2006: 116).

Przechodząc do podsumowania i wniosków, należy zadać sobie ostatnie pytanie: Czy opisane na początku artykułu paradygmaty badawcze zbliżone do metody eksperymentu, lecz w istocie eksperymentem niebędące, są – w związku z ich oczywistymi niedoskonałościami – niewłaściwe? Otóż nie. Trzeba sobie wyraźnie powiedzieć, że są to jak najbardziej poprawne schematy badawcze. Badania oparte na tych modelach należy prowadzić w sytuacjach, kiedy nie można – z powodów technicznych, organizacyjnych, ekonomicznych czy też etycznych – przeprowadzić eksperymentów właściwych. Lepiej jest zdobyć jakiegokolwiek dane np. o potencjalnej skuteczności jakiegoś rodzaju oddziaływania logopedycznego, aniżeli nie mieć żadnej wiedzy na ten temat. Tyle tylko, że w raportach z takich badań nie należy ich określać mianem eksperymentalnych ani też opisywać ich wyników w kategorii „wpływu”. Tego rodzaju pozaeksperymentalne analizy dotyczą bowiem nie kategorii „wpływu”, lecz kategorii „znaczenia”, „roli”, „sensu”, „funkcji” itp. interesujących badacza zjawisk (Śliwerski 2014: online).

Przykładowo: temat pracy badawczej *Wpływ czytania bajek na rozwój mowy dziecka* ma sens tylko wówczas, jeśli kontrolujemy zmienną zależną (czyli poziom rozwoju mowy, który mierzymy przed rozpoczęciem eksperymentu i po jego zakończeniu) oraz zmienną niezależną (czas czytania bajek w trakcie trwania procedury eksperymentalnej). Natomiast kiedy diagnozujemy poziom rozwoju mowy tylko raz, a informację o tym, czy dane dziecko słuchało w przeszłości bajek, czerpiemy od opiekunów dziecka, nie badamy żadnego wpływu, tylko co najwyżej potencjalne współzależności między zmienną zależną (poziomem rozwoju mowy) a wybraną przez nas zmienną niezależną (czasem czytania bajek). Wątpliwości mogą również budzić w wypadku tego rodzaju badań próby ustalania poziomu istotności związku między zmienną zależną a wybraną przez badacza zmienną niezależną.

W takiej sytuacji kategoria „wpływu” powinna być zastąpiona kategorią „znaczenia” (ewentualnie „roli”), por. *Znaczenie czytania bajek w rozwoju mowy dziecka* lub *Rola bajek w rozwoju mowy dziecka*.

Podczas formułowania wniosków z analizy *ex post facto* należy być szczególnie ostrożnym. Badania tego typu dają podstawę w zasadzie jedynie do stwierdzeń hipotetycznych. Nie upoważniają do pewnego orzekania o wpływie zidentyfikowanej zmiennej niezależnej na daną zmienną zależną. Stanowcze wnioski odwołujące się do relacji przyczynowo-skutkowych zawsze wymagają weryfikacji empirycznej za pomocą badań eksperymentalnych w ścisłym znaczeniu tego słowa (Łobocki 2006: 137; Żechowska 1985: 63).

I na koniec jeszcze trzy uwagi natury ogólnej odnośnie do eksperymentu właściwego, na które zwraca uwagę Mieczysław Łobocki (2006). Po pierwsze, często można usłyszeć opinię, że w humanistyce i w naukach społecznych odwoływanie się do paradygmatu pozytywistycznego i poszukiwanie – niejako na siłę – związków przyczynowo-skutkowych prowadzi do widzenia świata w kategoriach pojedynczych zmiennych. W efekcie dochodzi do zbędnej atomizacji badanej rzeczywistości i niedostrzegania całej jej złożoności i zmienności. Zarzut ten nie wydaje się w pełni uzasadniony, zwłaszcza w odniesieniu do badań eksperymentalnych, które odbywają się w naturalnych warunkach. Poza tym jest to zarzut, który można postawić wszelkim badaniom. Każde badanie – eksperymentalne czy nieeksperymentalne – jest w istocie skoncentrowane na kilku zaledwie aspektach badanej rzeczywistości. Nie ma takiej metody badawczej, która analizowałaby rzeczywistość w całym jej bogactwie i złożoności (Łobocki 2006: 122).

Po drugie, należy uznać za nadużycie pogląd obecny w paradygmacie humanistycznym, który stwierdza, że w naukach nieprzyrodniczych – osobliwie w logopedii – w ogóle nie da się badać wpływu. Podkreśla się częstokroć, że eksperyment w humanistyce nie jest w stanie spełnić wymagań, jakie stawia się badaniom eksperymentalnym w takich naukach, jak fizyka, chemia czy biologia. Chodzi tu przede wszystkim o to, że w naukach humanistycznych i społecznych nie da się spełnić warunku powtarzalności badanych zjawisk, jak również zapewnić identyczności grupy eksperymentalnej i kontrolnej. To prawda. Postulat ten jest właściwie niewykonalny w sensie absolutnym (bezwzględny). Możliwe jest jednak postępowanie badawcze zgodne z owym postulatem jedynie w stopniu przybliżonym (prawdopodobnym). Być może pomniejsza to wiarygodność badań eksperymentalnych, ale z pewnością nie jest w stanie podważyć ani całkowicie przekreślić ich wartości poznawczej (Łobocki 2006: 121).

Po trzecie w końcu, nie wydaje się słuszny pogląd mówiący, że eksperyment jest badaniem wyłącznie ilościowym. Badania eksperymentalne

umożliwiają poddanie wielostronnej analizie jakościowej i ilościowej uzyskane za ich pomocą wyniki. Opisowi jakościowemu podlega w szczególności zmienna niezależna, czyli czynnik eksperymentalny. W eksperymencie logopedycznym analiza jakościowa i ilościowa nie tylko się wzajemnie uzupełniają, lecz także są warunkiem *sine qua non* poprawnych wniosków z przeprowadzonych badań (Łobocki 2006: 118).

Literatura

- Apanowicz J. (2002): *Metodologia ogólna*. Gdynia.
- Aronson E., Ellsworth Ph.C., Carlsmith J.M., Gonzales M.H. (1990): *Methods of research in social psychology*. 2nd ed. New York.
- Brzeziński J. (1975): *Metody badań psychologicznych w zarysie*. Poznań.
- Brzeziński J. (1999): *Metodologia badań psychologicznych*. Wyd. 3. Warszawa.
- Brzeziński J. (2008): *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. Wyd. 2 popr. Warszawa.
- Dubisz S. (red.) (2003): *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1. Warszawa.
- Góralski A. (red.) (2009): *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa.
- Greenwood E. (1945): *Experimental sociology. A study in method*. New York.
- Grobler A. (2006): *Metodologia nauk*. Kraków.
- Kerlinger F.N. (1964): *Foundations of behavioral research. Educational and psychological inquiry*. New York.
- Kerlinger F.N. (1986): *Foundations of behavioral research. Educational and psychological inquiry*. 3rd ed. New York.
- Łobocki M. (1999): *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków.
- Łobocki M. (2006): *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków.
- Maszke A.W. (2004): *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Rzeszów.
- Pieter J. (1975): *Zarys metodologii pracy naukowej*. Warszawa.
- Pilch T. (1977): *Zasady badań pedagogicznych*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Pilch T. (1995): *Zasady badań pedagogicznych*. Wyd. 2 popr. i rozszerz. Warszawa.
- Rubin A., Babbie E. (1997): *Research methods for social work*. 3rd ed. Pacific Grove.
- Solomon R.L. (1919): *An extension of control group design*. „Psychological Bulletin” 46(2), s. 137–150.
- Sołoma L. (1995): *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*. Olsztyn.
- Sulek A. (1979): *Eksperyment w badaniach społecznych*. Warszawa.
- Śliwerski B. (2014): *Czy pedagogzy badają wpływ?* „Pedagog. Osobisty blog poświęcony pedagogice jako nauce i praktyce społecznej”. Dostępny w internecie: <<https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/06/czy-pedagogzy-badaja-wpyw.html>>, dostęp: 1.12.2023.
- Tomaszewski T. (1971): *Wstęp do psychologii*. Warszawa.
- Wolański A. (2021): *Studia nad czytelnością krojów pisma i parametrami cichego czytania u polskich uczniów z dysleksją rozwojową. Raport z badań eksperymentalnych z użyciem okulografu*. Warszawa.
- Zaczyński W.P. (1967): *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*. Warszawa.
- Zaczyński W.P. (1968): *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa.
- Zaczyński W.P. (1995): *Praca badawcza nauczyciela*. Wyd. 4. Warszawa.
- Zechowska B. (1985): *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice. Skrypt dla studentów pedagogiki*. Katowice.

Żegnałek K. (2010): *Metodologia badań dla autorów prac magisterskich i licencjackich z pedagogiki*. Warszawa.

Alina Maciejewska

Uniwersytet w Siedlcach

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5665-8520>

e-mail: alina.maciejewska@uws.edu.pl

Semantyka wyzwaniem współczesnej logopedii

Semantics – a challenge for modern speech therapy

Abstrakt

Badania nad znaczeniem wyrazów, zdań, tekstów od dawna interesowały logików, filozofów, psychologów, socjologów i językoznawców. Pomimo dowodów na to, że znaczenie wpłynęło na kształtowanie podstaw gramatyki, warunkuje rozwój języka i udaną komunikację, to dotychczas nie wypracowano uznanych metod jego opisu. W logopedii uwzględnia się je w badaniach nazywania i rozumienia wyrazów i zdań. W artykule scharakteryzowano proponowane w językoznawstwie strukturalistycznym i kognitywnym metody badania/rejestrowania znaczeń wyrazów oraz osiągnięcia współczesnej semantyki kognitywnej. Przedstawiono propozycję wykorzystania w logopedycznym postępowaniu diagnostyczno-terapeutycznym określonych sposobów opisu: od sensoryczno-motorycznego etapu kształtowania wiedzy o znaczeniu wyrazu do etapu rozumienia wyrazu jako znaku językowego osadzonego w systemie językowym. Wskazano na ogromną rolę badań nad rozwojem semantycznym wyrazów i jego ograniczeniach w zaburzeniach mowy i rozwoju języka.

Słowa kluczowe: semantyka, język, znaczenie wyrazów w rozwoju mowy i jej zaburzeniach

Abstract

Logicians, philosophers, psychologists, sociologists and linguists have long been interested in research on the meaning of words, sentences, and texts. Although evidence shows that meaning influenced the foundations of grammar and determines language development and successful communication, no universally recognised methods of describing it have so far been developed. In speech therapy, however, meaning is taken into account in studies on naming and understanding words and sentences. The article presents the achievements of contemporary cognitive semantics as well as methods proposed in structuralist and cognitive linguistics for investigating and recording word meanings. The study proposes how to use certain methods of description in diagnostic and therapeutic procedures in speech therapy: from the sensory-motor stage of forming knowledge about a word meaning to the stage of understanding a word as a linguistic sign embedded in a linguistic system. Moreover, it is emphasised that research on the semantic development of words and its constraints in speech disorders and language development is of paramount value.

Keywords: semantics, language, meaning of words in language development and speech disorders

Znaczenie jednostek języka od dawna jest przedmiotem dyskusji, rozważań teoretycznych i badań eksperymentalnych, zmierzających do wyjaśnienia sposobów i zakresu poznania rzeczywistości przez człowieka i związków między myśleniem a językiem. We współczesnej logopedii jest przyzwolenie na to, by znaczenie ujmować jako umiejętność rozumienia wyrazów, zdań i nazywania obiektów, zjawisk itd., bez zagłębiania się w badanie procesów budowania struktury semantycznej, kształtowania znaczenia słowa. Niewątpliwie nad logopedyczną interpretacją rozwoju języka i zaburzeń mowy zaważyły osiągnięcia językoznawstwa. Dowodem są wyniki badań wyjaśniające naturę znaku językowego po stronie formy (wyniki badań fonetyków i fonologów). Problemem trudnym dla językoznawstwa okazało się wyjaśnienie znaczenia znaku językowego i stworzenie skutecznego modelu opisu struktury semantycznej. W logopedii zajmujemy się nim głównie przy okazji badań nad leksyką.

Dyscyplina językoznawstwa, która zajmuje się badaniem znaczenia wyrazów, czyli semantyka, dość długo nie była odrębną dyscypliną. W pierwszej połowie XIX w. stawała się coraz bardziej autonomiczna, a przedmiot jej badań – znaczenie – był nie tylko elementem wyróżnianym w poszczególnych działach gramatyki, ale zyskał samodzielność¹. Choć semantyka wcześniej zainteresowała badaczy, to często uznawano ją za „nieudane dziecko gramatyki”, porównywano do węża morskiego (przewija się przez wszystkie poziomy języka, ale jest nieuchwytna), nazywano ją „ubogą krewną językoznawstwa” (Wierzchowski 1980). Mimo to znaczenie, jak uznają historycy języka, miało decydujący wpływ na kształtowanie kategorii gramatycznych, rozwój strukturalizmu językoznawczego, a w naukach kognitywnych stało się głównym przedmiotem badań.

W procedurach postępowania logopedycznego badanie znaczenia sprowadza się do badania rozumienia i nazywania. Badanie rozumienia wyrazów i poleceń ogranicza się do sprawdzenia, czy po usłyszeniu/przeczytaniu wyrazu badana osoba wskaże odpowiedni obrazek lub wykona właściwy ruch. Zestaw poleceń, wykorzystanych słów jest różny, najczęściej bardzo podstawowy. Badanie nazywania jest przeprowadzane w próbach nazywania obrazków/przedmiotów. Takie zadania wykorzystywane są do badania czynnego i biernego zasobu słownictwa, choć jest powszechna zgoda, że nie są to próby pozwalające na rzetelną ocenę poziomu rozwoju sprawności leksykalnej lub semantycznej. Nie ulega wątpliwości, że rozumienie jednostek

¹ Zagadnienia z obszaru semantyki w naturalny sposób pojawiały się w pracach starożytnych gramatyków, filozofów, logików itp. Obecnie semantykę traktuje się jako część semiotyki, ogólnej dyscypliny naukowej zajmującej się systemami znakowymi.

języka i relacji semantycznych jest warunkiem udanej komunikacji i podstawą rozwoju mowy. Z tego powodu wyniki badań nad semantyką znaków językowych powinny być obiektem badań logopedycznych, a ich rezultaty istotnym elementem kształtującym sposoby diagnozy i programowania terapii logopedycznej.

Semantyka w językoznawstwie

W klasycznym ujęciu językoznawczym najmniejszą, podstawową jednostką języka jest wyraz. W pracach wybitnych językoznawców problem znaczenia był wskazywany jako ważny. Lokowano go w leksykologii, onomazjologii, semazjologii, morfologii. Był na tyle trudny, że przekazano go, jako obszar badań, do następnego, czyli XX w. W drugiej połowie XX w. Adam Heinz (1978: 7) napisał: „W rezultacie semantyka, która jako odrębny przedmiot badania weszła do lingwistyki najpóźniej, stanowi dziś główne centrum badań językoznawców, odkąd wyraźnie uświadomiono sobie, że w języku, jako urządzeniu znakovym, właściwie wszystko od semantyki się zaczyna i na niej się kończy; ona też w pierwszym rzędzie nadaje językowi charakter interdyscyplinarny”. Dodał też, że jest ona najsłabszym ogniwem w nauce o języku (tamże: 5). Trudnym zadaniem okazało się zdefiniowanie terminu znaczenie². Przyczyną niepowodzeń było to, że semantyka stanowiła obszar wspólnych zainteresowań logiki, filozofii, psychologii, socjologii, językoznawstwa i innych subdyscyplin, a przedmiot badań był lokowany między treściami uwarunkowanymi cechami psychicznymi mówiącego i elementami rzeczywistości. Strukturalistyczne rozumienie znaczenia utrwalone w opozycji formy (*signifiant*) i znaczenia (*signifié*) (Saussure 2004) w konsekwencji powodowało, że badanie znaczenia było problemem metodologicznie i merytorycznie bardzo skomplikowanym. Fundamenty fonologii przesunęły zainteresowania badaczy na dźwiękową stronę znaków językowych, a metodologia tych badań wytyczyła metody diagnostyczno-terapeutyczne logopedów na kolejny wiek. Badania nad znaczeniem wyrazów podejmowane były w badaniach nad leksyką.

² Przyjmuje się w intuicyjnej, potocznej, ale też naukowej interpretacji terminu znaczenie, że jest ono uwarunkowane zdolnością rozumienia i nadawania sensu, bywa też utożsamiane z tymi terminami. John Lyons pisał, że wszyscy semantycy są zgodni co do ogólnego określenia przedmiotu badań tej dyscypliny, natomiast w różnych koncepcjach badań semantycznych „uderza nas zadziwiająca różnorodność sposobów definiowania znaczenia” (1975: 444).

Znaczenie w badaniach językoznawczych i różnych modelach teoretycznych

W rozwoju różnych kierunków językoznawczych można znaleźć skrajnie przeciwne ujmowanie roli znaczenia: od twierdzenia, że opis struktury języka trzeba opierać na badaniu znaczenia wyrazów, po eliminowanie go, albo poszerzanie w badaniach nad syntaktyką i pragmatyką. Szczególnym wyzwaniem była analiza języka naturalnego. Problemem było nie tylko ustalenie kryteriów różnicowania przedmiotu badania, ale także trudności w uzyskaniu odpowiedzi na pytanie: czy badając znaczenie, badamy znaczenie wyrazu czy pojęcia?

Znanym modelem objaśniającym ujmowanie relacji semantycznej jest tzw. trójkąt semantyczny zaproponowany przez Charlesa K. Ogdena i Ivora A. Richardsa (1923) przedstawiający graficznie relacje między desygnatem (elementem rzeczywistości), znakiem językowym (symbolem) i pojęciem. Badania relacji między desygnatem a pojęciem zostawiano do rozstrzygnięcia przede wszystkim filozofom i psychologom. Ale początkowy okres badań semantycznych jest czasem tzw. semantyki referencjalnej, kiedy koncentrowano się na ustalaniu zmian znaczeniowych jednostek leksykalnych rejestrowanych w użyciu. Znaczenie ujmowane było w sposób potoczno-intuicyjny. Wraz z przyjęciem strukturalnego ujmowania języka celem badań semantycznych było ustalanie relacji między znakiem językowym w systemie językowym (Wierzchowski 1980). Istotną zmianę w badaniu tych relacji wprowadziła gramatyka kognitywna, której celem było badanie obrazu świata, znaczenia wyrazów/pojęć w umyśle człowieka (Jackendorf 1983).

W metodach badań z zakresu semantyki leksykalnej wykorzystywano przede wszystkim dwa sposoby rejestrowania znaczeń: onomazjologiczny i semazjologiczny. Pierwszy z nich zadawał pytanie o to, jak się rzeczy nazywają (dotyczył referencji, oznaczania), drugi – co wyrazy znaczą. Tak zebrany materiał leksykalny był podstawą do analizy sposobów konceptualizacji rzeczywistości i dość szybko stał się podstawą teorii pól semantycznych³. U podstaw tej koncepcji leżało rozumienie języka jako systemu i to pozwoliło (choć z pewnym trudem) wydzielić oprócz podsystemów fonologicznego i gramatycznego, także podsystem leksykalny, a właściwie leksykalno-semantyczny. Jest on tworzony przez zasób wyrazów, który jest hierarchicznie

³ Teoria pól semantycznych zaproponowana w drugiej połowie XX w. wywołała zainteresowanie badaczy tworzących podstawy socjolingwistyki (Leo Weisgerbera i Wilhelma Humboldta). Zakładano, że jest to badanie pola pojęciowego, że istnieje abstrakcyjna siatka pojęć, która jest „nakładana na rzeczywistość”, a pola leksykalne to „płaszcz językowy” nakładany na siatkę pojęć (Tokarski 1984).

uporządkowany, a wyrazy (powiązane wspólnym znaczeniem) stanowią pole leksykalno-znaczeniowe. Relacje semantyczne między nimi pozwalają na odtworzenie całej struktury leksykalno-semantycznej (Tokarski 2001). Podstawą teoretyczną koncepcji pól semantycznych było założenie, że znaczenie jednostek leksykalnych jest determinowane przez inne wyrazy z pola semantycznego, a znaczenie wyrazu jest wynikiem operacji intelektualnych umożliwiających wybór „tylko takich cech przedmiotu, zjawiska, które są niezbędne do uchwycenia jego istoty, pozwalają w sposób najbardziej ekonomiczny »rozpoznać« oznaczany przedmiot, które umożliwiają odgraniczenie danego wyrazu od innych bliskich znaczeniowo słów” (Tokarski 1984: 13). Cechy te określano cechami kategoryalnymi, ale uwzględniono także cechy konotacyjne, zwracając tym samym uwagę na wpływ doświadczeń człowieka, zmienność jego wiedzy o przedmiotach pod wpływem kultury, uwarunkowań społeczno-politycznych itd. Hierarchię wyrazów w strukturze pola semantycznego wyznaczała liczba najczęściej wskazywanych cech znaczeniowych wyrazu; im więcej cech wspólnych wyraz posiadał, tym lokował się bliżej centrum pola, im bardziej zestaw cech wspólnych malał, tym wyraz lokowany był na peryferiach, nawet na granicy pól semantycznych, albo zmieniał pole.

Dążenie do znalezienia kryteriów pozwalających na obiektywizację wydzielenia znaczeń wyrazów zaowocowało poszukiwaniem najmniejszych jednostek – składników semantycznych (na wzór cech dystynktywnych w fonologii). Nazwano je semami z przekonaniem, że będą umożliwiły formalne wydzielenie zestawu cech semantycznych, które scharakteryzują treść leksemu (podobnie jak cechy dystynktywne fonem) i pozwolą na wyznaczanie opozycji semantycznych między wyrazami w polu, ustalanie hierarchii wewnątrz pola⁴. Marzenie o znalezieniu najmniejszych jednostek semantycznych – atomów znaczeniowych – realizowane było w różnoraki sposób. Z jednej strony wydzielenie semów dokonywane było przez ustalenie *apriori* kategorii semantycznych, z drugiej poszukiwano semów przez porównywanie znaczeń jednostek leksykalnych⁵. Przekonanie, że znaczenie można ujmować w niepodzielnych ‘atomach semantycznych’ prowadziło do wydzielenia elementarnych jednostek znaczenia metodą swoistych eksplikacji (*lingua mentalis*), których kombinacja może oddać wszelkie treści wyrazów w języku naturalnym (Wierzbicka 2006).

⁴ Jednym z najbardziej znanych przykładów jest analiza wyrazu ‘kawaler’ Katza i Fodora (1963), w Polsce analiza pola semantycznego wyrazu ‘człowiek’ Ryszarda Tokarskiego (1984).

⁵ W wyidealizowanym przypadku analiza składnikowa opiera się na wyekscerpowaniu z systemu języka zespołu opozycji semantycznych oraz wyodrębnieniu semantycznych cech dystynktywnych.

Niezwykle inspirujący przez jakiś czas okazał się model sens ↔ tekst (Mel'čuk 1988), który proponował badanie relacji między wyrazami, wyrażeniami za pomocą zestawu eksplikacji/parafraz⁶. Proponowane w tym modelu techniki biorą pod uwagę ujmowanie znaczenia wyrazów z uwzględnianiem związków paradygmatycznych i syntagmatycznych. Ta dwukierunkowość opisu pozwalała na badanie powiązań między wyrazami z tej samej kategorii gramatycznej (synonim, antonim, podrzędność itd.) oraz wyrazami z różnych kategorii gramatycznych, które są utrwalone w utartych związkach wyrazowych.

Stosunkowo rzadko wykorzystywaną w badaniach semantycznych⁷ okazała się metoda swobodnych skojarzeń. Badanie polegało na rejestrowaniu wyrazów, które u respondentów pojawiały się najszybciej po usłyszeniu słowa-hasła. Okazało się, że uzyskane wyniki badań wskazywały na kształtowanie pól semantycznych, tworzenie kręgów tematycznych, pozwalały także rejestrować i porównywać różnice w powstawaniu struktury leksykalno-semantycznej w nauce języka obcego (Miodunka 1980).

Rozbieżności między semantykami koncentrowały się wokół przedmiotu badań: czy wyraz jest autonomiczną jednostką semantyczną (semantyka leksykalna), czy wyraz ma znaczenie tylko w zdaniu, czy przedmiotem badań jest struktura semantyczno-gramatyczna jednostek składniowych. Ten sposób badania znaczenia znajdujemy w semantyce generatywnej. Zakładano, że strukturę semantyczną generuje gramatyka (w gramatyce transformacyjno-generatywnej jest to struktura głęboka), a reguły transformacyjne (podobne do formuł logików), pozwalają ujmować treści w formie zdań. Logiczno-semantyczna struktura przedstawiana była w formie „drzewa”, a każde z kolejnych rozgałęzień wskazywało na określoną regułę transformacyjną.

W badaniach semantycznych właściwie można było wydzielić dwie tendencje; jedna opierała się na podejściu funkcjonalnym, druga formalnym. Na osi sporu ugruntowało się przekonanie, że nie można badać gramatyki bez uwzględniania znaczenia, a semantyka lingwistyczna, zajmując się analizą i opisem struktury, musi odzwierciedlać ludzką umiejętność konceptualizowania tej samej sytuacji na wiele sposobów (Langacker 1995). Wraz z upowszechnieniem wyników badań z zakresu językoznawstwa kognitywnego i nauk kognitywnych, w centrum zainteresowań postawiono na nowo

⁶ Kierunek ten, zwany semantyką translacyjną, pojawił się w opozycji do semantyki strukturalnej (patrz: Bogusławski 2007).

⁷ Częściej w eksperymentach psycholingwistycznych w badaniu słownika umysłowego (Kurcz 2000).

pytanie nie tylko o definicję terminu znaczenie, także pytanie o to, w jaki sposób ludzki mózg je tworzy⁸. W obszar badań zostało wprowadzone znaczenie, rozumiane jako struktura kognitywna, którą wyznaczają możliwości percepcyjne i poznawcze człowieka. Zarówno te, które są uwarunkowane genetycznie (biologiczne cechy gatunku ludzkiego) oraz te, na które wpływ mają indywidualne zdolności i doświadczenia jednostek. Wprowadzony został model kategorii (obecne wcześniej, ale miały charakter kategorii dekskryptywnych, opartych na zespole cech abstrakcyjnych), których granice są rozmyte. Charakterystyczne stały się kategorie prototypowe, hierarchiczne. Jednym z bardziej eksploatowanych sposobów badania znaczenia wyrazu/pojęcia w ramach językoznawstwa kognitywnego był językowy obraz świata⁹. Cechy semantyczne ekscerpowano z potocznych wypowiedzi użytkowników (lub zbierano dane przeprowadzając badania ankietowe). To pozwalało rejestrować równocześnie indywidualny, kulturowy, grupowy sposób kształtowania znaczeń. W założeniu badaczy językowego obrazu świata pozwala on ujmować „wiedzę zakrzeplą w języku” (Grzegorzyczkowa 1999), zarówno w leksyce, jak i gramatyce.

Rozwój badań eksperymentalnych w ramach semantyki kognitywnej¹⁰ pozwolił wrócić do dawno sformułowanego założenia i udowodnić twierdzenie, że: „te same struktury neuronalne, które kierują wzrokiem, działaniem, emocjami, służą również myśli. Język nabiera sensu dzięki układom czuciowo-ruchowym i emocjonalnym mózgu [...] każdy pomysł, który wyartykułujemy – wszystko to angażuje te same systemy, z których korzystamy przy postrzeganiu, działaniu, odczuwaniu” (Lakoff 2012), a znaczenie to proces dynamiczny i twórczy, opiera się na interakcjach jednostki ze światem, czyli tych, które związane są z postrzeganiem i działaniem (Bergen 2017).

⁸ Wydaje się, że jest to jedno z ważniejszych wyzwań XXI w. – stulecia, które ogłoszono wiekiem badań nad znaczeniem (Bergen 2017). Noam Chomsky uważał, że: „Gdyby wykazano, iż znaczenie i pokrewne aspekty języka odgrywają jakąś rolę w analizie językoznawczej, [...] byłby to poważny cios dla podstaw teorii języka” (2005: 141). Natomiast znakomita badaczka języka, semantyk Anna Wierzbicka (2006: 25), twierdziła, że: „[...] jeśli naprawdę chcemy badać relacje między dźwiękami (lub formami językowymi) a znaczeniami w sposób ścisły, nasze wymagania co do owej ścisłości i spójności opisów semantycznych powinny być tak wysokie, jak wymagania dotyczące opisu tychże form i dźwięków”.

⁹ Najintensywniej ten kierunek badań eksploatował Jerzy Bartmiński (1999 i n.) i zespół badaczy związany z Profesorem.

¹⁰ Bazując na teorii ucieleśnionej symulacji, sprawdzano w zaprojektowanych eksperymentach (przykłady w: Bergen 2017), jak ludzie tworzą symulacje, kiedy nie używają języka i jak wykorzystują pamięć wrażeń zmysłowych w myśleniu i rozumieniu wyrazów, zdań tekstów. Podjęto próby badania, jak ludzie rozpoznają znaczenie słów, ale też jak gramatyka kieruje ludzkim procesem rozumienia.

Kierunki badań nad znaczeniem, które pojawiały się w psychologii, filozofii, a przede wszystkim językoznawstwie oraz teorii i modele struktury leksykalno-semantycznej były inspiracją do objaśniania fenomenu rozwoju języka i myślenia dzieci.

O znaczeniu wyrazów/zdań w rozwoju języka¹¹

Znaczenie pierwszych wyrazów w języku wyjaśniało przekonanie, że wyrazy dziecięce są etykietkami przedmiotów (Stern 1928). Uzasadniane było behawiorystycznymi teoriami przyswajania języka, iż dziecko posługuje się słowem jako nazwą przedmiotu wyodrębnionego w procesie poznawania najbliższego otoczenia. Uwagi dotyczące znaczenia pierwszych słów ograniczały się do spostrzeżeń o ich nadmiernym uogólnianiu lub nadmiernym zawężaniu¹². Wiodącą rolę w kształtowaniu znaczenia przypisywano również powtarzanym sytuacjom, które dziecko kojarzy z określonym zachowaniem werbalnym. W słyszanych potokach wypowiedzi z czasem (także pod wpływem zbieranych doświadczeń) maluch wyodrębnia mniejsze jednostki, które powtarza (reakcja echowa) lub łączy (nawet bardzo przypadkowo) z nowymi sytuacjami, a później regularnie stosuje w odniesieniu do pojedynczych bodźców. Wyuczeniu właściwych reakcji sprzyja wzmacniające zachowanie otoczenia. Najpierw odkrywana jest funkcja wypowiedzi/słów, a następnie ich struktura¹³. Zakres wiedzy o rozwoju poznawczym i językowym pozwalał

¹¹ Wyznaczona tym tytułem tematyka wymaga obszernego opracowania (por. Maciejewska 2021). W tej części artykułu sygnalizuję zmieniające się w czasie poglądy badaczy na temat znaczenia wypowiedzi dziecięcych oraz najbardziej znane modele rozwoju semantycznego.

¹² Nadmierne uogólnianie to nadawanie tej samej nazwy różnym desygnatom odległym znaczeniowo (z punktu widzenia dorosłego). Nadmierne zawężanie znaczenia to używanie formy wyrazu tylko do określenia jednego desygnatu, obiektu, cechy (por. Kaczmarek 1977).

¹³ W wielu pracach psychologicznych zwracano uwagę na to, że dziecko opanowuje znaczenia słów przez wielokrotne kojarzenie brzmienia z obiektem, któremu odpowiada pewna treść emocjonalna i sensoryczna. Dostrzegano, że dziecko najpierw posługuje się brzmieniem/formą wyrazów bawiąc się i naśladując dorosłych, a świadomość nazywania rzeczy za pomocą sekwencji dźwięków opanowuje później. W procesie uczenia się wyrazu przyswajają „puste” nazwy, potem przychodzi potrzeba określania nimi cech i nazwania. Używanie pierwszych wyrazów nie jest przyklejaniem etykietek rzeczom, bo dziecko posługuje się językiem, by wyrazić swoje reakcje na świat, aby z czasem ująć myśli w słowach, zaznaczyć relacje między rzeczami. W klasycznych teoriach rozwoju poznawczego ocena wartości znaczeniowej słów/pojęć nie jest ważna. Słowo może pełnić rolę symbolu lub znaku przedmiotu, czynności lub pojęcia, może też pełnić rolę formalnego elementu składniowego. Pierwsze znaczenia nadawane przez dziecko różnią się od znaczeń powszechnie znanych, bo opierają się na klasyfikacji właściwości postrzeganych przedmiotów i konkretnych doświadczeniach dziecka. Są uwarunkowane jego umiejętnościami percepcyjnymi, manipulacyjnymi,

twierdzić, że zdolność przyswajania znaczeń przez dziecko jest przewidywalna i w przybliżeniu można określić, w jakim wieku dziecko wykorzysta nowe źródła znaczeń. Twierdzono, że początkowo słowo jest stosunkowo mało istotnym składnikiem znaczącym, z czasem dochodzi do eliminowania składników statyczno-kinestetycznych, wzrokowych, prozodycznych i wyraz staje się jedynym, zawsze stałym elementem o określonej treści. Następuje to w tempie dość indywidualnym, zależnym także od uwarunkowań społecznych. Zauważono, że nie każdemu opanowanemu przez dziecko słowu musi odpowiadać jakaś reprezentacja pojęciowa, a używanie słowa nie jest równoznaczne z opanowaniem jego znaczenia.

W klasycznych badaniach językoznawczych¹⁴ nad rozwojem języka, a przy okazji znaczenia, koncentrowano uwagę na zależności między rozwojem struktur językowych i rozwojem poznawczym. Ale wśród znanych modeli wyjaśniających rozwój znaczeń form językowych znajdujemy też takie, które wprowadziła semantyka językoznawcza. Wśród nich uwagę zwraca koncepcja prototypów Eleanor Rosch (1978), która wskazuje na istnienie kategorii, ale takich, które powstają w procesie powolnego gromadzenia wiedzy przez człowieka. Podstawą jej powstawania jest znajomość wzorca, najlepszego przykładu danej kategorii. Struktura pojęć kształtuje się wraz z przyswajaniem wyrazów, które w pierwszej kolejności należą do poziomu podstawowego słownictwa (kohiponimy)¹⁵. Drugi poziom – nadrzędny wymaga nie tylko samodzielności dziecka w odkrywaniu cech wyróżnianych obiektów, ale też dokonywania ich selekcji, przeprowadzania uogólnień. Udział w tworzeniu wyrazów w tej kategorii (wyrazy z tego poziomu to hiperonimy) mają opiekunowie i nauczyciele. Poziom podrzędny stanowią wyrazy (hiponimy), które poszerzają repertuar wyrazów z poziomu podstawowego.

zależą od wykształconych sprawności poznawczych i cech myślenia. W nowszych ujęciach (por. Haman 1993) wpływ języka na kształtowanie pojęć i rozwój myślenia jest niewątpliwy, choć uznaje się częściową niezależność obu procesów. Najczęściej przyjmuje się 2. r.ż. za czas, w którym rozpoczyna się związek mowy z myśleniem. Podkreśla się też (np. Bruner 1978: 579), przywołując wyniki licznych eksperymentów, że dopiero od 4. r.ż. język kształtuje, zasila, a nawet zastępuje wcześniejsze sposoby przetwarzania informacji.

¹⁴ Do najstarszych prac językoznawczych w Polsce zalicza się badania Jana Baudouina de Courtenay (1974), Władysława Ołtuszewskiego (1986), Jadwigi Rzętkowskiej (1908), Jana Rozwadowskiego (1921), Stefana Szumana (1968), Marii Przetacznikowej (1975), Marii Chmury-Klekotowej (1964), Pawła Smoczyńskiego (1955) i Leona Kaczmarka (1977). Pracą poświęconą rozwojowi leksykalno-semantycznemu jest monografia Marii Zarębiny (1980).

¹⁵ Nazwy z tego poziomu przyswajane są najwcześniej ze względu na to, że ich struktura formalna jest stosunkowo prosta, a częstość stosowania ich przez opiekunów powoduje, że są odkrywane przez dzieci łatwo, szybko utrwalają się w ich pamięci i są stałe w użyciu. Nazwy obiektów z tego poziomu wyróżniane za pomocą cech percepcyjnych (dziecko wyodrębnia je samodzielnie).

Liczne badania porównawcze¹⁶ wskazywały, że centrum kategorii ustala się we wczesnej ontogenezie, cechuje się stabilnością, ale miejsce pozostałych przykładów kategorii zmienia się i długo ustala.

Nieco inaczej wyjaśniała rozwój struktury semantycznej Eve Clarc (1993). Wydaje się, że inspiracją tego modelu była teoria składników semantycznych¹⁷. Zgodnie z nią, zasadą budowania struktury semantycznej jest stawianie przez dziecko hipotez dotyczących wyróżnionej przez dziecko cechy i weryfikowanie prawdziwości. Do 2. r.ż. dziecko wykorzystuje tylko cechy percepcyjno-motoryczne. Zwracając uwagę na jedną cechę przedmiotu, potwierdza lub wyklucza ją w dostrzeganych innych obiektach. Z wiekiem repertuar dostrzeganych cech wzbogaca się, ale zawsze dziecko operuje nimi na zasadzie przeciwstawiania. Po 2. r.ż. dziecko wprowadza strategie lingwistyczne, czyli stawiane hipotezy dotyczące cech semantycznych wyrazu weryfikowane są częściej z wykorzystaniem wiedzy językowej, a w coraz mniejszym stopniu posiadanej wiedzy o świecie. Tendencja do poszukiwania i wykrywania cech podobnych i różniących (najpierw głównie z percepcji wzrokowej, rzadziej i później słuchowej i funkcjonalnej) i kierowanie się jedną cechą przy klasyfikacji wyrazu do pola, powoduje oryginalne, dziecięce grupowanie wyrazów w pola semantyczne. Proces określania znaczeń wyrazów przebiega od stawiania hipotez odnoszących się do jednej cechy percepcyjnej, po weryfikowanie jej i dodawanie kolejnych cech oraz ich wykluczanie. Znaczenie wyrazu jest tworzone w wyniku wielu różnych wysiłków, strategii, działań.

Model, który również nawiązywał do teorii polowych, zaproponowała Katherine Nelson (1988). Według tej autorki w budowaniu znaczenia wyrazu dziecko wykorzystuje cechy związane z działaniem, odkrywaniem funkcjonalności przedmiotu. Wraz z rozwojem procesów poznawczych ujmuje/dodaje cechy percepcyjne, jednak jądro pola wyznaczają cechy funkcjonalne przedmiotów. W tym modelu kształtowanie pola semantycznego zaczyna się od cech ogólnych, a rozszerzanie znaczeń dokonuje się wraz z uwzględnianiem przez dziecko cech coraz bardziej szczegółowych. Budowanie struktury nie wykorzystuje kontrastu, czyli różnicowania. Zdecydowanie na rolę skład-

¹⁶ W Polsce badania prowadziła m.in.: Maria Kielar-Turska (1989). Wyniki badań wskazują, że struktura semantyczna w języku dzieci przedszkolnych jest dość bogata. Istnieją naturalne kategorie o wysokim poziomie konkretności, w każdej wyraźnie zaznacza się prototyp, jądro znaczeniowe, nazwy z poziomem nadrzędnego. Precyzuje się zakres kategorii, ale struktura semantyczna rozwija się nierównomiernie i jest uwarunkowana wpływem doświadczeń dziecka i języka otoczenia.

¹⁷ Do składnikowej teorii znaczenia nawiązują m.in. badania Dedre Gentner (1982) i Stevena Pinkera (1999) nad opanowaniem znaczeń czasowników.

ników semantycznych w rozwoju znaczenia wyrazów grupowanych w pola zwraca uwagę Martyn D. Barrett (1978). Podkreślał, że znaczenie wyrazu (model dotyczy dzieci starszych, po ukończeniu 3. r.ż.) kształtuje się przy pomocy kontrastów. Dzieci ujmują cechy percepcyjne i funkcjonalne, nadając im wartość lub je negując. Obszar pola kształtuje się wraz z włączaniem nowych wyrazów z wyróżnioną cechą i dokonuje się od szczegółu do ogółu. Ten model opisuje końcowy etap kształtowania struktury pola, gdyż zakłada operowanie systemem językowym. Inny model, odwołujący się do wrodzonych umiejętności człowieka, zaproponował Frank C. Keil (1979). Twierdził, że znaczenie form językowych wiąże się z rozwojem pojęciowym i uwarunkowane jest wrodzonymi predyspozycjami dziecka. Kształtowanie struktury semantycznej nie zależy od doświadczenia dziecka, możliwości gromadzenia i opracowywania danych percepcyjnych, ale opiera się na wrodzonych kategoriach ontologicznych. Hierarchia znaczeń tworzy się w wyniku operacji pozwalających wyróżnić słowo i przypisać mu zestaw orzeczników, które tworzą określoną strukturę. Model kategorii semantycznych wykorzystala też w swojej koncepcji Susan Carey (1985). Twierdziła, że w tworzeniu znaczeń pojęć istotną rolę odgrywa dziecięca, naiwna wiedza o otoczeniu, funkcji organizmu, przyczynach zjawisk, wykrywanych podobieństwach w zakresie życiowych czynności. W tworzeniu znaczenia dziecko wykorzystuje swoją wiedzę o człowieku i ta staje się podstawą tworzonych, naiwnych kategorii. Wraz z jej poszerzaniem związki między wyrazami modyfikują się, a znaczenie rozbudowuje.

Ten dość ograniczony przegląd badań nad znaczeniem wyrazów/pojęć w rozwoju dziecka wskazuje, że powstawanie znaczenia wyrazu jest procesem złożonym, dynamicznym, uwarunkowanym interakcjami ze środowiskiem językowym, kulturowym, w którym dziecko żyje. Wyniki badań wskazują, że rozwój leksykalny przebiega od różnicowania słowa i przedmiotu, formy wyrazu i jego treści, po budowanie struktury leksykalno-semantycznej w wyniku odkrywania relacji między elementami systemu językowego.

Semantyka w logopedii

Pytanie, czy warto w logopedii zajmować się problemem znaczenia, który jest wyzwaniem dla wielu dyscyplin o ukształtowanej metodologii badań, jednych prowokuje do odpowiedzi: tak, bo znaczenie jest podstawą rozwoju języka, innych: nie, bo przecież wystarczy wiedza naiwno-intuicyjna.

Przedstawione koncepcje rozwoju znaczeń wyrazów i struktury semantycznej uwzględniają przede wszystkim rozwój pojęciowy i rozwój słownika.

W badaniach językoznawczych znaczenie wyrazu uwikłane było w ujmowanie związków między językiem i myśleniem. Nowe ujęcia, które uwzględniają rolę znaków językowych w procesach myślowych (np. wnioskowania¹⁸, rozumowania, zapamiętywania itp.) lub wskazują na fizjologiczne i neurologiczne podstawy kształtowania znaczeń, dowodzą konieczności precyzowania znaczeń w tekstach, warunkują ich rozwój także poziomem rozwoju sprawności gramatycznej, syntaktycznej.

Przyjęcie kognitywnego przekonania, że język organizuje wiedzę w ludzkim umyśle, pozwoliło otworzyć nową perspektywę opisu zaburzeń mowy. Stanisław Grabias (2008: 18) twierdzi, że struktura semantyczna wydobyta z analizy kognitywnej zaświadcza o sposobie porządkowania wiedzy przez badaną osobę. Struktura semantyczna/pojęciowa powstaje według uspołecznionych schematów, natomiast chory mózg tworzy ją według subiektywnych kryteriów. Człowiek uczy się określonego repertuaru znaczeń i odpowiednich leksemów, a pozostałe tworzy i rozkodowuje wykorzystując wiedzę o systemie leksykalno-semantycznym i regułach tworzenia wyrazów oraz zwyczajach dotyczących ich użycia. Wnioskuje też o budowie nowych jednostek leksykalnych i ich znaczeniach, wykorzystuje zauważone podobieństwa formy i znaczenia jednostek, relacje, jakie istnieją między nimi oraz sposoby ich wykorzystywania. Wydaje się, że interdyscyplinarność logopedii, zajmującej się rozwojem kompetencji oraz sprawności językowych i komunikacyjnych, ich ograniczeniami w zaburzeniach mowy, powinna uwzględniać rolę semantyki w procedurach postępowania logopedycznego. Wyzwaniem jest opracowanie metodologii badań nad kształtowaniem znaczenia wyrazów i budowaniem struktury semantycznej z wykorzystaniem takich metod, które pozwolą ujmować także zjawiska fonologiczne, morfofonologiczne (ortograficzne, grafomotoryczne itp.), gramatyczne, syntaktyczne, prozodyczne, leksykalne i ich udział w rozumieniu struktur językowych, wypowiedzi. Mogą też być podstawą do określania trudności językowych dzieci w różnych okresach rozwojowych, problemów językowych i komunikacyjnych osób z różnymi zaburzeniami mowy oraz rejestrowania zakresów tych trudności i rozpoznawania rodzajów stosowanych kompensacji.

Proponuję uwzględnić w metodologii badań logopedycznych kompetencję logiczno-językową, czyli rodzaj nieuświadomianej wiedzy, która pozwala człowiekowi na rozpoznawanie relacji między elementami formy i treści znaków

¹⁸ Nie ulega wątpliwości, że myślenie przez analogię jest zależne od zdolności ujmowania relacji, na jakich opiera się wnioskowanie. Dowodzą tego badania nad powstawaniem kategorii gramatycznych, rozwojem struktury semantycznej i leksykalnej, metafora (por. Blevins, Blevins 2009; Maciejewska 2015).

językowych i ujawnia się w zakresie rozpoznawania reguł fonologicznych, morfologicznych, składniowych (Maciejewska 2021). Określają ją sprawności takie jak: umiejętność identyfikowania elementów struktury języka i relacji między nimi, korzystanie z nich w celu budowania poprawnych konstrukcji morfologicznych, składniowych. Rozpoznawanie relacji między formą a znaczeniem jednostek językowych niewątpliwie jest uwarunkowane indywidualnymi cechami człowieka, jego doświadczeniem i zakresem percepcji, sposobami przetwarzania danych dostarczanych zmysłowo, możliwościami poznawczymi. Uwzględnić należy, że budowanie struktury semantycznej wykracza poza zakres nadawania znaczeń wyrazom na podstawie zestawu cech percepcyjnych. Pełne, swobodne rozumienie jest uwarunkowane umiejętnością wnioskowania o podobieństwach formy i treści jednostek językowych z respektowaniem reguł gramatycznych i rozpoznawania miejsca jednostek w systemie językowym. Pozwala też na wnioskowanie o znaczeniu nowych form, oryginalnych, okazjonalnych połączeń elementów wpisanych w strukturę języka (Maciejewska 2015).

Złożoność i ewolucja procesu kształtowania struktury semantycznej wymaga wyznaczenia „kamieni milowych” jej rozwoju. Niewątpliwie rozpoczyna się od gromadzenia wiedzy o elementach otaczającego świata, wydzielania obiektów i przydzielania im odpowiednich etykiet. Wydaje się, że na tym etapie należy uwzględnić sposoby gromadzenia wiedzy o przedmiocie z uwzględnieniem cech poznawanych w bezpośrednim zmysłowym kontakcie z obiektami rzeczywistości i doświadczeniami wynikającymi z działań samych obiektów i tych wykonywanych z ich udziałem. O randze tego etapu w rozwoju dziecka pięknie pisze Felicie Affolter (1997) i pokazuje skuteczność działań terapeutycznych w rehabilitacji dzieci i osób z zaburzeniami mowy, kiedy umożliwia im się doświadczenie świata i ruchu. Następnym etapem jest zmiana etykiet w symbole językowe. Sposoby realizacji tego zadania są powszechnie znane i wykorzystywane przez logopedów, rodziców, pedagogów. Na tym etapie dokonuje się wzbogacanie zasobu leksykalnego, niewątpliwie włączane są wskazówki opiekunów, nazywanie cech, właściwości obiektów itd.

Metoda, która pokazuje tworzenie kategorii prototypów są badania językowego obrazu świata dzieci. Już nieliczne prace z tego zakresu (m.in. Borowiec 2014) dostarczają danych, że informacje o cechach przedmiotów, obiektów zmieniają się wraz z wiekiem dziecka. Interesujących danych dostarczają wyniki badania JOŚ osób z zaburzeniami mowy (również stosunkowo nieliczne), np.: obraz świata emocji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (Jęczeń 2017), uczniów z dysleksją (Maciejewska 2008), osób niesłyszących (Maciejewska 2010/11), osób z autyzmem (Hrycyna 2023 i in.). Wydaje się, że zaplanowane i przeprowadzone badania zasobu leksykalnego współcze-

snych dzieci z wykorzystaniem tej metody pozwoliłyby określić możliwości kategoryzowania, profilowania znaczeń, eksplikowania ich przez dzieci w każdym okresie rozwojowym oraz wskazać ograniczenia i przyczyny ewentualnych trudności, a tak pozyskana wiedza uzupełnić logopedyczne procedury diagnostyczno-terapeutyczne.

Zebrane przez mnie doświadczenia w terapii logopedycznej wskazują, że nie doceniamy konieczności monitorowania procesu kształtowania struktury semantycznej, w której dziecko rozpoznaje/wnioskuje o związkach formy i treści jednostek języka¹⁹. To ostatni etap kształtowania struktury semantycznej, który jest stosunkowo trudny do badania²⁰.

Zakończenie

Rozwój komunikacji między dzieckiem a dorosłym ułatwia przechodzenie od komunikacji uwarunkowanej kontekstowo i związanej ze stanem psychofizycznym dziecka, do coraz bardziej wyprofilowanego używania znaków językowych. To, że kontakt słowny dziecka z dorosłym za pomocą mowy i ich wzajemne porozumiewanie się rozpoczyna się niezwykle wcześnie, jest przyczyną mylących przekonań, że dziecko i dorosły posługują się słowami o tym samym znaczeniu. Teorie wyjaśniające proces tworzenia pojęć i przyswajania wyrazów podważają je. Znaczenie słowa w języku dziecka i dorosłego jest „genetycznie” różne. Porozumienie z dorosłym jest możliwe i bardzo często łatwe, ponieważ dziecko nie stara się wnikać w szczegóły wypowiedzi dorosłego, ale na podstawie tego, co wie i rozumie, tworzy schemat, wyjaśnia elementy nowe, trudne. Kontekst nadaje nowemu, nieznanemu słowu wystarczające znaczenie, choć samo słowo obejmuje to, co pasuje do wiedzy dziecka i jego punktu widzenia. Nowe słowo nie musi zatrzymywać uwagi dziecka, gdyż zlewa się w pewną konkretną, znaną dziecku całość wypełnioną szczegółami znanymi z bezpośrednich doświadczeń.

Unikanie nakładania wiedzy dorosłych, interpretowania zachowań i form dziecięcych według własnych kompetencji i odtworzenie – na ile to możliwe – dziecięcej wiedzy o świecie i języku oraz kształtowanie struktury semantycznej jest ważne w diagnozowaniu i programowaniu terapii logopedycznej.

¹⁹ Informacji o odkrywaniu tych relacji przez dzieci dostarczają wyniki badań nad neologizmami.

²⁰ Wskazały na to wyniki badań nad wnioskowaniem przez analogię o związkach formy i treści w grupach proporcjonalnych relacji (Maciejewska 2015).

W postępowaniu logopedycznym niezbędne staje się opracowanie sposobów identyfikowania znaczeń wyrazów, zdań w wypowiedziach dzieci na różnych etapach rozwoju. Znacznie trudniejszym wyzwaniem wydaje się opracowanie metod, technik, narzędzi do diagnozowania trudności semantycznych w zaburzeniach mowy i ustalaniu ich przyczyn.

Literatura

- Affolter F. (1997): *Język, spostrzeganie, rzeczywistość*. Warszawa.
- Barrett M.D. (1978): *Lexical development and overextension in child language*. „Journal Child Language” 5/2, s. 205–219.
- Bartmiński J. (red.) (1999): *Językowy obraz świata*. Lublin.
- Baudouin de Courtenay J.N. (1974): *Dzieła wybrane*. T. 1. Warszawa.
- Bergen B. (2017): *Latające świnię. Jak umysł tworzy znaczenie*. Przekład Z. Lamża. Kraków.
- Blevins J.P., Blevins J. (red.) (2009): *Analogy in grammar: form and acquisition*. Oxford–New York.
- Bogusławski A. (2007): *A Study in the Linguistics-Philosophy Interface*. Warszawa.
- Borowiec H. (2014): *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*. Lublin.
- Bruner J. (1978): *Poza dostarczone informacje*. Przekład B. Mroziak. Warszawa.
- Carey S. (1985): *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge.
- Chmura-Klekotowa M. (1964): *Rozwój rozumienia budowy wyrazów nowych (analogicznych) u dzieci w wieku przedszkolnym*. „Psychologia Wychowawcza” 4, s. 403–418.
- Chomsky N. (2005): *O naturze i języku*. Przekład J. Lang. Poznań.
- Clare E.V. (1993): *The lexicon in acquisition*. Cambridge.
- Gentner D. (1982): *Why nouns are learned before verbs*. [W:] *Language development: syntaxis and semantics*. Red. S. Kuczaj. Hillsdale, s. 64–82.
- Grabias S. (2008): *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*. „Logopedia” 37, s. 13–28.
- Grzegorzczkowska R. (1999): *Pojęcie językowego obrazu świata*. [W:] *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 39–46.
- Haman M. (1993): *Rozwój pojęciowy i semantyczny dziecka*. [W:] *Psychologia a semiotyka. Pojęcia i zagadnienia*. Red. I. Kurcz. Warszawa, s. 2–24.
- Heinz A. (1978): *Dzieje językoznawstwa w zarysie*. Warszawa.
- Hrycyna E. (2023): *Słownictwo w zaburzeniach należących do spektrum autyzmu*. „Logopedia Silesiana”, <https://doi.org/10.31261/logopediasilesiana>. 2022.11.02.08.
- Jackendorf R.S. (1983): *Semantics and Cognition*. London.
- Jęczeń U. (2017): *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*. Lublin.
- Kaczmarek L. (1977): *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin.
- Keil F.C. (1979): *Semantics and conceptual development*. Cambridge.
- Kielar-Turska M. (1989): *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków.
- Kurcz I. (2000): *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa.
- Lakoff G. (2012): *Przedmowa J. Lakoffa*. [W:] *Latające świnię. Jak umysł tworzy znaczenie*. Red. B. Bergen (2017). Przekład Z. Lamża. Kraków. s. 7–9.
- Langacker R.W. (1995): *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Lublin.
- Lyons J. (1975): *Wstęp do językoznawstwa*. Przekład K. Bogacki. Warszawa.
- Maciejewska A. (2008): *Mówione – pisane. Objaśnianie znaczenia wyrazu „dom” przez uczniów z dysleksją*. [W:] *Zrozumieć, żeby pomagać. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*. Red. I. Pietras, G. Krasowicz-Kupis. Gdynia, s. 31–46.

- Maciejewska A. (2010/11): „Zwyczajnie o domu” – językowy obraz świata domu w tekstach studentów. „Conversatoria Linguistica” IV, s. 34–44.
- Maciejewska A. (2015): *Analogia w języku i umyśle*. Siedlce.
- Maciejewska A. (2021): *Sprawność leksykalno-semantyczna w rozwoju mowy*. [W:] *Logopedia przedszkolna i szkolna*. Red. A. Domagała, U. Mirecka. Gdańsk, s. 141–192.
- Mel'čuk I.A. (1988): *Dependency Syntax: Theory and Practice*. Albany.
- Miodunka W. (1980): *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*. Warszawa–Kraków.
- Nelson K. (1988): *Where do taxonomic categories from?* „Human Development” 31, s. 3–10.
- Ogden C.K., Richards I.A. (1923): *The Meaning of Meaning*. London.
- Ołtuszewski W. (1896): *Rozwój mowy dziecka oraz stosunek tego rozwoju do jego inteligencji*. Warszawa.
- Pinker S. (1999): *Words and Rules: The Ingrediens od language*. New York.
- Przetacznikowa M. (1975): *Semantyczna interpretacja wczesnych stadiów rozwoju składni u dzieci*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczno-Pedagogiczne” 23, s. 7–53.
- Rosch E. (1978): *Principles of Categorization*. Hillsdale.
- Rozwadowski J. (1921): *O dwuczłonowości wyrazów*, „Język Polski” VI/5, s. 129–139.
- Rzętkowska J. (1908): *Przyczynek do badań nad rozwojem mowy dziecka*. „Biblioteka psychologii dziecięcej”. Warszawa.
- Saussure F. de (2004): *Szkice z językoznawstwa ogólnego*. Przekład M. Danielewiczowa. Warszawa.
- Smoczyński P. (1955): *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*. Łódź–Wrocław.
- Stern W. (1928): *Die Kindersprache*. Leipzig.
- Szuman S. (red.) (1968): *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa.
- Tokarski R. (1984): *Struktura pola znaczeniowego*. Warszawa.
- Tokarski R. (2001): *Słownictwo jako interpretacja świata*. [W:] *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 323–370.
- Wierzbicka A. (2006): *Semantyka leksykalna. Jednostki elementarne i uniwersalne*. Lublin.
- Wierzchowski J. (1980): *Semantyka językoznawcza*. Warszawa.
- Zarębina M. (1994): *Język polski w rozwoju jednostki*. Gdańsk.

Monika Pakura

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8016-8158>

e-mail: monika.pakura@us.edu.pl

Joanna Szymczakowska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9293-321X>

e-mail: joanna.szymczakowska@us.edu.pl

Katarzyna Węsierska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6378-9350>

e-mail: katarzyna.wesierska@us.edu.pl

Czas na zmianę podejścia do jąkania

Time to change the approach to stuttering

Abstrakt

Artykuł opisuje fenomen jąkania i związane z nim zagadnienia. Autorki pokazują, jak wyniki badań naukowych wpłynęły na zmianę podejścia do jąkania w światowej i polskiej logopedii. Akcentują znaczenie aktualizacji wiedzy terapeutów oraz jej upowszechnianie wśród społeczeństwa. Omawiają wybrane mity związane z postrzeganiem jąkania, interpretując je w kontekście dowodów naukowych. Wskazują na zasadność postrzegania jąkania jako werbalnej różnorodności. W tekście szczegółowo odnoszą się do proponowanych działań praktycznych, które mogą mieć wpływ na wsparcie udzielane osobom z jąkaniem oraz poprawę jakości ich życia. Prezentują także nowe spojrzenie na rolę logopedy w interwencji logopedycznej w jąkaniu.

Słowa kluczowe: jąkanie, komunikacja, płynność, postawy, werbalna różnorodność, zmiana

Abstract

The article describes stuttering and related issues. The authors outline how the results of scientific research have changed the approach to stuttering in the world and Polish speech therapy. They stress the importance of updating therapists' knowledge and its dissemination among the public. They discuss selected myths related to the perception of stuttering, interpreting them in the context of scientific evidence. They also point out the validity of viewing stuttering as a form of verbal diversity. The article lists several activities that can help support people who stutter and improve their quality of life. New insights into the role of the speech therapist in stuttering speech therapy intervention are also presented in the study.

Keywords: attitudes, communication, fluency, stuttering, verbal diversity, change

Wyniki badań stymulują proces zmiany w podejściu do jąkania

Na całym świecie jąka się około 80 mln osób (Bloodstein i in. 2021). Jąkanie typowo pojawia się w okresie wczesnego dzieciństwa. U znacznej liczby małych dzieci objawy jąkania z czasem ustępują. Szacuje się, że remisja (samoistne ustąpienie) dotyczy nawet 75–80% dzieci (Yairi, Ambrose 2013). Jeśli nie płynność utrzymuje się kilka lat, to jest wysoce prawdopodobne, że dziecko ma predyspozycje, by się jąkać przez całe swoje życie. Negatywny stosunek do własnej mowy, krystalizowanie się stygmatyzującej postawy wobec jąkania to powolny proces, który może upośledzać komunikację interpersonalną, kontakty społeczne i jakość życia (Boyle i in. 2018). Jąkanie może też wpływać na naukę w szkole, karierę zawodową i ogólnie życiowe funkcjonowanie (Boyle 2014; Erickson, Block 2013). Coraz więcej argumentów przemawia za tym, że jąkanie to epigenetyczne zjawisko o podłożu neurofizjologicznym, które może być dziedziczone (Chang i in. 2019; Etchell i in. 2018; Kraft, Yairi 2012). W ciągu ostatnich dwóch dekad teorie dotyczące przyczyn jąkania w większym stopniu odwołują się do wyników badań spoza obszaru logopedii. Mają one nie tylko solidną podbudowę empiryczną, ale także prezentują zdolność do generowania hipotez, które są zarówno testowalne, jak i falsyfikowalne. Z jednej strony generowane są i sprawdzane różnorodne modele powstawania mowy, z drugiej – powstają teorie wieloczynnikowe, które są wyraźnie interaktywne, czyli uwzględniają dychotomię: *natura* (ang. *nature*) versus *wychowanie/środowisko* (ang. *nurture*). Wydaje się, że istnieje coraz większe empiryczne wsparcie dla wyjaśniania genezy jąkania przy użyciu modelu wieloczynnikowego – *Multi-factorial Dynamic Pathways Theory*, MDP (Smith, Kelly 1997; Smith, Weber 2017). Opisuje on mnogość czynników działających wspólnie i w ten sposób przyczyniających się do powstawania jąkania. Osia tego wielowymiarowego modelu jest zaburzenie motorycznej produkcji mowy, na którą wpływają inne czynniki, w tym neurofizjologiczne, językowe i emocjonalne. Autorki modelu, akcentując heterogeniczność jąkania, przyjmują, że zmienne poznawcze, emocjonalne, językowe i środowiskowe wchodzi w interakcje z czynnikami neurofizjologicznymi, w tym motorycznymi, przyczyniając się do wywoływania zakłóceń w mowie (Smith, Weber 2017). Choć najnowsze wyniki badań przynoszą wiele ważnych informacji na temat potencjalnej genezy jąkania, to wciąż zasadne jest popularne stwierdzenie, że jedyny pewnik jest taki, że nic nie jest pewne, a badania wciąż są prowadzone. W ostatnich latach coraz większe uznanie zdobywa koncepcja jąkania jako atypowego sposobu mówienia – werbalnej różnorodności (Reeves i in. 2023; Reeves, Yaruss 2024).

Prezentowany artykuł jest próbą zarekomendowania polskiemu czytelnikowi takiego właśnie sposobu postrzegania jąkania i wskazania wynikających z tego korzyści.

Istotne informacje na temat natury jąkania i związanych z nim doświadczeń przynoszą prowadzone intensywnie w ostatnich dekadach badania, które coraz szerzej prezentują perspektywę klienta i znaczenie kontekstu środowiskowego w jąkanii. Są to m.in. projekty badawcze prowadzone na całym świecie z użyciem takich narzędzi, jak *The Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering*, OASES (Yaruss, Quesal 2006; 2016) czy *Behavior Assessment Battery*, BAB (Vanryckeghem, Brutten 2007a; 2007b; 2007c). Drogę do zmiany w podejściu do jąkania uitorowały badania prowadzone m.in. przez J. Scotta Yarussa i Roberta Quesala. Dokonali oni adaptacji opracowanej przez Światową Organizację Zdrowia *Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*, ICF (ang. *International Classification of Functioning, Disability and Health*) dla potrzeb badania, diagnozowania i programowania terapii jąkania (Yaruss, Quesal 2004). Wykorzystanie OASES w badaniach naukowych i praktyce klinicznej przyczyniło się do upowszechnienia modelu zorientowanego na klienta¹ oraz eksplorowania jakości życia w kontekście upośledzeń (ang. *impairments*), w obrębie funkcji i struktur ciała ludzkiego, ograniczeń aktywności, uczestnictwa oraz istnienia barier środowiskowych. J. Scott Yaruss i jego współpracownicy podkreślają wagę kompleksowej diagnozy jąkania – nie tylko w aspekcie ilościowym, ale także jakościowym oraz badanie wpływu jąkania na różne sfery życia osoby jąkającej się (Tichenor, Yaruss 2018; 2019). Jest to kierunek badań zgodny z wytycznymi dla praktyki logopedycznej Amerykańskiego Stowarzyszenia Logopedów i Audiologów (ang. *The American Speech-Language-Hearing-Association*, ASHA) oraz założeniami *praktyki opartej na dowodach* (ang. *evidence-based practice*, EBP). Perspektywa klienta stanowi jeden z trzech filarów EBP (wraz z wynikami badań naukowych i doświadczeniem logopedy) (Bernstein Ratner 2005), dlatego logopedów uczy się, jak uwzględniać w diagnozie i terapii logopedycznej osobiste wartości i priorytety, tak by cele terapii były ustalane wspólnie przez klienta i terapeutę.

Źródłem danych na temat potrzeb osób z jąkanii oraz konieczności wdrażania zmian w tym obszarze są wyniki badań podejmowanych na świecie w ramach międzynarodowego projektu badawczego *The International*

¹ W światowej logopedii zamiast określenia *pacjent* w odniesieniu do osób z jąkanii używa się zwrotów *klient* lub *osoba doświadczająca jąkania*. Pozwala to na większą inkluzywność i ograniczenie niepotrzebnej medykalizacji jąkania.

Project on Attitudes Toward Human Attributes, IPATHA (St. Louis 2015). W obszarze badania postaw społecznych wobec jąkania wdrażane są także projekty identyfikujące potencjalne czynniki, które mogą przyczynić się do stworzenia bardziej tolerancyjnego i wspierającego środowiska dla osób z jąkaniem (St. Louis i in. 2020). W bazie danych IPATHA zgromadzono wyniki z około 7 tys. prób badawczych pochodzących z ponad 40 krajów. Te międzykulturowe badania sondują opinie respondentów z wykorzystaniem wystandaryzowanego narzędzia *Public Opinion Survey of Human Attributes – Stuttering*, POSHA-S (St. Louis 2011). Wyniki pokazują, że poziom wiedzy społeczeństw na temat jąkania w poszczególnych krajach jest niski i ma to negatywny wpływ na postawy społeczne wobec osób jåkających się (St. Louis 2015). Jednym z celów IPATHA jest m.in. promowanie zmian przyczyniających się do społecznej akceptacji jåkania, ograniczenia wykluczenia osób jåkających się i zwiększenia skuteczności terapii. W ramach IPATHA są podejmowane także badania eksperymentalne ukierunkowane na zmianę postaw wobec jåkania. Jak wykazała metaanaliza wyników z 29 takich badań – zmiany postaw są możliwe, mimo iż uwarunkowane wieloma czynnikami (St. Louis i in. 2020). W większości analizowanych badań zastosowane interwencje zmiany postaw przyniosły umiarkowane lub bardzo dobre efekty, choć nieznaczna ich liczba okazała się nieskuteczna. Projekty badawcze wdrażane w tym zakresie w Polsce potwierdziły pewne uniwersalne trendy widoczne w badaniach prowadzonych w innych krajach (St. Louis i in. 2018). O sukcesie interwencji w zakresie zmiany postaw mogą przesądzać m.in. nastawienie uczestników wobec jåkania, ich otwartość i gotowość do zmiany postaw, odpowiednie dopasowanie programu interwencji do potrzeb konkretnej grupy – w tym umożliwienie uczestnikom bezpośredniego kontaktu z osobą jåkającą się, a nawet wykorzystanie humoru w interwencji. W ostatnich latach w ramach IPATHA prowadzono również badania z użyciem *The Personal Appraisal of Support for Stuttering (Indywidualna Ocena Wsparcia w Przypadku Jåkania)* (St. Louis 2015b; St. Louis, Weidner 2015; Weidner, St. Louis 2022). Umożliwiło to rozpoznanie, jakie zachowania są postrzegane jako wspierające w związku z jåkaniem przez osoby dorosłe, dzieci i ich rodziców. Za najbardziej wspierającą reakcję w kontakcie z rozmówcą respondenci uznali neutralne zachowanie się – bez zwracania uwagi na jåkanie (St. Louis i in. 2017; Węsierska i in. 2021).

Ważnym aspektem podejmowanym w najnowszych badaniach naukowych są kwestie eksplorowania narracji związanej z jåkaniem. Przyjmuje się, że stygmatyzujący język używany w codziennych kontaktach i mediach utrwała społeczne piętno związane z jåkaniem (Constantino i in. 2022; Evans, Williams 2015). Jåkanie prezentowane było w przeszłości w środkach

masowego przekazu z perspektywy medycznego modelu niepełnosprawności. Pisano lub mówiono, że ktoś się z jąkaniem „zmaga”, że je „pokonuje” lub „leczy” bądź z niego „wyrasta”. Przedstawiano je w sposób prześmiewczy i humorystyczny (Johnson 2008). Najnowsze, oparte na dowodach, wytyczne zalecają przejście od narracji stygmatyzującej na język normalizujący jąkanie. Podobny obraz wyłania się z wstępnych wyników badania prowadzonego w Polsce na temat tego, jak w przeszłości mówiono o jąkaniu i co się zmieniło w tym zakresie (Węsierska 2023). Podczas wywiadów jakościowych dorośli Polacy w różnym wieku odnieśli się do swoich doświadczeń rozmawiania o jąkaniu w zróżnicowanych środowiskach i kontekstach. Powracającym motywem (badanie w toku) jest traktowanie jąkania jako tabu – zarówno w rodzinie, szkole, jak i podczas terapii. Na świecie coraz częściej głos w tej kwestii zabierają osoby jękające się i reprezentujące ich organizacje. Postuluje się potrzebę zmiany języka w przestrzeni publicznej². Wiele takich działań da się zaobserwować w mediach społecznościowych, gdzie osoby z jąkaniem otwarcie prezentują swój sposób mówienia, zachęcając w ten sposób społeczeństwo do używania języka inkluzywnego, pozbawionego znamion stygmatyzacji.

Do zmiany podejścia przyczynia się także upowszechnianie się społecznego modelu niepełnosprawności. W niektórych krajach, m.in. w Polsce, utożsamianie jąkania z niepełnosprawnością wciąż spotyka się z dużym sprzeciwem. Wynika to z postrzegania niepełnosprawności wyłącznie w kategoriach medycznych. W takim ujęciu niepełnosprawność kojarzona jest z deficytem, chorobą, zaburzeniem, które należy wyeliminować. Osoby niepełnosprawne są uznawane za słabe, bezradne, zależne od innych, niezdolne, by wieść udane życie (Smart 2009). Model społeczny promuje odmienny pogląd na kwestie niepełnosprawności, nawiązujący do ICF. Termin *społeczny model niepełnosprawności* został zaproponowany przez Michaela Olivera, współautora manifestu *Podstawowe zasady niepełnosprawności* (ang. *Fundamental Principles of Disability*) (1981, 2013). W dokumencie padają słowa, że to społeczeństwo upośledza osoby niepełnosprawne, a niepełnosprawność jest czymś dodanym do doświadczanych przez nie ułomności, przez co czują się izolowane i wykluczane z pełnego uczestnictwa w codziennych aktywnościach (Twardowski 2018). Niepełnosprawność postrzegana jest jako proces, w obrębie którego pojawiają się fizyczne, strukturalne i kulturowe

² W roku 2020 STAMMA (Brytyjskie Stowarzyszenie Jąkania, organizacja, która od ponad czterdziestu lat reprezentuje osoby jękające się) opracowała wytyczne dotyczące zalecanego sposobu narracji na temat jąkania. Wytyczne zostały zatwierdzone przez *The Royal College of Speech & Language Therapists*. Dokument jest dostępny w wersji polskiej: <www.logolab.edu.pl>, dostęp: 29.01.2024.

bariery, powodujące wykluczanie lub dyskryminację osób doświadczających różnorodnych ograniczeń/trudności (Bailey i in. 2015). Koncepcja ta zwraca uwagę na normy i wartości w danej społeczności oraz pokazuje, jak społeczeństwo odnosi się do osób funkcjonujących w odmienny sposób (Olivier 2013). Środowisko osób jękających się odkrywa zalety społecznego modelu niepełnosprawności jako możliwego do zastosowania w jękanium. Choć model ten nie wyjaśnia, dlaczego ludzie się jękają, to ukazuje społeczną opresję, jakiej doświadczają z tego powodu (Constantino i in. 2022). Stawia osoby z jękaniem w nowym świetle i pozwala zrekonstruować rolę terapeutów. W modelu społecznym osoba z jękaniem staje się ekspertem w zakresie własnych doświadczeń. Z kolei terapeuci pełnią rolę facylitatorów i propagatorów zmian społecznych, co w pewien sposób podważa tradycyjny schemat terapii jękania. Klient jest decydentem w zakresie własnego sposobu komunikowania się, a terapeuta towarzyszy mu w tym procesie w roli sojusznika (Constantino i in. 2022). Rozpatrując jękanie w kontekście modelu społecznego, należy zmienić postrzeganie procesu komunikacji i indywidualnych doświadczeń mówcy w związku z reakcjami otoczenia. Dlatego, dokonując oceny jękania, niemożliwe jest pominięcie doznań jednostki, wręcz przeciwnie – informacje pochodzące od klienta są kluczowe, a koncentrowanie się wyłącznie na diagnozowaniu behawioralnych objawów tzw. nie płynności, dysfluencji jest obecnie uznawane za błąd w sztuce. Coraz częściej kwestionowane jest nadużywanie takich terminów jak „płynność” czy „zaburzenie płynności” (Perkins 1990; Tichenor i in. 2022).

Zmiana (podejścia do jękania) już się dokonuje

Najnowsze wyniki badań naukowych wymuszają zmianę w podejściu zarówno do rozumienia samego fenomenu jękania, jak i wsparcia osób, które doświadczają go osobiście. Duży nacisk kładziony jest na poszerzenie świadomości społecznej i normalizowanie jękania w wielu aspektach. Zmiany, jakie da się zaobserwować na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat, widoczne są w szczególności w badaniach naukowych, interwencji terapeutycznej, w aspektach formalno-prawnym, medialnym oraz ogólnospołecznym (Constantino i in. 2022). W badaniach naukowych da się zaobserwować coraz częstsze osobiste angażowanie się osób doświadczających jękania. Popularne stają się badania partycypacyjne w działaniu (ang. *Participatory Action Research*, PAR), które zwiększają udział populacji osób jękających się – nie tylko jako członków prób badawczych, ale i współautorów projektów naukowych. Raporty z badań jakościowych prezentują punkt widzenia

tw. doświadczonych ekspertów, a ich wyniki umożliwiają modyfikowanie podejścia do jąkania w wielu aspektach (Constantino i in. 2017; Corcoran, Stewart 1998; Crichton-Smith 2002; Daniels i in. 2006; Plexico i in. 2010). Następuje wyraźny zwrot w stronę badań jakościowych eksplorujących m.in. subiektywne doświadczenia związane z byciem osobą jąkającą się czy jakość życia. Wyniki tych badań są upowszechniane przy użyciu prostego języka w łatwo dostępnych dla społeczności źródłach, takich jak np. blogi i podcasty (Dignazio i in. 2020). Rekomendacje poparte dowodami naukowymi zmieniają paradygmaty – profilaktyczny, diagnostyczny i terapeutyczny (Constantino i in. 2022). Dla przykładu, w procesie diagnozy badanie behawioralnych objawów jąkania (dających się zaobserwować dla postronnego słuchacza) ma już znaczenie wtórne. Na pierwszy plan wysuwają się bowiem kwestie związane z uczuciami, emocjami i przekonaniem samego klienta oraz wpływ doświadczeń związanych z jąkaniem na jakość życia. Interpretując, jak jąkanie warunkuje jakość życia przy użyciu modelu ICF, działania terapeutyczne ukierunkowywane są na wszystkie odsłony pojawiających się trudności (afektywne, kognitywne oraz behawioralne). Najbliższe środowisko klienta pełni ważną rolę i jest angażowane w terapię. W interwencji mniej uwagi poświęca się upłynnianiu mowy bądź modyfikacji jąkania, na korzyść ukierunkowania terapii na poprawę ogólnego funkcjonowania klienta (Beilby i in. 2013; Chun i in. 2010; Tichenor i in. 2019; Yaruss 2010). Dlatego – poza tradycyjnymi nurtami modyfikowania mowy czy jąkania – coraz częściej stosowane są terapie, które koncentrują się na redukcji unikania mówienia (Sheehan, Sisskin 2001; Sisskin 2018; Sisskin, Goldstein 2022) czy afirmacji jąkania (DeThorne, Gerlach-Houck 2023; Reeves i in. 2023; Sisskin 2022). Istotnym celem terapii staje się przeciwdziałanie ableizmowi, mikroagresji i (samo)stygmatyzacji (Boyle 2018). Zmieniają się oczekiwania wobec logopedów – główną formą ich aktywności nie jest już terapia indywidualna, ale także aktywna działalność w środowisku społecznym, propagowanie wiedzy o jąkaniu, edukowanie rodziców, nauczycieli, lekarzy, pracodawców i ogółu społeczeństwa. Podkreśla się, że zmiana społecznych reakcji na jąkanie znacząco poprawia funkcjonowanie osoby z jąkaniem w codziennym życiu.

Głośniejsz podnoszona jest też kwestia właściwego przygotowania specjalistów z zakresu jąkania (Eggers 2021). Kształcenie studentów logopedii do podejmowania wyzwań związanych z interwencją w jąkaniu wymaga wspierania krytycznego myślenia. Zaleca się zatem integrowanie w procesie akademickim teorii z praktyką z zagwarantowaniem właściwego nadzoru superwizora (Shapiro 2011). Konieczne jest konfrontowanie studentów z jąkaniem, z osobami jąkającymi się oraz ich bliskimi. Takie praktyki w dydaktyce akademickiej odzwierciedlają trend w światowej logopedii,

zgodnie z którym terapeuci jąkania są przygotowani do podążania za klientami, oferowania im różnych rodzajów terapii i uświadamiania, że nie ma jednej skutecznej dla wszystkich metody w dochodzeniu do preferowanych przez nich zmian (Rodgers, Gerlach-Houck 2022; Yaruss 2003).

Opisywana zmiana podejścia sprawiła, że podejmowane są również działania mające na celu wyrównywanie szans edukacyjnych oraz wsparcie osób z jąkaniem na rynku pracy. Coraz powszechniej głos w swojej sprawie zabierają organizacje zrzeszające ludzi z jąkaniem (brytyjskie stowarzyszenie STAMMA, The National Stuttering Association i in.), a także organizacje pozarządowe (takie jak The Stuttering Foundation, Action for Stammering Children), dążąc do tego, by o jąkaniu mówiono w sposób włączający (Constantino i in. 2022). Organizacje te tworzą materiały i kampanie społeczne adresowane do różnych grup (Constantino i in. 2022). Nagłaśniana jest także potrzeba wypracowania nowego sposobu prezentowania jąkania i osób jąkających się w mediach i kinematografii (Evans, Williams 2015), by odklamać przekaz na temat jąkania. Podkreśla się, że jąkanie w filmach fabularnych było w przeszłości prezentowane w sposób prześmiewczy i wypaczony, co dodatkowo pogłębiało stereotypy i dezinformację (Płusajska-Otto, Myszką 2022). Obecnie warta odnotowania jest coraz bogatsza oferta filmów dokumentalnych opracowywanych m.in. przez The Stuttering Foundation (Płusajska-Otto, Myszką 2022) oraz pełnometrażowych takich jak „When I stutter” czy „My beautiful stutter”.

Obalanie mitów to także zmiana

Zmiana dokonuje się też poprzez obalanie fałszywych przekonań na temat jąkania. Jednym z bardziej szkodliwych mitów związanych z jąkaniem jest teza, że rozmawianie o jąkaniu jest niebezpieczne. Przez dekady rodzice byli instruowani, by nie poruszać w domu tego tematu i nie używać słowa *jąkanie*. Panująca zmowa milczenia, traktowania jąkania jak tabu przynosiła odwrotne skutki. Wielu rodziców, w tym polskich, nie podejmowało tematu jąkania w rozmowach ze swoimi dziećmi, logopedzi prowadzili terapię, koncentrując się niemal wyłącznie na ćwiczeniach upłynniania mowy, a nauczyciele stawali się nie zauważać jąkania uczniów (Węsierska 2023). Obecnie podkreśla się, że otwarte, neutralne rozmawianie o jąkaniu jest istotnym czynnikiem procesu odczulania i pełni ważną rolę w procesie skutecznego radzenia sobie ze swoim jąkaniem (Logan, Yaruss 1999). Kolejnym mitem jest obwinianie rodziców za to, że dziecko zaczęło się jąkać. Ten pogląd, oprócz tego, że nie znajduje poparcia w wynikach badań naukowych, dodatkowo osłabia

poczucie sprawstwa rodziców i wzmacnia napięcie w rodzinie (Tumanova i in. 2018). Także temat terapii obarczony jest wieloma niezweryfikowanymi poglądami. Dla przykładu, pokutuje przekonanie, że każda osoba, która się jąka, powinna być poddana tradycyjnej terapii ukierunkowanej na zmianę sposobu mówienia. Ten mit opiera się na założeniu, że mowa płynna to jedyny słuszny sposób wypowiedzania się. Konsekwencją takiego myślenia jest teza, że głównym celem terapii ma być płynna mowa i całkowite wyeliminowanie jąkania (Chęć 2007). Ten sposób myślenia dyskwalifikuje możliwość akceptacji jąkania, którą uznaje się za beczynność zmniejszającą motywację do terapii i wpływającą negatywnie na jej przebieg (Tarkowski 2003). Wyniki badań wskazują jednak, że wysoki poziom akceptacji własnej mowy i jąkania jest powiązany z postrzeganiem terapii przez klientów jako bardziej skutecznej (De Nardo i in. 2016). Co więcej, ustalenia wielu badaczy sugerują, że podejścia oparte na akceptacji i afirmacji jąkania mają pozytywny wpływ na jakość życia i zdrowie psychiczne (Byrd i in. 2018; Byrd i in. 2022; Constantino 2016; 2018; Gerlach-Houck, Constantino 2022; Sisskin 2022; Reeves i in. 2023). Współcześnie podkreśla się znaczenie budowania rezyliencji jako czynnika sprzyjającego samoakceptacji. Terapia, o ile jest konieczna, powinna zatem być ukierunkowana na aktywną pracę z osobami jękającymi się nad zwiększeniem poczucia własnej wartości, szacunku dla samego siebie i bezpieczeństwa w celu ograniczenia potencjalnego wpływu negatywnych czynników psychospołecznych, które mogą towarzyszyć jękaniu (Byrd i in. 2018; Boyle i in. 2018). Rolą logopedów jest przede wszystkim wspieranie klienta w radzeniu sobie z trudnościami i identyfikowaniu korzyści płynących z czynników wzmacniających odporność. Mogą one obejmować samorzeczność klienta, korzystanie z sieci wsparcia społecznego i strategię radzenia sobie z problemami (Plexico i in. 2019).

Wiedza to nie wszystko – potrzebne jest działanie! Implikacje praktyczne

Rozwój badań naukowych, a w ich konsekwencji transformacja podejścia do jąkania wymuszają potrzebę aktywnego działania logopedów na rzecz zmiany sposobu mówienia o jękaniu, myślenia o efektach terapii i programowania jej przebiegu oraz oddziaływania na środowisko w taki sposób, by było ono bardziej akceptujące i afirmujące neuroróżnorodność (DeThorne, Gerlach-Houck 2023). Wśród implikacji praktycznych, które w sposób wielowymiarowy zmieniają podejście do jąkania, wymienić należy przede wszystkim:

1. Konieczność zmiany narracji w zakresie mówienia o jękananiu – określenie płynność jest nieinkluzywne, a stosowanie go w kontekście jękania bywa mylące, ograniczające i szkodliwe (Tichenor i in. 2022).
2. Promowanie przez logopedów otwartego i neutralnego sposobu mówienia o jękananiu jako formy werbalnej różnorodności.
3. Nawiązywanie współpracy z osobami z doświadczeniem jękania, włączanie ich do dyskusji na ten temat.
4. Wykorzystywanie zasobów tkwiących w grupach wsparcia dla osób jękających się i grupach samopomocy; przekonanie logopedów do podejmowania współpracy z tymi grupami i rekomendowania swoim klientom udziału w spotkaniach takich grup (Ceglarski i in. 2021).
5. Formułowanie i upowszechnianie zaleceń odnoszących się do naukowej i klinicznej działalności logopedów, kierunku nauczania studentów oraz działań podejmowanych w zakresie poszerzania świadomości społeczeństwa.
6. Wykorzystywanie w diagnozie i terapii jękania rzetelnych narzędzi i materiałów; rozpoznawanie w procesie diagnozy zarówno pierwotnych objawów jękania, jak i sposobu doświadczania jękania przez mówiącego (Tichenor, Yaruss 2019; Yaruss 2010; Yaruss, Quesal 2004), a także identyfikowanie przeżywanej i/lub odczuwanej (samo)stygmatyzacji (Boyle 2018).
7. Przejście od wykorzystywania wyłącznie tradycyjnych modeli terapii (upłynniania mowy albo modyfikacji jękania) do podejść opartych na akceptacji i afirmacji jękania; podejmowanie działań ukierunkowanych na wzmacnianie klientów i koncentrowanie się na pozytywach (Sisskin, Goldstein 2022) przy wykorzystaniu elementów takich podejść jak np. terapia poznawczo-behawioralna, terapia akceptacji i zaangażowania ACT czy trening uważności (Rodgers, Gerlach-Houck 2022); stosowanie terapii redukujących reakcje unikania (Sisskin 2018, 2022; Sisskin, Goldstein 2022) i budowanie gotowości do samorzecznictwa.
8. Współpraca logopedów ze środowiskiem osób z jękananiem w zakresie tworzenia sieci wsparcia, niwelowania agresji, osvajania z jękananiem, a przede wszystkim budowania właściwego nastawienia dorosłych i dzieci do różnorodnych form komunikowania się.
9. Samodoskonalenie logopedów, aktualizowanie wiedzy oraz wzajemna wymiana doświadczeń z uwzględnieniem kontekstu środowiskowego i organizacyjnego (Eggers 2021); dzielenie się terapeutą z klientem odpowiedzialnością za przebieg terapii (Rodgers, Gerlach-Houck 2022).

Zamiast podsumowania

Ludzie z jąkaniem potrzebują tego samego, czego oczekują inni – bycia wysłuchanymi, zrozumianymi – tego, by mogli się swobodnie komunikować. W roku 2012, na konferencji w Tours we Francji (www.thewesco.org), David Shapiro porównał logopedę do oświeconego anioła stróża. Jego zdaniem rolą logopedy jest z jednej strony upowszechniać aktualną wiedzę, a z drugiej być dla osób z jąkaniem źródłem siły i inspiracji, motywować je do podejmowania wyzwań. Terapeuta ma pomagać ludziom z jąkaniem w odnajdywaniu własnego głosu, tak by czuli się ze sobą dobrze. Uważny logopeda ma ułatwić klientowi dostrzeżenie tego, czego on sam nie jest w stanie zobaczyć, wspomagać go w budowaniu poczucia własnej wartości i sprawstwa. W obecności takiego terapeuty osoba z jąkaniem czuje, że może spełniać swoje marzenia, by stać się, kim tylko zechce – jękając się lub nie i żyć pełnią życia. Takie cele przyświecają współczesnym podejściom do terapii jąkania. Przykładem może być wywodzący się z USA, oparty na dowodach model CARE. Nazwa tego podejścia pochodzi od pierwszych liter słów *Communication* (komunikacja), *Advocacy* (samorzecznictwo), *Resilience* (odporność) i *Education* (edukacja) (Byrd i in. 2018, Byrd 2023)³. Te słowa najlepiej oddają, czym powinna być terapia jąkania. Co ważne – zmiana już się dokonuje – takie metody upowszechniają się obecnie na świecie i w Polsce⁴!

Literatura

- Bailey K., Harris S.J., Simpson S. (2015): *Stammering and the social model of disability: Challenge and opportunity*. „*Procedia-Social and Behavioral Sciences*” 193, s. 13–24.
- Beilby J.M., Byrnes M.L., Meagher E.L., Yaruss, J.S. (2013): *The impact of stuttering on adults who stutter and their partners*. „*Journal of Fluency Disorders*” 38(1), s. 14–29.
- Bernstein Ratner N. (2005): *Evidence-based practice in stuttering: Some questions to consider*. „*Journal of Fluency Disorders*” 30(3), s. 163–188.
- Bloodstein O., Bernstein Ratner N., Brundage S.B. (2021): *The Handbook on Stuttering* (7 ed.). San Diego.
- Boyle M.P. (2013): *Psychological characteristics and perceptions of stuttering of adults who stutter with and without support group experience*. „*Journal of Fluency Disorders*” 38(4), s. 368–381.
- Boyle M.P. (2014): *Relationships between psychosocial factors and quality of life for adults who stutter*. „*American Journal of Speech-Language Pathology*” 24(1), s. 1–12.

³ Model CARE to nieableistyczne podejście do terapii jąkania, które zostało opracowane w Centrum Edukacji i Badań nad Jąkaniem im. Arthura M. Blanka na Uniwersytecie Teksańskim w Austin (USA) i jest wynikiem dwóch dekad badań nad jąkaniem.

⁴ Na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach wdrażany jest program Camp Dream. Speak. Live oparty na modelu CARE opracowanym w USA (University of Texas at Austin: <https://blankcenterforstuttering.org/>).

- Boyle M.P. (2018): *Enacted stigma and felt stigma experienced by adults who stutter*. „Journal of Communication Disorders” 73, s. 50–61.
- Boyle M.P., Beita-Ell C., Milewski K.M., Fearon A.N. (2018): *Self-esteem, self-efficacy, and social support as predictors of communicative participation in adults who stutter*. „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 61(8), s. 1893–1906.
- Byrd C.T. (2023): *Blank Center CARE Model™. Application for School-Age Children Who Stutter*. Dream. Speak. Live. Publications. Austin.
- Byrd C.T., Coalson G.A., Young M.M. (2022): *Targeting communication effectiveness in adults who stutter: A preliminary study*. „Topics in Language Disorders” 42(1), s. 76–93.
- Byrd C.T., Gkalitsiou Z., Werle D., Coalson G.A. (2018): *Exploring the Effectiveness of an Intensive Treatment Program for School-Age Children Who Stutter, Camp Dream. Speak. Live.: A Follow-up Study*. „Seminars in Speech and Language” 39(05), s. 458–468.
- Ceglarski A., Michta I., Wyrwas K. (2021): *Pozainstytucjonalne wsparcie dla osób jękających się – ruch samopomocy i autoterapia*. [W:] *Dialog bez barier – kompleksowa interwencja logopedyczna w jękanii*. Red. K. Węsierska, H. Sønsterud. Chorzów, s. 625–650.
- Chang S.E., Garnett E.O., Etchell A., Chow H.M. (2019): *Functional and neuroanatomical bases of developmental stuttering: Current insights*. „The Neuroscientist” 25(6), s. 566–582.
- Chećciak M. (2007): *Jękanie. Diagnostyka – Terapia – Program*. Kraków.
- Chun R.Y.S., Mendes C.D., Yaruss J.S., Quesal R.W. (2010): *The impact of stuttering on quality of life of children and adolescents*. „Pró-Fono Revista de Atualização Científica” 22, s. 567–570.
- Constantino C.D. (2016): *Stuttering gain. International Stuttering Association, International Stuttering Awareness Day Online Conference 2016*. „International Stuttering Awareness Day”, <<https://isad.live/isad-2016>>, dostęp: 26.01.2024.
- Constantino C.D. (2018): *What Can Stutterers Learn from the Neurodiversity Movement?* „Seminars in Speech and Language” 39(04), s. 382–396.
- Constantino C.D., Campbell P., Simpson S. (2022): *Stuttering and the social model*. „Journal of Communication Disorders” 96, s. 1–11.
- Constantino C.D., Manning W.H., Nordstrom S.N. (2017): *Rethinking covert stuttering*. „Journal of Fluency Disorders” 53, s. 26–40.
- Corcoran J.A., Stewart M. (1998): *Stories of stuttering: A qualitative analysis of interview narratives*. „Journal of Fluency Disorders” 23, s. 247–264.
- Crichton-Smith I. (2002): *Communicating in the real world: Accounts from people who stammer*. „Journal of Fluency Disorders” 27, s. 333–352.
- Daniels D.E., Hagstrom F., Gabel R.M. (2006): *A qualitative study of how African American men who stutter attribute meaning to identity and life choices*. „Journal of Fluency Disorders” 31, s. 200–215.
- De Nardo T., Gabel R.M., Tetnowski J.A., Swartz E.R. (2016): *Self-acceptance of stuttering: A preliminary study*. „Journal of Communication Disorders” 60, s. 27–38
- DeThorne L., Gerlach-Houck H. (2023): *Resisting Ableism in School-Based Speech-Language Therapy: An Invitation to Change*. „Language, Speech, and Hearing Services in Schools” 54(1), s. 1–7.
- Dignazio L.E., Kenny M.M., Raj E.X., Pelkey K.D. (2020): *Stuttering-related podcasts: Audio-based self-help for people who stutter*. „Perspectives of the ASHA Special Interest Groups” 5(5), s. 1131–1138.
- Eggers K. (2021): *Stawanie się efektywnym logopedą specjalizującym się w zaburzeniach płynności mowy*. [W:] *Dialog bez barier – kompleksowa interwencja logopedyczna w jękanii*. Red. K. Węsierska, H. Sønsterud. Chorzów, s. 65–83.
- Erickson S., Block S. (2013): *The social and communication impact of stuttering on adolescents and their families*. „Journal of Fluency Disorders” 38(4), s. 311–324.

- Etchell A.C., Civier O., Ballard K.J., Sowman P.F. (2018): *A systematic literature review of neuroimaging research on developmental stuttering between 1995 and 2016*. „Journal of Fluency Disorders” 55, s. 6–45.
- Evans J., Williams R. (2015): *Stuttering in film media-investigation of a stereotype*. „Procedia-Social and Behavioral Sciences” 193, s. 337.
- Gerlach-Houck H., Constantino C.D. (2022): *Interrupting ableism in stuttering therapy and research: Practical suggestions*. „Perspectives of the ASHA Special Interest Groups” 7(2), s. 357–374.
- Johnson J.K. (2008): *The visualization of the twisted tongue: Portrayals of stuttering in film, television, and comic books*. „Journal of Popular Culture” 41(2), s. 245–261.
- Kraft S.J., Yairi E. (2012): *Genetic bases of stuttering: The state of the art, 2011*. „Folia Phoniatrica et Logopaedica” 64(1), s. 34–47.
- Logan K.J., Yaruss J.S. (1999): *Helping parents address attitudinal and emotional factors with young children who stutter*. „Contemporary Issues in Communication Science and Disorders” 26, s. 69–81.
- Oliver M. (1981): *A new model of the social work role in relation to disability*. [W:] *The handicapped person: A new perspective for social workers*. Red. J. Campling. London, s. 19–32.
- Oliver M. (2013): *The social model of disability: Thirty years on*. „Disability & Society” 28(7), s. 1024–1026.
- Plusajska-Otto A., Myszk A., (2022): *Rola filmów w kształtowaniu właściwych postaw wobec jąkania się. Refleksje z polskich projekcji filmu When I stutter*. „Forum Lingwistyczne” 10, s. 1–28.
- Perkins W.H. (1990): *What is stuttering? [Review]*. „Journal of Speech Hearing Disorder” 55(3), s. 370–382.
- Plexico L.W., Erath S., Shores H., Burrus E. (2019): *Self-acceptance, resilience, coping and satisfaction of life in people who stutter*. „Journal of Fluency Disorders” 59, s. 52–63.
- Plexico L.W., Manning W.H., DiLollo A. (2010): *Client perceptions of effective and ineffective therapeutic alliances during treatment for stuttering*. „Journal of Fluency Disorders” 35(4), s. 333–354.
- Reeves N.A., Flynn T.W., Schuff R.Z. (2023): *Ableism to empowerment: Navigating school structures when working with students who stutter*. „Language, Speech, and Hearing Services in Schools” 54(1), s. 8–26.
- Reeves N., Yaruss J.S. (2024): *Go-To-Guide: Getting Started with School-Age Stuttering Therapy*. McKinney.
- Rodgers N.H., Gerlach-Houck H. (2022): *“Knowledge without action means nothing”: Stakeholder insights on the behaviors that constitute positive change for adults who stutter*. „American Journal of Speech-Language Pathology” 31(4), s. 1637–1652.
- Shapiro D.A. (2011): *Stuttering Intervention: a collaborative journey to fluency freedom*. Austin.
- Sheehan V.M., Sisskin V. (2001): *The creative process in avoidance reduction therapy for stuttering*. „Perspectives on Fluency and Fluency Disorders” 11(1), s. 7–11.
- Sisskin V. (2018): *Avoidance reduction therapy for stuttering (ARTs)*. [W:] *More than fluency: The social, emotional, and cognitive dimensions of stuttering*. Red. B.J. Amster, E.R. Klein. San Diego, s. 157–186.
- Sisskin V. (2022): *Disfluency-affirming therapy for young people who stutter: Unpacking ableism in the therapy room*. „Language, Speech, and Hearing Services in Schools” 54(1), s. 114–119.
- Sisskin V., Goldstein B. (2022): *Avoidance reduction therapy for school-age children who stutter*. „Seminars in Speech and Language” 43(02), s. 147–160.
- Smart J.F. (2009): *The power of models of disability*. „Journal of Rehabilitation” 75(2), s. 3–11.
- Smith A., Kelly E. (1997): *Stuttering: a dynamic, multifactorial model*. [W:] *Nature and Treatment of Stuttering: New Directions*. 2nd ed. Red. R. Curlee, G. Siegel. Needham Hills, s. 204–217.

- Smith A., Weber C. (2017): *How stuttering develops: the multifactorial dynamic pathways theory*. „Journal of Speech, Language and Hearing Research” 60(9), s. 2483–2505.
- St. Louis K.O. (2011): *The Public Opinion Survey of Human Attributes-Stuttering (POSHA-S): Summary framework and empirical comparisons*. „Journal of Fluency Disorders” 36, s. 256–261.
- St. Louis K.O. (2015a): *Epidemiology of public attitudes toward stuttering*. [W:] *Stuttering meets stereotype, stigma, and discrimination: an overview of attitude research*. Red. K.O. St. Louis. Morgantown, s. 7–42.
- St. Louis K.O. (2015b): *Personal Appraisal of Support for Stuttering-Adult (PASS-Ad)*. Morgantown.
- St. Louis K.O., Irani F., Gabel R.M., Hughes S., Langevin M., Rodriguez M., Scott K.S., Weidner M.E. (2017): *Evidence-based guidelines for being supportive of people who stutter in North America*. „Journal of Fluency Disorders” 53, s. 1–13.
- St. Louis K.O., Weidner M.E. (2015): *Personal Appraisal on Stuttering Support-Child (PASS-Ch)*. Morgantown.
- St. Louis K.O., Węsierska K., Polewczyk I. (2018): *Improving Polish Stuttering Attitudes: An Experimental Study of Teachers and University Students*. „American Journal of Speech-Language Pathology” 27, s. 1195–1210.
- St. Louis K.O., Węsierska K., Przepiórka A., Błachnio A., Beucher C., Abdalla F., Flynn T., Reichel I., Beste-Guldborg A., Junuzović-Žunić L., Gottwald S., Hartley J., Eisert S., Johnson K.N., Bolton B., Sangani M.T., Rezai H., Abdi S., Pushpavathi M., Aliveto E. (2020): *Success in changing stuttering attitudes: A retrospective analysis of 29 intervention studies*. „Journal of Communication Disorders” 84, s. 118.
- Tarkowski Z. (2003): *Jąkanie. Gielkot*. [W:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. T. 2. Red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska. Opole, s. 176–191.
- Twardowski A. (2018): *Spoleczny model niepełnosprawności analiza krytyczna*. „Studia Edukacyjne” 48, s. 97–114.
- Tichenor S.E., Constantino C., Yaruss J.S. (2022): *A point of view about fluency*. „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 65(2), s. 645–652.
- Tichenor S.E., Herring C., Yaruss J.S. (2022): *Understanding the speaker's experience of stuttering can improve stuttering therapy*. „Topics in Language Disorders” 42(1), s. 57–75.
- Tichenor S., Yaruss J.S. (2018): *A phenomenological analysis of the experience of stuttering*. „American Journal of Speech-Language-Pathology” 27, s. 1180–1194.
- Tichenor S.E., Yaruss J.S. (2019): *Stuttering as defined by adults who stutter*. „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 62(12), s. 4356–4369.
- Tumanova V., Choi D., Conture E.G., Walden T.A. (2018): *Expressed parental concern regarding childhood stuttering and the Test of Childhood Stuttering*. „Journal of Communication Disorders” 72, s. 86–96.
- Union of the Physically Impaired against Segregation (1976): *Fundamental principles of disability*. „University of Leeds”, <<https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>>, dostęp: 30.06.2024.
- Weidner M., St. Louis K.O. (2022): *Zmiana społecznych postaw wobec jąkania*. [W:] *Dialog bez barier – kompleksowa interwencja logopedyczna w jąkaniu*. Red. K. Węsierska, H. Sønsterud. Chorzów, s. 117–157.
- Węsierska K. (2023): *Czego nas uczy historia ludzi z jąkaniem i gielkotem? – wstępne doniesienia z badań*. Seminarium z okazji Międzynarodowego Dnia Świadomości Jąkania, Uniwersytet Śląski w Katowicach, 21.10.24.
- Węsierska K., Weidner M., Sønsterud H. (2021): *Let's empower children who stutter and their parents so they can speak the changes they wish to see*, „International Stuttering Awareness Day”, <<https://isad.isastutter.org/isad-2021/papers-presented-by/research-therapy-and-support/lets-empowerchildren-who-stutter-and-their-parents-wesierska-weidner-sonsterud/>>, dostęp: 24.01.2023.

- World Health Organization (2001): *The International Classification of Functioning, Disability and Health*. World Health Organization. Geneva.
- Vanryckegehem M., Brutten G.J. (2007a): *Behavior Assessment Battery (BAB) for Children Who Stutter*. San Diego.
- Vanryckegehem M., Brutten G.J. (2007b): *Behavior Assessment Battery (BAB) for Adults Who Stutter*. San Diego.
- Vanryckegehem M., Brutten G.J. (2007c): *KiddyCAT Communication Attitude Test for Preschool and Kindergarten Children Who Stutter*. San Diego.
- Yairi E., Ambrose N. (2013): *Epidemiology of stuttering: 21st century advances*. „Journal of Fluency Disorders” 38(2), s. 66–87.
- Yaruss J.S. (2003): *One size does not fit all: special topics in stuttering therapy*. „Seminars in Speech and Language” 24, s. 3–6.
- Yaruss J.S. (2010): *Assessing quality of life in stuttering treatment outcomes research*. „Journal of Fluency Disorders” 35(3), s. 190–202.
- Yaruss J.S., Quesal R.W. (2004): *Stuttering and the International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF): An update*. „Journal of Communication Disorders” 37, s. 35–52.
- Yaruss J.S., Quesal R.W. (2006): *Overall Assessment of the Speaker’s Experience of Stuttering (OASES): Documenting multiple outcomes in stuttering treatment*. „Journal of Fluency Disorders” 31, s. 90–115.
- Yaruss J.S., Quesal R.W. (2010): *Overall Assessment of the Speaker’s Experience of Stuttering (OASES)*. McKinney.
- Yaruss J.S., Quesal R.W. (2016): *Overall Assessment of the Speaker’s Experience of Stuttering (OASES)*. McKinney.

Anita Lorenc

Uniwersytet Warszawski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7614-0881>

e-mail: anita.lorenc@uw.edu.pl

Agnieszka Borowiec

Laboratorium Mowy w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6580-8321>

e-mail: aborowiec1@o2.pl

Normatywna pozycja spoczynkowa języka. Badania wstępne z wykorzystaniem systemu EMA i techniki CBCT*

Normative tongue resting position.

A preliminary study with the use of EMA and CBCT technology

Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest zrozumienie mechanizmu określonego jako pozycja spoczynkowa układu stomatognatycznego, w której formowaniu i stabilizacji kluczową funkcję pełni język. Na podstawie wybranych pozycji z literatury przedmiotu omówiono wyniki badań pozycji spoczynkowej języka opracowanych z użyciem obiektywnych technik instrumentalnych. W dalszej części artykułu przedstawione zostały metodologia oraz wyniki badań własnych opracowane w ramach studium pojedynczego przypadku. Wykorzystano w tym celu obiektywne techniki instrumentalne, takie jak artykulografia elektromagnetyczna (system EMA) i tomografia komputerowa (technika CBCT). Na podstawie przeprowadzonych badań przedstawiono opis normatywnej pozycji spoczynkowej języka oraz jej schematyczne rekonstrukcje.

Słowa kluczowe: normatywna pozycja spoczynkowa języka, EMA (artykulografia elektromagnetyczna), CBCT (tomografia komputerowa wiązka stożkowa)

Abstract

The goal of this study is to scrutinise the mechanism referred to as the resting position of the stomatognathic system. The resting position is shaped and stabilized by the tongue.

* Artykuł powstał w wyniku realizacji projektu badawczego pt. *Badanie mowy zaburzonej i funkcji prymarnych za pomocą artykulografu CARSTENS AG501 i analizatora rozkładu pola akustycznego* (Nr rej. 2021/43/B/HS2/00162) finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki.

The study references selected currently available literature on the subject to analyse results of the resting position examination with the use of objective instrumental technology. Further in the article, the methods and results of a case study conducted by the authors are reported. Objective instrumental techniques used for the purpose of the case study include electromagnetic articulography (EMA) and cone-beam computed tomography (CBCT). The undertaken study allowed the authors to provide a description of the normative tongue resting position and its schematic reconstructions.

Keywords: normative tongue resting position, EMA (Electromagnetic Articulography), CBCT (Cone Beam Computed Tomography)

1. Wprowadzenie

Funkcje, od których zależy przeżycie człowieka, nazywamy funkcjami prymarnymi¹. Zaliczamy do nich m.in. oddychanie, którego zadaniem jest natlenienie organizmu (funkcja oddechowa) oraz dostarczanie ciała niezbędnych produktów odżywczych (funkcja pokarmowa). Funkcje te realizowane są w układach anatomicznych, odpowiednio – oddechowym i pokarmowym. Swoistą bramą układu pokarmowego i oddechowego, stanowiącą także strefę ich ochrony, jest przednio-dolna część głowy człowieka (łac. *splanchnocranium*), zwana też częścią trzewną (por. np. Łasiński 1993: 9), jak również czaszką twarzową albo twarzoczaszką (zob. Dudkiewicz 1997). Twarz morfologiczna cechuje się dużą dynamiką, a wraz z przestrzenią jamy ustnej i gardła stanowi morfologiczno-czynnościową strukturę odpowiedzialną zarówno za wstępny etap czynności pokarmowych, jak i za funkcje wyższe, takie jak mówienie. Cechy te uwidaczniają się w specyficznych określeniach, którymi opisuje się ten obszar: zespół orofacjalny, kompleks (zespół) ustno-twarzowy, zespół twarzowo-szczękowy. W stomatologii używa się także określenia: układ stomatognatyczny (Majewski 2007).

Celem niniejszego artykułu jest zrozumienie mechanizmu, który powoduje automatyczne, bezwysiłkowe domykanie układu stomatognatycznego. Taki mechanizm zostanie określony w niniejszym opracowaniu jako pozycja spoczynkowa układu stomatognatycznego, w której formowaniu i stabilizacji kluczową funkcję pełni język. Pozycja spoczynkowa układu ustno-twarzowego związana jest z wygaszeniem aktywności organizmu przy równoczesnej automatycznej kontroli postawy. W normalnym układzie spoczynkowym jama ustna jest szczelnie domknięta, a oddech pobierany przez nos. To zapewnia delikatnemu rejonowi trzewnemu twarzoczaszki

¹ Pojęcie funkcji prymarnych pojawia się w literaturze od dawna. W artykule z 1968 r. Melvin L. Moss pisze o „prymarności ruchowych matryc funkcjonalnych” (1968: 65–73). W literaturze polskiej pojęcia wprowadzonego przez Mossa używa Danuta Pluta-Wojciechowska (zob. np. 2000).

prawidłowe funkcjonowanie. Jeżeli drożność nosa pozwala na inhalację, mięśniem, który determinuje sprawność funkcjonowania prawidłowej pozycji spoczynkowej, jest język.

W literaturze przedmiotu rola pozycji spoczynkowej języka nie została dotychczas wystarczająco doceniona i opisana. Wciąż brakuje pełnej definicji i analizy normatywnego biomechanizmu domykającego układ trzewny organizmu. Wiele badań opiera się na opisie objawów funkcjonowania zaburzonego układu, bez dociekania przyczyn takiego stanu rzeczy. W opracowaniach masa języka traktowana jest raczej jak bryła mięśnia, który powinien „jakoś” dopasować się do kształtu jamy ustnej. Ocena sprawności samego języka jest pomijana, a nawet lekceważona. Wynika to z braku konkretnych, opisanych naukowo cech sprawności, do których można odnieść ewaluację mięśnia. I na koniec: trudno opisać stan wyjściowy, gdy nie zauważa się jego istotności.

2. Pozycja spoczynkowa języka w świetle wybranych badań instrumentalnych

Podjęmowane dotąd badania dotyczące normy funkcjonalnej języka w pozycji spoczynkowej pokazują niejednorodność rozumienia tego pojęcia. Wpływało to na metodologię planowanych analiz i sposób objaśniania ich wyników. Wycinkowość badań zajmujących się opisem normy funkcjonalnej, niejednorodność rozumienia pojęć oraz różnorodność podejść metodologicznych prowadzą do chaosu zarówno w definiowaniu normy, zaburzeń, jak również przyczyn i skutków obserwowanych parafunkcji.

O roli, jaką pełni język w konstruowaniu stabilnej pozycji spoczynkowej, pisał już w 1875 r. Franciscus C. Donders (1875), który wskazał na istnienie rejonu podciśnienia pomiędzy uniesionym w kierunku podniebienia trzonem języka a strukturami kostnymi sklepienia jamy ustnej. Badacz twierdził, że wywołana w ten sposób siła stabilizująca język pozwala na bezwysiłkowe zamykanie jamy ustnej w układzie spoczynkowym. Odkrycie Dondersa z czasem zostało potwierdzone przez inne zespoły badaczy (Faigenblum 1966; Engelke 2011; Boudriol 2013; Hiraki 2016). Jednak pomimo tego, że opisy naukowe dotyczą tej samej funkcji, jaką jest pozycja spoczynkowa języka, to znaleźć w nich można wiele rozbieżności. Tak jest w przypadku badań Wilfrieda Engelkego i współpracowników (2011), którzy definiowali pozycję spoczynkową (ang. *oral resting posture*, zob. 2011: 167) jako funkcję „postpołykaniową” (2011: 174). Zespół skupiał się na różnicowaniu sił podciśnień uzyskiwanych w trakcie połykania kontrolowanego, z przedłużonym

utrzymaniem języka przy podniebieniu tuż po polknięciu. Badacze nie analizowali zatem przestrzeni podciśnienia w pozycji spoczynkowej, a wynikało to z przyjętych założeń metodologicznych i konstrukcji zadania przewidzianego w scenariuszu badania. Na podstawie przedstawionych wyników można mylnie wnioskować, że pozycja spoczynkowa związana jest ze wzmocnieniem napięcia mięśniowego w ruchu wertykalnym. Pod koniec lat 60. XX w., nie odnosząc się do wcześniejszych doniesień płynących z badań Dondersa, zaproponowano nową technikę badania pozycji spoczynkowej. Określono ją jako ang. *rest position* (zob. Fishman 1969: 109) oraz jako ang. *normal tongue posture* (zob. Fishman 1969: 113) polegającą na ułożeniu języka na dnie jamy ustnej. W badaniu wykorzystano technikę cefalometrii. Takie podejście kontynuowane było w kolejnych badaniach (por. np. Promozić 2012; Fatima, Fida 2019) analizujących wpływ tkanek miękkich na struktury twarde w obrębie układu stomatognatycznego. Ze względu na oparcie badań o tak sformułowaną metodologię, nie wniosły one istotnych informacji dotyczących pozycji spoczynkowej języka. W 1949 r. zespół Corwina R. Wrighta wprowadził terminy normatywnej (ang. *normal position*) i nienormatywnej (ang. *abnormal position*) pozycji języka (Wright i in. 1949: 270–271). Badacze zajmowali się oceną relacji pomiędzy stanem mięśnia języka i jego pozycją a stabilizowaniem elementów protetycznych. Za normatywną pozycję spoczynkową przyjęto jednak język układający się swobodnie w dnie jamy ustnej po jej otwarciu. Norma bądź nienormatywność funkcji mięśnia oceniana była w odniesieniu do cech morfologicznych układu w relacji do dolnego łuku zębowego. Kolejni badacze, pomimo że nie powoływali się na wspomnianego wyżej autora, proponowali ocenę funkcji języka według tego samego podejścia (por. Kotsiomi i in. 2000). Przyjęli, że pojęcie „pozycja spoczynkowa języka” zostało wprowadzone w 1967 r. przez A.M. Cooksona i odnosiło się do powtarzalnej, zrelaksowanej pozycji języka, w sytuacji gdy wargi są rozłączone, a żuchwa lekko uchylona (Kotsiomi i in. 2000: 349). Wpływ tego podejścia widać także w literaturze polskiej, kiedy w podręczniku do protetyki Eugeniusz Spiechowicz opisuje „normalne” funkcjonowanie języka jako rozluźnionego, odłożonego w dnie jamy ustnej (Spiechowicz 2016: 49). Badania te muszą być rozpatrywane jako oceniające cechy mięśnia w sytuacji jego rozluźnienia, natomiast nie mogą być brane pod uwagę w opisie normatywnej pozycji spoczynkowej języka.

Kolejny obszar analizowany przez badaczy w kontekście układu spoczynkowego języka to zależność funkcjonalno-morfologiczna opisywana w literaturze jako równowaga mięśniowa (ang. *equilibrium theory*), w której pozycja języka uważana była za jeden z kluczowych czynników tej równowagi. Istotne badania w tym nurcie prowadzone były przez Williama R. Proffita

(1978). Autor zakładał, że napór spoczynkowy mięśni warg i języka oraz siły związane z tkankami miękkimi układu oralnego, a także siłami wyrzynania zębów i ich stabilizowania w wyrostkach zębodołowych stanowią główne czynniki w kształtowaniu równowagi w obrębie układu stomatognatycznego (1978: 185). W dalszych badaniach W. Proffit potwierdził „ucisk języka na podniebienną powierzchnię górnych zębów bocznych” (Proffit i in. 2007: 148), uznając, że jest to fizjologiczna cecha pozycji spoczynkowej języka.

Nowe możliwości badawcze, jakie pojawiły się wraz z zastosowaniem ultrasonografii, pozwoliły na bezinwazyjne obrazowanie jamy ustnej i języka w spoczynku. Badania prowadzone z wykorzystaniem tej techniki potwierdziły stabilizowanie języka w normie funkcjonalnej w rejonie przypodniebiennym (Volk i in. 2010; Kravanija i in. 2018).

Kolejny parametr oceny pozycji spoczynkowej języka, związany z ustawieniem jego poszczególnych partii, dotyczył położenia apeksu. W wynikach swoich badań F.C. Donders potwierdził normatywną pozycję czubka języka w położeniu spoczynkowym w rejonie za górnymi siekaczami (1875)². Proffit i in. (2007) uważali, że w początkowej fazie dojrzewania funkcjonalnego jamy ustnej, do około 3. r.ż., koniec języka wsuwany jest pomiędzy siekacze (2007: 150). Za dojrzałą funkcję uznał „zanikanie” wysuwania języka, przenosząc normę w jej uzyskaniu u niektórych dzieci dopiero do około 6. r.ż. (2007: 150)³.

Także inni autorzy opisują ustawienie apeksu w rejonie zasiekaczowym (Proffit 2007: 150), w rejonie brodawki przysiecznej (Artese i in. 2011; Engelke i in. 2011). W badaniach K. Hirakiego i współpracowników położenie to traktowane jest jako zakotwiczenie pozycji języka (2016: 167). W niektórych badaniach deklarujących ocenę pozycji spoczynkowej języka nie potwierdzono położenia czubka języka w rejonie brodawki przysiecznej, ale – ze względu na przyjętą metodologię opisaną powyżej – wskazywano na rejon dolnych zębów lub dna jamy ustnej (Fischman 1969; Fatima, Fida 2019; Primozić 2012).

W niewielu badaniach zajmowano się układem tylnej partii języka w pozycji spoczynkowej. W. Engelke i in. (2011) nadali znaczenie stabilizacji postdorsum w rejonie podniebienia miękkiego, uzasadniając w ten sposób możliwość utworzenia przestrzeni powietrznej między grzbietem języka a podniebieniem.

² Określenie to, pojawiające się tutaj i w dalszej części artykułu, odnosi się do pasa dźwięka tuż za górnymi siekaczami.

³ Wyniki badań dotyczące normatywnej i zaburzonej pozycji spoczynkowej języka u niemowląt zostały złożone przez autorki do kolejnego numeru „Prac Językoznawczych”.

3. Metodologia badania pozycji spoczynkowej języka z wykorzystaniem artykulografii elektromagnetycznej (EMA) i tomografii komputerowej (CBCT)

3.1. Przedmiot i cel badań

Przedmiotem badań zaprezentowanych w niniejszym artykule jest pozycja spoczynkowa języka. Ich celem jest zdobycie nowej wiedzy i opisanie mechanizmów funkcjonujących w jamie ustnej, odpowiedzialnych za kształtowanie wymienionej funkcji prymarnej, z wykorzystaniem technik instrumentalnych. Podjęte badania własne mają dostarczyć obiektywnego opisu normatywnej pozycji spoczynkowej języka, z uwzględnieniem poszczególnych części tego mięśnia w relacji do artykulatorów pasywnych.

3.2. Badana osoba

W badaniach wzięła udział kobieta w normie biologicznej i artykulacyjnej (por. Lorenc 2016a), w wieku 58 lat, u której przeprowadzono logopedyczną diagnozę miodfunkcjonalną (zarejestrowaną w postaci nagrań wideo), diagnozę fizjoterapeutyczną i ortodontyczną, uzupełnioną badaniem tomograficznym, zleconym przez lekarza ortodontę. Badana kobieta wyraziła dobrowolną zgodę na udział w eksperymencie, a także na wykorzystanie jego wyników oraz materiałów multimedialnych w publikacjach naukowych.

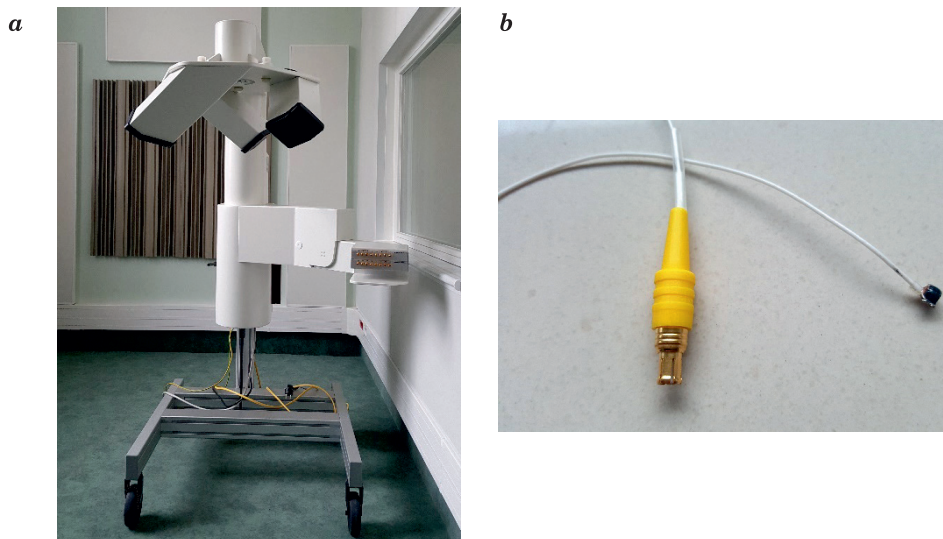
3.3. Materiał badawczy: procedury i scenariusze nagraniowe

Sesję nagraniową zrealizowano w warunkach laboratoryjnych w Pracowni Fonetyki Stosowanej im. Marii Przybysz-Piwko Instytutu Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Synchronicznie rejestrowano: dane artykulograficzne z wykorzystaniem artykulografu Carstens AG501, dane audio, a także obraz wideo. Scenariusz nagraniowy składał się z kilku części. W pierwszej z nich wykorzystano fragment filmu niemego (Chafe (red.) 1980), trwający 5 minut i 54 sekundy, podczas oglądania którego zarejestrowano spontaniczną pozycję spoczynkową układu stomatognatycznego badanej kobiety. Materiały wizualne oraz bodźce językowe wyświetlano na ekranie telewizyjnym. Do prezentacji oraz zapisu sygnatur czasowych odpowiedzi użyto programu E-Prime (Schneider i in. 2002).

Projekt badań uzyskał pozytywną opinię Komisji Rektorskiej ds. Etyki Badań Naukowych z Udziałem Człowieka Uniwersytetu Warszawskiego, która uznała go za zgodny z zasadami prowadzenia badań naukowych z udziałem ludzi (nr wniosku 179/2022, decyzja z 26 listopada 2022 r.).

3.4. Rejestracja danych EMA

Dane EMA rejestrowano z wykorzystaniem najnowszej generacji artykulografu elektromagnetycznego firmy Carstens, model AG501. Urządzenie to pozwala (por. ryc. 1a) rejestrować, przechowywać, prezentować i oceniać ruchy artykulatorów (języka, warg, żuchwy, podniebienia miękkiego) w trójwymiarowej przestrzeni w czasie rzeczywistym – podczas mówienia. Ogólna zasada jego działania polega na indukcji napięcia zmiennego w sensorach (zob. ryc. 1b), mocowanych na narządach artykulacyjnych badanych osób, przez pole magnetyczne o różnych częstotliwościach wytwarzane przez cewki nadawcze. Proces ten umożliwia obliczenie współrzędnych sensorów w trójwymiarowej przestrzeni (określenie współrzędnych XYZ) w czasie rzeczywistym, a także dwóch miar kątowych (φ , θ). Artykulograf Carstens AG501 może rejestrować 1250 próbek/sekundę. Rejestracja przebiega w maksymalnie 24 kanałach. Obecnie jest to najdokładniejsze urządzenie pomiarowe wśród systemów EMA – jego dokładność wynosi 0,3 mm (Savariaux

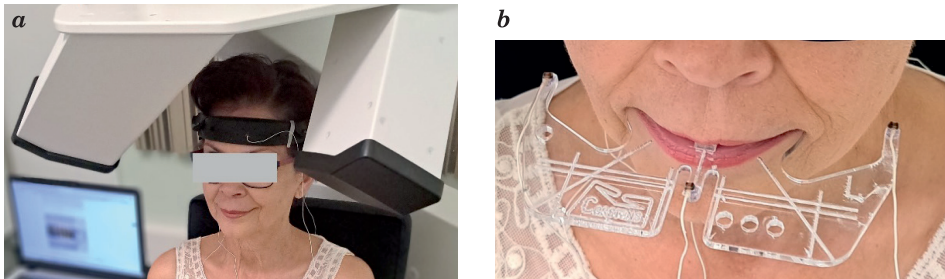


Ryc. 1. Artykulograf Carstens AG501 w Pracowni Fonetyki Stosowanej im. Marii Przybylsz-Piwko IPS UW (a); sensor HQ220-L120-B (b)

Źródło: opracowanie własne.

i in. 2017). Artykulograf AG501 spełnia wymagania bezpieczeństwa dla urządzeń elektrycznych określone przez Międzynarodową Komisję Elektrotechniczną i Amerykańską Federalną Komisję Łączności (zob. Carstens Medizinelektronik GmbH 2014).

W badaniu zastosowano łącznie 17 sensorów, z których 16 wykorzystywano w toku całego badania. Jako sensory referencyjne, służące do późniejszej normalizacji danych powiązanej z korektą ruchów głowy, wykorzystano trzy sensory mocowane na cały czas trwania badania do opaski nagłownej (zob. ryc. 2a) w okolicy mostka nosowego oraz wyrostków sutkowatych (lewego i prawego) oraz trzy kolejne sensory mocowane na płytce doustnej do zapisu pozycji układu w nagryzie przy zamkniętych ustach (ang. *bite plane*; ryc. 2b). Dodatkowo jeden sensor wykorzystywano do wykonania obrysów artykulatorów pasywnych. Obrisy i pozycję układu w nagryzie rejestrowano przed rozpoczęciem mocowania sensorów na narządach artykulacyjnych do badania właściwego, tj. nagrań funkcji prymarnych i mowy w głównej fazie eksperymentu.



Ryc. 2. Osoba badana: (a) usytuowana pod czasą artykulografu Carstens AG501; (b) podczas rejestracji pozycji referencyjnej układu z użyciem płytki doustnej *bite plane*
Źródło: opracowanie własne.

Na narządach artykulacyjnych badanej osoby zamocowano: cztery sensory rejestrujące pracę warg – dwa w kątach warg i dwa w ich środkowej części, tuż ponad czerwienią górnej i dolnej wargi, osiem sensorów na języku (cztery w linii środkowej w celu rejestracji pracy czubka języka oraz jego części przedniej, środkowej i tylnej oraz po dwa sensory na bocznych krawędziach języka, po lewej i prawej stronie; zob. ryc. 3). Jeden sensor, przyklejony wewnątrz jamy ustnej na granicy dolnych siekaczy i dziąseł, służył do kontroli pracy żuchwy.

Sensory (typ HQ220-L120-B) przyklejano za pomocą nietoksycznego kleju tkankowego EPIGLU. W ich mocowaniu przyjęto procedurę równych stosunków odległości sprawdzoną w poprzednich badaniach z wykorzystaniem artykulografu Carstens AG500 (zob. Lorenc 2016b).



Ryc. 3. Sposób mocowania sensorów artykulografu Carstens AG501 rejestrujących pracę warg i języka osoby badanej
Źródło: opracowanie własne.

3.5. Rejestracja danych z wykorzystaniem tomografii komputerowej

Badanie CBCT urządzeniem Carestream CS 9600 3D charakteryzuje się możliwością tworzenia stożkowej wiązki promieni Rentgena, co pozwala na uzyskanie pełnego obrazu strukturalnego w wertykalnym ustawieniu ciała (w położeniu horyzontalnym pojawiałyby się inne działania sił grawitacji na układ stomatognatyczny wraz z językiem). Czas ekspozycji na promieniowanie wynosi 20 sekund, a ilość promieniowania wyemitowana przez maszynę to 1147 mGy/cm^2 . W badaniu widoczne są tkanki miękkie, takie jak język, podniebienie miękkie, dzięki czemu jest możliwa ocena funkcjonalna tych struktur. Procedura badania CBCT dostosowana jest do oceny funkcji spoczynkowej układu stomatognatycznego, gdyż w tym wypadku nie stosuje się rozpornika stabilizującego zgryz. Badany, z ustawioną prawidłowo czaszką w linii horyzontalnej w relacji do podłoża, proszony jest o pozostanie w wygodnej dla siebie pozycji z zamkniętą jamą ustną. Rejestracja danych odroczone jest o 15 sekund w celu uzyskania stabilizacji funkcjonalnej. Podczas podawania instrukcji do badania nie przekazuje się żadnych sugestii na temat ułożenia układu orofacjalnego.

3.6. Narzędzia analizy i przetwarzania danych

W czasie trwania eksperymentu korzystano z narzędzi: mc5recorder, cs5view, cs5cal, NormPos, CalcPos, Bin2ASCII, Just View (zob. Carstens Medizinelektronik GmbH 2014) dostarczonych przez producenta artykulografu, służących do kolekcjonowania, przetwarzania, wizualizacji i normalizacji danych.

Manualną segmentację i transkrypcję nagrań przeprowadzono z wykorzystaniem programu Praat (Boersma & Weenink 1992–2022). Pliki wynikowe w formacie *. TextGrid wyeksportowano do aplikacji *phonEMAtool* (Mik, Lorenc 2024a), która posłużyła do ekstrakcji danych, inspekcji wizualnej trajektorii ruchu sensorów, analizy gestów artykulacyjnych i eksportu danych pomiarowych do pliku tekstowego. Wykresy ilustrujące położenie sensorów artykulografu w stosunku do obrysu artykulatorów pasywnych badanej osoby podczas realizacji pozycji spoczynkowej języka wygenerowano z użyciem programu *EMAviwer* (Mik, Lorenc 2024b).

Analiza danych uzyskanych w badaniu CBCT została przeprowadzona z wykorzystaniem oprogramowania Horos (zob. [http1](http://)).

4. Wyniki badania pozycji spoczynkowej języka

Na potrzeby stworzenia precyzyjnego opisu pozycji spoczynkowej języka zdecydowano się wprowadzić następujące pojęcia:

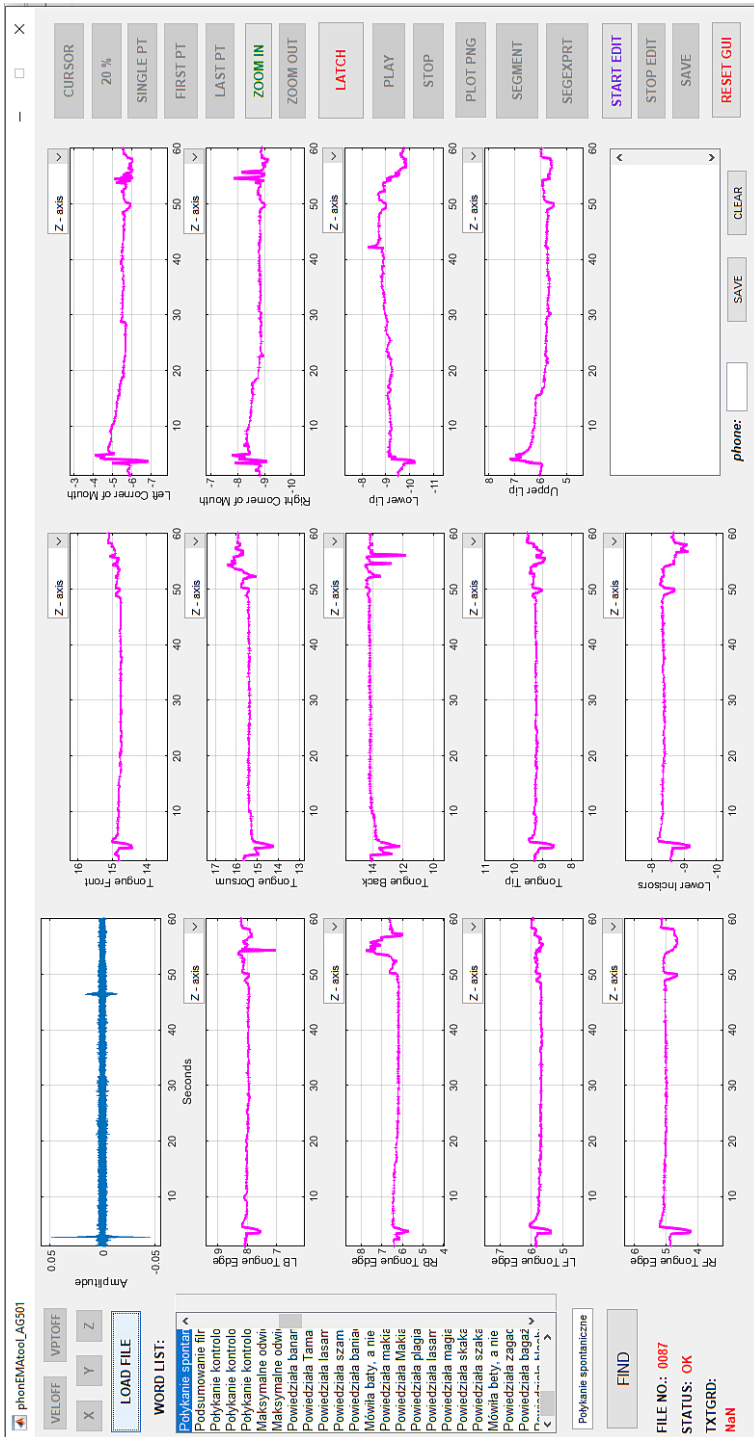
- (i) zwarcie przednie – tworzone przez język w przedniej części jamy ustnej,
- (ii) zwarcie tylne – tworzone przez język w tylnej części jamy ustnej,
- (iii) zwarcie/a boczne – tworzone przez język w bocznej części/bocznych częściach jamy ustnej.

W związku z tym, że przedstawiona klasyfikacja rejonów stabilizacji tworzonych w jamie ustnej przez język znajdujący się w spoczynku ma posłużyć w niniejszym artykule do opisu normatywnej konfiguracji układu, a w dalszych badaniach również do charakterystyki strategii kompensacyjnych o zróżnicowanej etiologii, celowo zdecydowano się na użycie terminów ogólnych: zwarecia tworzone są przez język, bez wyraźnego wskazywania na jego konkretną część, a przednia, tylna i boczna/boczne części jamy ustnej nie odsyłają do jej górnego lub dolnego obszaru.

4.1. Pozycja spoczynkowa języka u osoby dorosłej w świetle badania EMA

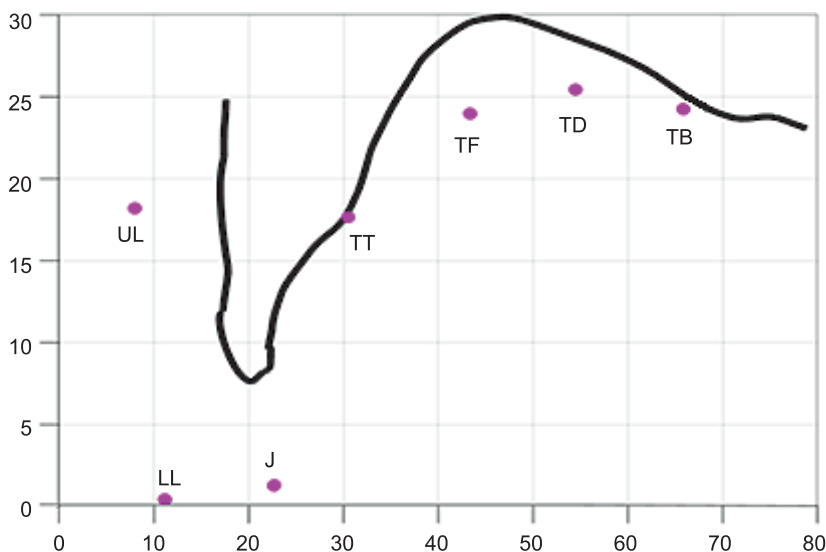
Analizie poddano najdłuższy odcinek stabilnej pozycji spoczynkowej pomiędzy dwoma połknięciami śliny (zob. ryc. 4), który trwał w zaokrągleniu 40 sekund.

Jak już wspomniano wcześniej, model artykulografu Carstens AG501 rejestruje 1250 próbek/sekundę, w związku z czym w omawianym przypadku trwającym około 40 sekund położenie sensorów obliczano na podstawie analizy 10 tys. 185 punktów pomiarowych. Z wykorzystaniem programu



Ryc. 4. Okno programu phonEMAtool (Mik, Lorenc 2024a)
Źródło: opracowanie własne.

EMAviwer (Mik, Lorenc 2024b) opracowano przekrój boczny położenia sensorów artykulografu przymocowanych w linii środkowej języka, warg i żuchwy w relacji do uzyskanego w badaniu obrysu artykulatorów pasywnych. Rycina 5 ilustruje wynik przeprowadzonych analiz.



Ryc. 5. Średnie położenie sensorów artykulografu (TT ang. *tongue tip* – czubek języka, TF ang. *tongue front* – przednia część języka, TD ang. *tongue dorsum* – środkowa część języka, TB ang. *tongue back* – tylna część języka, UL ang. *upper lip* – górna warga, LL ang. *lower lip* – dolna warga, J ang. *jaw* – żuchwa) w relacji do obrysu artykulatorów pasywnych (od lewej: zębów, dziąseł, podniebienia twardego i podniebienia miękkiego) w przekroju strzałkowym opracowanym w programie *EMAviwer* (Mik, Lorenc 2024b)

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie przeprowadzonych analiz zilustrowanych na rycinie 5 można stwierdzić, że:

- (1) sensor czubka języka (TT) stabilizuje się w okolicy największej wypukłości wałka dziąsłowego; wiedząc, że sensor ten był przyklejany 0,5 cm od czubka języka, można wnioskować, iż czubek języka i okolica tuż za nim przylegają do przedniej części dziąseł za górnymi siekaczami; jest to tzw. zwarcie przednie;
- (2) sensor tylnej części języka (TB) stabilizuje się w okolicy podniebienia miękkiego; jest to tzw. zwarcie tylne;
- (3) pomiędzy zwarcie przednim, tworzonym za pomocą czubka (TT) i laminalnej części języka oraz zwarcie tylnym, tworzonym tylną częścią języka (TB) pozostaje wolna przestrzeń (Dondersa), gdyż sensory przedniej (TF) i środkowej (TD) części języka są oddalone od podniebienia twardego.

4.2. Pozycja spoczynkowa języka u osoby dorosłej w badaniu tomograficznym CBCT

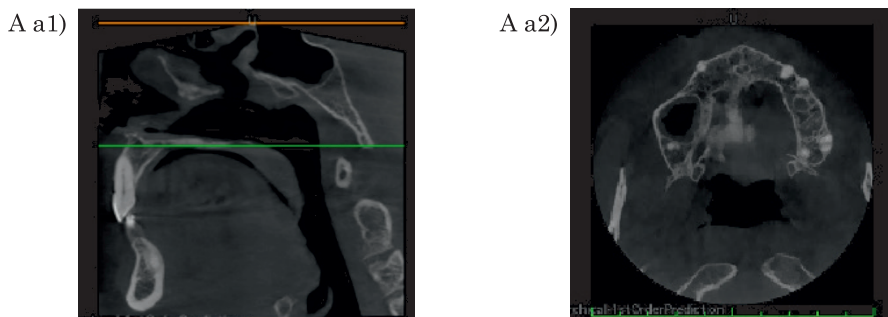
Obraz 3D uzyskany w badaniu CBCT urządzeniem Carestream CS 9600 3D pozwala spojrzeć na układ języka w pozycji spoczynkowej z różnych perspektyw (dalej odpowiednio: A – horyzontalnej, B – strzałkowej, C – czołowej) w dowolnie wybranym miejscu jamy ustnej. Do analiz wybrano charakterystyczne punkty masy języka tworzące, opisywane przez Engelkego i in. (2011), strefy różnicowania ciśnień w układzie stomatognatycznym. Dzięki uzyskanym obrazom, charakteryzującym się różnicowaniem struktur tkanekowych, możliwe było opisanie układu masy języka w relacji do podniebienia i łuków zębowych w funkcji spoczynkowej.

W osobnym punkcie – D – przedstawiono analizę ustawienia przedniej partii języka w położeniu spoczynkowym w relacji do łuków zębowych i podniebienia.

Na zamieszczonych zdjęciach miejsce wykonywanego pomiaru zilustrowane jest za pomocą zielonej linii. Obszary najbardziej zaciemnione na zdjęciach to struktury wypełnione powietrzem.

A. Analiza relacji pomiędzy językiem i podniebieniem w przekroju horyzontalnym

Ten typ analizy pozwala zobaczyć pełen obraz języka w relacji do podniebienia w płaszczyźnie horyzontalnej. Zamieszczone poniżej zdjęcia (zob. ryc. 6–9) ilustrują wyniki analiz w płaszczyźnie poziomej w zależności od umiejscowienia linii pomiarowej.

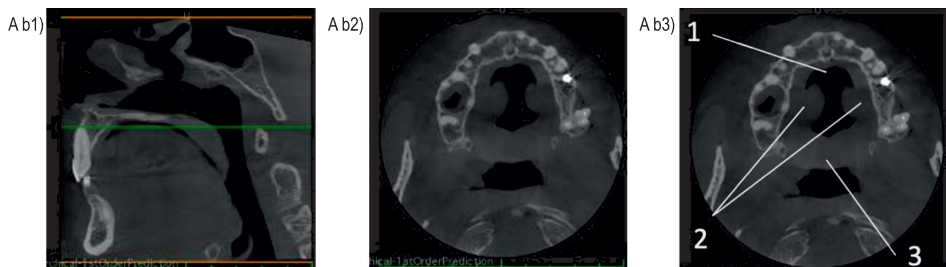


Ryc. 6. Obraz CBCT układu stomatognatycznego w płaszczyźnie horyzontalnej: A a1) zielona linia pomiarowa umieszczona w obszarze najwyższego wysklepienia podniebienia; A a2) widoczne struktury kostne podniebienia

Źródło: opracowanie własne.

Szczegółowy opis oznaczeń zamieszczonych na rycinie 7 A b3) jest następujący:

- (1) przestrzeń Dondersa, pusty obszar związany z zaleganiem powietrza w okolicy dorsalno-podniebiennej, wynikający z wytworzenia rejonu podciśnienia wzdłuż całej długości podniebienia pomiędzy zwarciami przednim i tylnym oraz zwarciami bocznymi;
- (2) zwarcie boczne tworzone przez boczne krawędzie języka w bocznych częściach podniebienia w okolicy przyzębowej;
- (3) zwarcie tylne tworzone przez tylną część języka wraz z podniebieniem miękkim.



Ryc. 7. Obraz CBCT układu stomatognatycznego w płaszczyźnie horyzontalnej:

A b1) zielona linia pomiarowa umieszczona tuż nad najwyższym wzniesieniem dorsalnej części języka; A b2) widoczna wolna przestrzeń wypełniona powietrzem (przestrzeń Dondersa), pojawiająca się pomiędzy dorsalną częścią języka a podniebieniem;

A b3) oznaczenie uzyskanego obrazu: 1 – przestrzeń Dondersa, 2 – zwarcia boczne języka w rejonie górnego łuku zębowego i podniebienia, 3 – zwarcie tylne

Źródło: opracowanie własne.

Szczegółowy opis oznaczeń zaznaczonych na rycinie 8 A c3) jest następujący:

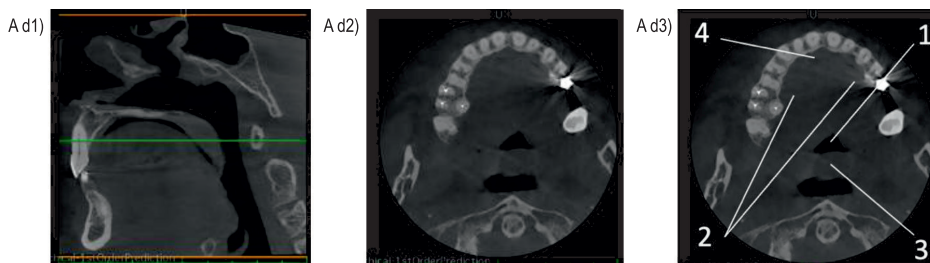
- (1) przestrzeń Dondersa, wolna przestrzeń wypełniona powietrzem, pojawiająca się za zwarciami przednim i przed zwarciami tylnymi, rozdzielona najwyższym wzniesieniem języka w części mediodorsalnej;
- (2) zwarcia boczne z widocznym wygórowanym ukształtowaniem mediodorsum unoszonego w kierunku podniebienia;
- (3) zwarcie tylne tworzone przez tylną część języka w okolicy podniebienia miękkiego;
- (4) zwarcie przednie tworzone przez przednią część języka (apeks i predorsum)⁴ w rejonie brodawki przysiecznej – w rejonie łuku zębowego widoczny wąski pas stabilizowanego mięśnia języka w rejonie zasięgowym.

⁴ Przednia część języka rozumiana jest jako czubek (apeks) i część od czubka języka po około 2 cm w głąb jamy ustnej określana synonimicznie jako część predorsalna, laminalna lub koronalna (ang. *lamina, blade of the tongue*).



Ryc. 8. Obraz CBCT układu stomatognatycznego w płaszczyźnie horyzontalnej:
 A c1) zielona linia pomiarowa umieszczona tuż nad tylną granicą zwarcia przedniego
 tworzonego przez część predorsalną języka; A c2) przestrzeń Dondersa rozdzielona
 najwyższym wzniesieniem języka w części mediodorsalnej (zob. A c1);
 A c3) oznaczenie uzyskanego obrazu: 1 – przestrzeń Dondersa, 2 – zwarcia boczne,
 3 – zwarcie tylne, 4 – zwarcie przednie
 Źródło: opracowanie własne.

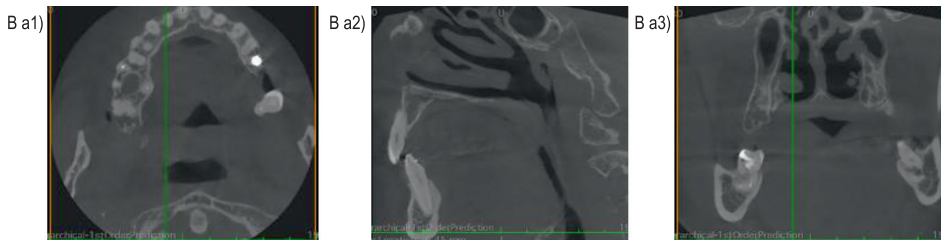
W związku z umieszczeniem na rycinie 9 linii pomiarowej poniżej tylnej granicy zwarcia przedniego na obrazach A d2) i A d3) uwidacznia się lita struktura mięśnia języka bez wyodrębniających się w poprzednich analizach, wytyczanych w wyższych partiach jamy ustnej, zwarć bocznych krawędzi języka i zwarcia przedniego. Wciąż widoczna jest przestrzeń Dondersa – przed zwarciem tylnym.



Ryc. 9. Obraz CBCT układu stomatognatycznego w płaszczyźnie horyzontalnej:
 A d1) zielona linia pomiarowa umieszczona poniżej tylnej granicy zwarcia przedniego
 tworzonego przez część predorsalną języka; A d2) przekrój przez lita strukturę mięśnia
 języka aż do zwarcia tylnego; A d3) oznaczenie uzyskanego obrazu: 1 – kontynuacja
 przestrzeni Dondersa w rejonie zwarcia tylnego, 2 – zwarcia boczne,
 3 – zwarcie tylne, 4 – zwarcie przednie
 Źródło: opracowanie własne.

B. Analiza położenia języka i przestrzeni Dondersa w przekroju strzałkowym

Kolejny typ analiz dotyczących położenia języka i przestrzeni Dondersa został przeprowadzony w ujęciu strzałkowym (bocznym), przebiegającym prostopadle do czoła, dzielącym ciało na część lewą i prawą. Zamieszczone poniżej zdjęcia (zob. ryc. 10–13) ilustrują wyniki analiz w płaszczyźnie strzałkowej w zależności od umiejscowienia linii pomiarowej.



Ryc. 10. Obraz CBCT układu stomatognatycznego w płaszczyźnie strzałkowej:

- B a1) zielona linia pomiarowa umieszczona w rejonie prawego policzka;
 B a2) rzut wertykalny wyznaczonego miejsca pomiarowego; B a3) obraz kontrolny w ujęciu czołowym, brak przestrzeni Dondersa w opisywanym rejonie

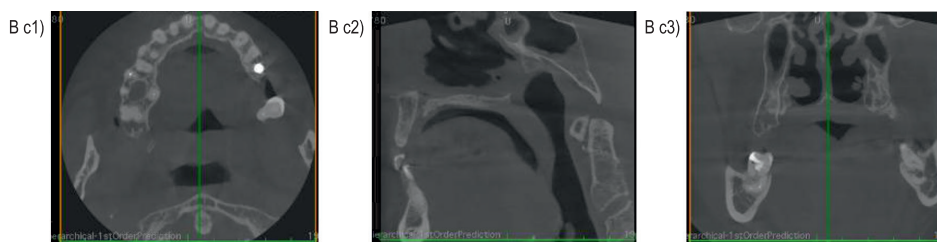
Źródło: opracowanie własne.



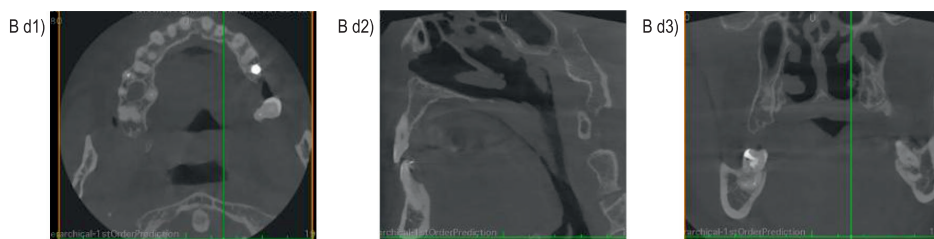
Ryc. 11. Obraz CBCT układu stomatognatycznego w płaszczyźnie strzałkowej:

- B b1) zielona linia pomiarowa umieszczona na granicy prawego zwarcia bocznego, widoczna jest prawostronna granica boczna zwarcia przedniego i tylnego;
 B b2) widoczna przestrzeń Dondersa wzdłuż całego grzbietu języka od zwarcia przedniego do tylnego; B b3) obraz kontrolny w ujęciu czołowym z widoczną przestrzenią Dondersa

Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 12. Obraz CBCT układu stomatognatycznego w płaszczyźnie strzałkowej:
 B c1) zielona linia pomiarowa umieszczona centralnie, w rejonie międzysiekaczowym, widoczna lekka asymetria w ukształtowaniu przestrzeni Dondersa w rejonie tylnym;
 B c2) widoczna przestrzeń Dondersa w rejonie centralnym dorsum od zwarcia przedniego do zwarcia tylnego; B c3) obraz kontrolny w ujęciu czołowym, potwierdzający lekka asymetrię lewostronną w ukształtowaniu przestrzeni Dondersa w rejonie tylnym
 Źródło: opracowanie własne.



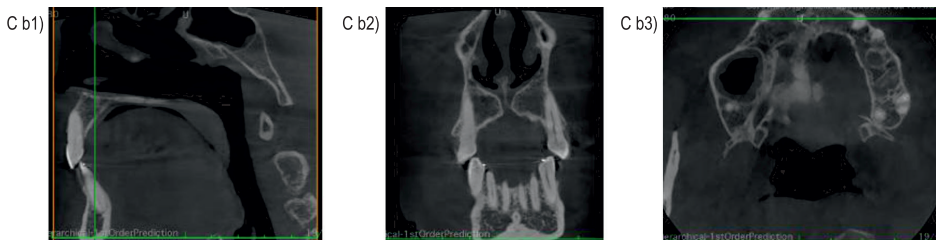
Ryc. 13. Obraz CBCT układu stomatognatycznego w płaszczyźnie strzałkowej:
 B d1) zielona linia pomiarowa umieszczona w rejonie lewej bocznej krawędzi zwarcia tylnego – widoczna asymetria przestrzeni Dondersa, z jej lewostronnym powiększeniem;
 B d2) lekko zarysowana granica przestrzeni powietrznej na granicy zwarcia boczego języka i podniebienia miękkiego; B d3) obraz kontrolny w ujęciu czołowym z widoczną przestrzenią Dondersa
 Źródło: opracowanie własne.

C. Analiza położenia języka w przekroju czołowym

Analiza położenia języka w płaszczyźnie czołowej przebiega wzdłuż osi pionowej oraz poprzecznej, równoległe do czoła, dzieląc ciało ludzkie na część przednią i tylną. Zamieszczone poniżej wybrane zdjęcia z badania CBCT (zob. ryc. 14–20) ilustrują wyniki analiz w płaszczyźnie czołowej w zależności od umiejscowienia linii pomiarowej.



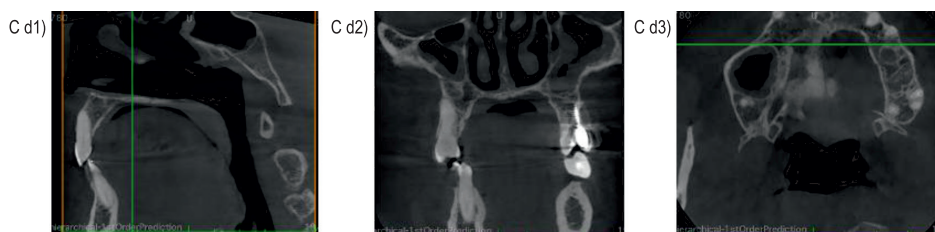
Ryc. 14. Obraz CBCT układu stomatognatycznego w płaszczyźnie czołowej:
 C a1) zielona linia pomiarowa umieszczona w okolicy apeksu położonego w rejonie zasiekaczowym w górnym łuku zębowym; C a2) lita struktura mięsna języka bez szczelin powietrznych; C a3) przekrój przez masę języka – brak szczelin powietrznych
 Źródło: opracowanie własne.



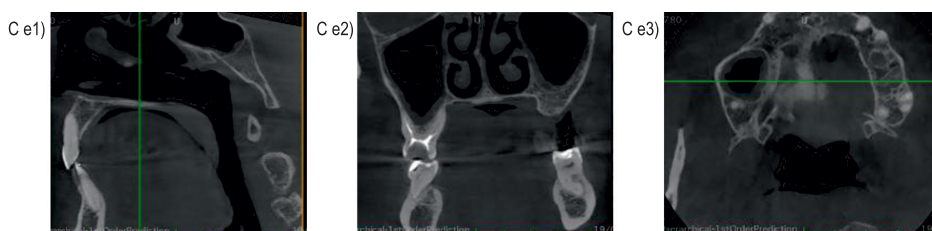
Ryc. 15. Obraz CBCT układu stomatognatycznego w płaszczyźnie czołowej:
 C b1) zielona linia pomiarowa umieszczona w rejonie predorsalnym (laminalnym) języka;
 C b2) brak przestrzeni Dondersa, wskazującej na stabilizację języka w rejonie zasiekaczowym; pełne zwarcie języka w rejonie wyrostka zębodołowego;
 C b3) przednia część języka przywiera do struktury wyrostka zębodołowego górnego łuku zębowego
 Źródło: opracowanie własne.



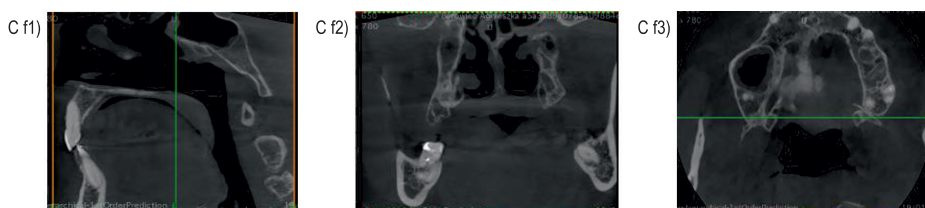
Ryc. 16. Obraz CBCT układu stomatognatycznego w płaszczyźnie czołowej:
 C c1) zielona linia pomiarowa umieszczona w rejonie tylnej granicy zwania przedniego, za częścią predorsalną języka; C c2) pojawia się przestrzeń Dondersa;
 C c3) obraz kontrolny w ujęciu horyzontalnym – pomiar za wyrostkiem zębodołowym
 Źródło: opracowanie własne.



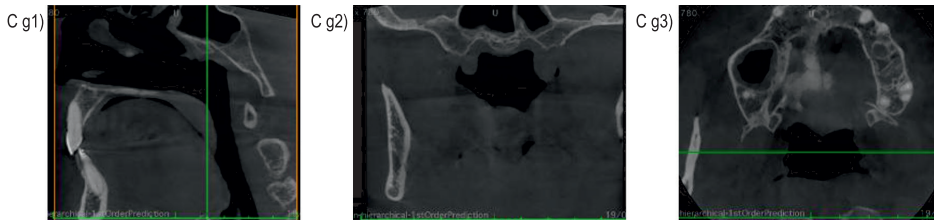
Ryc. 17. Obraz CBCT układu stomatognatycznego w płaszczyźnie czołowej:
 C d1) zielona linia pomiarowa umieszczona w rejonie zazębodołowego wgłębienia
 podniebienia; C d2) widoczna przestrzeń Dondersa w rejonie przypodniebiennym,
 lekka asymetria z powiększeniem przestrzeni po stronie lewej; C d3) obraz kontrolny
 w ujęciu horyzontalnym – pomiar na wysokości zębów 14, 24
 Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 18. Obraz CBCT układu stomatognatycznego w płaszczyźnie czołowej:
 C e1) zielona linia pomiarowa umieszczona w centralnym punkcie podniebienia twardego;
 C e2) przestrzeń Dondersa lekko zmniejszona w porównaniu do poprzedniego
 miejsca pomiaru; C e3) obraz kontrolny w ujęciu horyzontalnym –
 pomiar na wysokości zębów 6 w górnym łuku zębowym
 Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 19. Obraz CBCT układu stomatognatycznego w płaszczyźnie czołowej:
 C f1) zielona linia pomiarowa umieszczona w rejonie przedniej części zwarcia tylnego;
 C f2) wciąż widoczna przestrzeń Dondersa; C f3) obraz kontrolny w ujęciu horyzontalnym –
 pomiar za ostatnimi zębami trzonowymi
 Źródło: opracowanie własne.

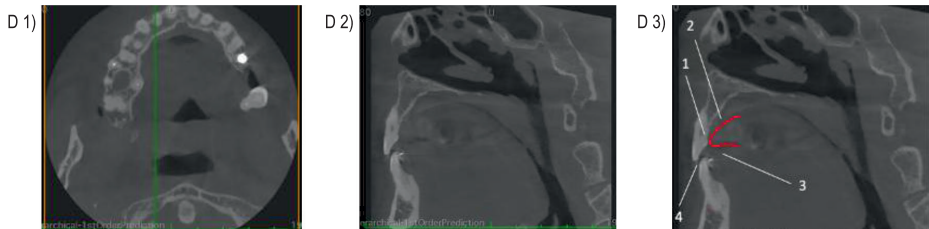


Ryc. 20. Obraz CBCT układu stomatognatycznego w płaszczyźnie czołowej: C g1) zielona linia pomiarowa umieszczona w rejonie tylnej części zwarcia tylnego (okolica uwularna); C g2) widoczne pełne zwanie struktury podniebienia miękkiego i języka; przestrzeń powietrzna powyżej to część nosogardła; C g3) obraz kontrolny w ujęciu horyzontalnym – pomiar w środkowej części kanału oddechowego – gardła

Źródło: opracowanie własne.

D. Analiza ustawienia przedniej partii języka w relacji do łuków zębowych i podniebienia w położeniu spoczynkowym

Ostatnią część analiz obrazów CBCT poświęcono szczegółowej obserwacji przedniej części języka w relacji do łuków zębowych i podniebienia w różnych ujęciach. Poniżej zamieszczono wybrane zdjęcia z badania CBCT (zob. ryc. 21) ilustrujące wyniki analiz.



Ryc. 21. Obraz CBCT układu stomatognatycznego w płaszczyźnie strzałkowej:

D 1) zielona linia pomiarowa umieszczona w rejonie policzkowym, linia na granicy zęba górnego drugiego i trzeciego po stronie prawej; D 2) ujęcie boczne języka; D 3) to samo ujęcie boczne języka z obrysowaną na czerwono częścią przednią, a w jej obrębie: 1 – apeks, 2 – część laminalna, 3 – część sublaminarna, 4 – przestrzeń interokluzyjna

Źródło: opracowanie własne.

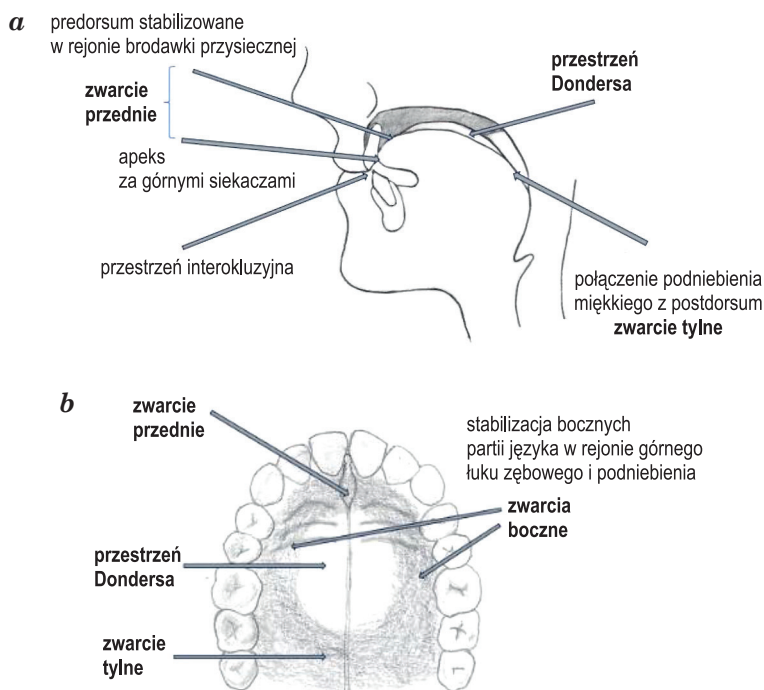
Szczegółowa analiza uzyskanych powyżej obrazów pozwala zaobserwować, że:

- apeks jest ustawiony w rejonie zasiekaczowym;
- część laminalna (predorsum) stabilizuje się w pasie dziąsła, w rejonie brodawki przysiecznej;

- część sublaminalna⁵ (brzuszna) języka jest uniesiona nad dnem jamy ustnej, widoczna przestrzeń podjęzykowa;
- wyraźnie widoczna jest przestrzeń interokluzyjna.

4.3. Rekonstrukcja normatywnej pozycji spoczynkowej języka na podstawie przeprowadzonych badań

Wyniki badań własnych przeprowadzonych z wykorzystaniem systemu EMA i techniki CBCT przeniesiono na modele rekonstrukcyjne. Przedstawione poniżej schematy ilustrują normatywną pozycję spoczynkową języka z perspektywy wertykalnej (zob. ryc. 22a) oraz z perspektywy horyzontalnej (zob. ryc. 22b).



Ryc. 22. Normatywna pozycja spoczynkowa języka: (a) z perspektywy wertykalnej; (b) z perspektywy horyzontalnej
Źródło: opracowanie własne.

⁵ Dolna powierzchnia przedniej części języka.

Język w spoczynku stabilizuje się w kilku obszarach:

- (a) zwarcie przednie – tworzone przez przednią część języka (predorsum) w pasie dźwięka, w rejonie brodawki przysiecznej. Apeks znajduje się na dźwięśle, tuż za górnymi siekaczami (tzw. rejon zasięgowy), część sublaminałna języka jest uniesiona, tworząc przestrzeń podjęzykową;
- (b) zwarcie tylne – tworzone przez tylną część języka (postdorsum) w okolicy podniebienia miękkiego i języczka;
- (c) zwarcia boczne – tworzone przez lewy i prawy bok języka w rejonie połączenia struktur górnego łuku zębowego i podniebienia.

Pomiędzy zwarciami przednim (a), tylnym (b) i boczными (c) powstaje przypodniebienne przestrzeń powietrzna, określana jako przestrzeń Dondersa. Przestrzeń ta jest rejonem podciśnienia wytworzonego przez pionizującą się środkową część języka (mediodorsum) wytłaczającą część powietrza spod podniebienia, położoną w lekkim oddaleniu od sklepienia podniebienia. Z perspektywy czołowej obraz ten pozwala zauważyć wyraźne zagłębienie na odcinku pośrodkowej linii języka (ang. *grooved tongue shape*) – por. rycina 18 C e2) oraz rycina 19 C f2). Pomiędzy szczękami tworzy się przestrzeń interokluzyjna. Wargi są połączone w sposób bezwysiłkowy.

5. Podsumowanie

W badaniach lingwistycznych ogromny wpływ na zachowania językowe, pozajęzykowe i parajęzykowe mają techniki elicytacji, czyli sposoby, za pomocą których badacze zachęcają lub nakłaniają uczestników badań do mówienia, komunikowania się, wykonywania zadań przewidzianych w eksperymencie (Karpiński, Klessa 2021: 15). Niektóre techniki elicytacji mogą dawać mówcy dużą swobodę i nie ograniczać go w zakresie sposobu realizacji zadania, podczas gdy inne mogą być bardzo „restrykcyjne” i obejmować dokładne instrukcje dotyczące tego, co mówca powinien zrobić, pozostawiając niewiele lub nie pozostawiając miejsca na spontaniczność (Podesva, Zsiga 2013: 176–180). W badaniach przedstawionych w niniejszym artykule dobrano techniki elicytacji dające badanym osobom całkowitą swobodę (podczas badania z wykorzystaniem systemu EMA uczestnicy byli zaangażowani w oglądanie filmu niemego, a podczas badania CBCT nie otrzymywali żadnej instrukcji odnośnie do położenia języka). Jest to jeden ze sposobów pozwalających wyjaśnić rozbieżności istniejące w wynikach dotychczasowych badań pozycji spoczynkowej języka omówionych w paragrafie 2, gdzie uczestnicy badań byli proszeni np. o przełknięcie śliny i utrzymanie języka w tej pozycji lub zrelaksowanie języka.

Przedstawione w niniejszym artykule wyniki są pierwszym kompleksowym opisem normatywnej pozycji spoczynkowej języka, dotyczącym położenia wszystkich partii mięśnia i otaczających go przestrzeni, opracowanym z wykorzystaniem obiektywnych technik instrumentalnych. Badania są kontynuowane zarówno w odniesieniu do normy, jak i kompensacji. Zdobyta wiedza daje ogromny potencjał w planowaniu świadomych procesów terapeutycznych w logopedii, przyczyni się również do wystandaryzowania logopedycznego postępowania miofunkcjonalnego towarzyszącego leczeniu ortodontycznemu lub protetycznemu.

Literatura

- Artese A., Drummond S., Nascimento J.M., Artese F. (2011): *Criteria for diagnosing and treating anterior open bite with stability*. „Dental Press Journal of Orthodontics” 16(3), s. 136–161.
- Boersma P., Weenink D. (1992–2022): *Praat: doing phonetics by computer [program komputerowy]. Wersja 6.2.06*, <<https://www.praat.org.>>, dostęp: 23.01.2022.
- Bourdiol P., Mishellany-Dutour M.A., Peyron A., Woda A. (2014): *Tongue-mandible coupling movements during saliva swallowing*. „Journal of Oral Rehabilitation” 41, s. 199–205.
- Carstens Medizinelektronik GmbH (2014): *AG501 User Manual (3D Electromagnetic Articulograph) by Carstens Medizinelektronik GmbH, Revision 3*, <<http://www.ag500.de/manual/ag501/ag501-manual.pdf>>, dostęp: 10.11.2023.
- Chafe W. (red.) (1980): *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood, New Jersey.
- Donders F.C. (1875): *Under den Mechanismus des Saugens*. „Pflügers Archiv” 10, s. 91–94.
- Dudkiewicz Z. (1997): *Rozszczep wargi i podniebienia w świetle współczesnych poglądów*. „Medycyna Wieku Rozwojowego” 1, 4, s. 668–678.
- Engelke W., Jung K., Knösel M. (2011): *Intra-oral compartment pressures: a biofunctional model and experimental measurements under different conditions of posture*. „Clinical Oral Investigations” 15, s. 165–176.
- Faigenblum M.J. (1966): *Negative oral pressures. A research report*. „The Dental Practitioner and Dental Record” 16(6), s. 214–216.
- Fatima F., Fida M. (2019): *The assessment of resting tongue posture in different sagittal skeletal patterns*. „Dental Press Journal of Orthodontics” 24(3), s. 55–63.
- Fishman L.S. (1969): *Postural and dimensional changes in the tongue from rest position to occlusion*. „The Angle Orthodontist” 39, 2, s. 109–113.
- Hiraki K., Yamada Y., Kurose M., Ofusa W., Sugiyama T., Ishida R. (2016): *Application of a barometer for assessment of oral functions: Donders space*. „Journal of Oral Rehabilitation”. Vol. 44, Issue 1, s. 65–72.
- Karpiński M., Klessa K. (2021): *Linguist in the field: a practical guide to speech data collection, processing, and management*. Poznań.
- Kotsiomi E., Kapari D. (2000): *Resting tongue position and its relation to the state of the dentition: a pilot study*. „Journal of Oral Rehabilitation” 27, s. 349–354.
- Kravanja S.L., Hocevar-Boltezar I., Music M.M., Jarc A., Verdenik I., Ovesnik M. (2018): *Three-dimensional ultrasound evaluation of tongue posture and its impact on articulation disorders in preschool children with anterior open bite*. „Radiology and Oncology” 52(3), s. 250–256.

- Lorenc A. (2016a): *Kryteria diagnostyczne normy wymawianiowej*. [W:] *Logopedia artystyczna*. Red. B. Kamińska, S. Milewski. Gdańsk, s. 107–143.
- Lorenc A. (2016b). *Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej*. Warszawa.
- Łasiński W. (1993): *Anatomia głowy dla stomatologów*. Warszawa.
- Majewski S.W. (2007): *Gnatofizjologia stomatologiczna. Normy okluzji i funkcje układu stomatognatycznego*. Warszawa.
- Mik Ł., Lorenc A. (2024a). *phoneEMAtool* [program komputerowy].
- Mik Ł., Lorenc A. (2024b). *EMAVIEWER* [program komputerowy].
- Podesva R.J., Zsiga E. (2013): *Sound recordings: acoustic and articulatory data*. [W:] *Research methods in linguistics*. Red. R.J. Podesva, D. Sharma. Cambridge, s. 169–194.
- Proffit W. (1978): *Equilibrium Theory Revisited: Factors Influencing Position of the Teeth*. „Angle Orthodontics” 48, s. 175–185.
- Moss M.L. (1968): *The primary of functional matrices in orofacial growth*. „Journal of Contemporary Dental Practice” 19, s. 65–73.
- Pluta-Wojciechowska D. (2000): *Językoznawczy model terapii mowy dziecka z rozszczepem podniebienia*. [W:] *Teoretyczne podstawy metod usprawniania mowy – Afazja – Zaburzenia rozwoju mowy*. Red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkova. Warszawa, s. 109–123.
- Primozic J., Farčnik F., Perinetti G., Richmond S., Ovsenik M. (2013): *The association of tongue posture with the dentoalveolar maxillary and mandibular morphology in Class III malocclusion: A controlled study*. „European Journal of Orthodontics” 35, s. 388–393.
- Proffit W.R., Fields H., Sarver D. (2007): *Ortodoncja współczesna*. T. 1. Red. A. Komorowska. Wrocław.
- Savariaux Ch., Badin P., Samson A., Gerber S. (2017): *A comparative study of the precision of Carstens and Northern Digital Instruments electromagnetic articulographs*. „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 60(2), s. 322–340.
- Schneider W., Eschman A., Zuccolotto A. (2002): *E-Prime: User's guide*. Psychology Software Incorporated.
- Spiechowicz E. (2016): *Protetyka stomatologiczna. Podręcznik dla studentów*. Warszawa.
- Volk J., Kadivec M., Mušič M.M., Ovsenik M. (2010): *Three-dimensional ultrasound diagnostics of tongue posture in children with unilateral posterior crossbite*. „American Journal of Orthodontics & Dentofacial Orthopedics” 138, s. 608–612.
- Wright C.R., Muyskens J.H., Strong L.H., Westerman K.N., Kingery R.H. & Williams S.T. (1949): *A study of the tongue and its relation to denture stability*. „Journal of the American Dental Association” 39, s. 269–275.

Źródła internetowe

http1: <https://horosproject.org/>

Magdalena Osowicka-Kondratowicz
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0447-4954>
e-mail: magdalena.osowicka@uwm.edu.pl

Stan słuchu fonemowego pięcioletków. Na przykładzie badań dzieci z olsztyńskich przedszkoli

The level of phonemic hearing in five-year-olds
– A study among children from kindergartens in Olsztyn

Abstrakt

Artykuł stanowi raport z badań poziomu rozwoju słuchu fonemowego olsztyńskich przedszkolaków w relacji do średnich wyników grupy odniesienia (normy). Ocenie poddano 144 dzieci pięcioletnich. Do ewaluacji stanu słuchu fonemowego użyto „Karty Oceny Słuchu Fonemowego (KOSF)” (Gruba 2016). Pomiaru poziomu rozwoju funkcji fonologicznej, o której mowa, dokonano na tle oceny poziomu rozwoju artykulacji (z zastosowaniem „100-wyrazowego Testu Artykulacyjnego” (Krajna 2008)) oraz leksyki i gramatyki (z wykorzystaniem „Testu Rozwoju Językowego TRJ” (Smoczyńska i in. 2015)). Największe trudności u dzieci odnotowano w badaniu poziomu funkcjonowania słuchu fonemowego. Stosunkowo duża liczba dzieci otrzymała w zakresie wymienionej funkcji wynik poniżej przeciętnego dla swojego wieku, a mała powyżej. Kolejność najlepiej i najgorzej różnicowanych opozycji fonologicznych przez olsztyńskie dzieci pięcioletnie była odmienna od tej spozycjonowanej w użytym narzędziu na podstawie badań dzieci z grupy normalizacyjnej (Gruba 2012a: 81–85; 2016). Olsztyńskie dzieci miały największą trudność z kontrastem samogłoska ustna – samogłoska nosowa (*proszki* : *prązki*), który w badaniach normalizacyjnych Gruby (2012a) był jednym z najłatwiejszych dla dzieci. Poza tym niski poziom funkcjonowania słuchu fonemowego nie zawsze korespondował z niskim stanem rozwoju artykulacji.

Słowa kluczowe: słuch fonemowy, funkcje fonologiczne, rozwój mowy

Abstract

The article is a research report on the level of phonemic hearing development in Olsztyn preschool children as compared to the average results of the reference group (the norm). 144 five-year-old children were assessed in the study. The level of development of phonemic hearing was determined with “The Phonemic Hearing Evaluation Sheet” (Pl. “Karta Oceny Słuchu Fonemowego” (KOSF), Gruba 2016). The level of the analysed phonological function was measured taking into account articulation (measured with “100-word Articulation

Test,” Pl. “100 wyrazowy Test Artykulacyjny,” Krajna 2008) as well as lexis and grammar (assessed using “The Language Development Test,” Pl. “Test Rozwoju Językowego (TRJ),” Smoczyńska et al. 2015). Among the examined subsystems, the worst results were obtained as regards phonemic hearing. There were not only more children whose level of phonemic hearing proficiency was assessed as below the typical result for their age, but also there were the fewest children who were above the average as regards this function. The order of the best vs. the worst differentiated phonological oppositions provided by the analysed children was different compared to the previously conducted research by Gruba (2012a: 81–85; 2016). Children from Olsztyn coped the worst with the opposition between oral and nasal vowels (*proszki* vs. *prążki*), one of the easiest in Gruba’s (2012a) research. Apart from that, a low level of phonemic hearing did not always correspond to a low level of articulation development.

Keywords: phonemic hearing, phonological functions, speech development

Teoretyczne podstawy badań

Słuch fonemowy to podstawowa funkcja fonologiczna oraz jeden z zasadniczych składników funkcji słuchowych w zakresie percepcji mowy. Opisywane zjawisko jest bardzo złożone, przy czym samo pojmowanie i definiowanie poszczególnych funkcji słuchowo-językowych, w tym słuchu fonemowego, przez badaczy podejmujących to zagadnienie bywa odmienne. Termin słuch fonemowy jest szeroko używany w różnych dziedzinach nauki, jednak można spotkać również inne określenia. Różnice w terminologii nie zmieniają istoty tej umiejętności, która stanowi kluczowy element rozwoju językowego. Obok terminu słuch fonemowy pojawiają się takie określenia, jak np. słuch fonematyczny, słuch fonologiczny, słuch fonetyczny, percepcja słuchowa lub słuch mowny (por. np. Biernacka 2014; Domagała, Mirecka 2001, 2002, 2012; Dzikowska 2006; Gruba 2012a; Kania 1982; Kurkowski 2000, 2013; Kruczyńska, Kurkowski 2015; Łobacz 1996, 1997, 2005; Polewczyk 2013; Rocławski 2010; Sobańska, Studzińska-Gregorczyk 2019; Styczek 1982). Większość z nich nie stanowi synonimów. Percepcja słuchowa to pojęcie najszersze, odnoszące się do wszelkich dźwięków, nie tylko do mowy, oraz obejmujące odbiór, bez ekspresji. W związku z tym określenie funkcje słuchowe w zakresie percepcji mowy (por. Kurkowski 2013) jest bardziej adekwatne. W literaturze psycholingwistycznej zamiast sformułowania percepcja słuchowa itp. stosuje się nazwę funkcje fonologiczne (zwane też sprawnością fonologiczną, przetwarzaniem fonologicznym, choć nie zawsze są to terminy traktowane synonimicznie), które odnoszą się wyłącznie do języka i uwzględniają sprawności tak percepcyjne, jak i ekspresyjne (zob. Krasowicz-Kupis i in. 2015: 7–11 i cytowana tam literatura).

W literaturze surdologopedycznej używa się określenia funkcje słuchowe w zakresie percepcji mowy i są one tożsame z funkcjami fonologicznymi tylko w niewielkim zakresie (por. Krasowicz-Kupis i in. 2015: 7–11 vs Kurkowski 2013: 25), niemniej słuch fonemowy stanowi elementarną część składową obu z nich. Słuch mowny z kolei to jeden z elementów funkcji słuchowo-językowych, złożony z kilku sprawności, w tym ze słuchu fonemowego. Słuch fonologiczny bywa traktowany szeroko i odnoszony do zjawisk fonologicznych w aspekcie zarówno segmentalnym, jak i suprasegmentalnym (Łobacz 1996, 1997). W węższym ujęciu mówi się o słuchu fonemowym wyłącznie w kontekście jednostek segmentalnych – fonemów i wydziela się obok niego inne jeszcze komponenty (por. rozróżnienie słuch fonemowy i słuch fonetyczny u Bronisława Rocławskiego (2010) czy słuch fonemowy, fonologiczny słuch prozodyczny, fonetyczny słuch segmentalny (słuch głoskowy) i fonetyczny słuch prozodyczny jako części składowe słuchu mownego u Anety Domagały i Urszuli Mireckiej (2012) oraz szczegółowy podział funkcji słuchowych w zakresie percepcji mowy zaproponowany przez Zdzisława Marka Kurkowskiego (2013). Najbardziej synonimiczne są terminy – słuch fonemowy i słuch fonematyczny, niemniej i w tym wypadku w literaturze przedmiotu brak jest jednej spójnej definicji percepcyjnej zdolności, o której tu mowa (por. różne definicje słuchu fonemowego/fonematycznego zgromadzone na podstawie literatury przedmiotu przez: Kania 1982; Lipińska 1987; Galińska-Grzelewska 2009; Domagała, Mirecka 2001, 2002; Gruba 2012a). Niektórzy autorzy definiują identycznie zakresy tych pojęć, choć mogą używać odmiennych nazw, np. słuch fonematyczny (Kurkowski 2013)¹ i słuch fonemowy (Gruba 2016) – oba rozumiane jako odróżnianie/utożsamianie dwóch wypowiedzi różnych/takich samych fonologicznie. Terminy te bywają też odnoszone do różnych sprawności, np. słuch fonemowy wiązany jest z odbiorem dźwięków mowy na podstawie czynności recepcji, rozróżniania, identyfikacji i pamięci słuchowej i traktowany jako pojęcie ogólne, natomiast słuch fonematyczny dotyczy wyłącznie rozróżniania i identyfikacji par fonemów różniących się tylko jedną cechą dystynktywną (Hartmann, Stork 1976)². Nawet przy użyciu przez różnych autorów tego samego określenia – słuch fonematyczny czy słuch fonemowy, zakres tego pojęcia może być nieco odmiennie opisywany

¹ We wcześniejszych swoich pracach wymieniony autor posługiwał się terminem słuch fonemowy, następnie słuch fonematyczny (Kurkowski 2000: 107; 2013: 25).

² W literaturze angielskiej nie używa się na ogół określenia słuch fonemowy/fonematyczny, a zdolność rozpoznawania różnic pomiędzy fonemami (najmniejszymi jednostkami dźwiękowymi w języku), w tym zdolność do oceny takich samych/różnych dźwięków i słów określa się mianem 'dyskryminacja słuchowa' (ang. *auditory discrimination*) (zob. np. Kreutzer i in. 2011).

(por. definicje słuchu fonematycznego u np. Kania 1982 w stosunku do Kurkowski 2013; zob. też definicje słuchu fonemowego u Rocławski 2010 vs Gruba 2012a, 2016). W pracach psychologicznych słuch fonemowy/fonematyczny odnoszony jest do podstawowych procesów różnicowania i rozpoznawania dźwiękowej struktury języka i wiązany jest ze specjalną wrażliwością człowieka na dźwięki mowy ludzkiej (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1985; Krasowicz-Kupis i in. 2015). Definicje o charakterze językoznawczym odnoszą słuch fonemowy do określonej definicji fonemu traktowanego jako element abstrakcyjnego systemu – języka, przy czym sam fonem może być różnie rozumiany, np. jako zespół cech dystynktywnych (Styczek 1982) lub klasa głosek spokrewnionych akustycznie (Rocławski 2010) (zob. też odmiennie ujęcia fonemu w różnych szkołach i kierunkach lingwistycznych, np. Szpyra-Kozłowska 2002; Bryndal 2015). Niektórzy do pojęcia słuchu fonemowego włączają umiejętność analizy i syntezy dźwiękowej rozumianej jako zdolność wyodrębniania elementów mniejszych (np. głosek) w słyszanych wyrazach i scalania wyrazów z elementów mniejszych (np. z sylab) (por. Szpilman i in. 2016). Jest to podejście błędne, wynikające z niewłaściwego zrozumienia definicji proponowanych przez Aleksandra R. Łurię oraz Józefa Kanię, odwołujących się do pojęcia analizy i syntezy, jednak w odmiennym znaczeniu niż analiza i synteza głoskowa/sylabowa, które są odrębnymi od słuchu fonemowego sprawnościami (Rocławski 2010: 7; Kurkowski 2013: 25). Słuch fonemowy lokowany jest przez różnych autorów w obrębie świadomości fonologicznej bądź też traktuje się go jako odrębną zdolność leżącą u podstaw wytworzenia się świadomości fonologicznej (Milewski 1999; Krasowicz-Kupis i in. 2015). Tak czy inaczej, słuch fonemowy/fonematyczny traktowany jest jako konieczny warunek uzmysłowienia sobie fonologicznej struktury słów, a jego prawidłowe funkcjonowanie jest uważane za warunek wstępny ukształtowania się poprawnej artykulacji oraz świadomości fonologicznej (Maurer 2007).

W niniejszej pracy używam pojęcia słuch fonemowy, które definiuję zgodnie z tym, jak jest ono rozumiane w użyтым do przeprowadzenia referowanych badań narzędziu, czyli jako „odróżnianie/utożsamianie dwóch wypowiedzi różnych/takich samych fonologicznie” (Gruba 2016: 8).

Metodologiczne podstawy badań

Niniejszy artykuł stanowi raport z badań poziomu rozwoju słuchu fonemowego olsztyńskich przedszkolaków w relacji do średnich wyników grupy odniesienia (normy)³. Pomiaru poziomu rozwoju funkcji fonologicznej, o której mowa, dokonano na tle oceny rozwoju artykulacji (z zastosowaniem „100-wyrazowego Testu Artykulacyjnego” (Krajna 2008)) oraz leksyki i gramatyki (z wykorzystaniem „Testu Rozwoju Językowego TRJ” (Smoczyńska i in. 2015)). Do ewaluacji stanu słuchu fonemowego spośród dostępnych narzędzi badawczych wybrano „Karty Oceny Słuchu Fonemowego (KOSF)” (Gruba 2016)⁴. Jest to test, który powstał w oparciu o obszerniejszy „Test do badania słuchu fonemowego” (Gruba 2012b). Arkusz jest przeznaczony dla dzieci w wieku od 3 do 7;6 lat. Składa się z 17 par wyrażenń opozycyjnych (test wyrazowy, obrazkowy), przy czym pierwsza próba jest treningowa, a 16 właściwych. Narzędzie bada różnicowanie opozycji: samogłoskowych (jeden paronim), pod względem miejsca artykulacji (5 par wyrażenń), sposobu artykulacji (2 paronimy), dźwięczności (5 par), a także różniących się co najmniej dwiema cechami dystynktywnymi (3 pary wyrażenń, zob. tab. 6). Za każdy z paronimów dziecko może otrzymać 1 punkt lub 0 punktów. Dzieci pięcioletnie mogą uzyskać wynik wysoki (16 punktów), przeciętny (15–14 punktów) lub niski (13–0 punktów). Autorka testu zastosowała system fonologiczny opracowany przez B. Rocławskiego, obejmujący 36 fonemów,

³ W tekście sumowane są i analizowane dane zgromadzone na użytek prac magisterskich Marleny Bancercz (2022), Magdaleny Ciżewskiej (2022), Klaudii Dumińskiej (2022), Nikoli Kościelniak (2022), Weroniki Prusakowskiej (2022), Agaty Szczech (2022) oraz Sylwii Tatarczuk (2022) przygotowanych na kierunku logopedia pod opieką naukową autorki tego artykułu.

⁴ Istnieje stosunkowo wiele narzędzi do badania słuchu fonemowego, jednak różnią się one znacznie i tylko niewielkiej części spośród nich można przypisać miano testu, mimo że niektóre słowo ‘test’ zawierają w swej nazwie. Narzędzia różni zakres badania, liczba i jakość wykorzystanych bodźców, wiek osoby badanej, dla jakiego narzędzie jest przeznaczone. Materiały do oceny słuchu fonemowego mogą opierać się na różnych rodzajach opozycji fonologicznych (wyłącznie jednowymiarowych albo jedno- i wielowymiarowych). Mogą używać do diagnostyki zarówno zadania werbalne, jak i niewerbalne (Majak, Senderski i in. 2023). Zadania werbalne mogą dotyczyć słów znaczących i/lub pseudosłów (przegląd narzędzi do badania funkcji słuchowych w zakresie percepcji mowy, w tym słuchu fonemowego – por. Osowicka-Kondratowicz 2024). Na użytek referowanych badań zdecydowano się na użycie „Karty Oceny Słuchu Fonemowego (KOSF)” (Gruba 2016), gdyż jest to narzędzie standaryzowane i znormalizowane. Wiek badanych wykluczył zaś możliwość zastosowania „Baterii Testów Fonologicznych (BTF)” (Krasowicz-Kupis i in. 2015), przewidzianych dla uczniów rocznego oddziału przygotowania przedszkolnego oraz dzieci klas pierwszych.

takich jak: „/i/, /y/, /e/, /a/, /o/, /u/, /ɛ/, /ɔ/, /ɨ/, /ʉ/, /r/, /l/, /m/, /n/, /ń/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ś/, /ź/, /š/, /ž/, /x/, /c/, /z/, /č/, /ž/, /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/” (Gruba 2016: 13)⁵.

W toku postępowania badawczego dotyczącego słuchu fonemowego postawiono następujące pytania badawcze: 1. Na jakim poziomie kształtuje się słuch fonemowy badanych dzieci? 2. Jaka jest relacja pomiędzy stanem słuchu fonemowego a nabywaniem artykulacji oraz leksyki i gramatyki? 3. Czy płeć dziecka wpływa na poziom słuchu fonemowego? 4. Które spośród badanych kategorii i opozycji fonologicznych są najtrudniejsze, a które najłatwiejsze dla dzieci?

Ocenie poddano dzieci z wybranych olsztyńskich placówek publicznych i niepublicznych⁶. W sumie przeanalizowano stan przyswojenia słuchu fonemowego 144 dzieci pięcioletnich, z czego 74 stanowili chłopcy (51,38%), a 70 dziewczynki (48,6%)⁷. Grupa była więc zrównoważona pod względem kryterium płci oraz stosunkowo liczna, dobierana w sposób nieselektywny, tj. włączane do niej były wszystkie dzieci z danej jednostki, między piątym a szóstym rokiem życia w chwili rozpoczęcia i zakończenia badań, o ile ich rodzice wyrazili na to pisemną zgodę. Badania trwały od listopada 2021 r. do marca 2022 r. łącznie, czyli stosunkowo długo, ze względu na pandemię koronawirusa i związane z tym utrudnienia, a także w związku z rozległością samych analiz. Oprócz tego, w celu poszerzenia informacji na temat rozwoju badanych dzieci, przygotowane zostały i przekazywane rodzicom ankiety wywiadu do samodzielnego uzupełnienia, gdyż ze względu na ograniczenia wynikające z pandemii nie było możliwości długotrwałego osobistego kontaktu ze wszystkimi rodzicami. Z przekazanych ankiet zwrócono jedynie niewielką ich część. W tej sytuacji niezbędnych informacji na temat funkcjonowania dziecka udzielały nauczycielki wychowania przedszkolnego i/lub logopedki z danej jednostki.

⁵ W artykule stosuję transkrypcję międzynarodową. Cytując danego autora, podaję transkrypcję przez niego używaną. Dlatego ten sam dźwięk może wystąpić w tej pracy w dwóch wersjach, np. jako /ɔ/ (w wypadku cytatu) albo /ʒ/.

⁶ Były to dzieci z Przedszkola Miejskiego Nr 5 w Olsztynie, Przedszkola Miejskiego nr 6 w Olsztynie, Miejskiego Przedszkola Nr 20 w Olsztynie, Przedszkola Miejskiego nr 32 w Olsztynie, Przedszkola Miejskiego nr 36 w Olsztynie, Niepublicznego Międzynarodowego Przedszkola „Britannica” w Olsztynie, Niepublicznego Przedszkola „Przedszkole Mistrzów” w Olsztynie, Niepublicznego Przedszkola „Promyczek” w Olsztynie, Niepublicznego Przedszkola „Pasikonik” w Olsztynie, Prywatnego Przedszkola „Stokrotka” w Olsztynie, Prywatnego Przedszkola „Patrik” w Olsztynie.

⁷ W tekście przedstawiono stan mowy dzieci uczęszczających do przedszkoli ogólnodostępnych. W badanej grupie nie było dzieci ze stwierdzoną niepełnosprawnością intelektualną, niedosłuchem, autyzmem czy uszkodzeniem OUN.

Zarówno same badania, jak i obliczanie oraz interpretacja wyników zostały przeprowadzone ściśle według instrukcji zamieszczonej w użytym narzędziu⁸. Testy odbywały się indywidualnie z każdym dzieckiem, przy zachowaniu odpowiednich warunków akustycznych w gabinecie oraz wyłącznie przy dobrym samopoczuciu psychofizycznym dziecka. Podczas badania w pomieszczeniu znajdowały się tylko dwie osoby, tj. osoba prowadząca badanie i badana (więcej na temat procedury prowadzenia badań por. Osowicka-Kondratowicz 2023).

Analiza wyników badań

W tabeli 1 przedstawiono wyniki badania stanu słuchu fonemowego na tle oceny poziomu rozwoju artykulacji oraz leksyki i gramatyki w celu zilustrowania podobieństw/różnic w nabywaniu poszczególnych podsystemów w badanej grupie.

Tabela 1. Zestawienie wyników badań słuchu fonemowego, artykulacji, leksyki i gramatyki

Wynik	Słuch fonemowy	Artykulacja	Leksyka i gramatyka
poniżej normy (niski)	40,28% 58/144	32,64% 47/144	18% 26/144
norma (przeciętny)	39,58% 57/144	38,89% 56/144	50% 72/144
powyżej normy (wysoki)	20,14% 29/144	28,47% 41/144	32% 46/144

Źródło: opracowanie własne.

Z przytoczonych danych wynika, że badane dzieci znacznie lepiej radzą sobie z zadaniami dotyczącymi rozwoju leksykalno-gramatycznego niż fonetyczno-fonologicznego (por. tab. 1). W tym pierwszym przypadku nie tylko więcej jest osób, których poziom jest typowy dla wieku, ale również najmniej takich, które plasują się poniżej przeciętnej⁹. Spośród badanych podsystemów, najgorsze wyniki uzyskano natomiast w zakresie badania poziomu funkcjonowania słuchu fonemowego. Nie tylko najwięcej jest tu rezultatów

⁸ Wszystkie osoby badające otrzymały szczegółowy instruktarz dotyczący sposobu przeprowadzania testów od autorki niniejszej pracy, a także przeszły specjalistyczne szkolenie ze stosowania „Testu Rozwoju Językowego TRJ” zorganizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych. Poza tym zdecydowana większość brała także udział w szkoleniu online dotyczącym stosowania „Karty Oceny Słuchu Fonemowego KOSF”.

⁹ Dobre wyniki dzieci w zakresie rozwoju leksykalno-gramatycznego potwierdzają również inne badania, przeprowadzone na terenie wiejskim przy użyciu tego samego narzędzia (Głowacka 2021).

niskich, ale też najmniej wysokich w porównaniu z innymi podsystemami. W badanej grupie najwyższy odsetek dzieci, bo 40,28%, znajduje się na niskim poziomie rozwoju słuchu fonemowego, czyli radzi sobie z zadaniami dotyczącymi audytywnej dyskryminacji i identyfikacji paronimów użytych w wybranym narzędziu gorzej od innych dzieci w tym samym wieku (por. tab. 1). Natomiast łączna liczba dzieci, których stan rozwoju słuchu fonemowego jest prawidłowy (w normie lub powyżej normy) wynosi 59,72% (86 na 144 badanych). Niemniej porównując liczbę dzieci, których poziom funkcjonowania słuchu fonemowego jest wysoki z tymi, które uplasowały się nisko, więcej badanych znajduje się na poziomie poniżej niż powyżej przeciętnej przyjętej dla wieku (40,28% w stosunku do 20,14%). Poza tym niski poziom funkcjonowania słuchu fonemowego nie zawsze koresponduje z niskim stanem rozwoju artykulacji (podobnie Gruba 2012; Lipowska 2001; odmiennie Rocławski 2010). W referowanym badaniu dotyczy to niespełna 8% dzieci, które uzyskały prawidłowy wynik w zakresie artykulacji i niski w badaniu słuchu fonemowego. Nie jest też tak, że dzieci myślą słuchowo wyłącznie te pary, z którymi mają problem artykulacyjny. Dziecko może w mowie substytuować jakąś głoskę na inną i jednocześnie nie odróżniać słuchowo fonemów, do których te głoski normatywnie należą, co świadczy o zaburzeniu fonologicznym. Zdarza się jednak również, że pomimo właściwej artykulacji para słuchowo jest źle odróżniana. Wszystko to świadczy o skomplikowanych relacjach pomiędzy warstwą motoryczną i audytywną mowy.

Zgodnie z danymi przytaczanymi przez Joannę Grubę (2012a: 91), odsetek dzieci o niskim poziomie słuchu fonemowego jest porównywalny w każdej grupie wiekowej i waha się pomiędzy 22 a 29% (zob. też Kurkowski 2002: 258–259). Wśród olsztyńskich pięcioletków, w badaniu przeprowadzonym około dziesięciu lat później, wyniósł on aż 40,28%. Procedura badania słuchu fonemowego jest jednoznaczna i bardzo prosta, a test przeprowadzono zgodnie z zaleceniami. Dzieci miały zapewnione odpowiednie warunki w sali, a zdecydowana większość z nich była skupiona, zainteresowana materiałem obrazkowym i rymowankami, chętnie uczestnicząca w badaniu. Pomimo tego stosunkowo duża liczba olsztyńskich dzieci uzyskała wynik poniżej przeciętnej dla swojego wieku, a mała powyżej. Inny jest też rozkład uzyskanych wyników pomiędzy kategorią niską a przeciętną i wysoką. Olsztyńskie przedszkolaki nie tylko częściej uzyskiwały rezultat niski, ale też dwa razy rzadziej wysoki w porównaniu z dziećmi z badań normalizacyjnych przeprowadzonych przez J. Grubę (2012a) (por. tab. 2).

Co do zależności pomiędzy stanem słuchu fonemowego a płcią badanych dzieci, z dotychczasowych badań wynika, że płeć nie różnicuje poziomu

Tabela 2. Zestawienie wyników badań słuchu fonemowego dla dzieci pięcioletnich

J. Gruba (2012a) 100% = 124			Olsztyńskie dzieci (2022) 100% = 144		
wynik	liczba dzieci	% dzieci	wynik	liczba dzieci	% dzieci
niski	37	29,84	niski	58	40,28
przeciętny	35	28,22	przeciętny	57	39,58
wysoki	52	41,93	wysoki	29	20,14

Źródło: opracowanie własne.

słuchu fonemowego (Gruba 2012a: 111–112; Lipowska 2001). W referowanym badaniu (por. tab. 3) na poziomie przeciętnym (prawidłowym) słuch fonemowy funkcjonuje u podobnego odsetka chłopców i dziewczynek. Pewne różnice (około 13%) odnotowano natomiast w zakresie wyniku wysokiego oraz niskiego. Dziewczynki częściej uzyskiwały wynik wysoki i rzadziej niski niż chłopcy (tab. 3). W ramach wyniku niskiego wyższą liczbę punktów również otrzymywały częściej dziewczynki (tab. 4).

Tabela 3. Słuch fonemowy a płeć dziecka

Wynik	Chłopcy	Dziewczynki
wysoki	13, 7% 10/73	26,7% 19/71
prawidłowy	39,7% 29/73	39,4% 28/71
niski	46,6% 34/73	33,8% 24/71

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Wynik niski a płeć dziecka

Wynik niski (>14 pkt.)	Chłopcy	Dziewczynki
13–11 punktów	58,8% 20/34	70,8% 17/24
10–0 punktów	41,2% 14/34	29,2% 7/24

Źródło: opracowanie własne.

Kolejność najlepiej i najgorzej różnicowanych opozycji fonologicznych przez olsztyńskie dzieci pięcioletnie jest odmienna od tej spozycjonowanej w użytych narzędziach na podstawie badań dzieci z grupy normalizacyjnej (Gruba 2012a: 79–85; 2016), co ilustruje tabela 5.

Tabela 5. Opozycje fonologiczne w kolejności od najlepiej do najgorzej różnicowanych przez pięcioletnie dzieci

J. Gruba (2012a: 79)	Olsztyńskie dzieci (2022)
wielowymiarowe (3 i 4 cechy) samogłoskowe sposobu artykulacji wielowymiarowe (2 cechy) miejsca artykulacji dźwięczność	miejsca artykulacji sposobu artykulacji dźwięczności wielowymiarowe (2 cechy) samogłoskowe

Źródło: opracowanie własne.

W wypadku olsztyńskich przedszkolaków najtrudniejsza okazała się opozycja samogłoskowa, która była najłatwiejsza dla pięcioletnich dzieci biorących udział w badaniach normalizacyjnych. Natomiast najprostsza dla przedszkolaków uczestniczących w referowanym badaniu okazała się kategoria miejsca artykulacji, która z kolei była jedną z najtrudniejszych dla badanych z grupy normalizacyjnej (por. tab. 5 i 6).

Tabela 6. Średnia liczba i odsetek błędów w poszczególnych opozycjach fonologicznych wśród olsztyńskich dzieci (100%=144)

Opozycja	Przykłady	Średnia liczba błędów	% błędów
samogłoskowa	proszki:prążki	57	36,24
wielowymiarowa	gama:tama jama:lama jama:rama	29,3	18,63
dźwięczności	półka:bułka bucik:budzik nosze:noże Basie:bazie kosa:koza	26,4	16,78
sposobu artykulacji	rama:lama w lesie:w lecie	23	14,62
miejsca artykulacji	łata:wata fotel:hotel dróżka:gruszka tacka:taczka zebra:żebra	21,6	13,73

Źródło: opracowanie własne.

Należy w tym miejscu zastrzec, że klasyfikacja przykładów par opozycyjnych na kategorie fonologiczne – samogłoskową, wielowymiarową, dźwięczności, sposobu i miejsca artykulacji w tabelach 5 i 6 jest zgodna z tą przedstawioną w użytym narzędziu przez J. Grubę (2012a, 2016).

De facto jednak opozycja fonologiczna w przykładzie *łata : wata* dotyczy miejsca i sposobu artykulacji, a więc jest dwuwymiarowa (aproksymant labio-welarny : spółgłoska trąca wargowo-zębowa). Z kolei opozycję *jama : lama* można potraktować jako jednowymiarową – pod względem miejsca artykulacji (aproksymant palatalny : aproksymant alweolarny), choć w tym wypadku zaliczenie omawianej pary do opozycji wielowymiarowej (2 cechy) jest zgodne z tradycyjnie występującymi w fonetyce polskiej kwalifikacjami. Wymienione nie zmienia jednak w zasadniczy sposób kolejności najlepiej i najgorzej różnicowanych opozycji fonologicznych przez dzieci (średnia liczba błędów w obrębie kategorii miejsca artykulacji z uwzględnieniem *łata : wata* to 21,6, natomiast bez wymienionej opozycji 21,2).

Tabela 7 zawiera zestawienie liczby błędów popełnionych przez olsztyńskie dzieci dla poszczególnych przykładów od najgorzej do najlepiej różnicowanych.

Tabela 7. Liczba błędów w poszczególnych parach opozycyjnych (100%=144)

Para opozycyjna	Liczba błędów	Para opozycyjna	Liczba błędów
proszki : prązki	57	jama : lama	25
Basie : bazie	37	zebra : żebra	25
jama : rama	34	w lesie : w lecie	24
gama : tama	29	łata : wata	23
kosa : koza	28	rama : lama	22
bucik : budzik	28	dróżka : gruszka	21
tacka : taczka	27	półka : bułka	13
nosze : noże	26	fotel : hotel	12

Źródło: opracowanie własne.

Jak obrazują przedstawione dane (tab. 7), przykładem zdecydowanie najtrudniejszym dla badanych dzieci była opozycja *proszki : prązki*, w której wystąpiło aż 57 błędnych wskazań, co daje 39,58% niewłaściwych identyfikacji. Samogłoski są postrzegane jako najłatwiejsze dźwięki mowy, tak w zakresie ekspresji, jak i percepcji, ponieważ ich struktura akustyczna jest stosunkowo stabilna, a zmiany parametrów fizycznych są łatwo zauważalne. Natomiast spółgłoski są bardziej złożone, ich różnicowanie wymaga analizy szybkich zmian w formantach. Za szczególnie trudne w identyfikacji (zwłaszcza w zakresie dyskryminacji kategorii dźwięczności) uważane są spółgłoski zwarto-wybuchowe, a to ze względu na bardzo krótki czas trwania oraz wytwarzanie przez szybkie zamknięcie kanału głosowego, a następnie nagle jego otwarcie (por. np. Gruba 2012a: 18–21; Szelaąg, Szymaszek 2006: 20–23). Tabela 8 przedstawia porównanie liczby i odsetka błędów popełnionych przez dzieci z grupy normalizacyjnej oraz olsztyńskie dzieci dla wybranych przykładów

– uważanego za percepcyjnie najłatwiejszy (opozycja samogłoskowa) oraz najtrudniejszy (opozycja dźwięcznościowa w obrębie okluzywów bilabialnych). Z przytoczonych danych wynika, że odsetek błędów w zakresie kategorii samogłoskowej jest zdecydowanie (ośmiokrotnie) wyższy wśród przedszkolaków z referowanych badań, natomiast z opozycją uważaną za szczególnie trudną dzieci te poradziły sobie (dwuipółkrotnie) lepiej niż badani z grupy normalizacyjnej. Wbrew oczekiwaniom, opozycja w parze *półka* : *bułka* była jedną z najlepiej identyfikowanych na ilustracjach przez olsztyńskie przedszkolaki (por. tab. 7). Natomiast pozostałe przykłady obrazujące w teście kategorię dźwięczności (wśród spółgłosek trących i zwarto-trących, por. w kolejności *Basie* : *bazie*, *kosa* : *koza*, *bucik* : *budzik*, *nosze* : *noże* w tab. 7) były zdecydowanie częściej błędnie odróżniane, zwłaszcza przeciwstawienie w parze *Basie* : *bazie* okazało się szczególnie trudne. W referowanym badaniu była to najtrudniejsza opozycja spółgłoskowa dla dzieci.

Tabela 8. Liczba i odsetek błędów – porównanie wyników dla wybranych par

Opozycja	J. Gruba (2012)	Olsztyńskie dzieci (2022)
<i>/ɔ/</i> : <i>/ɔ̃/</i> (<i>/ɔ/</i> : <i>/ɔ̃w/</i>)	4,84% 6/124	39,58% 57/144
<i>/p/</i> : <i>/b/</i>	23,39% 29/124	9,02% 13/144

Źródło: opracowanie własne.

Powracając do przeciwstawienia w parze *proszki* : *prażki*, zdecydowanie najtrudniejszego dla badanych, zostało ono w użytym narzędziu zakwalifikowane jako opozycja fonologiczna samogłoskowa jakościowa, jednowymiarowa, związana z kategorią nosowości, co wiąże się z przyjęciem monofonematycznej interpretacji fonologicznej dźwiękowych odpowiedników graficznych <ę> i <a> w pozycji przed spółgłoskami trącymi, w wygłosie oraz przed /k/, /g/ (por. Gruba 2016: 13). Jak wiadomo, w pracach językoznawczych od dawna obok monofonematycznej (np. Rocławski 2010; Kozłowska-Szpyra 2002 a i b) występuje bifonematyczna interpretacja wymienionych jednostek (por. np. Sawicka 1995; Ostaszewska, Tambor 2012; zob. też Osowicka-Kondratowicz 2016: 164–166 oraz Wolańska 2019: 106–122 i cytowana tam literatura), a więc są one traktowane jako połączenia dwóch fonemów – samogłoski z nosową spółgłoską, a to ze względu na ich wyraźnie polisegmentalny (w wypadku <a> przed spółgłoską trącą w kolejności cztero-, dwu- i trzysegmentalny (Lorenc 2016: 326)) profil artykulacyjny z nosowością o charakterze asynchronicznym. Struktura akustyczna oraz artykulacyjna jest tu więc bar-

dzo złożona, zmienna i charakteryzująca się długim czasem trwania (por. Dukiewicz 1995; Lorenc 2016). Określona fonologizacja nie zawsze musi być motywowana rzeczywistością wymawianiową, jednak w przypadku jej związków z normą ortofoniczną czy zaburzeniami wymowy (o charakterze artykulacyjnymi i/lub fonologicznymi) fizyczny aspekt realizacji wydaje się zasadniczy. Tak zwane samogłoski nosowe mają zaś bardzo złożone i często niekonsekwentnie realizowane przez dorosłych prawa poprawnej wymowy, ich struktura akustyczna i artykulacyjna nie jest stabilna, a przebieg zmian parametrów fizycznych jest skomplikowany, przez co ich matryce percepcyjno-artykulacyjne obecne w umyśle użytkowników języka są nieostre, utrudniające dziecku wypracowanie jednoznacznych reguł nie tylko wymawianiowych, ale też odbiorczych. Nie bez znaczenia może też być niska frekwencja samogłosek nosowych tak w mowie dorosłych kierowanej do dzieci, jak i wśród samych przedszkolaków (Milewski 2011: 106–107). Wszystko to znajduje odzwierciedlenie w trudnościach ze słuchową dyskryminacją kontrastów omawianego typu.

Podczas interpretacji wyników otrzymanych m.in. dla opozycji *proszki* : *prażki* należy również wziąć pod uwagę funkcjonowanie leksykonu umysłowego dziecka, w tym procesów pamięciowych oraz asocjacyjnych pomiędzy dźwiękowym kształtem wyrazu a symbolem graficznym przedstawionym na ilustracji, co w przypadku wymienionej pary wyrazów – nieoczywistej z punktu widzenia słownika małego dziecka – może wpłynąć na uzyskany rezultat. Z pewnością dla wyniku badania nie jest obojętna znajomość znaczenia wyrazu. Niemniej trudności ze słuchowym odróżnianiem opozycji omawianego typu potwierdzają również badania w grupie sześciolatek z wykorzystaniem także i innych przykładów oraz tak słów znaczących, jak i pseudosłów (w opracowaniu).

Odnosząc się do przeciwstawienia fonemów /j/ : /l/ : /r/, a więc typowych rozwojowych substytutów i elementu substytuowanego, najtrudniejsza do słuchowego odróżnienia i identyfikacji znaczenia na ilustracji była para *jama* : *rama* (34 błędy, co daje 23,6% niewłaściwych wskazań). Jest to trzecia pod względem trudności opozycja dla badanych (por. tab. 7). Mniejsza liczba dzieci (25 osób, co przekłada się na 17,4% błędów) miała kłopot z zestawieniem *jama* : *lama*, a najmniejsza (22 przedszkolaków, co daje 15,3% pomyłek) z opozycją *lama* : *rama*. W referowanym badaniu dzieci gorzej poradziły więc sobie z odróżnieniem /r/ od /j/ niż /r/ od /l/, choć fonemy drżące znacznie częściej podlegają lateralizacji aniżeli jotacji. W konsekwencji w badanym materiale kłopoty dzieci, u których w wymowie najdłużej utrzymuje się podstawienie fonetyczne /r/ → [l] nie znalazły większego odzwierciedlenia na poziomie

percepcyjnym. Odbiorczo trudniejsze okazało się odróżnienie par fonemów z rozwojowo wcześniejszym substytutem niż z późniejszym (tab. 7).

Co do kategorii miejsca artykulacji, największe problemy sprawiło dzieciom odróżnienie spółgłosek szeregu syczącego i szumiącego (por. wyniki dla przykładów *tacka* : *taczka* i *zebra* : *żebra* z rezultatami dla pary *dróżka* : *gruszka*, a zwłaszcza *fotel* : *hotel* w tab. 7). Zdecydowanie najłatwiejsze okazało się zaś zestawienie *fotel* : *hotel*, rezultaty którego wpłynęły na korzystny wynik ogólny dla całej kategorii (por. średni rezultat dla kategorii miejsca artykulacji w tab. 6). Dźwięki o małej energii akustycznej zostały zdecydowanie lepiej odróżnione niż dźwięki o co prawda znacznej energii całkowitej, ale skoncentrowanej w wąskim zakresie częstotliwości.

Stosunkowo trudne dla badanych były opozycje wielowymiarowe (*gama* : *tama*; *jama* : *lama*; *jama* : *rama*). Ta kategoria, jako całość, plasuje się wyżej pod względem średniej liczby błędów niż reszta opozycji spółgłoskowych o charakterze jednowymiarowym, w tym nawet nieco wyżej niż kategoria dźwięczności (por. tab. 6). Na przykład dzieci miały większy kłopot z właściwym wskazaniem na ilustracjach pary *gama* : *tama* niż *dróżka* : *gruszka*, choć ta pierwsza oprócz miejsca artykulacji różni się również dźwięcznością, a więc dystans artykulacyjno-percepcyjny jest tu większy. Zestawienie *gama* : *tama* okazało się jednak czwarte pod względem liczby błędnych wskazań wśród badanych. Trudne były również pary opozycyjne z co najmniej jednym aproksymantem, zwłaszcza palatalnym (tab. 7).

Podsumowanie

Porównując wyniki badań słuchu fonemowego, artykulacji, leksyki i gramatyki, największe trudności u dzieci odnotowano w zakresie funkcjonowania słuchu fonemowego. Stosunkowo duża liczba dzieci (40,28%) uzyskała tutaj wynik poniżej przeciętnego dla swojego wieku, a mała powyżej (20,14%). Płeć nie różnicuje poziomu rozwoju słuchu fonemowego w zakresie wyniku przeciętnego. Pewne różnice odnotowano natomiast w ramach wyniku wysokiego i niskiego. Dziewczynki częściej uzyskiwały wynik wysoki i rzadziej niski niż chłopcy. Kolejność najlepiej i najgorzej różnicowanych opozycji przez olsztyńskie pięcioletki była odmienna od tej spozycjonowanej w użytych narzędziach na podstawie badań dzieci z grupy normalizacyjnej (Gruba 2012a: 81–85; 2016). Olsztyńskie dzieci miały największą trudność z opozycją samogłoska ustna : samogłoska nosowa (*proszki* : *prażki*), która w badaniach J. Gruby (2012) była jedną z najlepiej odróżnianych. Z kolei zdecydowanie najłatwiejszym dla olsztyńskich pięcioletków okazało się

zestawienie kontrastujące pod względem miejsca artykulacji w parze *fotel* : *hotel*. Poza tym niski poziom funkcjonowania słuchu fonemowego nie zawsze korespondował z niskim stanem rozwoju artykulacji. W referowanym badaniu dotyczyło to niespełna 8% dzieci, które uzyskały prawidłowy wynik w zakresie artykulacji i niski w badaniu słuchu fonemowego.

Literatura

- Bancerz M. (2022): *Rozwój mowy dziecka na przykładzie pięciolatek z wybranych olsztyńskich przedszkoli*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem dr M. Osowickiej-Kondratowicz. Olsztyn.
- Biernacka M. (2014): *Stuch fonematyczny, fonologiczny czy mowny? Rozważania terminologiczne*. [W:] *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*. Red. M. Gaze, K. Kubacka. Łódź, s. 31–37.
- Bryndal M. (2015): *Fonologiczna interpretacja procesów wymowy dziecięcej na tle współczesnych procesów fonologicznych*. Gliwice.
- Cizewska M. (2022): *Poziom rozwoju mowy dzieci pięcioletnich z Przedszkola Miejskiego nr 36 w Olsztynie*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem dr M. Osowickiej-Kondratowicz. Olsztyn.
- Domagała A., Mirecka U. (2001): *Stuch fonemowy. Odkrywanie elementarnych jednostek systemu językowego*. „Logopedia”. T. 29, s. 53–70.
- Domagała A., Mirecka U. (2002): *Stuch fonemowy. W kierunku kompetencji fonologicznej*. „Logopedia” nr 30, s. 7–26.
- Domagała A., Mirecka U. (2012): *Stuch mowny. Klasyfikacja zjawiska*. [W:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Red. S. Grabias, M. Kurkowski. Lublin, s. 129–164.
- Dukiewicz L. (1995): *Fonetyka* [W:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*. Red. H. Wróbel. Kraków, s. 9–103.
- Dumińska K. (2022): *Z zagadnień akwizycji mowy. Na przykładzie dzieci pięcioletnich z wybranych olsztyńskich przedszkoli*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem dr M. Osowickiej-Kondratowicz. Olsztyn.
- Dzikowska T. (2006): *Rozwój kompetencji fonologicznej i fonetycznej a wady wymowy* „Logopedia” 1(2), s. 31–45.
- Galińska-Grzelewska D. (2009): *Percepcja fonemowa słów dzieci w wieku sześciu i siedmiu lat – osiągnięcia rozwojowe*. Siedlce.
- Głowacka P. (2021): *Stan rozwoju mowy dzieci w wieku przedszkolnym w badaniach ilościowych*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab. J. Panasiuk, prof. UWM. Olsztyn.
- Gruba J. (2012a): *Ocena słuchu fonemowego u dzieci w wieku przedszkolnym*. Katowice.
- Gruba J. (2012b): *Test do badania słuchu fonemowego*. Gliwice.
- Gruba J. (2016): *Karty Oceny Słuchu Fonemowego. Test do oceny słuchu fonemowego dzieci w wieku od 3;0 do 7;6 lat*. Gliwice.
- Hartmann R.R., Stork F.C. (1976): *Dictionary of Language and Linguistics*. Halsted Press.
- Kania J. (1982): *Stuch fonematyczny*. [W:] tegoż: *Szkice logopedyczne*. Warszawa, s. 77–103.
- Kościelniak N. (2022): *Stan rozwoju mowy pięciolatek z Przedszkola Miejskiego nr 32 w Olsztynie*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem dr M. Osowickiej-Kondratowicz. Olsztyn.
- Krajna E. (2008): *100-wyrazowy test artykulacyjny*. Gliwice.
- Krasowicz-Kupis G., Wiejak K., Bogdanowicz K.M. (2015): *Bateria Testów Fonologicznych. BTF IBE. Podręcznik*. Warszawa.

- Kreutzer J.S., DeLuca J., Caplan B. (red.) (2011): *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. Springer.
- Kruczyńska A., Kurkowski Z.M. (2015): *Diagnoza i usprawnianie słuchu fonematycznego i fonetycznego*. „Nowa Audiofonologia” 4(4), s. 58–66.
- Kurkowski Z.M. (2000): *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń mowy*. „Logopedia”. T. 28, s. 105–115.
- Kurkowski Z.M. (2002): *Rola kontroli słuchowej w procesie artykulacji*. „Logopedia” 31, s. 257–262.
- Kurkowski Z.M. (2013): *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*. Lublin.
- Lipińska A. (1987): *O definicjach słuchu fonematycznego. Notatki z lektury*. [W:] *Materiały dydaktyczne dla logopedów*. Red. J. Wójtowicz. Warszawa, s. 91–101.
- Lipowska M. (2001): *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków.
- Lorenc A. (2016): *Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej*. Warszawa.
- Łobacz (1996): *Świadomość fonologiczna dzieci*. „Biuletyn PTJ”. T. LII, s. 165–180.
- Łobacz P. (1997): *Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci*. [W:] *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej – diagnozowanie i postępowanie usprawniające*. Red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwko. Warszawa, s. 26–40.
- Łobacz P. (2005): *Prawidłowy rozwój mowy dziecka*. [W:] *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*. Red. T. Gałkowski, E. Szelaż i G. Jastrzębowska. Opole, s. 231–268.
- Majak J., Senderski A., Wiskirska-Woźnica B., Śliwińska-Kowalska M. (2023): *Diagnostyka i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci*. „Polski Przegląd Otorynolaryngologiczny” 12(2), s. 9–19.
- Maurer A. (2007): *Świadomość fonologiczna jako predyktor postępów w nauce czytania i pisanie*. „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Folia 41. Studia Psychologica II”. Kraków, s. 119–141.
- Milewski S. (1999): *Lingwistyczne i dydaktyczne aspekty analizy fonemowej*. Lublin 1999.
- Milewski S. (2011): *Mowa dorosłych kierowana do niemowląt. Studium fonostatycznie-fonotaktyczne*. Gdańsk.
- Osowicka-Kondratowicz M. (2016): *Tendencje wymawianiowe współczesnej polszczyzny*. [W:] *Logopedia artystyczna*. Red. B. Kamińska, S. Milewski. Gdańsk, s. 144–167.
- Osowicka-Kondratowicz M. (2023): *Z problemów rozwoju mowy. Na przykładzie dzieci pięcioletnich z miasta Olsztyna*. „Prace Językoznawcze” XXV/4, s. 53–64.
- Osowicka-Kondratowicz M. (2024): *Narzędzia do badania funkcji słuchowych w zakresie percepcji mowy*. „Forum Logopedy” nr 62, s. 12–18.
- Ostaszewska D., Tambor J. (2012): *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*. Warszawa.
- Polewczyk I. (2013): *Percepcja słuchowa – przedmiot badań i narzędzia diagnozy*. [W:] *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*. T. 2. Red. K. Węsierska, N. Moćko. Katowice, s. 161–186.
- Prusakowska W. (2022): *Diagnoza poziomu rozwoju językowego na przykładzie dzieci pięcioletnich z wybranych olsztyńskich przedszkoli*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem dr M. Osowickiej-Kondratowicz. Olsztyn.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G. (1985): *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa.
- Rocławski B. (2010): *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*. Wyd. IV. Gdańsk.
- Sawicka I. (1995): *Fonologia*. [W:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*. Red. H. Wróbel. Kraków, s. 105–195.
- Smoczyńska M., Haman E., Czaplewska E., Maryniak E., Krajewski G., Banasik N., Kochańska M., Łuniewska M., Morstin M. (2015): *Test Rozwoju Językowego TRJ*. Warszawa.

- Sobańska J., Studzińska-Gregorczyk K. (2019): *Słuch fonemowy uczniów I klasy integracyjnej rozpoczynających naukę czytania i pisania*. „Nowa Audiofonologia” nr 8(3), s. 49–57.
- Styczek I. (1982): *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*. Warszawa.
- Szczeczek A. (2022): *Stan rozwoju mowy pięciolatek na przykładzie dzieci z wybranych olsztyńskich przedszkoli*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem dr M. Osowickiej-Kondratowicz. Olsztyn.
- Szeląg E., Szymaszek A. (2006): *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*. Gdańsk.
- Szpilman M., Morawski K., Lewandowska I., Jerzak K., Sosnowska-Wieczorek I. (2016): *Ocena słuchu fonemowego u dzieci jedno- i dwujęzycznych w wieku przedszkolnym*. „Otorinolaryngologia” 15(3), s. 2–8.
- Szpyra-Kozłowska J. (2002a): *Inwentarze fonemów języka polskiego i ich konsekwencje*. „Logopedia” nr 31, s. 7–26.
- Szpyra-Kozłowska J. (2002b): *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*. Lublin.
- Tatarczuk S. (2022): *Diagnoza rozwoju mowy. Na przykładzie dzieci pięcioletnich z Niepublicznego Przedszkola „Patrik” w Olsztynie*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem dr M. Osowickiej-Kondratowicz. Olsztyn.
- Wolańska E. (2019): *System grafematyczny współczesnej polszczyzny na tle innych systemów pisma*. Warszawa.

Marta Wysocka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7728-6102>

e-mail: marta.wysocka@mail.umcs.pl

Intonacja zdań oznajmujących, rozkazujących i pytających w percepcji dorosłych użytkowniczek języka polskiego

Intonation of declarative, imperative and interrogative sentences in the perception of adult female users of Polish

Abstrakt

Artykuł dotyczy kategoryjalnej percepcji intonacji zdaniowej. W jego części teoretycznej przedstawiono dostępne w literaturze ustalenia dotyczące semantyki zmian wysokości głosu oraz intonacji zdaniowej, ze szczególnym uwzględnieniem języka polskiego. W części empirycznej zaprezentowano metodologię i wyniki badań własnych nad percepcją intonacji izolowanych wypowiedzi oznajmujących, rozkazujących i pytań. Uzyskane wyniki pozwalają wnioskować, że najważniejszym czynnikiem umożliwiającym przyporządkowanie poszczególnych realizacji do określonych kategorii zdaniowych jest ogólny kierunek przebiegu wysokości głosu w końcowym odcinku wypowiedzi. Pozwolił on badanym na identyfikację pytań, które były rozpoznawane z największą poprawnością. Zdania oznajmujące i rozkazujące, charakteryzujące się końcową intonacją opadającą, cechowały się mniejszą poprawnością identyfikacji, choć te dwie kategorie różniły się innymi cechami: dokładnym przebiegiem zmian wysokości głosu w ostatnich sylabach, wartościami iloczasu tych sylab oraz rozkładem intensywności i w ich obrębie, średnimi wartościami częstotliwości podstawowej, intensywności i iloczasu całych wypowiedzi oraz rozpiętościami ich konturów intonacyjnych. Skłania to do wniosku, że cechy te nie odegrały znaczącej roli w percepcji kategoryjalnej wykorzystanych w prezentowanych badaniach intonacji zdaniowych.

Słowa kluczowe: intonacja zdaniowa, kategoryjalna percepcja intonacji, prozodia mowy

Abstract

The article is concerned with categorical perception of sentence intonation. Its theoretical part presents conclusions from the literature on the semantics of voice pitch changes and sentence intonation, with particular reference to the Polish language. The empirical part presents the methodology and results of the author's own research on the perception of intonation of isolated declarative, imperative and interrogative sentences. The obtained results lead to the conclusion that the most important factor for assigning individual

utterances to specific sentence categories is the general direction of the pitch of voice in the final segment of the utterance. It allowed the respondents to identify interrogative sentences, which were recognized with the greatest correctness. Declarative and imperative sentences, characterized by the falling final intonation, were less often correctly identified, yet these two categories differed in other features: the exact course of pitch changes in the final syllables, vowel length and distribution of intensities and (within them) their temporal characteristics, average values of fundamental frequency, intensity and duration of whole utterances, and ranges of their intonation contours. This leads to the conclusion that these characteristics did not play a significant role in the categorical perception of sentence intonation exemplified in the presented study.

Keywords: sentence intonation, categorical perception of intonation, speech prosody

Wprowadzenie

Wysokość głosu i jej zmiany w ciągu fonicznym mowy odgrywają ważną rolę w przekazywaniu różnego rodzaju znaczeń, które mają charakter informacji osobniczych (np. o płci i wieku mówcy), paralingwistycznych (związanych z jego stanem emocjonalnym i stosunkiem do komunikatu), ale też dotyczą samego języka (por. m.in. Ohala 1996; Gussenhoven 2004).

Zmiany wysokości budują liczne zjawiska prozodyczne – tworzą struktury intonacyjne i są regularnym czynnikiem akcentotwórczym, a w językach tonalnych leżą u podstaw fonologicznej kategorii tonu (Laver 1995; Demenko 1999; Fox 2000). Zmiany wysokości głosu sygnalizują granice jednostek językowych, w szczególności fraz i wyrazów. Pomagają zorientować się w strukturze informacyjnej wypowiedzi, wskazując zamknięcie całości znaczeniowej – sygnalizowane zazwyczaj opadaniem wysokości głosu, lub początek nowej – za pomocą wzrostu jego wysokości (Gussenhoven, Chen 2000; Hirschberg 2002).

Szczególną funkcję w transmisji znaczeń pełni intonacja, opisywana w kategoriach konturów intonacyjnych lub poziomów. Kontury to jednostki złożone, którym przypisuje się pełnienie funkcji gramatycznych i semantycznych. W analizie konturów bierze się pod uwagę przebieg wysokości głosu w całej frazie lub w jej końcowej części, która uznawana jest za najważniejszą informacyjnie, niosącą określone znaczenia. Z tego względu analizuje się tę część bardziej szczegółowo, wykorzystując kategorię poziomów wysokości. Dla ich opisu kluczowe są względne wysokości głosu w sylabie nuklearnej, będącej nośnikiem akcentu rematycznego, nazywanego także zdaniowym, iktycznym, realnym, oraz w sylabie ponuklearnej, poakcentowej. Poziomy mają charakter względny i wyznaczone są w stosunku do średniej wysokości głosu mówcy w wypowiedziach nienacechowanych emocjonalnie. W zależności

od przyjętego systemu stosuje się w opisach różną liczbę poziomów, zazwyczaj od trzech do pięciu (m.in. Jassem 1962, 1999; Halliday 1967; Laver 1995; Demenko 1999; Francuzik i in. 2005; Ladd 2008; Beckman, Venditti 2010).

Semantyka wysokości głosu i jej zmian ma po części charakter uniwersalny, związany z uwarunkowaniami biologicznymi, od których zależy proces tworzenia głosu. Zostały one przez badaczy określone mianem kodów biologicznych i związane są z mechanizmami odpowiedzialnymi za proces fonacji i powstawania głosu o określonej wysokości (Ohala 1996; Gussenhoven, Chen 2000; Gussenhoven 2004; ich opis również w: Wysocka 2016). Należy jednak podkreślić, że ekspresja i percepcja zmian wysokości głosu w przebiegach intonacyjnych zależy od wielu czynników i ustalanie ich znaczenia nie zawsze ma charakter uniwersalny, ponieważ związane jest ono ze specyfiką danego języka oraz sprawnościami odbiorcy dotyczącymi odbioru i rozumienia mowy, umiejętnościami realizacyjnymi mówiącego, jego emocjami, postawą lub uwarunkowaniami wynikającymi ze specyfiki samego aktu komunikacji. Dlatego też intonacja, w tym intonacja zdaniowa, jest przedmiotem licznych badań, prowadzonych na gruncie różnych języków, którym przyświecają różnorodne perspektywy badawcze. W ich grupie znajdują się również badania zaprezentowane w niniejszym artykule.

Artykuł podejmuje problematykę percepcji kategoryjnej intonacji polskich zdań oznajmujących, rozkazujących i pytań o rozstrzygnięcie. Celem zaprezentowanych w nim badań własnych była ocena umiejętności identyfikacji wymienionych typów zdań przez 80 kobiet, które uczestniczyły w przeprowadzonym na potrzeby badań eksperymencie odsłuchowym. Poszczególne nagrane i odtwarzane badanym głosowe realizacje zdań miały charakter izolowany (nie były osadzone w kontekstach pragmatycznym, komunikacyjnym i dyskursywnym), co pozwoliło na ocenę umiejętności ich identyfikacji wyłącznie na podstawie cech prozodycznych.

W części teoretycznej artykułu zaprezentowano dostępne w literaturze ustalenia dotyczące semantyki zmian wysokości głosu oraz intonacji zdaniowej, ze szczególnym uwzględnieniem języka polskiego. Na podstawie tych ustaleń skonstruowano wykorzystany w badaniach materiał językowy. W części empirycznej przedstawiono metodologię i wyniki badań własnych.

Uniwersalia znaczeń konturów intonacyjnych

Prozodia mowy, jako integralny składnik komunikacji językowej, zaangażowana jest w przekazywanie różnorodnych znaczeń. Jedną z jej funkcji jest przekazywanie informacji o rodzaju realizowanego w mowie zdania.

Rozważania na temat intonacji zdaniowych wyrastają z założenia, że intonacja zgramatyzowana, będąca elementem systemu językowego, jest postrzegana kategorialnie (Gussenhoven 2004), dzięki czemu określony kontur intonacyjny może sugerować rodzaj wypowiedzenia i, szerzej – kategorię aktu mowy. Ta perspektywa od wielu już lat skłania badaczy do opisywania kategorii intonacyjnych poszczególnych typów wypowiedzeń i wyodrębniania charakterystycznych dla nich konturów intonacyjnych. Na ostateczny kształt konturu, oprócz czynnika językowego, wpływają także uwarunkowania pozajęzykowe. Czynniki językowe związane jest z zawartością semantyczną jednostek oraz zależnościami, w jakie te jednostki ze sobą wchodzi budując wypowiedzenia i akty mowy. Pozajęzykowe uwarunkowania przebiegów intonacyjnych związane są z mówcą – jego emocjami, nastawieniem, postawą, także z konkretną sytuacją użycia języka w komunikacji. Te ostatnie sprawiają, że typowe dla danego języka kontury intonacyjne mogą podlegać w mowie różnym modyfikacjom, przekazując liczne pozajęzykowe informacje, a ich interpretacja jest procesem złożonym, wymagającym rozwiniętych kompetencji językowych i komunikacyjnych (Karpiniński 2006: 190).

Poniżej scharakteryzowano ustalenia na temat uniwersaliów dotyczących konturów intonacyjnych zdań oznajmujących, rozkazujących i pytających, które to typy zdań są przedmiotem badań własnych przedstawionych w niniejszej pracy.

W zdaniach oznajmujących opadanie wysokości głosu w końcowym odcinku uznawane jest za powszechne. Biorąc pod uwagę 57 języków nietonalnych Dwight L. Bolinger (1978) stwierdził, że w 38 z nich (w tym w języku polskim) występuje spadek wysokości głosu na końcu wypowiedzi oznajmującej, w większości przypadków zaczynający się od ostatniej sylaby akcentowanej, na której spoczywa akcent frazowy, związany z występowaniem w jej obrębie maksymalnej wysokości konturu intonacyjnego. W pozostałych z badanych języków intonacja opadająca również występuje, lecz ma ona charakter mniej regularny. Doniesienia na temat intonacji rosnącej, stosowanej regularnie w zdaniach oznajmujących, są raczej rzadkie i dotyczą w większości odmian języków używanych przez niewielkie społeczności. W zdaniach oznajmujących, w niektórych językach, wysokość głosu mówcy opada do dolnej granicy zakresu głosu lub go przekracza, doprowadzając do powstania laryngalizacji, kiedy to powolne drgania fałdów głosowych nie generują głosu o określonej wysokości, podczas gdy w innych nie osiąga tak niskiego poziomu (Cruttenden 1997).

Obserwacja intonacji zdań rozkazujących w różnych językach skłania do wniosku, że jest ona często zbliżona do intonacji zdań oznajmujących i cechuje się kadencyjnością (Cruttenden 1997).

Opisując intonację zdań pytających, badacze podkreślają, że zależy ona od typu pytania i jego budowy. W najbardziej ogólnym podziale wyróżnia się pytania o rozstrzygnięcie oraz pytania o uzupełnienie, ze słowem pytajnym, wymagające od adresata pytania uzupełnienia informacji brakującym szczegółem. Badania nad językami nietonalnymi pokazały, że pytania o rozstrzygnięcie cechuje duża wysokość głosu obecna w intonacji wznoszącej końca zdania, lub znaczny wzrost wysokości głosu ulokowany we wcześniejszej części zdania, zwykle w obrębie akcentu frazowego, albo też występuje w nich zawieszenie kadencji w finalnym odcinku pytania (Bolinger 1978; Cruttenden 1997; Gussenhoven 2004). Podniesienie wysokości głosu na końcu pytania jest również zwróceniem uwagi odbiorcy na nie i zaproszeniem go do interakcji. Uniwersalność tego zabiegu związana jest z sygnalizowaniem ważności treści i ma ugruntowanie we wcześniejszych etapach ewolucji człowieka, kiedy to dźwięki o dużej częstotliwości towarzyszyły wokalizacjom wytwarzanym w reakcji na dostrzeżenie w otoczeniu zjawisk o dużym znaczeniu (Wennerstrom 2001).

Pytania o uzupełnienie w większości języków mają intonację opadającą, podobną do intonacji zdań oznajmujących, jednak grupa języków, w których preferuje się wzrost intonacyjny, jest również bardzo duża (Bolinger 1978; Ultan 1978). Słowo pytające umieszczane jest zazwyczaj na początku pytania i charakteryzuje się ono wysokim tonem. W językach, które preferują kadencję w tego typu pytaniach, występowanie w nich wzrostu intonacji może oznaczać okazywanie zainteresowania (często nadmiernego), współczucia, życzliwości czy cierpliwości (Cruttenden 1997: 159). Należy też zwrócić uwagę na to, że intonacja pytania o uzupełnienie zależy od lokalizacji w nim akcentu frazowego.

Intonacja zdaniowa w języku polskim

W wielu polskich opracowaniach fonetycznych i fonologicznych dokonuje się próby powiązania określonych konturów intonacyjnych z poszczególnymi znaczeniami i rodzajami zdań. Intonację opadającą (kadencję) wiąże się z sygnalizowaniem zamknięcia całości, zakończeniem i podaje się, że występuje ona w zdaniach oznajmujących, odpowiedziach, poleceniach i rozkazach oraz pytaniach o uzupełnienie. Intonacja rosnąca (antykadencja), jako oznaka braku finalności, charakteryzuje pytania o rozstrzygnięcie, nienacechowane emocjonalnie pytania wymagające dłuższej odpowiedzi, wypowiedzenia niezakończone oraz wezwania. Kontur stały (progredienca) informuje o braku dokończenia wypowiedzenia. Występuje w wypowiedzeniach przerwanych oraz w sytuacjach, kiedy wygłos frazy nie pokrywa się

z końcem zdania (Benni 1964; Wodarz 1962 za: Bartmiński 1969; Jassem 1973; Dłuska 1976; Dukiewicz 1978, 1995; Wierzchowska 1980; Ropa 1981; Sawicka 1995; Ostaszewska, Tambor 2000).

Opisowi kategorii intonacji poszczególnych typów zdań związanej z ich funkcją oznajmującą i pytającą i, zdecydowanie rzadziej, rozkazującą poświęcono wiele prac, zapoczątkowanych w drugiej połowie ubiegłego wieku. Wczesne ustalenia badaczy, poczynione w oparciu o analizę niewielkich zbiorów wypowiedzi (Mackiewicz-Krassowska 1973; Marek 1973; Wołoszyk 1973; Mikoś 1976) rozwijają i uzupełniają późniejsze wyniki badań nad percepcją i realizacją intonacji języka polskiego, w których wykorzystano analizę instrumentalną i audytywną wypowiedzi zgromadzonych w obszernych korpusach nagrań (m.in. Dukiewicz 1978; Steffen-Batogowa 1996; Demenko 1999; Francuzik i in. 2005; Karpiński 2006; Wagner 2008; Skorek, Skorek 2014; Karpiński, Klessa 2015; Żygis i in. 2017; Kuczarski 2021; Karpiński i in. 2022). Z uwagi na ramy niniejszego artykułu nie sposób zreferować w nim wszystkich poczynionych przez badaczy ustaleń, więc zdecydowano się na przywołanie tych, które są istotne z punktu widzenia problematyki przedstawionych tu badań własnych.

Intonacja nienacechowanych emocjonalnie polskich zdań oznajmujących uznawana jest za raczej monotonną, zaczynającą się wysokością głosu wyższą od poziomu średniego i opadającą w części finalnej zdania do poziomu niskiego (Mackiewicz-Krassowska 1973). W zdaniach realizowanych z brakiem zaangażowania mówcy wysokość głosu lokuje się na poziomie średnim. W zdaniach oznajmujących wyrażających zniecierpliwienie lub drwinę, intonacja zaczyna się od poziomu średniego i przechodzi do poziomu niskiego, obecnego w wyrazie uwydatnionym. W wypowiedzeniach oznajmujących, w których mówca wyraża swoje zaangażowanie i sugeruje dodatkowe treści, wykraczające poza znaczenia samego zdania, obserwuje się intonację z dużym spadkiem wysokości w obrębie sylaby akcentowanej ostatniego wyrazu lub z intonacją opadająco-rosnącą w jej obrębie (Mackiewicz-Krassowska 1973).

Intonacja polskich zdań rozkazujących jest zróżnicowana. Zależy od konstrukcji zdania, formy użytych w nich czasowników i intencji nadawcy. Szczegółową typologię intonacji zdań rozkazujących można odnaleźć w pracy Bogusława Marka (1973). Wspomniany autor wyróżnia aż 14 typów i podtypów zdań rozkazujących, każdemu z nich przyporządkowując określoną charakterystykę intonacyjną. Pomijając szczegółowy opis tych charakterystyk, warto krótko scharakteryzować określone znaczenia powiązane z poszczególnymi zmianami intonacyjnymi. Niski spadek intonacji w końcowych sylabach wypowiedzenia niesie ze sobą różne znaczenia, w zależności od budowy zdania rozkazującego. W wypowiedzeniach z czasownikiem w trybie rozkazującym

niski poziom sylaby przedakcentowej na końcu wypowiedzenia sugeruje spokój, zaś znaczny poziom wysokości obecny w przebiegu opadającym podkreśla dużą wagę informacji, stanowczość mówcy, jego zniecierpliwienie czy ponaglenie, ale, zapewne w połączeniu z łagodnym brzmieniem głosu, może być też używany w wypowiedziach o funkcji zachęty. W zdaniach złożonych z czasownika „proszę” i bezokolicznika intonacja niska opadająca, tak jak w poprzedniej grupie, informuje o braku nacechowania emocjonalnego lub, w przypadku niskiego poziomu sylaby ostatniej, nieznoszącego odmowy rozkazu. Zdania rozkazujące o dużym nachyleniu spadku wysokości głosu, obejmującym wysoką sylabę przedakcentową i niską akcentowaną, sugerują natarczywość, oczekiwanie natychmiastowej reakcji, przekazanie informacji, że narzucane rozwiązanie jest jedyną możliwą, wynikającą z logiki reakcją. Intonacja rosnąca w obrębie ostatniej sylaby informuje o konieczności uzupełnienia komunikatu, choć w zdaniach zaczynających się od „proszę” może być wykładnikiem zniecierpliwienia lub wrogości, a opadająco-rosnąca – grzecznej prośby (Marek 1973).

Intonacja pytań w języku polskim zależy od ich typu. Pytania o rozstrzygnięcie nie mają, jak w niektórych innych językach, charakterystycznej składni, czy budowy morfologicznej czasownika, które odróżniałyby je od zdań innego typu. Mogą zaczynać się od słowa „czy”, jednak najczęściej nie mają słowa pytającego i jedynym istniejącym w ich realizacji wykładnikiem pytajności jest intonacja. Michael J. Mikoś (1976) stwierdza, że ze względu na występujące w nich kontury intonacyjne, pytania w języku polskim można podzielić na trzy kategorie. Pierwszą stanowią pytania o rozstrzygnięcie (w tym również zaczynające się od „czy”), które mają intonację wznoszącą. Do drugiej grupy należą pytania o uzupełnienie ze słowem pytajnym na początku, charakteryzujące się intonacją opadającą po tymże słowie, do trzeciej zaś – pytania wymagające w odpowiedzi na nie wyboru jednej z dwóch możliwych, podanych w pytaniu opcji, które cechuje wzrost intonacji w wyrazie, który wskazuje pierwszą możliwość, po czym intonacja opada.

Wyniki badań przeprowadzonych przez Leokadię Dukiewicz (1978) wykazały, że pytania o rozstrzygnięcie cechują się intonacją rosnącą, a ich rozpoznaniu przez słuchaczy sprzyja duża różnica wartości F0 w konturze intonacyjnym, która pozwala odróżnić je od nieterminalnych składników zdań oznajmujących. Ponadto pytania różnią się od innych typów zdań największą intensywnością ostatniej sylaby i najmniejszą przedostatniej oraz dłuższym iloczasem realizacji wypowiedzenia (Dukiewicz 1978: 54–55; 1995: 82–83).

W nowszej publikacji Maciej Karpiński i Emilia Szalkowska-Kim (2012) podają, że polskie pytania o rozstrzygnięcie kończą się wysokim lub rosnącym

tonem, czym nie odbiegają od uniwersalnego trendu obserwowanego w innych językach. Występują w nich dwie techniki podnoszenia wysokości tonu: stopniowe, wewnątrzsyłabowe wznoszenie lub przeskok wysokości między dwiema kolejnymi sylabami, znajdującymi się na końcu zdania. Ważne zmiany wysokości głosu mają miejsce w ostatniej, poakcentowej sylabie, która jest wyższa od akcentowanej i występuje nawet w pytaniach o rozstrzygnięcie zaczynających się od „czy”, które to słowo pytajne w komunikacji mówionej występuje raczej rzadko i postrzegane jest jako słaby marker pytajności (Durand i in. 2002; Karpiński, Szalkowska-Kim 2012).

Badacze dokonywali również prób wskazania cech intonacji pytań o rozstrzygnięcie w powiązaniu z nacechowaniem emocjonalnym wypowiedzi, dochodząc do wniosku, że silniejsze zaangażowanie emocjonalne związane jest z większymi zmianami wysokości na końcu wypowiedzenia oraz rozłożeniem w czasie wzrostu wysokości, a więc stosowaniem w końcowej części pytań sylab o przebiegach rosnących, a nie równych (Wołoszyk 1973; Ropa 1981).

Pytania o uzupełnienie w języku polskim mogą mieć intonację opadającą, szczególnie wtedy, gdy wyróżnienia wymaga wyraz pytajny, umieszczany w większości przypadków na początku zdania. Jednak jeśli akcent frazowy realizowany jest w obrębie wyrazu ostatniego, wówczas pytania takie cechuje intonacja rosnąca (Skorek, Skorek 2014). Często jednak mamy do czynienia z podwójnym wzrostem wysokości głosu. Pierwszy ma miejsce w obrębie słowa pytajnego, drugi – na końcu zdania (Karpiński, Szalkowska-Kim 2012).

Badaniem intonacji pytań i zdań oznajmujących w języku polskim i angielskim zajęli się również Esther Grabe i Maciej Karpiński (2003). Badacze podają, że polscy mówcy używają wysokiego tonu na końcu tych wypowiedzi pytajnych, które zawierają mniej leksykalnych i morfosyntaktycznych wykładników pytajności. Polskie pytania deklaratywne, o budowie zdania oznajmującego, w których nie występują leksykalne czy morfosyntaktyczne znaczniki pytajności, są realizowane z intonacją rosnącą i kończą się przebiegiem o poziomach niskim i wysokim lub średnim i wysokim. Główną cechą pytań zaczynających się od „czy” w języku polskim jest podwójny wzrost wysokości głosu – na początku i na końcu zdania (por. również Durand i in. 2002). Pytania zaczynające się od „gdzie” są realizowane przez mówców polskich z intonacją rosnącą od poziomu niskiego do wysokiego, lub opadającą, od poziomu średniego do niskiego. Zdania oznajmujące realizowane były przez badanych z intonacją opadającą, zakończoną przebiegiem o poziomach średnim i niskim.

Badania intonacji polskiego dialogu zadaniowego prowadzone przez Macieja Karpińskiego (2006; 2011/12) wykazały, że wzrost wysokości głosu

nie musi być zarezerwowany wyłącznie dla pytań i może występować w rozmaitych aktach dialogowych – w różnych rodzajach pytań, stwierdzeniach, odpowiedziach, instrukcjach, informacjach zwrotnych, co sugeruje, że zależy od wielu czynników innych niż szeroko opisywane w literaturze brak finalności bądź oczekiwanie kontynuacji. Jednak, jak autor zaznacza, kwestie te wymagają dalszych badań.

Metodologia badań własnych

Celem prezentowanych w artykule badań własnych jest ocena umiejętności identyfikacji zdań oznajmujących, rozkazujących i pytań o rozstrzygnięcie na podstawie ich cech prozodycznych. W badaniach wzięło udział 80 dwudziestoletnich polskojęzycznych kobiet (średnia wieku 19.11.), które nie uczestniczyły w działaniach (warsztatach lub innych zajęciach) mających na celu kształtowanie ich prozodycznych sprawności percepcyjnych ani też budowanie wiedzy o intonacji i jej funkcjach.

Wykorzystany materiał celowo nie został osadzony w kontekście (pragmatycznym, komunikacyjnym, dyskursywnym), tak aby możliwe stało się uzyskanie odpowiedzi na pytanie: na ile sama charakterystyka prozodyczna pozwala zidentyfikować poszczególne typy wypowiedzeń. W badaniu wykorzystano zdania, których zawartość leksykalna i budowa składniowa pozwalały na ich realizację w trzech wariantach prozodycznych – jako wypowiedzenia oznajmującego, rozkazującego i pytania o rozstrzygnięcie.

Materiał językowy został zrealizowany przez lektorkę w warunkach laboratoryjnych, w kabinie bezechowej. W nagraniu wykorzystano mikrofon nagłowny oraz program komputerowy Praat (Boersma, Weenink 2023), który posłużył do rejestracji i edycji uzyskanych plików dźwiękowych. Spośród wszystkich zarejestrowanych realizacji wybrano 15 (po trzy realizacje każdego zdania, zob. tab. 1–3), kierując się określonymi kryteriami, wynikającymi z referowanych w poprzedniej części artykułu wyników wcześniejszych badań nad intonacją zdaniową języka polskiego, dotyczącymi przede wszystkim parametrów melodii rdzennej (zasadniczej, nuklearnej) w przekonaniu o jej szczególnej roli w przekazywaniu znaczeń (m.in. Jassem 1962; Wierzchowska 1980; Steffen-Batogowa 1996; Karpiński 2006). Uwzględniono parametry akustyczne sylaby przedakcentowej, akcentowanej oraz poakcentowej, ale także cechy akustyczne całych konturów intonacyjnych – częstotliwość podstawową (średnią wartość F_0 konturu i jego rozpiętość), średnie wartości intensywności realizacji poszczególnych wypowiedzeń ich iloczasy. Materiał językowy charakteryzowały następujące cechy:

1. Rozpiętość konturów intonacyjnych (różnica między $F0_{\max}$ i $F0_{\min}$): największa w pytaniach, najmniejsza – w zdaniach rozkazujących.
2. Średnia wartość $F0$ w całym zdaniu: największa w zdaniach oznajmujących, najmniejsza w zdaniach rozkazujących.
3. Wartości częstotliwości podstawowej w samogłoskach melodii rdzennej (ostatniej sylabie akcentowanej i poakcentowej we frazie) oraz w samogłosce sylaby przedakcentowej:
 - a) dla zdań oznajmujących: najwyższa wartość w trzeciej sylabie od końca, w kolejnych sylabach stopniowo opadająca,
 - b) dla zdań rozkazujących: najwyższa wartość w obrębie sylaby akcentowanej (drugiej od końca), najniższa w sylabie ostatniej,
 - c) dla zdań pytających: najwyższa w samogłosce sylaby ostatniej, najniższa w sylabie akcentowanej.
4. Średnia wartość intensywności w zdaniu największa dla zdań rozkazujących.
5. Wartości intensywności w samogłoskach melodii rdzennej (ostatniej sylabie akcentowanej i poakcentowej we frazie) oraz w samogłosce sylaby przedakcentowej:
 - a) dla zdań oznajmujących: najwyższa w trzeciej sylabie od końca, wartości kolejnych sylab zbliżone,
 - b) dla zdań rozkazujących: analogicznie do wartości częstotliwości podstawowej – najwyższa w obrębie sylaby akcentowanej (drugiej od końca), najniższa w sylabie ostatniej,
 - c) dla zdań pytających: analogicznie do wartości częstotliwości podstawowej – najwyższa w samogłosce sylaby ostatniej, najniższa w sylabie akcentowanej.
6. Średnia wartość iloczasu zdania największa dla zdań pytających.
7. Wartości iloczasu w samogłoskach melodii rdzennej (ostatniej sylabie akcentowanej i poakcentowej we frazie) oraz w samogłosce sylaby przedakcentowej: jedyną regularnością uzyskaną w materiale były większe wartości iloczasu w ostatnich sylabach zdań pytających.

Wyniki analizy akustycznej materiału, wykonanej z użyciem programu Praat, przedstawiono w tabelach 1, 2 i 3.

Tabela 1. Wartości częstotliwości podstawowej w materiale wykorzystanym w zadaniach percepcyjnych (z pogrubionymi największymi wartościami)

Lp.	Zdanie	Średnie wartości F0 (Hz)				różnica między $F0_{\max}$ i $F0_{\min}$ w całym zdaniu
		samogłoska 3 sylaby od końca	samogłoska 2 sylaby od końca (akcentowanej)	samogłoska ostatniej sylaby	średnia wartość w całym zdaniu	
1.	Czytamy (O)	383.62	173.43	169.06	211.71	234.98
2.	Czytamy (R)	159.44	273.34	138.69	197.79	160.78
3.	Czytamy (P)	184.63	128.67	301.22	207.67	293.49
4.	Piszemy (O)	358.2	164.29	168.08	224.81	195.2
5.	Piszemy (R)	166.39	236.49	147.95	211.3	137.99
6.	Piszemy (P)	158.07	134.82	292.25	216.04	251.74
7.	Śpiewamy (O)	352.2	168.52	170.43	210.1	215.46
8.	Śpiewamy (R)	184.8	246.6	147.06	188.16	121.23
9.	Śpiewamy (P)	179.03	141.81	294.42	197.25	236.15
10.	Idziemy do kina (O)	188.55	145.42	148.93	191.96	225.19
11.	Idziemy do kina (R)	201.21	246.81	119.84	176.77	140.12
12.	Idziemy do kina (P)	150.33	147.14	291.36	171.88	309.54
13.	Oddasz mu książkę (O)	227.05	159.02	159.39	228.98	303.21
14.	Oddasz mu książkę (R)	204.28	229.93	150.54	181.6	141.56
15.	Oddasz mu książkę (P)	146.6	139.67	318.35	198.42	317.11

Zastosowane symbole: O – zdanie oznajmujące, R – rozkazujące, P – pytające

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Wartości intensywności w materiale wykorzystanym w zadaniach percepcyjnych

Lp.	Zdanie	Średnie wartości intensywności (dB)			
		samogłoska 3 sylaby od końca	samogłoska 2 sylaby od końca (akcentowanej)	samogłoska ostatniej sylaby	średnia wartość w całym zdaniu
1	2	3	4	5	6
1.	Czytamy (O)	84.37	77.66	70.77	78.05
2.	Czytamy (R)	76.67	84.99	68.57	80.77
3.	Czytamy (P)	81.85	79.53	83.74	80.06
4.	Piszemy (O)	85.75	77.81	74	78.55
5.	Piszemy (R)	74.17	83.32	71.23	79.18
6.	Piszemy (P)	79.34	76.5	81.37	79.11
7.	Śpiewamy (O)	86.43	81.36	75.3	81.62

cd. tabeli 2

1	2	3	4	5	6
8.	Śpiewamy (R)	83.95	85.35	74.31	83.82
9.	Śpiewamy (P)	77.7	75.98	83.56	81.56
10.	Idziemy do kina (O)	80.73	70.62	69.58	79.73
11.	Idziemy do kina (R)	84.34	85.83	72.98	80.43
12.	Idziemy do kina (P)	79.2	74.52	82.27	78.61
13.	Oddasz mu książkę (O)	76.3	72.39	67.78	75.64
14.	Oddasz mu książkę (R)	77.85	84.28	62.26	77.95
15.	Oddasz mu książkę (P)	75.73	73.04	82.78	77.79

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Wartości iloczasu w materiale wykorzystanym w zadaniach percepcyjnych

Lp.	Zdanie	Iloczas (s)			
		samogłoska 3 sylaby od końca	samogłoska 2 sylaby od końca (akcentowanej)	samogłoska ostatniej sylaby	iloczas całego zdania
1.	Czytamy (O)	0.091	0.13	0.12	0.61
2.	Czytamy (R)	0.062	0.14	0.12	0.56
3.	Czytamy (P)	0.062	0.12	0.19	0.62
4.	Piszemy (O)	0.1	0.12	0.14	0.61
5.	Piszemy (R)	0.06	0.12	0.13	0.56
6.	Piszemy (P)	0.062	0.1	0.2	0.65
7.	Śpiewamy (O)	0.16	0.13	0.13	0.71
8.	Śpiewamy (R)	0.098	0.13	0.14	0.7
9.	Śpiewamy (P)	0.1	0.12	0.16	0.72
10.	Idziemy do kina (O)	0.09	0.12	0.14	0.96
11.	Idziemy do kina (R)	0.09	0.1	0.14	0.95
12.	Idziemy do kina (P)	0.092	0.12	0.16	1.05
13.	Oddasz mu książkę (O)	0.1	0.19	0.12	1.1
14.	Oddasz mu książkę (R)	0.07	0.19	0.08	0.7
15.	Oddasz mu książkę (P)	0.08	0.15	0.17	1.18

Źródło: opracowanie własne.

Z 15 wybranych realizacji zdań skonstruowano 20 zadań percepcyjnych, w których wystąpiło po 7 zdań oznajmujących i rozkazujących oraz 6 pytań, prezentowanych badanym w losowej kolejności. Poszczególne zdania były prezentowane pojedynczo, a badane osoby wybierały jedno z trzech możliwych określeń (zdanie oznajmujące – symbol „O”, rozkazujące – „R”, pytanie – „P”)

i wpisywały odpowiedź na arkuszu badania. Materiał prezentowano jednokrotnie, w wolnym polu słuchowym. Zadania testowe poprzedzono próbą prezentacją i omówieniem procedury badania.

Wyniki i dyskusja

Uzyskane wyniki (zob. tab. 4) prowadzą do wniosku, że wyróżniające się spośród innych intonacją rosnącą pytania były identyfikowane przez wszystkie badane osoby z największą poprawnością, a rozbieżności wewnątrzgrupowe były bardzo małe. Mniejsza poprawność odpowiedzi i większe jej zróżnicowanie w grupie cechuje zadania percepcyjne, w których wykorzystano zdania oznajmujące. Zdania rozkazujące okazały się najtrudniejsze w identyfikacji. W zadaniach z ich wykorzystaniem występuje też największe zróżnicowanie poprawności odpowiedzi.

Tabela 4. Uzyskane wyniki (w %)

	Wszystkie typy zdań	Zdania oznajmujące	Zdania rozkazujące	Zadnia pytające
średnia	85,24	94,25	65	98,98
dominanta	85	100	57,15	100
odchylenie standardowe	7,15	8,94	17,44	4,01
współczynnik zmienności	0,08	0,09	0,26	0,04

Źródło: opracowanie własne.

Pytania, które zostały zidentyfikowane z niemal pełną poprawnością, wyróżniały się następującymi cechami: obejmującym trzy ostatnie sylaby lekko opadająco-rosnącym przebiegiem wysokości, z najwyższą wartością F0 zlokalizowaną w ostatniej sylabie, w której też występowała największa wartość intensywności i iloczasu, a ponadto największymi rozpiętościami konturów w realizacjach całych zadań i najdłuższymi czasami ich trwania.

Cechami wykorzystanych w badaniach realizacji zdań oznajmujących były: melodia zasadnicza o przebiegu opadającym z największą wartością F0 w sylabie przedakcentowej, trzeciej od końca, która odznaczała się również największą wartością intensywności, przy czym intensywność stopniowo spadała w kolejnych sylabach, oraz najwyższa wartość średniej częstotliwości podstawowej w całym zdaniu.

Zdania rozkazujące, zidentyfikowane z najniższą poprawnością, cechowały końcowe intonacje o przebiegu rosnąco-opadającym z największą wartością F0 zlokalizowaną w samogłoskach sylab akcentowanych, które

również wyróżniały się największymi wartościami intensywności. Spadek wysokości w intonacji opadającej, zaznaczający się między sylabą akcentowaną i poakcentową, był w zdaniach trój sylabowych mniejszy w stosunku do spadku między sylabą przedakcentową i akcentowaną melodii opadającej zdań oznajmujących, zaś w zdaniach dłuższych – większy. Cechami realizacji całych zdań były najmniejsza średnia wartość F0 i najmniejsza rozpiętość konturów intonacyjnych oraz ich najkrótszy iloczyn.

Uzyskane wyniki pokazują, że przebieg wysokości głosu (rosnący lub opadający) w końcowym odcinku wypowiedzi jest ważnym czynnikiem wpływającym na przekazywanie znaczeń (m.in. Jassem 1962; Wierzchowska 1980; Steffen-Batogowa 1996; Cruttenden 1997; Demenko 1999; Francuzik i in. 2005; Karpiński 2006, 2011/12) warunkujących percepcję kategoriałną intonacji zdaniowej. Na jego podstawie badane wyłoniły dwie nadrzędne kategorie: pytań (mających końcową intonację rosnącą) i zdań niebędących pytaniami (z intonacją opadającą), które to kategorie okazały się na tyle wyraziste, że prawie nigdy (bo tylko w 1,02%) nie były ze sobą mylone.

Podział w obrębie nadrzędnej kategorii zdań zrealizowanych z końcową intonacją opadającą nie był już tak oczywisty. Zdania rozkazujące były określane jako oznajmujące (w 25%) i na odwrót (w 14,96%). Pozwala to przypuszczać, że rosnący i opadający przebieg wysokości głosu obejmujący końcowe odcinki wypowiedzenia jest na tyle wyrazistym markerem, że nie pozwala na włączenie słyszanych realizacji zdań o różnym przebiegu wysokości do jednej kategorii. Różnicowanie zdań oznajmujących i rozkazujących, cechujących się opadaniem wysokości głosu w obrębie ostatnich sylab, okazało się trudniejsze, choć różniły się one wieloma cechami, dotyczącymi zarówno melodii zasadniczej, jak i całej realizacji. Pomimo tego, że oba typy zdań cechowały się końcowym przebiegiem opadającym, to opadanie to miało w każdym z typów odmienny przebieg. Zadnia oznajmujące zrealizowano w taki sposób, że znaczna różnica wysokości występowała między najwyższą sylabą trzecią od końca i znacznie od niej niższą przedostatnią sylabą akcentowaną, podczas gdy w zdaniach rozkazujących najwyższą z trzech analizowanych sylab była przedostatnia sylaba akcentowana, po której zastępował znaczny spadek wysokości głosu. Tak więc ułożenie intonacji opadającej obejmowało w obu typach zdań inne sylaby. Dodatkowym czynnikiem, który mógłby ułatwić ich różnicowanie, były największe wartości intensywności samogłosek sylab o najwyższej wysokości głosu, obecne w sylabach o największej wysokości. Cechą różniącą zdania oznajmujące od rozkazujących była również średnia wartość F0 w całym zadaniu – najwyższa w zdaniach oznajmujących, najniższa w rozkazujących, które też cechowały się najmniejszą rozpiętością konturu intonacyjnego.

Oba typy zdań różniły się średnią intensywnością sygnału, która w zdaniach oznajmujących była najmniejsza, zaś w rozkazujących największa. Ponadto, jak już wspomniano, zdania rozkazujące były krótsze od innych.

Pomimo wskazanych licznych różnic akustycznych, zarówno w obrębie melodii zasadniczych, jak i w realizacji całych wypowiedzi, badane często mylnie identyfikowały oba typy zdań z końcowym przebiegiem opadającym. Więcej błędnych odpowiedzi (26,33%) udzielono w zadaniach percepcyjnych wykorzystujących zdania dłuższe (15,4% błędnych odpowiedzi uzyskano w zadaniach ze zdaniami trój sylabowymi), pomimo że, w przeciwieństwie do zdań trój sylabowych, występowało w nich większe niż w zdaniach oznajmujących nachylenie opadającego końcowego przebiegu intonacyjnego. Jednak wydaje się, że konieczność słuchowej analizy bardziej zróżnicowanego przebiegu intonacyjnego wynikającego z większej złożoności zdań dłuższych utrudniła ich kategoryzację.

Na podstawie uzyskanych wyników należy stwierdzić, że najważniejszym czynnikiem warunkującym przydzielanie poszczególnych zdań do określonych kategorii był ogólny charakter (rosnący *vs.* opadający) przebiegu intonacji w końcowym odcinku wypowiedzenia. Percepcyjna kategoryzacja intonacji zdań oznajmujących i zdań rozkazujących okazała się trudna, pomimo licznych różnic w ich charakterystyce akustycznej. Być może świadczy to o tym, że w języku polskim intonacja zdań oznajmujących i rozkazujących jest podobna (por. Cruttenden 1997), a o poprawności klasyfikacji każdego z tych typów zdań decydują inne czynniki (językowe i pozajęzykowe) (por. Steffen-Batogowa 1996; Karpiński 2006; 2011/12), których w opisywanych tu badaniach nie uwzględniono.

Podsumowanie

Intonacja zdaniowa stanowi ciekawy przedmiot badań, ze względu na jej złożone uwarunkowania realizowanych w ramach rozmaitych perspektyw. Przedstawione w niniejszym artykule badania własne dotyczyły percepcji intonacji zdaniowej w funkcji sygnalizowania zdań oznajmujących, rozkazujących i pytajnych. Uzyskane wyniki potwierdzają szczególną rolę kierunku zmian wysokości głosu w końcowych odcinkach wypowiedzi w identyfikacji wykorzystanych typów zdań. W oparciu o to kryterium uczestniczki badania poprawnie zidentyfikowały cechujące się intonacją rosnącą pytania. Wypowiedzenia zrealizowane z końcową intonacją opadającą pozwoliły im zaklasyfikować słyszane wypowiedzenia do drugiej grupy – oznajmień i rozkazów, których dalsze rozróżnienie, wyłącznie na

podstawie charakterystyki prozodycznej, okazało się trudne. Uzyskane wyniki sugerują zatem, że dokładna identyfikacja tych typów zdań wymaga uwzględnienia kontekstu ich użycia.

Literatura

- Bartmiński J. (1969): *Fonetyka zdania wg Hansa-Waltera Wodarza*. „Logopedia” 8/9, s. 166–173.
- Beckman M.E., Jennifer J., Venditti J.J. (2010): *Tone and Intonation*. [W:] *The handbook of phonetic sciences*. 2nd ed. Red. W.J. Hardcastle, J. Laver, F.E. Gibbon. Singapore, s. 603–652.
- Benni T. (1964): *Fonetyka opisowa języka polskiego*. Wyd. 3. Wrocław.
- Boersma P., Weenink D. (2023): *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program]. Version 6.3.10, <<http://www.praat.org/>>, dostęp: 08.12.2023.
- Bolinger D.L. (1978): *Intonation across languages*. [W:] *Universals of human language*. Vol. 2: *Phonology*. Red. J.P. Greenberg, C.A. Ferguson, E.A. Moravcsik. Stanford, s. 471–524.
- Cruttenden A. (1981): *Falls and rises: meanings and universals*. „Journal of Linguistics” 17, s. 77–79.
- Cruttenden A. (1997): *Intonation*. 2nd ed. Cambridge.
- Demenko G. (1999): *Analiza cech suprasegmentalnych języka polskiego na potrzeby technologii mowy*. Poznań.
- Dłuska M. (1976): *Prozodia języka polskiego*. Wyd. 2. Warszawa.
- Dukiewicz L. (1978): *Intonacja wypowiedzi polskich*. Wrocław.
- Dukiewicz L. (1995): *Fonetyka*. [W:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego*. T. 3: *Fonetyka i fonologia*. Red. H. Wróbel. Kraków, s. 7–103.
- Durand P., Durand-Deska A., Gubrynowicz R., Marek B. (2002): *Polish: prosodic aspects of “czy” questions*. Referat wygłoszony na Speech Prosody 2002. Aix-en-Provence.
- Fox A. (2000): *Prosodic features and prosodic structure. The phonology of suprasegmentals*. New York.
- Francuzik K., Karpiński M., Kleśta J. (2002): *A Preliminary study of the intonational phrase, nuclear melody and pauses in polish semi-spontaneous narration*. Referat wygłoszony na Speech Prosody 2002. Aix-en-Provence.
- Francuzik K., Karpiński M., Kleśta J., Szalkowska E. (2005): *Nuclear melody in Polish semi-spontaneous and read speech: evidence from the Polish Intonational Database PoInt*. „Studia Phonetica Posnaniensia” 7, s. 97–128.
- Grabe E., Karpiński M. (2003): *Universal and language-specific aspects of intonation in English and Polish*. [W:] *Oxford University Working Papers in Linguistics, Philology and Phonetics*. Vol. 8. Red. E. Grabe, D.G.S. Wright. Oxford, s. 31–44.
- Gussenhoven C. (2004): *The phonology of tone and intonation*. New York.
- Gussenhoven C., Chen A. (2000): *Universal and language-specific effects in the perception of question intonation*. Referat wygłoszony na 6th International Conference on Spoken Language Processing (ICSLP). Beijing.
- Halliday M.A.K. (1967): *Intonation and grammar in British English*. The Hague.
- Hirschberg J. (2002): *The pragmatics of intonational meaning*. Referat wygłoszony na Speech Prosody 2002. Aix-en-Provence.
- Jassem W. (1962): *Akcent języka polskiego*. Wrocław.
- Jassem W. (1973): *Podstawy fonetyki akustycznej*. Warszawa.
- Jassem W. (1999): *English stress, accent and intonation revisited*. „Speech and Language Technology” 3, s. 33–50.
- Karpiński M. (2006): *Struktura i intonacja polskiego dialogu zadaniowego*. Poznań.

- Karpiński M. (2011/12): *Acoustic properties and functions of phrase-final rises in Polish task-oriented dialogues*. [W:] *Speech and Language Technology Special Issue: Festschrift for Prof. Wiktor Jassem*. Vol. 14/15. Red. D. Gibbon, N. Campbell, D. Hirst. Poznań, s. 147–156.
- Karpiński M., Jarmolowicz-Nowikow E., Klessa K. (2022): *High-pitched prominences in the speeches of male Polish members of parliament*. Referat wygłoszony na Speech Prosody 2022. Lisbona.
- Karpiński M., Klessa K. (2015): *Prozodia niepewności*. [W:] *Sens i brzmienie. Prace Językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej UKSW*. T. 7. Red. M. Danielewiczowa, J. Bilińska, K. Doboszyńska-Markiewicz, J. Zaucha. Warszawa, s. 49–63.
- Karpiński M., Szalkowska-Kim E. (2012): *On intonation of questions in Korean and Polish task-oriented dialogues Spontaneous speech analysis using perception modelling*. „Speech and Language Technology” 14/15. Polish Phonetic Association, s. 137–147.
- Kuczmarski T. (2021): *Modeling of Polish intonation for statistical-parametric speech synthesis*. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Uniwersytet Adama Mickiewicza. Wydział Neofilologii. Poznań.
- Ladd D.R. (2008): *Intonational phonology*. 2nd ed. Cambridge.
- Laver J. (1995): *Principles of phonetics*. Cambridge.
- Mackiewicz-Krassowska H. (1973): *Intonation of English and Polish declarative sentences*. „Papers and Studies in Contrastive Linguistics” 2, s. 137–144.
- Marek B. (1973): *Intonation of imperative sentences and requests in Polish and English*. „Papers and Studies in Contrastive Linguistics” 2, s. 161–179.
- Mikoś M.J. (1976): *Intonation of questions in Polish*. „Journal of Phonetics” 4/3, s. 247–253.
- Ohala J.J. (1996): *The frequency code underlies the sound symbolic use of voice pitch*. [W:] *Sound symbolism*. Red. L. Hinton, J. Nichols, O.J.J. Ohala. Cambridge, s. 325–347.
- Ostaszewska D., Tambor J. (2000): *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*. Warszawa.
- Ropa A. (1981): *Intonacja języka polskiego. Z problematyki opisu i nauczania*. Kraków.
- Sawicka I. (1995): *Fonologia*. [W:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego*. T. 3: *Fonetyka i fonologia*. Red. H. Wróbel. Kraków, s. 105–195.
- Skorek J., Skorek J. (2014): *Intonacja języka polskiego w dyskursie lingwistycznym tekstu audialnego. Badania eksperymentalne*. Zielona Góra.
- Steffen-Batogowa M. (1996): *Struktura przebiegu melodii polskiego języka ogólnego*. Poznań.
- Ultan R. (1978): *Some general characteristics of interrogative systems*. [W:] *Universals of human language*. Vol. 4: *Syntax*. Red. J.H. Greenberg, C.A. Ferguson, E.A. Moravcsik. Stanford, s. 211–248.
- Wagner A. (2008): *A comprehensive model of intonation for application in speech synthesis*. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Uniwersytet Adama Mickiewicza. Wydział Neofilologii. Poznań.
- Wennerstrom A. (2001): *The Music of Everyday Speech*. Oxford.
- Wierzchowska B. (1980): *Fonetyka i fonologia języka polskiego*. Wrocław.
- Wodarz H.W. (1962): *Zur Satzintonation des Polnischen*. „Phonetica” 8, s. 128–146.
- Woloszyk A. (1973): *Intonation of interrogative sentences in English and Polish*. „Papers and Studies in Contrastive Linguistics” 2, s. 145–159.
- Wysocka M. (2016): *Prozodia mowy – problemy opisu*. [W:] *Logopedia artystyczna*. Red. B. Kamińska, S. Milewski. Gdańsk, s. 213–231.
- Żygis M., Pape D., Jesus L.M.T., Jaskuła M. (2014): *Intended intonation of statements and polar questions in Polish in whispered, semi-whispered and normal speech modes*. Referat wygłoszony na Speech Prosody 2014. Dublin.
- Żygis M., Pape D., Koenig L.L., Jaskuła M., Jesus L.M.T. (2017): *Intonation of statements and polar questions in whispered, semi-whispered and normal speech modes*. „Journal of Phonetics” 63, s. 53–74.

Barbara Kamińska

Uniwersytet Gdański

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5494-3296>

e-mail: barbara.kaminska@ug.edu.pl

Tempo czytania radiowych programów informacyjnych

Speech rate in radio news programmes

Abstrakt

Badania płaszczyzny językowej wypowiedzi radiowych są liczne i mają długą tradycję. Jednak ich warstwa foniczna analizowana jest znacznie rzadziej, a jedynie wyjątkowo podejmowane są badania realizacji prozodii wypowiedzi w polskich rozgłośniach. W niniejszym artykule zostanie poddany analizie zaledwie jeden element wybranego, konkretnego gatunku dziennikarskich wypowiedzi w radiu: jest nim tempo czytanych serwisów radiowych. Tempo można zmierzyć i porównać do informacji podawanych w pracach z zakresu językoznawstwa (zwłaszcza fonetyki i mediolingwistyki) oraz logopedii (głównie logopedii medialnej), odnoszących się do płaszczyzny realizacji i odbioru wypowiedzi. Przeprowadzenie badań tempa mówienia przy pomocy programów do analizy dźwięku jest istotne zarówno ze względu na zupełny brak takich analiz, jak i zauważane w wielu opracowaniach przyspieszenie na przestrzeni lat tempa mówienia w mediach, w tym w radiu. Pomiaru te warto ocenić, biorąc pod uwagę także możliwości percepcyjne słuchaczy w zakresie rozumienia tekstów mówionych lub czytanych w określonym tempie. Ponadto tempo czytania serwisów informacyjnych, które reprezentują oficjalny poziom polszczyzny, powinno wiązać się z poprawnością i wyrazistością mówienia. W osiągnięciu lub utrzymaniu takiej sprawności mogą pomagać logopedzi medialni.

Słowa kluczowe: tempo mówienia, radiowy program informacyjny, logopedia medialna

Abstract

Over the years, there have appeared numerous studies concerning the language of radio utterances. However, the phonic layer of such utterances has been analyzed much less frequently, and studies of the prosody of utterances in Polish radio stations have so far been rather rare. The article analyses only one element of a selected genre of journalistic utterances on the radio, that is the speech rate of radio news bulletins. This rate can be measured and compared to the data on the topic provided in studies on the production and reception of utterances published in the field of linguistics (especially phonetics and media linguistics) and speech therapy (mainly media speech therapy). Conducting research on speech rate using sound analysis programmes is important both due to the

complete lack of such analyses and the acceleration of speech rate in the media, including the radio, over the years, which is noted in many studies. It is worth assessing these measurements also as regards listeners' perceptual skills in understanding texts spoken or read at a particular pace. Moreover, the speech rate in news programmes read on the radio, which represent the official level of Polish, should come with correctness and clarity of speaking. Media speech therapists can be of help in achieving or maintaining such skills.

Keywords: speech rate, radio news bulletin, media speech therapy

Wstęp

Badania języka używanego w polskim radiu mają już dość długą tradycję. Lista publikacji im poświęconych jest długa¹, a zakres tematyczny omawianych w nich zjawisk – szeroki. Rzadko jednak wyłącznym przedmiotem zainteresowania badaczy staje się płaszczyzna fonetyczna: artykulacyjna i – zwłaszcza – prozodyczna wypowiedzi medialnych. Można ją badać, wykorzystując albo subiektywne wrażenia audytywne, albo obiektywne badania akustyczne. Te ostatnie – mimo że w fonetyce stosowane od dawna – rzadko znajdowały zastosowanie w analizie warstwy mówionej wypowiedzi medialnych. Jest to zresztą zrozumiałe – prowadzenie ich na podstawie wielogodzinnych nagrań licznych osób jest niełatwe, zwłaszcza przez jednego badacza. Tego rodzaju badań przybywa (m.in. Bloch 2018). Do ich upowszechnienia przyczyniły się ogólnodostępne programy do akustycznej, fonetyczno-fonologicznej i prozodycznej analizy dźwięku (zob. Pieniowska 2019). Duże zróżnicowanie warstwy suprasegmentalnej wypowiedzi medialnych skłania do dokonania wyboru określonego gatunku audycji na potrzeby analizy. Wśród różnorodnych gatunków występujących w radiu i telewizji można wymienić serwis informacyjny², który w odróżnieniu od innych audycji radiowych charakteryzuje się też stosunkowo krótkim, określonym dla danej rozgłośni, czasem trwania.

1 Wybrane prace ujęto w bibliografii.

2 W artykule nie referuje się szerzej kwestii wykładników i klasyfikacji gatunków medialnych, traktując ją jako mniej istotną z punktu widzenia głównego tematu. Skupiono się głównie na jednym, czyli programach (serwisach) informacyjnych. Na temat programu informacyjnego/wiadomości/serwisu jako gatunku zob. m.in. Bauer 2000; Dybalska 2004; Pisarek 200; Steciąg 2006; Stachyra 2008; Bloch 2018; Stachyra 2018 i in.

Programy informacyjne jako gatunek audycji radiowej

Radiowe programy informacyjne, nazywane też serwisami lub wiadomościami (Pisarek 2006: 194–195), stanowią wyrazisty gatunek, łatwo rozpoznawalny wśród innych wypowiedzi antenowych – mimo dużych różnic w sposobach prezentowania ich na antenie różnych rozgłośni (publicznych, niepublicznych bądź prywatnych). W radiu obecne są niemal od początku ich istnienia. Polskie Radio zainauguowało regularną działalność 18 kwietnia 1926 r. o godz. 17.00. Większą część czasu antenowego w pierwszym roku działalności rozgłośni warszawskiej wypełniała muzyka (Hermanowski 2018: 43). Jednak programy informacyjne pojawiły się na antenie stosunkowo szybko. W Polskim Radiu informacje emitowano już w 1927 r. jako „Komunikaty PAT” (Polskiej Agencji Telegraficznej), „które można porównać do dzisiejszych radiowych serwisów informacyjnych” (Hermanowski 208: 46). W 1930 r. amerykańska NBC „zainauguowała regularnie nadawane 15-minutowe serwisy informacyjne, sygnalizując, że radio przystępuje do autentycznej konkurencji z prasą” (Jędrzejewski 1997: 35).

Zdaniem Bogusława Skowronka radiowy serwis informacyjny jest gatunkiem „(jeszcze) tradycyjnym” (Skowronek 2013: 210). Mimo wyrazistej odrębności serwisów informacyjnych od innych gatunków audycji radiowych, na przestrzeni lat zaszły daleko idące zmiany w sposobach konstruowania i prezentowania wiadomości. Podstawowe elementy tekstu informacyjnego, stanowiące odpowiedzi na sześć „klasycznych” pytań: kto, co, gdzie, kiedy, jak, dlaczego? (Bauer 2000: 151), są wzbogacane o elementy wynikające z wpływu czynników zewnętrznych (np. oczekiwań odbiorców) i wewnętrznych (np. decyzji nadawcy), jednakże – mimo różnic wynikających z istoty rodzaju mediów i specyfiki poszczególnych stacji – charakteryzują je pewne cechy wspólne. Radiowe programy informacyjne nadawane są zazwyczaj o stałych porach, mają określone ramy czasowe (zazwyczaj od 3 do 8 min) i sygnały dźwiękowe (tzw. dzingle, rzadziej sygnały czasu), które „mogą być jednocześnie elementem strukturalnym, oddzielającym poszczególne części serwisu (np. wiadomości z kraju, sportowe, pogodowe, drogowe itp.)” (Stachyra 2008: 125), czasem podkład dźwiękowy w trakcie czytania, a także przyjęte w danej rozgłośni formuły początku i zakończenia. O cechach audycji informacyjnych w radiu decyduje zjawisko formatowania. Można je opisać jako przyjęty w danej stacji model przekazu treści, ukierunkowany na zaspokojenie oczekiwań określonych odbiorców (Jędrzejewski 2006) lub też jako przyjęcie pewnego profilu rozgłośni, adresowanego do wybranego segmentu rynkowego (Stachyra 2008). Przeobrażenia społeczno-polityczne, które zaszły w Polsce po 1989 r., umożliwiły powstanie niepublicznych stacji

radiowych. W połączeniu ze zmianami kulturowymi oraz technologicznymi w zakresie produkcji, nadawania i przekazu, konkurencją innych mediów, doszło do znaczących zmian w konwencji komunikowania się³. Media dostosowują się do zmieniającej się rzeczywistości społecznej, co wiąże się z koniecznością formatowania przekazu, skierowanego do precyzyjnie określonego odbiorcy (tamże: 26–27).

Programy informacyjne jako gatunek zajmują stałe miejsce w sformatowanym radiu, chociaż sposób ich prezentowania jest bardzo różny, dostosowany do formatu rozgłośni radiowej, zarówno publicznej, jak i niepublicznej, co jest składową ich autoprezentacji. Na tę charakterystykę (odrębność) składa się wiele elementów (zob. Janicka, Kudra 2004: 218; Skowronek 2013: 209), których szczegółowy opis wykracza poza ramy niniejszego artykułu. W odniesieniu do radiowych serwisów informacyjnych warto zwrócić uwagę na kilka cech ich warstwy brzmieniowej. Są to teksty wcześniej przygotowane, prymarnie pisane, wtórnie mówione, odczytywane (z kartki, monitora) z intonacją właściwą serwisom przez przygotowanych do tego dziennikarzy, dysponujących poprawną, wyrazistą dykcją, swobodnie tworzonym głosem o określonej wysokości i barwie⁴, w określonych ramach czasowych (Luboń 2014; Bończykowska 2016; Luboń 2016; Bloch 2018; Bończykowska, Kozicka 2020).

W programach informacyjnych, niezależnie od tego, czy są one prezentowane w mediach publicznych czy niepublicznych, komercyjnych, powinna obowiązywać oficjalna, inaczej ogólna, kulturalna, staranna odmiana polszczyzny (Podracki 2000: 136; Podracki 2014: 65). Mimo wyraźnego wpływu polszczyzny potocznej na język mediów, zdaniem Jerzego Podrackiego (2000: 135–136):

televizja państwowa i radio publiczne sytuują się bliżej „bieguna oficjalności”, a prywatne stacje radiowe i telewizyjne – dalej od niego. Owo oddalenie charakteryzuje zwłaszcza komercyjne rozgłoszenie radiowe, także zresztą zróżnicowane. W takim

³ Ze względu na ograniczone ramy niniejszego artykułu oraz jego główny temat pominięto szersze referowanie kierunku tych zmian. W dalszej części artykułu wspomniano o jednej z nich, ale dotyczącej wszystkich mediów masowych i mającej powszechny zasięg i konsekwencje, czyli o ekspansji stylu potocznego. Skala zmian staje się jeszcze bardziej widoczna, gdy porównuje się opisy języka radia i telewizji w starszych opracowaniach, sprzed roku 1989 (np. Sieczkowski 1967; Podracki, Walczak 1975; Łuczyński 1976; Lubaś 1981; Mayen 1981; Kurzowa 1985), z najnowszymi publikacjami z tego zakresu (np. Podracki 2014; Skowronek 2013; Bloch 2018).

⁴ W niniejszym artykule kwestia roli głosu w radiu, budowanie „portretu głosowego” – choć bardzo istotna w opisie warstwy brzmieniowej wypowiedzi medialnych – nie jest jednak głównym przedmiotem zainteresowania, dlatego została jedynie zasygnalizowana. Szerzej analizuje się ją w wielu opracowaniach dotyczących języka radia i telewizji (zob. m.in. Stachyra 2008; Toczyńska 2008; Bloch 2011; Luboń 2014, 2016; Bończykowska 2016; Bończykowska, Kozicka 2020).

kontinuum [które stanowi skala od oficjalności do nieoficjalności – uzupełn. B.K.] różną pozycję zajmują oczywiście poszczególne rodzaje programów i audycji radiowo-telewizyjnych. Na przykład programy informacyjne [...] są bardziej „oficjalne” niż audycje muzyczne.

Dbłość o język polski jest jednym z zadań publicznej radiofonii i telewizji (Ustawa o radiofonii i telewizji z 29 grudnia 1992 r.). Programy informacyjne mają duży zasięg oddziaływania, co wiąże się również z wywieraniem przez nie wpływu na językowy kształt oficjalnej polszczyzny (Kurzowa 1985; Habrajska, Satkiewicz 1999; Pisarek 2000; Boniecka; Panasiuk 2001; Michalewski 2004). Jednakże nie można nie zauważyć, że pod wpływem odmiany potocznej jakości polszczyzny w mediach szybko się zmienia, co prowadzi do swobodniejszego traktowania normy językowej. W kontekście zasygnalizowanych tu zmian, na które zwraca się uwagę w licznych pracach poświęconych językowi mediów (m.in. Habrajska, Satkiewicz 1999; Gajda 2000; Boniecka, Panasiuk 2001; Skowronek 2013, Markowski 2014; Bloch 2013, 2018), ważne staje się pytanie o możliwości i sposoby realizowania misji publicznego radia w zakresie dbłości o język polski.

Tempo czytania radiowych programów informacyjnych

Rola prozodii w każdej wypowiedzi mówionej, w tym oczywiście medialnej, jest znacząca, co podkreślano wielokrotnie w opracowaniach poświęconych językowi mediów (zob. m.in. Kurzowa 1985; Boniecka, Panasiuk 2001; Steciąg 2006; Skowronek 2013; Luboń 2014; Bończykowa, Kozicka 2020). Jednak, jak już wspomniano, jest ona bardzo rzadko poddawana badaniom obiektywnym i szczegółowej analizie, choć podkreśla się jej istotną funkcję w przekazie z perspektywy nadawcy i – zwłaszcza – odbiorcy. Uwagi na temat akcentu, przebiegu intonacyjnego wypowiedzi, rytmu, tempa mają w pracach o języku mediów zazwyczaj ogólny charakter, a tymczasem w ich zakresie zachodzą istotne zmiany. Opisując zmiany w języku mediów po roku 1989, Grażyna Habrajska i Halina Satkiewicz (1999: 192) wśród wielu innych zjawisk zwróciły uwagę także na zmianę rytmu, tempa mówienia lub czytania – jego przyspieszenie, wynikające z ograniczonego czasu trwania audycji, w tym serwisów informacyjnych, swobodniejszego podejścia do normy językowej, upotocznienia języka, co wiąże się też z innym (szybszym) tempem mówienia, a w przypadku serwisów – czytania. W niniejszym artykule skupiono się tylko na tempie czytania serwisów informacyjnych.

Przykładem opracowania, w którym przedmiotem badań były radiowe serwisy informacyjne z kilku rozgłośni publicznych, komercyjnych oraz jednej

o charakterze narodowo-katolickim, nagrane w latach 2009–2010, jest artykuł autorstwa Jagody Bloch i Jacka Wasilewskiego (2011). Co prawda zainteresowanie badaczy skupiło się na innych zjawiskach niż tempo (były nimi sposoby nawiązywania więzi z odbiorcami poprzez nadawanie serwisowi odpowiedniego kształtu), to jednak tempo poddano analizie jako czynnik, który stanowi o realizacji głosowej wiadomości (i w połączeniu z intonacją wpływa na budowanie relacji z odbiorcą). Jeśli chodzi o tempo czytania, to nie podano go ani w liczbie słów na minutę, ani w liczbie sylab na sekundę, ponieważ nie zastosowano tego rodzaju technik pomiarowych. Zmierzono tylko czas trwania serwisów w poszczególnych rozgłośniach oraz liczbę informacji w nich zawartych, z czym pośrednio związane jest tempo: przy zbliżonej we wszystkich rozgłośniach długości ich trwania (zazwyczaj 4–6 min), ale różnej liczbie wiadomości i obecności różnych elementów dodatkowych (zapowiedzi informacji lub ich brak, długość relacji reporterskich, dzingle oddzielające poszczególne informacje w serwisie lub ich brak itd.), tempo jest zróżnicowane. Określono je jako szybkie (głównie w stacjach komercyjnych, ale i w Programie III Polskiego Radia), wolne lub umiarkowane (w Programie I Polskiego Radia, w Radiu Maryja). Stosowane przez autorów określenia tempa nie zostały więc zobiektywizowane w postaci danych liczbowych.

Miary i określenia tempa mówienia

Ocena tempa mówienia⁵ i jego percepcji jest zindywidualizowana, zależna od co najmniej kilku czynników, w tym m.in. fizjologicznych, psychologicznych, socjofonetycznych i językowych (Dunaj 2015; Wagner 2017). Do opisu tempa stosowane są często terminy muzyczne: *lento* – wolne, *moderato* – umiarkowane, *allegro*, *presto* – (bardzo) szybkie, *pospieszne*⁶, jednak na umowność tych określeń zwracano uwagę już dawno (Kania 2001: 35). Przy obiektywizacji pomiarów tempa istotna jest jednostka wypowiedzi (głoski, sylaby lub wyrazy) realizowana w określonej jednostce czasu. Tempo podawane bywa: w liczbie wyrazów na minutę, w liczbie sylab na minutę, w liczbie sylab na sekundę, w liczbie głosek na sekundę. „Badania różnią się między

⁵ W polskich publikacjach z zakresu językoznawstwa i logopedii znaleźć można następujące określenia opisujące szybkość mówienia: tempo *mowy*, *wymowy*, *artykulacji*, *tempo mówienia*. Szerzej na ten temat – zob. Kamińska 2019.

⁶ W muzyce nazwy te mają określone wartości wyznaczane liczbą wychyleń metronomu na minutę. Marta Wysocka (2016: 221–222) podaje następujące wartości: tempo wolne – *largo* to 40–60 jednostek rytmicznych na minutę, tempo umiarkowane – *moderato* to 108–120 jednostek na minutę, tempo szybkie – *presto* to 168–199 jednostek.

sobą odnośnie jednostek/interwałów, dla których obliczane jest tempo: może nim być cała wypowiedź (cały tekst), fraza lub ciąg sylab/wyrazów ograniczony pauzami [...]. Jedną z najczęściej stosowanych miar jest liczba sylab na sekundę” (Wagner 2017: 65). Wydaje się, że przyjęcie jako miary tempa liczby głosek na sekundę też jest właściwym rozwiązaniem, zwłaszcza że w pracach z zakresu fonetyki i fonologii języka polskiego oraz logopedii można znaleźć dane wyrażone taką właśnie miarą. Jak podaje Bronisław Rocławski (1986: 200), tempo normalne to 12–14 głosek na sekundę, tempo bardzo szybkie 18–23 głoski na sekundę, przy czym wypowiadanie 21 głosek na sekundę „bliskie jest górnej granicy zrozumiałości mowy, zależnej od tzw. zdolności rozdzielczej ucha, a także od możliwości artykulacyjnych narządów mowy” (Wierzchowska 1971: 211). Podobnie uważa Stanisław Milewski (<https://www.komlogo.pl/encyklopedia/137-a/1576-tempo-mowienia>), który pisze, że tempo mowy przeciętnego człowieka wynosi 10–15 głosek na sekundę.

Na potrzeby niniejszego artykułu przyjęto wymiennie używane określenia *tempo mowy/mówienia/czytania*⁷, a jako jego miarę – liczbę głosek na sekundę, realizowanych we frazach lub zdaniach ograniczonych pauzami.

Tempo czytania radiowych serwisów informacyjnych w świetle badań własnych

Pomiary tempa czytania radiowych programów informacyjnych przeprowadzono na podstawie analizy nagrań 140 serwisów z siedmiu rozgłośni lokalnych Polskiego Radia⁸ z lat 2016–2017. Serwisy nadawane o różnych porach (od wczesnych godzin porannych do późnych godzin wieczornych), w różne dni tygodnia były czytane zarówno przez kobiety, jak i przez mężczyzn. Nagrania otrzymano bezpośrednio z rozgłośni regionalnych w odpowiedzi na pisemną prośbę autorki artykułu⁹. Jakość nagrań jest więc

⁷ Ze względu na sygnalizowaną na początku artykułu specyfikę radiowego serwisu informacyjnego, który jest tekstem wtórnie mówionym, w zdecydowanej większości wcześniej zapisanym (dziennikarze czytający serwisy dodają na żywo np. formuły powitalne, pożegnalne, informacje o godzinie), na potrzeby przedstawianych tu badań stosuje się wymiennie określenia „tempo mówienia/czytania”. Rozwiązanie to ma z pewnością charakter arbitralny i dyskusyjny, gdyż tempo czytania podawane jest zazwyczaj w innych jednostkach (czyli liczbie wyrazów na minutę), ale przyjęto je dla ułatwienia opisu.

⁸ Materiały otrzymano z rozgłośni w Białymstoku, Gdańsku, Katowicach, Krakowie, Lublinie, Łodzi i Olsztynie.

⁹ Za udostępnienie materiałów, okazaną pomoc i zyczliwość składam podziękowania i wyrazy wdzięczności ówczesnemu Kierownictwu i Pracownikom wymienionych wcześniej rozgłośni.

bardzo dobra. Odsłuchiwano je samodzielnie¹⁰ z pomocą wokółuszných, profesjonalnych słuchawek studyjnych, przeznaczonych do pracy także przy obróbce dźwięku. Do ich odtwarzania posłużono się programem Elan¹¹ (wersja 5.0 i następne), zapewniającym wysoką jakość odtwarzania zgromadzonych plików audio, a ponadto umożliwiającym m.in. ich analizę czasową, istotną w prowadzonych badaniach. Nie wykorzystano natomiast innej funkcjonalności oprogramowania Elan, jaką jest możliwość transkrypcji plików audio, zamiast tego wszystkie serwisy zostały samodzielnie przez autorkę zapisane fonetycznie (każdy serwis w odrębnym pliku), zgodnie z systemem fonologicznym B. Roślawskiego. Uznano bowiem, że samodzielny zapis pozwoli na uwzględnienie zjawisk istotnych ortofonicznie (jak np. upodobnienia, uproszczenia grup spółgłoskowych, realizacje samogłosek nosowych oraz akcentowanie wyrazów)¹². W przypadku jakichkolwiek wątpliwości co do brzmienia wyrazu (rzadko) lub głoski (częściej), słuchano danego fragmentu wielokrotnie.

Podczas transkrypcji notowano przede wszystkim czas czytania poszczególnych części czytanych serwisów. Było to konieczne ze względu na występujące w tym gatunku radiowym elementy dźwiękowe (tzw. dżingle, rozpoczynające i/lub oddzielające poszczególne części wiadomości) lub świadomie stosowane przez dziennikarzy pauzy, np. między skrótem informacji a informacjami właściwymi. Czas trwania wymienionych elementów dźwiękowych, jak i czas trwania pauz stanowiących rodzaj wskaźnika/sygnału, wyznaczającego granice między kolejnymi częściami czytanego tekstu, nie były wliczane do ogólnego czasu mówienia/czytania. Czas trwania uwzględnionych w badaniu części serwisu nie przekraczał 4 min.

Biorąc pod uwagę strukturę większości zgromadzonych serwisów, w których wyróżnić można – oprócz formuł powitalnych i pożegnalnych – skrót wiadomości i ich rozwinięcie, prognozę pogody, informacje sportowe (te ostatnie nie w każdej rozgłośni wchodzi w skład serwisu, czasem są czytane przez dziennikarzy z redakcji sportowej po wiadomościach), w obliczeniach uwzględniono czas trwania każdego z tych elementów, gdyż można zauważyć różnice tempa podczas ich czytania (np. prognozy pogody).

¹⁰ Mimo subiektywizmu zapisu dokonywanego przez jedną osobę, w polskich badaniach języka mówionego w mediach nie jest to rozwiązanie wyjątkowe (zob. np. Bloch 2018).

¹¹ Program pod nazwą Elan (wcześniej EAT) ukazał się w 2002 r. i od tej pory dwa lub trzy razy w roku ukazują się jego nowsze wersje. Jest to udostępniony w internecie, bezpłatny i otwarty program, opracowany w Instytucie Psycholingwistyki Maxa Plancka w Nijmegen (<https://archive.mpi.nl/tla/elan/download>).

¹² Materiał w postaci transkrypcji z nagrań, liczący ponad 300 stron maszynopisu, może posłużyć także do celów innych badań nad warstwą foniczną tego gatunku audycji radiowej.

Ponieważ zebrany materiał jest obszerny, niżej przedstawione zostaną jedynie fragmentaryczne dane, pozwalające jednak na zaprezentowanie najważniejszych tendencji w omawianym w artykule zakresie.

Jako najbardziej miarodajne i dające podstawę porównania tempa czytania w całym zgromadzonym materiale można potraktować skrót wiadomości oraz ich rozwinięcie, które stanowią zasadniczą część serwisu radiowego w niemal wszystkich (poza jedną) rozgłośniach. Tempo ich czytania wahało się od 13,9 do 17,9 głosek na sekundę (gł./s)¹³. W zdecydowanej większości rozgłośni (tj. w sześciu z siedmiu) kobiety (K) czytają nieco wolniej niż mężczyźni (M), przy czym tempo czytania między dziennikarkami i dziennikarzami w danej rozgłośni zazwyczaj jest zbliżone, np. (w kolejności od najwolniej do najszybciej czytanych wiadomości):

K 14,2 gł./s, M – 15,1 gł./s

K 14,8 gł./s, M – 15,0 gł./s

K 15,0 gł./s, M – 15,6 gł./s

K 15,6 gł./s, M – 16,3 gł./s

K 16,4 gł./s, M – 17,8 gł./s

Tylko w jednym przypadku różnica była większa: K 14,0 gł./s, M – 15,8 gł./s. Także tylko w jednej rozgłośni serwisantka czytała nieco szybciej niż serwisant, ale różnica była nieznaczna: K 14,5 gł./s, M – 14,1 gł./s. W świetle przytoczonych wyżej danych charakteryzujących różne tempa mówienia widać, że we wszystkich rozgłośniach najważniejszą część wiadomości dziennikarze – zarówno kobiety, jak i mężczyźni – czytają w tempie wyznaczanym jako górna granica normalnego lub przekraczając ją, czyli w tempie szybkim, w jednym przypadku zbliżając się do bardzo szybkiego.

Różnice tempa w stosunku do skrótu wiadomości i ich rozwinięcia daje się zauważyć analizując tempo czytania prognozy pogody. Nie we wszystkich rozgłośniach stanowi ona część serwisu, ale w zebranych materiale było tak w przypadku pięciu z nich. Prognozy były odczytywane w tempie od 11 gł./s do 15,4 gł./s, a tylko w jednym przypadku 16,1 gł./s. Kobiety i mężczyźni czytali prognozę pogody niemal w takim samym tempie, np. K – 13,3 gł./s, M – 13,8 gł./s, nawet jeśli to kobieta czytała nieznacznie szybciej, np. K – 15,5 gł./s, M – 15,3 gł./s. Tylko w jednej rozgłośni różnica w tempie czytania była nieco większa: K – 13,9 gł./s, a M – 15, 3 gł./s. Jak można stwierdzić, najczęściej jest to tempo normalne.

¹³ Wszystkie podawane pomiary tempa stanowią średnią ważoną z wartości czasowych mierzonych osobno dla każdej rozgłośni, poszczególnych dziennikarzy – kobiet i mężczyzn, serwisu i jego części.

Największe zróżnicowanie tempa zaobserwowano podczas realizacji formuł powitalnych, które – jak wyżej wspomniano – nie zawsze są tekstem w całości czytany, lecz są w części mówionym. Rozpiętość tempa wyniosła tu od 11,2 gł./s aż do 19,3 gł./s. Jak się wydaje, wpływ na znaczne przyspieszenie tempa wymówień formuł powitalnych miały ich stałe elementy, takie jak przedstawienie się dziennikarza czytającego serwis, nazwy dni tygodnia czy godzina, które – jako znane i wielokrotnie powtarzane – wypowiedzane są szybciej.

Ponieważ w zebranych materiale, jak wspomniano wyżej, znalazły się nagrania serwisów z różnych pór dnia, można było stwierdzić, że kolejnym czynnikiem różnicującym tempo czytanych w radiu wiadomości jest pora ich nadawania. Biorąc pod uwagę skrót wiadomości i ich rozwinięcie, serwisy czytane w godzinach porannych lub wczesnym popołudniem realizowane są w nieco szybszym tempie niż te z godzin wieczornych czy nocnych. Wiadomości ranne i we wczesnych godzinach popołudniowych czytano w tempie od 14 gł./s do nawet 17,7 gł./s, natomiast w godzinach wieczornych – od 13,9 gł./s do 16,6 gł./s, przeciętnie około 15 gł./s, z wyjątkiem jednej stacji, w której wieczorny serwis przeczytano w tempie 18 gł./s.

Kobiety czytały wieczorne wiadomości w tempie od 14,1 gł./s do 15,5 gł./s, a mężczyźni od 13,9 gł./s do 16,6 gł./s. Tylko w jednej rozgłośni tempo czytania wieczornych wiadomości przez kobiety było większe niż w pozostałych sześciu i wyniosło 16,4 gł./s, podobnie zresztą jak mężczyźni – 18 gł./s.

Jedynie w dwóch rozgłoszeniach spośród tych, z których pochodzi zebrany materiał, serwisanci odczytywali także wiadomości sportowe. Tempo ich odczytywania wahało się w nich od 10,4 gł./s do 16,4 gł./s. Trudno jednak wyciągać na tej podstawie wnioski o bardziej ogólnym charakterze. Tempo czytania serwisów sportowych przez dziennikarzy z radiowych redakcji sportowych może stanowić temat odrębnych badań.

Ze względu na ograniczone ramy artykułu nie poddaje się tu szczegółowej analizie czynników wpływających na zróżnicowanie tempa realizacji serwisów i ich poszczególnych części. Warto jednak zasygnalizować, że o tempie czytania decydują m.in.: ogólny czas trwania wiadomości w danej rozgłośni, liczba informacji, które znajdują się w serwisie o danej porze dnia, ewentualne materiały reporterskie (pominięte w materiale, ponieważ nie są czytane przez serwisantów), a uwzględniane w ogólnym czasie trwania całego serwisu, charakter i tematyka informacji, dzień tygodnia, okresy świąt i dni wolnych od pracy (wówczas informacji jest zazwyczaj mniej), a ponadto umiejętności, doświadczenie i indywidualne predyspozycje serwisantów, takie jak np. sposób reagowania na stres związany z koniecznością sprawnego

przygotowywania wiadomości, skoordynowania współdziałania z innymi dziennikarzami (np. reporterami wysyłającymi materiały do serwisu) i innymi współpracownikami (np. realizatorem audycji), stan emocjonalny itd.

Zakończenie

Na jakość wypowiedzi mówionych/czytanych w radiowych programach informacyjnych oraz ich odbiór przez słuchaczy wpływa wiele czynników, z których w niniejszym artykule zwrócono uwagę na zaledwie jeden, czyli tempo. Z przedstawionych tu cząstkowych analiz tempa czytania serwisów wynika, że w kilku Rozgłosniach Regionalnych Polskiego Radia wiadomości czytane są w tempie określanym jako przeciętne lub normalne, wyznaczonym w literaturze przedmiotu jako przedział 10–15 gł./s. Jednakże górna granica tego przedziału jest bardzo często przekraczana i tym samym tempo odczytywania/mówienia staje się szybkie lub bardzo szybkie (czyli 18 gł./s lub więcej). Biorąc pod uwagę to, że analizowany materiał pochodzi z rozgłośni publicznych, które mają szerokie grono odbiorców, a więc także słuchaczy z różnych grup wiekowych, często ze średniego i starszego pokolenia (młodszym słuchaczom bardziej odpowiadają rozgłosnie o innym formacie, najczęściej niepubliczne), warto zwrócić uwagę na korelację między tempem czytania wiadomości a możliwościami percepcyjnymi słuchaczy. Zatem mimo zauważalnego nie tylko przez badaczy mediów zjawiska przyspieszenia tempa mówienia (bądź – jak w odniesieniu do serwisów – czytania), w rozgłosniach publicznych przeciętne tempo osiągnęło – jak się wydaje – graniczne wartości. „Szybkość przekazu informacji radiowych może być niewspółmierna do możliwości percepcyjnych słuchacza” (Jarosz-Mackiewicz 2011: 372). Spośród pozostałych elementów decydujących o ocenie słyszanej/słuchanej wypowiedzi radiowej szczególna rola przypada też nie omawianym tutaj walorom głosowym mówcy radiowego, które w połączeniu z pozostałymi składnikami prozodii, kompetencjami i sprawnościami językowymi i komunikacyjnymi wraz z indywidualnymi możliwościami biologicznymi i upodobaniami czy preferencjami wpływają na wybór danej rozgłośni.

Z punktu widzenia logopedy medialnego, pracującego z dziennikarzami radiowymi czytającymi serwisy informacyjne, omawianą w artykule kwestię tempa czytania należy powiązać z pracą nad utrzymaniem (część) bądź (rzadziej) wypracowaniem wyrazistości mówienia w tempie oraz zachowania intonacji właściwej dla gatunku, jakim są programy informacyjne, ponieważ przyspieszenie tempa ma wpływ na strukturę intonacyjną tekstu.

Ważnym argumentem, uzasadniającym postulat pracy nad tempem mówienia i czytania w radiu i w innych mediach, jest jego wpływ na skuteczność komunikacji. Mówienie z szybkością utrudniającą zapamiętanie treści albo wręcz graniczącą z możliwościami percepcyjnymi stawia pod znakiem zapytania istotę i cel aktu komunikacji.

Literatura

- Bauer Z. (2000): *Gatunki dziennikarskie*. [W:] *Dziennikarstwo i świat mediów*. Red. Z. Bauer, E. Chudziński. Kraków, s. 143–173.
- Bloch J. (2013): *Intonacja współczesnych serwisów informacyjnych – zmiany, tendencje rozwojowe*. [W:] *Kultura zachowań językowych Polaków. Materiały z VIII Forum Kultury Słowa, Rzeszów, 20–22 października 2011*. Red. M. Krauz, K. Ożóg. Rzeszów, s. 208–213.
- Bloch J. (2018): *Telewizyjne serwisy informacyjne. Zmiany w sposobie czytania od czasów PRL do III RP*. Warszawa.
- Bloch J., Wasilewski J. (2011): *Rola serwisów informacyjnych w tworzeniu wspólnoty z odbiorcą*. [W:] *Radio i społeczeństwo*. Red. G. Stachyra, E. Pawlak-Hejno. Lublin, s. 201–216.
- Boniecka B., Panasiuk J. (2001): *O języku audycji radiowych*. Lublin.
- Bończykowa M. (2016): *Praca logopedyczna z dziennikarzami*. [W:] *Logopedia artystyczna*. Red. B. Kamińska, S. Milewski. Gdańsk, s. 526–535.
- Bończykowa M., Kozińska E. (2020): *Prozodia w praktyce dydaktycznej – wystąpienia publiczne i medialne*. [W:] *Prozodia. Przyswajanie, badanie, zaburzenia, terapia*. Red. M. Wysocka, B. Kamińska, S. Milewski. Gdańsk, s. 563–584.
- Dunaj B. (2015): *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Cz. 1: Fonetyka i fonologia*. Tarnów.
- Dybalska R. (2004): *Realizacja różnych płaszczyzn komunikacyjnych w wybranych gatunkach wypowiedzi radiowych*. [W:] *Przemoc w języku mediów? Analiza semantyczna i pragmatyczna audycji radiowych*. Red. R. Dybalska, D. Kępa-Figura, P. Nowak. Lublin, s. 145–182.
- Gajda S. (2000): *Media – stylowy tygiel współczesnej polszczyzny*. [W:] *Język w mediach masowych*. Red. J. Bralczyk, K. Mosiolek-Kłosińska. Warszawa, s. 19–27.
- Habrajska G., Satkiewicz H. (1999): *Język w mediach*. [W:] *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*. Red. W. Pisarek. Kraków, s. 181–196.
- Hermanowski M. (2018): *Radiofonia w Polsce. Zarys dziejów*. Poznań.
- Janicka K., Kudra B. (2004): *Autoprezentacja wybranych rozgłośni radiowych (Analiza porównawcza rozgłośni PR 1 i RMF)*. [W:] *Współczesne odmiany języka narodowego*. Red. K. Michalewski. Łódź, s. 216–223.
- Jarosz-Mackiewicz E. (2011): *Komunikat radiowy jako wtórna wizualizacja. Foniczna i lingwistyczna analiza komunikatu radiowego*. [W:] *Radio i społeczeństwo*. Red. G. Stachyra, E. Pawlak-Hejno. Lublin, s. 369–376.
- Jędrzejewski S. (1997): *Radio renesans od monopolu do konkurencji*. Warszawa.
- Jędrzejewski S. (2006): *Format radiowy*. [W:] *Słownik terminologii medialnej*. Red. W. Pisarek. Kraków, s. 5960.
- Kamińska B. (2019): *O tempie mowy w podręcznikach akademickich z zakresu fonetyki i fonologii języka polskiego*. „Logopedia”. T. 48/2, s. 257–274.
- Kania J.T. (2001): *O trzech stylach wymowy*. [W:] tegoż: *Szkice logopedyczne*. Lublin, s. 31–45.
- Kurzowa Z. (red.) (1985): *Badania nad językiem telewizji polskiej*. Warszawa.
- Lubaś W. (1981): *Problemy badawcze języka radia i telewizji*. Katowice.
- Luboń J. (2014): *Rola prozodii – jej wpływ na rozumienie i odbiór tekstu*. [W:] *Językowy przekaz medialny. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Polskie Radio S.A. i Radę*

- Języka Polskiego przy Prezydium PAN, pod patronatem przewodniczącego Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji Jana Dworzaka*. Warszawa, s. 59–62.
- Luboń J. (2016): *Głos i jego rola w mediach elektronicznych*. [W:] *Logopedia artystyczna*. Red. B. Kamińska, S. Milewski. Gdańsk, s. 536–541.
- Łuczyński E. (1976): *Z obserwacji języka w radiu*. „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG, Prace Językoznawcze” 4, s. 92–99.
- Markowski A. (2014): *Norma językowa obowiązująca w mediach*. [W:] *Językowy przekaz medialny. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Polskie Radio S.A. i Radę Języka Polskiego przy Prezydium PAN, pod patronatem przewodniczącego Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji Jana Dworzaka*. Warszawa, s. 33–36.
- Mayen J. (1981): *O komunikatywności dziennika radiowego*. Wrocław.
- Michalewski K. (2004): *Eklektyzm tekstów medialnych*. [W:] *Współczesne odmiany języka narodowego*. Red. K. Michalewski. Łódź, s. 92–98.
- Pisarek W. (2000): *Język w mediach, media w języku*. [W:] *Język w mediach masowych*. Red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska. Warszawa, s. 9–18.
- Pisarek W. (red.) (2006): *Słownik terminologii medialnej*. Kraków.
- Podracki J. (2000): *Potoczne elementy językowe w polszczyźnie radia i telewizji*. [W:] *Język w mediach masowych*. Red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska. Warszawa, s. 135–142.
- Podracki J. (2014): *Język pisany w wypowiedziach ustnych*. [W:] *Językowy przekaz medialny. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Polskie Radio S.A. i Radę Języka Polskiego przy Prezydium PAN, pod patronatem przewodniczącego Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji Jana Dworzaka*. Warszawa, s. 65–70.
- Podracki J., Walczak B. (1975): *Język w radiu i w telewizji*. „Poradnik Językowy” 6, s. 310–317.
- Rocławski B. (1986): *Zarys fonetyki, fonologii, fonotaktyki i fonostatystyki współczesnego języka polskiego*. Gdańsk.
- Sieczkowski A. (1967): *O wymowie naszych spikerów*. „Poradnik Językowy” 4, s. 191–194.
- Skowronek B. (2013): *Mediolingwistyka. Wprowadzenie*. Kraków.
- Stachyra G. (2008): *Gatunki audycji w radiu sformatowanym*. Lublin.
- Stachyra G. (2018): *Współczesne gatunki radiowe jako konglomeraty i kolekcje*. [W:] *Język w radiu. Antologia*. Red. M. Kita, I. Loewe. Katowice, s. 109–127.
- Steciąg M. (2006): *Informacja, wywiad, felieton. Sposób istnienia tradycyjnych gatunków w radiu komercyjnym*. Zielona Góra.
- Toczyńska B. (2008): *Ruch w głosie (Ćwiczenia nie tylko dla dziennikarzy)*. Gdańsk.
- Wagner A. (2017). *Rytm w mowie i języku w ujęciu wielowymiarowym*. Warszawa.
- Wierzchowska B. (1971): *Wymowa polska*. Warszawa.
- Wysocka M. (2016). *Prozodia mowy – problemy opisu*. [W:] *Logopedia artystyczna*. Red. B. Kamińska, S. Milewski. Gdańsk, s. 213–231.

Źródła internetowe

- Milewski S. Hasło „tempo mówienia” w internetowej Encyklopedii logopedii, <<https://www.komlogo.pl/encyklopedia/137-a/1576-tempo-mowienia>>, dostęp: 25.03.2024.
- Pieniowska K. (2019): *Narzędzia do analizy mowy – przegląd dostępnych programów i bibliotek*. „Językoznawstwo” nr 1(13), s. 215–225, <https://doi.org/10.25312/2391-5137.13/2019_14kp>, dostęp: 20.10.2022.
- Ustawa o radiofonii i telewizji z 29.12.1992 r. – tekst ujednolicony z 2022 r., <<https://www.gov.pl/attachment/84ab07e9-7e2d-49cc-bfa8-f685a24695ac>>, dostęp: 29.09.2023.
- <<https://archive.mpi.nl/tla/elan/download>>, dostęp: 28.01.2019.

Stanisław Milewski

Uniwersytet Gdański

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6650-2861>

e-mail: stanislaw.milewski@ug.edu.pl

Ewa Binkuńska

Uniwersytet Gdański

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3901-7024>

e-mail: ewa.binkunska@ug.edu.pl

Struktura fonostatystyczno-fonotaktyczna wybranych polskich słownych ciągów trudnych (lingwołamek)

The phonostatistic and phonotactic structure of selected Polish difficult word sequences (tongue twisters)

Abstrakt

Określenie *słowne ciągi trudne*, czy też inaczej *lingwołameki* dotyczy zdań, stworzonych w celu uwypuklenia istniejących w danym języku problemów artykulacyjnych. Teksty te spełniają istotną rolę w logopedii, glottodydaktyce, funkcjonują w literaturze dla dzieci, stanowią propozycje ćwiczeń dykcyjnych. Przemyślany charakter tego rodzaju kompozycji wpływa na nagromadzenie w nich określonych zjawisk fonotaktycznych i fonostatystycznych, takich np. jak częstsze niż w codziennej wypowiedzi występowanie jednostek leksykalnych zawierających grupy konsonantyczne, pojawianie się w nich sylab o podobnych spółgłoskach, tworzenie nienaturalnie długich wyrazów itp. Celowe uwypuklenie trudności fonotaktycznych w pewnym zakresie decyduje o tym, że 'łamańce językowe' odbiegają pod względem struktury fonologicznej od innych, zbadanych dotychczas, odmian polszczyzny. Na tle wspomnianych rodzajów tekstów, lingwołameki charakteryzuje wyjątkowo wysoki współczynnik konsonantyczności.

Słowa kluczowe: skrętacze języka, słowne ciągi trudne, grupy spółgłoskowe, trudności artykulacyjne, fonotaktyka, fonostatystyka

Abstract

The term *difficult word sequences*, or *tongue twisters*, refers to sentences created in a given language to highlight articulation problems existing therein. Such sentences play an important role in speech therapy and teaching languages; they function in children's literature and can be used in exercises improving articulation. The consciously selected structure of this type of linguistic units results in the accumulation of specific phonotactic and phonostatistic phenomena. These are, for example: the occurrence of lexical units with consonant clusters more often than in everyday speech, the appearance of syllables

with similar consonants, the creation of unnaturally long words, etc. Deliberate emphasis on phonotactic difficulties, to a certain extent, makes tongue twisters differ in terms of phonological structure from other varieties of Polish that have been studied so far. Compared to other types of texts, tongue twisters contain an exceptionally high number of consonants.

Keywords: tongue twisters, difficult word sequences, consonant cluster, articulation difficulties, phonotactics, phonostatistic

Wprowadzenie

Jednym z aspektów praktycznego przyswojenia systemu fonetycznego języka jest umiejętność realizacji określonego fonemu lub jego wariantów nie tyle w izolacji, co użycie go w większych strukturach językowych. W tym sensie normatywne posługiwanie się morfemami, wyrazami, frazami oraz dłuższymi tekstami ma istotne znaczenie dla logopedów na różnych etapach ich pracy. W logopedycznej, ale także glottodydaktycznej czy językoznawczej literaturze przedmiotu, znaleźć można propozycje opracowań zawierające liczne przykłady tekstów przeznaczonych do ćwiczeń dykcyjnych, których wysoki poziom trudności wynika z nagromadzenia w nich połączeń fonemowych, struktur wyrazowych i fraz wymagających opanowania przez użytkownika języka odpowiedniego poziomu sprawności artykulacyjnych. *Łamańce językowe* mają również swój genetyczny związek z folklorem dziecięcym. Aktualne zainteresowanie, skupione wokół charakterystycznych dla różnych języków *lingwołamek*, można zaobserwować także w mediach społecznościowych, a poświęceniem ponadczasowości tego rodzaju tekstów może być organizowany od 2017 r. przez Instytut Polonistyki i Logopedii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie – Ogólnopolski Konkurs na Najtrudniejszą Lingwołamkę i Skrętacz Języka¹.

Biorąc pod uwagę fakt, iż omawiany rodzaj wypowiedzi towarzyszy rozwojowi kultury od wieków, a w literaturze przedmiotu znaleźć można liczne propozycje *słownych ciągów trudnych*, ich opracowanie pod względem terminologii, ale także jakiegokolwiek klasyfikacji czy analizy fonetycznej jest stosunkowo ubogie.

Powtarzane z ust do ust teksty o charakterze zabawowym różnią się między sobą. Kilka sposobów ich podziału zaproponowały Magdalena Osowicka-Kondratowicz i Magdalena Zaorska w artykule z 2018 r. Pierwszy, o którym wspominają autorki, dotyczy rozróżnienia wspomnianego

¹ W 2023 r. odbył się już VII konkurs z tego cyklu (zob. <<http://uwmfm.pl/news/126/czytaj/10732/vii-ogolnopolski-konkurs-na-najtrudniejsza-lingwolamke-i-skretacz-jezyka.html>>, dostęp: 14.02.2024).

w regulaminie Ogólnopolskiego Konkursu na Najtrudniejszą Lingwołamkę i Skrętacz Języka (2018: 33). Organizatorzy – Instytut Polonistyki i Logopedii UWM – nadrzędne określenie ‘łamańce języka’ dzielią na *lingwołamki*, które miałyby dotyczyć krótkich form – do 15 wyrazów oraz *skrętacze języka* – do tej z kolei kategorii organizatorzy zakwalifikowali teksty dłuższe, zawierające minimum 50 wyrazów. Co do nazwy omawianego rodzaju tekstów, w literaturze przedmiotu zwykle jako określenia synonimicznie pojawiają się, oprócz wymienionych powyżej *łamańców językowych*, *skrętaczy języka* oraz *lingwołamek*, również określenia takie jak: *językołamacze*, *łamistówki* i *łamijęzyki*. Wspomniane autorki przytaczają także określenia typu *łamikrtańki*, *zawijasy językowe*, *zakrętasy językowe*, *językowe wykrętasy* i *zawijarce* (2018: 33).

Jedną z pierwszych badaczek, która zajęła się omawianymi w artykule strukturami, była Anna Sołtys. W 1976 r. opublikowała w „Języku Polskim” artykuł zatytułowany *Słowne ciągi trudne w języku polskim*. Termin użyty w tytule został przez nią odniesiony „do określenia wyrazów, grup wyrazowych lub nawet dłuższych wypowiedzi skomplikowanych pod względem artykulacyjnym” (s. 280). Jak słusznie zauważyła autorka, „tego typu formacje nie mają w naszej literaturze ustalonej terminologii” (tamże). Jej zdaniem, pojawiające się w różnych opracowaniach określenia typu: *łamikrtańki*, *skrętacze języka* mają odcień żartobliwy lub ironiczny. Stosowane w polskiej literaturze przedmiotu określenia dotyczące słownych ciągów trudnych zostały zebrane w tabeli 1.

Tabela 1. Polska terminologia stosowana na określenie słownych ciągów trudnych

Nazwa	Źródło
łamikrtańki	Kotlarczyk 1961; Kotlarczyk 2010: 145; Skorek 2000: 96
skrętacze języka	Cieślikowski 1982: 198–220; Skorek 2000: 96; Niesporek-Szamburska 2010: 233; Kucharska 2012: 86
słowne ciągi trudne	Sołtys-Chmielowicz 1976
lingwołamki	Sołtys-Chmielowicz 1990; Skorek 2000: 96; Oczkoś 2007: 66; Surowaniec 2008: 420; Niesporek-Szamburska 2010: 233; Kucharska 2012: 86; Walczak-Deleżyńska, Deleżyński 2016: 504
wprawki-głupawki	Toczyska 1992: 83–92; Toczyska 2019: 41
łamańce językowe	Toczyska 1998; Majewska-Tworek 2010: 7, 23, 108; Niesporek-Szamburska 2010: 233; Oczkoś 2007: 66; Kucharska 2012: 86
wierszyki dykcyjne	Walczak-Deleżyńska, Deleżyński 2016: 504
poezja dykcyjna	Oczkoś 2007: 72

Źródło: opracowanie własne.

W *Słowniku języka polskiego* określenie *lingwołamek* opisane jest jako „coś trudnego do wymówienia, łamaniec językowy” (SJP). Z kolei Władysław Kopaliński w *Słowniku wyrazów obcych...* zestawia wspomniany leksem z takimi określeniami jak *łamańce językowe* oraz *szybolety* (2000: 491). Ostatnie z określeń wspomniany autor tłumaczy jako „słowa, frazę, zdanie, którego sposób realizacji pozwala na rozpoznanie, kto należy do społeczności posługującej się danym językiem, a kto jest cudzoziemcem” (2000: 491). Badacze języka próbujący dookreślić zjawisko *łamańców językowych* koncentrują się przede wszystkim na omówieniu specyfiki, polegającej na trudności realizacji dźwiękowej strony tych tekstów. Magdalena Osowicka-Kondratowicz oraz Magdalena Zaorska w następujący sposób opisują omawiany rodzaj twórczości:

Łamańce języka to połączenie skomplikowanych pod względem emisji i/lub wymowy słów w rytmizowaną frazę, rymowanekę, wyliczankę, zagadkę, wierszyk dziecięcy, wiersz, które przykuwają uwagę nie tylko treścią, lecz także przede wszystkim formą językową, utrudniającą realizację. Cechą immanentną tego typu form jest ich trudność emisyjna (oddechowa, fonacyjna) i/lub artykulacyjna (2018: 33).

Porównując polskie określenia stosowane jako nazwy omawianego gatunku tekstów z obcojęzycznymi, zauważyć można, że duża ich grupa zawiera źródłosłów wspólny ze *skrętaczami* lub *łamańcami* języka. I tak łacińskie określenie *linguifactoria* można byłoby przetłumaczyć jako *pęknięcie, złamanie lub bezsilność języka* (zob. Kumaniecki 1986). Podobne znaczenie jak łacińskie określenie *linguifactoria* ma współczesna angielska nazwa *tongue-twisters*, włoskie określenie *scioglilingua*, hiszpańskie *trabalenguas* oraz czeskie *jazykolamy* (zob. Sołtys-Chmielowicz 1990). Również w językach germańskich pobrzmiwa znaczenie zawarte w nazwie *łamaniec językowy*. Dzieje się tak w przypadku niemieckiego *Zungenbrecher*, bawarskiego *Zungabrecha*, niderlandzkiego *Tongbreker*. Z kolei nazwa szwedzka *Tungvrickare* tłumaczona będzie raczej jako *skrętacz języka* (<https://pl.glosbe.com>).

W języku rosyjskim omawiany rodzaj struktur językowych określanemu jest m.in. jako *скороговорки, чистоговорки, трудноговорки, языколомки* (zob. np.: Smirnowa 2009; Safonowa 2014; Czerepanowa 2018; Kozlianinowa, Promptowa (red.) 2002). Szczególnie cenna dla omawianej w artykule problematyki jest monografia Kaliagina, Kuzmina i Skliarowa *Психофизиология речи в норме и при патологии* [Psychofizjologia mowy w normie i patologii] (2014), w której zostały przedstawione wyniki badań nad lingwołamkami (skorogoworkami) prowadzone od ponad czterdziestu lat w Leningradzkim Instytucie Badawczym Ucha, Gardła, Nosa i Mowy, zob. rozdz. IV *Звуковая организация и грамматическая структура скороговорок* [Dźwiękowa organizacja i gramatyczna struktura lingwo-

łamek] (2014: 58–76) oraz rozdz. V *Ошибки при произнесении скороговорок* [Błędy przy wymawianiu lingwołamek] (2014: 77–105)].

W tekstach lingwołamek charakterystyczne cechy odróżniające ten gatunek wypowiedzi od innych dotyczą poszczególnych warstw języka: fonetycznej i fonologicznej, semantycznej, rzadziej np. słowotwórczej. Ale ‘słowne ciągi trudne’ różnią się także między sobą. Anna Sołtys-Chmielowicz proponuje, by podzielić je na teksty mające charakter wprawek dykcyjnych i artykulacyjnych, zabaw intelektualnych, zagadek, wyliczanek oraz szyboletów (1990: 39–40). Autorka zwraca uwagę na to, że charakter analizowanych teksów determinowany jest przez sposób ich powstania. Teksty te tworzone są w sposób zamierzony lub powstają przypadkowo. W pierwszym wypadku, częściej niż w drugim, lingwołameki cechuje większa poprawność stylistyczna i semantyczna, choć są one również nasycone trudnościami artykulacyjnymi – co z kolei wynika z celu, w jakim są tworzone (Sołtys-Chmielowicz 1990: 40–41).

Problemy artykulacyjne w wypadku omawianych tekstów wynikają z celowego nagromadzenia konkretnych fonetycznych trudności, ich źródłem może być uwypuklenie przez autorów w tekstach lingwołamek określonego typu specyfiki właściwej dla fonologii danego języka (Sołtys-Chmielowicz 1976). Tego rodzaju trudności realizacyjne mogą wynikać zarówno z fonotaktycznych, jak i fonostatystycznych cech językowych (Bręński 2015). Skomplikowany artykulacyjnie charakter tekstów stanowi wypadkową zgrupowania wyrazów zawierających rozbudowane sekwencje konsonantyczne, powtarzalności określonych fonemów oraz zastosowania pewnych zjawisk, np. metatezy – jak w wyrazach: *Jola lojalna* czy *Sasza – szosą*, w zdaniu: *Szedł Sasza suchą szosą*. Komplikacje artykulacyjne mogą wynikać z nagromadzenia nawet krótkich, dwufonemowych grup spółgłoskowych, składających się z fonemów różniących się jedną cechą artykulacyjną.

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem badań, których wyniki prezentowane są w niniejszym artykule, jest analiza wybranych polskich *słownych ciągów trudnych* pod względem ich właściwości fonostatystycznych oraz fonotaktycznych. W badaniach wzięto pod uwagę lingwołameki w rozumieniu przyjętym przez organizatorów Ogólnopolskiego Konkursu na Najtrudniejszą Lingwołamekę i Skrętacz Języka, czyli teksty, których długość nie przekracza 50 wyrazów. Najdłuższy z analizowanych skrętaczy języka składał się z 40 wyrazów. Natomiast długość większości poddanych analizie zdań nie przekracza 15 wyrazów. Przyjęto

tu rozumienie wyrazu jako ‘wyraz tekstowy’. Wśród zgromadzonego materiału znalazły się lingwołamki odnotowane przez: Annę Sołtys-Chmielowicz (1990: 39–44), Mirosława Oczkosia (2007), Bogumiłę Toczyšką (1992) oraz znajdujące się na stronie internetowej: <http://hamlet.edu.pl/skretacze-jezyka>.

Zebrany materiał językowy przetranskrybowano fonologicznie, używając znaków alfabetu sławistycznego, według zasad starannej wymowy w tempie lento, uwzględniając 36-fonemowy system, składający się z 8 fonemów samogłoskowych /i, y, e, a, o, u, ɛ, ɔ/, 28 fonemów spółgłoskowych /j, ɥ, r, l, m, n, ɲ, f, v, s, z, ʃ, ʒ, ś, ź, x, c, ʒ, ć, ź, č, ž, p, b, t, d, k, g/ (zob. Rocławski 1986 a, b). Najważniejsze zasady, według których dokonywano zapisu fonologicznego, to:

- uwzględnienie fonemów /ɛ/ i /ɔ/ wyłącznie przed spółgłoskami trącymi /f, v, s, z, ʃ, ʒ, ś, ź, x/ oraz /ɔ/ w wygłosie wyrazów;
- potraktowanie wygłosowej litery „ę” jako graficznego znaku dla fonemu /ɛ/;
- zapisywanie /ɛ, ɔ/ w pozycji przed tylnojęzykowymi /k, g/ jako połączenia odpowiednich samogłosek ustnych i fonemu /n/, który w tej pozycji jest realizowany głoską [ŋ]²;
- przyjęcie grup fonemowych /pi/, /bi/, /mi/, /fi/, /vi/, /ki/, /gi/ w miejscu występowania tzw. miękkich spółgłosek wargowych i welarnych w pozycji przed samogłoskami z wyjątkiem /i/;
- w transkrypcji wszystkich grup nie zostały uwzględnione granice morfemów.

Transkrypcji dokonano w programie Microsoft Word, w wersji 16.80. Obliczenia prowadzono na komputerze z procesorem 1,6 GHz dwurdzeniowym, procesor Intel Core i5, pracującym w systemie macOS Monterey Wersja 12.7.2. Zgromadzony korpus tekstowy zawiera 10 270 fonemów. Poniżej zaprezentowane zostały najważniejsze wnioski dotyczące fonostatystyki i fonotaktyki tych tekstów.

Struktura wyrazów w polskich lingwołankach

O trudnościach artykulacyjnych słownych ciągów trudnych może decydować kilka czynników. Mogą one wynikać z budowy pojedynczego leksemu, w którego skład wchodzi np. trudne sąsiedztwa fonemowe, skomplikowane i wieloelementowe połączenia konsonantyczne, ale także zbitki samogłoskowe.

² Jest to odstępstwo od systemu fonologicznego Bronisława Rocławskiego, który w tej pozycji utrzymuje fonemy /ɛ, ɔ/. Zdecydowano się na taki zapis, aby uzyskane dane dotyczące przede wszystkim frekwencji grup spółgłoskowych były bezpośrednio porównywalne z wynikami uzyskanymi przez innych badaczy takich struktur fonotaktycznych (zob. np. Dobrogowska 1984, 1990, 1992; Milewski 1998, 2001, 2004, 2005, 2007).

Mogą być również konsekwencją występowania wyjątkowo długich wyrazów lub nagromadzenia w nich bądź w całym tekście wspomnianych cech.

W analizowanym materiale frekwencja grup spółgłoskowych wyniosła 1485. W skład sekwencji konsonantycznych weszły 3253 spółgłoski, stanowi to 50,74% wszystkich spółgłosek występujących w analizowanych lingwołamkach. W zebranych tekstach najczęściej odnotowano wyrazów o strukturach CVCCV, CCVC, CVCC, CVC, CVCCVC, CVCV³. Najdłuższymi jednostkami były leksemy: /żevjėńćsetżevjėńżėśėńćożevjėńćotyśėńćnik/ (40 fonemów), /noraminofenazonummetanosulfońikumnatrijum/ (40 fonemów), /konstantynopolitańcykovjanečka/ (30 fonemów); /cyklopentanoperxydrofenantren/ (29 fonemów).

W analizie frekwencji grup spółgłoskowych ze względu na liczebność elementów grupy występujących w lingwołamkach, w porównaniu do ich frekwencji w innych typach tekstów, daje się zauważyć pewne różnice. W skrętaczach języka w odróżnieniu od innych gatunków wypowiedzi wyższa frekwencja diad konsonantycznych cechuje śródgłos niż wygłos. Z kolei w nagłosie zauważalny jest wysoki wskaźnik triad spółgłoskowych. Wynik ten zwraca uwagę zarówno w porównaniu do ogólnego rozkładu poziomu frekwencji grup konsonantycznych w nagłosie, jak i wskazuje na najwyższy wskaźnik występowania połączeń CCC w tej właśnie pozycji wyrazowej w lingwołamkach. Sytuacja ta odróżnia omawiany typ tekstów od innych.

Tabela 2. Frekwencja różnych grup spółgłoskowych oraz ich wskaźnik procentowy w tekstach lingwołamek ze względu na liczbę spółgłosek w grupie

Grupy spółgłoskowe w lingwołamkach (LGL ^a)	Nagłos f. %	Śródgłos f. %	Wygłos f. %
/CC/	527 79,60	596 85,02	108 88,52
/CCC/	119 17,98	96 13,70	12 9,84
/CCCC/	15 2,27	9 1,28	2 1,64
/CCCCC/	1 0,15		
Razem	662 100,0	701 100,0	122 100,0

^a Oznaczenie LGL – lingwołamki zostało utworzone przez analogię do innych stosowanych w artykule skrótów, takich np. jak: teksty popularnonaukowe – TPN lub mowa kierowana do dzieci – CDS, w znajdujących się poniżej tabelach 3, 4, 5.

Źródło: opracowanie własne.

³ Symbol C oznacza jakąkolwiek spółgłoskę, V – jakąkolwiek samogłoskę.

W wypadku pozostałych tekstów, takich jak mowa kierowana do dzieci, język dzieci przedszkolnych, polszczyzna mówiona krakowian oraz proza artystyczna, frekwencja triad spółgłoskowych osiąga najwyższy poziom w śródgłosie. Dane porównawcze dotyczące frekwencji oraz pozycji w wyrazie, w jakich występują poszczególne grupy spółgłoskowe w lingwołankach, przedstawia tabela 2.

W lingwołankach najdłuższe grupy spółgłoskowe w strukturze wyrazu wystąpiły w nagłosie i liczyły pięć fonemów konsonantycznych. W śródgłosie oraz wygłosie jednostek leksykalnych najdłuższymi tego rodzaju sekwencjami były struktury CCCC. W przypadku pozostałych rodzajów tekstów w śródgłosie i wygłosie odnotowano sąsiedztwa pięciospółgłoskowe, a wyjątkowo – nawet dłuższe.

Założenie, że to wieloelementowa grupa spółgłoskowa może podnosić poziom trudności artykulacyjnej tekstu, tłumaczy wysoką, na tle pozostałych prób tekstów, frekwencję triad konsonantycznych w lingwołankach (tab. 3). W mowie kierowanej do dzieci, języku dzieci przedszkolnych, a także polszczyźnie mówionej krakowian frekwencja sąsiedztw CCC- mieści się pomiędzy 6,43 a 7,19%. To znacznie mniej niż w przypadku skrętaczy języka. Jedynie w prozie artystycznej triady spółgłoskowe osiągają frekwencję powyżej 11% (11,51%).

Tabela 3. Frekwencja oraz wskaźnik procentowy występowania nagłosowych grup spółgłoskowych CC-, CCC-, CCCC-, CCCCC- w różnych próbach tekstów

	Lingwołanki (LGL) f. %	Mowa kierowana do dzieci (CDS) f. %	Język dzieci przedszkolnych (JDP) f. %	Polszczyzna mówiona krakowian (PMK) f. %	Proza artystyczna (PA) f. %
CC-	527 79,60	10273 93,47	14021 92,72	2785 92,83	18874 87,83
CCC-	119 17,98	707 6,43	1088 7,19	211 7,03	2473 11,51
CCCC-	15 2,27	11 0,10	13 0,09	4 0,13	143 0,66
CCCCC-	1 0,15				
Razem	662 100,0	10 991 100,0	15 122 100,0	3 000 100,0	21 490 100,0

Źródło: LGL – opracowanie własne; CDS, JDP, PMK, PA na podstawie: Milewski, Kamińska (2016).

W lingwołamkach właśnie w nagłosie odnotowano najdłuższą, pięciofonemową grupę spółgłoskową. Wystąpiła ona w wyrazie /żźbuko/. Do przykładów czterofonemowych sekwencji konsonantycznych należą: /pstr-/: /pstronk;/ /tšm̩-/: /tšm̩el;/ /fstš-/: /fstšos/, /fstšosnoʋ/, itd.

Frekwencja dwu- oraz trzejelementowych grup spółgłoskowych w śródgłosie najbardziej zbliżona jest do tekstów popularnonaukowych oraz prozy artystycznej (tab. 4).

Tabela 4. Frekwencja oraz wskaźnik procentowy występowania śródgłosowych grup spółgłoskowych -CC-, -CCC-, -CCCC-, -CCCCC- w różnych próbach tekstów

	Lingwołamki (LGŁ) f. %	Mowa kierowana do dzieci (CDS) f. %	Język dzieci przedszkolnych (JDP) f. %	Polszczyzna mówiona krakowian (PMK) f. %	Proza artystyczna (PA) f. %	Teksty popularnonaukowe (TPN) f. %
-CC-	596 85,02	18 599 90,75	23 376 91,13	8 972 89,72	36 828 87,22	48 164 85,11
-CCC-	97 13,84	1837 8,96	2 140 8,34	1 006 10,06	4 844 11,47	7 265 12,84
-CCCC-	8 1,14	58 0,28	132 0,51	20, 0,20	532 1,26	1 107 1,96
-CCCCC-			1 0,008	2 0,02	22 0,05	49 0,09
-CCCCCC-						1 0,004
Razem	701 100,0	20 494 100,0	25 650 100,0	10 000 100,0	42 226 100,0	56 587 100,0

Źródło: LGŁ – opracowanie własne; CDS, JDP, PMK, PA, TPN na podstawie: Milewski, Kamińska (2016).

W lingwołamkach odnotowano następujące czterofonemowe grupy spółgłoskowe: /-rstf-/ , /-rčm̩-/ , /-mbrn-/ , /-sstš-, /-stf̩-/ , /-ństf-/ , /-lsk̩-/ . Wystąpiły one w wyrazach: /bzdurstfa/, /karčm̩e/, /krnombrna/, /krnombrnej/ /rosstšygn̩ij/, /samouńcestf̩je/, /šaleństfa/, /šelsk̩je/. W zebranych materiale nie odnotowano grup spółgłoskowych -CCCC- oraz -CCCCC-. Należy tu jednak uwzględnić fakt, iż analizowany materiał był – na tle pozostałych rodzajów tekstów mniej liczny – i może dać tylko pewien obraz właściwości fonostatystycznych i fonotaktycznych charakteryzujących skrętacze języka.

Również w pozycji wygłosu frekwencja wieloelementowych grup spółgłoskowych w lingwołamkach, na tle pozostałych tekstów, jest wyższa. Wyniki te prezentuje tabela 5.

Tabela 5. Frekwencja oraz wskaźnik procentowy występowania wygłosowych grup spółgłoskowych -CC, -CCC, -CCCC, -CCCCC w różnych próbach tekstów

	Lingwo- łamki (LGL) f. %	Mowa kierowana do dzieci (CDS) f. %	Język dzieci przedszkol- nych (JDP) f. %	Polszczyzna mówiona krakowian (PMK) f. %	Proza artystyczna (PA) f. %	Teksty popularno- naukowe (TPN) f. %
-CC	108 88,52	1 128 98,60	2 668 97,80	1 349 95,20	2 920 96,88	3 045 95,48
-CCC	12 9,84	16 1,40	58 2,13	66 2,66	88 2,92	110 3,45
-CCCC	2 1,64		2 0,07	2 0,14	5 0,17	27 0,85
-CCCCC					1 0,03	7 0,22
Razem	122 100,0	1 144 100,0	2 728 100,0	1 417 100,0	3 014 100,0	3 189 100,0

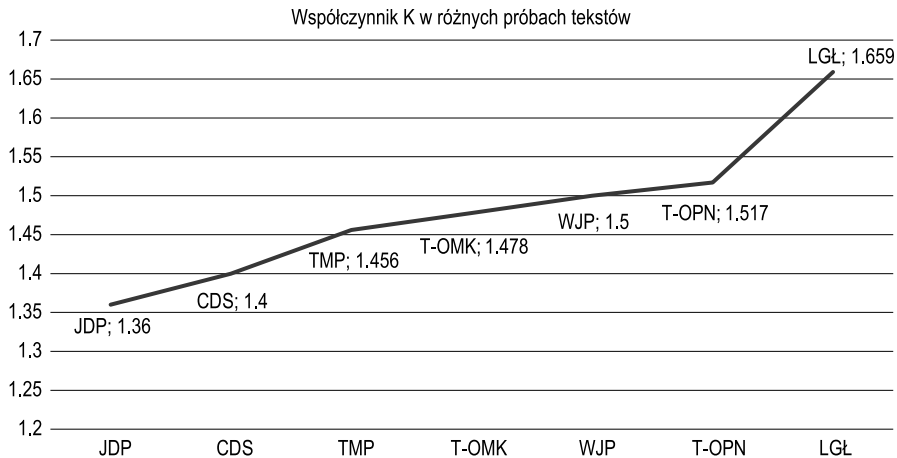
Źródło: LGL – opracowanie własne; CDS, JDP, PMK, PA, TPN na podstawie: Milewski, Kamińska (2016).

Wśród odnotowanych w wygłosie trójelementowych grup spółgłoskowych znalazły się np.: /-nkt/, /-stf/, /-ršč/, /-stš/, /-ųku/. Wystąpiły one w wyrazach: /punkt/, /mistšostf/, / (ńe) maršč/, /šfjersč/, /počtmistš/, /rotmistš/, /zžuųku/. Z kolei struktura -CCCC pojawiła się dwa razy w połączeniach: /-rstf/ – sekwencja znajduje się w słowie /oščerstf/ oraz /-rpst/ w wyrazie /xerpst/.

Najbardziej rozbudowanymi międzywyrazowymi grupami spółgłoskowymi były dziewięciofonemowe: /-rpst s pstr-/ oraz /-rstf s fstr-/ występujące we frazach: /pšyšedų xerpst s pstrøgami/, /sųuxaų oščerstf s fstrentem/. W zebranych materiale odnotowano również pięciokrotnie połączenia sześciu spółgłosek: /-šč f pšč-, /-stš s tč-, /-stš s čx-, /-šč skfj-, /-tr tšpi-. Sekwencje te pojawiły się odpowiednio w wyrażeniach i zwrocie: /xrabošč f pšćyne/, /počtmistš s tčeva/, /rotmistš s čxova/, /tųušč skfjery/, /pjostr tšpiot/.

W zestawieniu sekwencji konsonantycznych występujących w lingwołamkach z innymi rodzajami tekstów, uwagę zwraca wysoka frekwencja wieloelementowych grup spółgłoskowych. Nagromadzenie sekwencji spółgłoskowych nie pozostało bez wpływu na konsonantyzm tekstów. W porównaniu do innych prób tekstów, w przypadku których dysponujemy danymi

dotyczącymi współczynnika K^4 – są to: język ogólny literacki (pisany) naukowy (T-OPN), współczesny język polski (WJP), język ogólny potoczny (mówiony) konwersacyjno-monologowy (T-OMK), teksty mówione polszczyzny (TMP), mowa kierowana do dzieci (CDS – ang. *child-directed speech*), język dzieci przedszkolnych (JDP) – w tekstach ‘lingwołamek’ (LGŁ) konsonantyczność jest najwyższa i wynosi 1,659.



Wykres 1. Współczynnik K w różnych próbach tekstów

Źródło: JDP, CDS, TMP, T-OMK, WJP, T-OPN

na podstawie Milewski, Kamińska (2016: 196), LGŁ – opracowanie własne.

Uwzględniając celowy charakter doboru jednostek leksykalnych do tekstów lingwołamek, wynik ten nie powinien zaskakiwać. Jednym z atrybutów trudności realizacyjnej wypowiedzi jest nagromadzenie w niej struktur fonotaktycznych wymagających wysokiej sprawności artykulacyjnej. Niewątpliwie zaliczają się tu wybrane grupy spółgłoskowe. Liczba, ale również jakość sekwencji konsonantycznych występujących w lingwołamekach decyduje o frekwencji poszczególnych fonemów w tym rodzaju tekstów. Do piętnastu fonemów o najwyższej randze, w przypadku ‘skrętaczy języka’, zaliczają się: /e/, /a/, /o/, /š/, /r/, /t/, /k/, /y/, /p/, /u/, /i/, /n/, /s/, /č/, /j/.

⁴ Współczynnik konsonantyczności określa zależność między częstością występowania spółgłosek i samogłosek w badanym korpusie tekstowym (zob. Swietozarowa (red.) 1988: 210). Przyjmuje on różne wartości dla poszczególnych języków. W niektórych językach germańskich jego wartość jest bliska 2, dla rosyjskiego wynosi 1,38, w językach polinezyjskich oscyluje zaś około 0,5 (zob. Jarcewa (red.) 1998). Z przeprowadzonych badań wynika, że może być on parametrem pomocnym przy różnicowaniu poszczególnych odmian języka (Milewski 2011: 176–177).

Tabela 6. Częstość występowania fonemów (w %) oraz ich ranga w lingwoławkach i innych odmianach polszczyzny

Częstość i ranga występowania fonemów w próbach:														
Milewskiego (na podstawie 1997 oraz 2021; w tekstach dziecięcych, dane dla całej próby) (409 663 fonemy)			Steffen (1957) (50 000 fonemów)			Łobacz i Jassemą (1971) (100 000 fonemów)			Rocławskiego (1981) (142 904 fonemy)			Milewskiego, Binkuńskiej (10 271 fonemów)		
1			2			3			4			5		
r. ^a	fon.	frek.	r.	fon.	frek.	r.	fon.	frek.	r.	fon.	frek.	r.	fon.	frek.
1	a	11,91	1	e	10,2	1	e	11,13	1	e	10,78	1	e	9,73
2	e	10,01	2	a	9,2	2	a	10,10	2	a	9,80	2	a	9,54
3	o	8,16	3	o	8,6	3	o	8,37	3	o	9,04	3	o	6,36
4	i	4,95	4	ı	4,5	4	t	5,07	4	t	5,14	4	š	4,84
5	t	4,91	5	t	4,4	5	ı	4,58	5	ı	4,57	5	r	4,78
6	ı	4,86	6	y	4,1	6	n	4,22	6	y	4,05	6	t	4,53
7	m	4,83	7	n	4,0	7	y	4,03	7	n	3,89	7	k	4,24
8	k	4,61	8	i	3,9	8	m	3,67	8	m	3,60	8	y	4,1
9	y	3,42	9	r	3,6	9	i	3,56	9	i	3,58	9	p	3,77
10	u	3,26	10	m	3,5	10	k	3,37	10	k	3,53	10	u	3,26
11	p	3,09		v	3,5	11	v	3,31	11	v	3,27	11	i	3,19
12	n	3,07	11	u	3,4	12	p	3,13	12	p	3,17	12	n	3,18
13	ı	2,86		k	3,4	13	r	3,08	13	r	3,13	13	s	2,98
14	b	2,54	12	p	3,1	14	u	2,97	14	u	3,10	14	č	2,98
15	v	2,42	13	s	3,0	15	s	2,92	15	s	2,80	15	ı	2,93
16	d	2,31	14	ń	2,6	16	ń	2,54	16	ń	2,49	16	v	2,85
	r	2,31	15	d	2,2	17	d	2,20	17	d	2,18	17	m	2,69
17	l	2,30		ı	2,2	18	l	2,01	18	š	2,12	18	ı	2,28
18	s	2,20	16	l	2,1	19	š	1,95	19	l	1,89	19	l	2,24
19	ń	1,98	17	š	2,0	20	ı	1,90	20	ś	1,84	20	d	2,1
20	š	1,89	18	z	1,8	21	ś	1,72	21	ı	1,82	21	b	1,84
21	ś	1,86	19	g	1,6	22	b	1,61		b	1,82	22	ž	1,76
22	ć	1,50	20	b	1,5	23	z	1,57	22	z	1,51	23	f	1,68
23	z	1,36		c	1,5	24	ž	1,40	23	ć	1,36	24	x	1,66
24	g	1,17		f	1,5	25	g	1,45	24	č	1,35	25	z	1,6
25	x	1,00		ś	1,5	26	f	1,36	25	g	1,34	26	g	1,49
26	c	0,93	21	ć	1,3	27	c	1,24	26	f	1,33		ń	1,49
27	ż	0,84	22	č	1,2	28	ć	1,23	27	ž	1,24	27	c	1,37

cd. tabeli 6

1			2			3			4			5		
28	č	0,83		ž	1,2	29	č	1,22	28	c	1,19	28	ć	1,22
	ž	0,83	23	x	1,1	30	x	1,09	29	x	1,02	29	ś	1,07
29	f	0,73	24	ž	0,8	31	ž	0,73	30	ž	0,88	30	q	1,02
30	q	0,63	25	q	0,6	32	q	0,54	31	η	0,76	31	ę	0,38
31	ž	0,28	26	z	0,2	33	z	0,23	32	z	0,24	32	ż	0,29
32	z	0,10		ž	0,2	34	ž	0,23	33	ž	0,16	33	ż	0,25
33	ę	0,04	27	η	0,1	35	η	0,14	34	ż	0,01	34	ž	0,23
34	ż	0,02		ę	0,1	36	ę	0,1				35	z	0,08
			28	ž	0,01	37	ž	0,04						

^a Ranga – „kolejny numer elementu jęz. na liście porządkującej różne jednorodne elementy tekstu (np. litery, fonemy, leksemy) wg odpowiadających im częstości. Lista taka nosi nazwę *listy rangowej*. Element najczęstszy w tekście ma r. 1, drugi z kolei co do częstości – r. 2 itd.” (EJO 1999: 482).

Źródło: Milewski, Steffen, Łobacz i Jassem, Rocławski za: Milewski (2021: 65–66); Milewski i Binkuńska – opracowanie własne.

Wpływ struktury fonotaktycznej lingwołamek na ich artykulację

Materiał leksykalny w tekstach lingwołamek nie jest przypadkowy, co można zaobserwować podczas analizy jednostek wyrazowych wchodzących w skład omawianego rodzaju wypowiedzi. W wielu ‘skrętaaczach języka’ uwagę zwraca m.in. nagromadzenie takich leksemów, które zawierają w swojej strukturze fonemy uważane za realizacyjnie trudne. Należą do nich te fonemy, które przyswajane są przez dzieci polskojęzyczne najpóźniej. Do fonemów tych z pewnością należą: /r/, /š/, /ž/, /č/, /ž/, które – co jeszcze bardziej podnosi trudność realizacji analizowanych tekstów – często pojawiają się w grupach spółgłoskowych. Często można również zauważyć, że jeśli w danym ‘skrętaczu języka’ wspomniane fonemy występują w sekwencjach konsonantycznych dwufonemowych – a zatem najkrótszych, grupa spółgłoskowa zawierająca wspomniane fonemy nie jest jedyną w strukturze wyrazu. Prezentują to następujące przykłady: /ščypafka/, /ńepotšebny/, /vytšeščyš/, /šmatki/, /kšačku/, /guašč/, /gžqsko/, /zžuuķu/, /džemjoncego/, /agrest/, /gruxnou/, /gryzonc/, /gryzua/, /bjurku/, /drapię/, /dropsy/ itd. W analizowanym rodzaju tekstów liczną grupę stanowią jednostki leksykalne, w których co najmniej jedną z sekwencji konsonantycznych tworzą minimum trzy spółgłoski, np.: /stšemp/, /stšaskaŋ/, /stšaukofski/, /stšęga/, /stšelcovi/, /stšembošovi/, /stšemiešycax/, /strašne/, /strumjeń/, /pšestrašyŋ/, /šostšyčki/, /učestnicy/, a także /postšempiono/, czy /počtmistš/.

Niewątpliwie trudności realizacyjne w tekstach lingwołamek wynikają z użycia wyrazów zawierających wielofonemowe – cztero- i więcej elementowe grupy spółgłoskowe. Często również w ich skład wchodzi wspomniane powyżej fonemy konsonantyczne, jak np. w leksemie: /karčmjē/ zawierającej sekwencję -CCCC-, czy jednostkach o strukturach: /CCCVCCCCV/ – /krnombrna/, /bzdurstfa/; /CCCCCV/ – /žžbuko/.

W przypadku wyrazów zgromadzonych w analizowanych tekstach obserwuje się występowanie kilku zjawisk jednocześnie. To właśnie ich nagromadzenie może stanowić potencjalną przyczynę przejęczyń. Taką sytuacją jest pojawienie się w leksemie, oprócz sekwencji konsonantycznych, fonemów różniących się jedną cechą dystynktywną. Do tego rodzaju opozycji w tekstach lingwołamek należą np.: /š:/s/, /ž:/z/, /č:/c/, /žj:/žj/, /š:/š/, /ž:/ž/, /r:/r/, ale także /l:/l̃/. Wśród przykładów wyrazów zawierających zarówno sekwencje spółgłosek, w tym wymienionych fonemów, jak i konsonantów tworzących z nimi pary opozycyjne, można wymienić m.in. takie jednostki, jak: /tšask/, /tšəvavisku/, /pšəsuovja/, /stšəsa/, /straša/, /verbelku/, itp. O tym, że w lingwołamekach występują wyrazy wyselekcjonowane pod wieloma względami, świadczyć może występowanie grupy wyrazów zawierających jednocześnie kilka fonemów opozycyjnych, np: /r:/r̃/ /l:/l̃/ – /reperuje/, /neloialna/, /truxleje/, /c:/s/ /č/ – /časem/, /šcerňauyx/, /cytšystki/.

Cechą specyficzną omawianych tekstów jest to, że leksemy zawierające określone rodzaje fonemów występują w analizowanych frazach w sąsiedztwie innych jednostek leksykalnych o podobnym składzie fonetycznym, np.: /ščebžešyn/, /ščebžešyňankŋ/, /ščebžešyňskim/, /tšičine/, /kurtuazyjne kalendarijum/, czy /vyindyvidualizovališy šę z rozentuzjazmovanego/.

Do właściwości omawianego rodzaju tekstów należy również występowanie w nich jednostek wyrazowych o prostej strukturze, zbudowanych z sylab otwartych, zawierających fonemy uważane za łatwe artykulacyjnie, gdzie trudność wynika z wielosylabowości oraz pojawiania się w kolejnych sylabach fonemów spółgłoskowych posiadających wspólne cechy, np. sposób artykulacji, dźwięczność, itd. Do tego rodzaju wyrazów można zaliczyć jednostki: /vytapetovanego/, /povyvamyvanyimi/, /prestidigator/, /imponderabilija/, /vyimaginovanej/, /samouñicestfjeñe/, /nezidentyfikovany/, /mašynovyx/, /šaravarax/, /vyrevolverovanej/, /rozrevolverovau/, /rododendrona/.

Jednak w tekstach lingwołamek można odnaleźć także fragmenty, w których nagromadzono grupę kilku, często nieskomplikowanych, jeśli chodzi o budowę, krótkich wyrazów, zawierających postrzegane jako łatwe artykulacyjnie fonemy, np. wargowe, przedniojęzykowo-zębowe, czy tylnojęzykowe, o zwarto-wybuchowym sposobie artykulacji: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ – /kapy/, /kopytkiem/, /kup/, /vytšep/, /zapuč/, /strunax/, /kupiŋ/, /kuropatf/.

/lepkię/, /lup/, /lumpur/, /maupa/, /nadepte/, /napraviu/, /bereće/, /bolero/, /boru/, /burakuf/, /podatki/, /agatki/, /zagatki/, /butkuf/, /pana/, /pasa/, /puma/, /podobne/, /polu/, /ponura/, /pożaru/, /pożyćyć/, /pożytek/, /šaravarax/, /karolińe/, /karolovi/; ale również /s/, /š/, /l/, /r/ w jednostkach leksykalnych o budowie CVCV...: /suše/, /sušu/, /šusuje/, /vysušonyx/, /koralovego/, /lecaua/, /valerek/, /felerek/, /karolova/, /laboratorijum/, czasem występujących we frazach, np.: /obok obory/.

Biorąc pod uwagę system wokaliczny, uwagę zwracają licznie występujące wyrazy, w strukturze których parę razy powtarza się ten sam fonem samogłoskowy, tak jak ma to miejsce w następujących przykładach: /šaravarax/, /felerek/, /sušu/, czy /zagatki agatki/. Powtarzające się fonemy wokaliczne nadają w tym wypadku wypowiedzi określony rytm. Na to, że samogłoski spełniają w przypadku 'lingwołamek' ważną rolę, wskazuje również użycie wyrazów zawierających grupy samogłoskowe⁵, np.: /kameleona/, /koalq/, /koalicij/, ale również /kurtuazyjne/, /kularyj/.

Trudność artykulacyjną lingwołamek może prowokować też pojawienie się wyrazów rzadko używanych lub neologizmów, jak np.: /bžžongva/, /xmurność/, /srebrnoržavyx/, /stšemiešycax/, /dekameraona/, /alabastrove/, /pšepužńona/, /ogrodnej/, /pšytrača/, /komisarneho/, /cukiernego/, /cyrkulaža/. W niektórych z podanych przykładów posłużono się istniejącymi wyrazami, w strukturze których dokonano metatezy. W ten sposób z przykładowych połączeń 'filiżankę czekolady', 'znajomego cukiernika', 'parę ciasteczek', 'dzikiego zwierzęcia', czy 'dozorcy złapali' powstały serie sąsiadujących ze sobą form: /čekolankę filiżady/, /znajomika cukiernego/, /ćare pasteček/, /zvježego žikjeńca/, /zuporczy dozali/.

Do pozostałych cech charakteryzujących omawiany rodzaj tekstów należy wykorzystanie nietypowych, rzadko używanych form gramatycznych, takich jak np. tryb rozkazujący: /pšygvność/, /rosstšygnij/; czy imiesłowy: /ustšelifšy/, /popravifšy/, /zžyťajonc/, /krenconc/.

Podsumowanie

Teksty lingwołamek w tradycyjnych wersjach oraz w nowych odsłonach dostępne są nie tylko w drukowanych publikacjach, ale udostępniane są również na platformach takich jak: Facebook czy Tik Tok. Liczną grupę zebranych tekstów stanowią frazy: jednostki leksykalne, wyrażenia, zwroty i zdania, których trudność realizacyjna wynika z występowania podobnych,

⁵ O sekwencjach wokalicznych w języku polskim pisała Anna Korytkowska (2001).

różniących się np. jedną cechą fonemów spółgłoskowych, występujących w podobnych sekwencjach fonotaktycznych. Celem towarzyszącym powstawaniu lingwołamek jest uwypuklenie istniejących w danym języku trudności artykulacyjnych. W tym sensie, w zakresie zorientowania na język analizowane teksty przypominają sposób powstawania prozy artystycznej. Wyniki przedstawione w tabelach 3, 4 i 5, dotyczące występowania grup spółgłoskowych w przypadku lingwołamek, najbardziej zbliżone są do wspomnianego rodzaju tekstów. W 'skrętaczach języka' można zaobserwować nagromadzenie trudnych spółgłosek, podobnych realizacyjnie, różniących się jedną cechą dystynktywną, jednocześnie występowanie co najmniej dwóch grup spółgłoskowych, często wieloelementowych. W lingwołamkach spotyka się również nienaturalnie długie wyrazy kilku- lub kilkunastosylabowe. Między innymi właśnie wspomniane zjawiska decydują o tym, że współczynnik konsonantyczności tych tekstów, na tle pozostałych, jest wyższy.

Wykaz skrótów

- EJO – *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* (1999). Red. K. Polański. Wyd. 2 popr. i uzup. Wrocław–Warszawa–Kraków.
SJP – *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl>.

Literatura

- Bręński S. (2015): *Rola reguł fonotaktycznych w powstawaniu przejęzyczeń*. „Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal” 21, 2, s. 229–238.
- Cieślakowski J. (1982): *Wiersz dziecięcy*. [W:] *Literatura dla dzieci i młodzieży*. Red. S. Frycie. Warszawa, s. 198–220.
- Čerepanova O.D. (2018): *Fonemičeskie osobennosti nemeckogo i russkogo ōzykov čerez prizmu skorogovorok*. „Rhema. Pema” 3, s. 119–135.
- Dobrogowska K. (1984): *Śródgłosowe grupy spółgłosek w polskich tekstach popularnonaukowych*. „POLONICA” X, s. 15–34.
- Dobrogowska K. (1990): *Word internal consonant clusters in Polish artistic prose*. „Studia Phonetica Posnaniensia” 2, s. 43–67.
- Dobrogowska K. (1992): *Word initial and word final consonant clusters in Polish popular science texts and in artictic prose*. „Studia Phonetica Posnaniensia” 3, s. 47–121.
- Łobacz P., Jassem W. (1974): *Fonotaktyczna analiza mówionego tekstu polskiego*. „Biuletyn PTJ” XXXII, s. 179–197.
- Jarceva V.N. (red.) (1998): *Jazykoznanije – Bolšoj enciklopedičeskij slovar*. Moskwa.
- Kaliagin V.A., Kuzmin J.I., Skliarov O.P. (2014): *Psihofiziologią reči b nopme i pri patologii*. Sankt-Petersburg.
- Kaptur E. (2021): *Językowe zabawy w wierszach Małgorzaty Strzałkowskiej*. „Poznańskie Studia Polonistyczne”. Vol. 28(48), nr 2, s. 241–258.
- Kopaliński W. (2000): *Słownik wyrazów obcych i zwrótów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa.
- Korytkowska A. (2001): *Sekwencje wokaliczne w języku polskim*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Studia Slavica 6 – Nauki Humanistyczno-Społeczne” z. 351, s. 129–133.

- Kotlarczyk M. (1961): *Podstawy sztuki żywego słowa*. Warszawa.
- Kotlarczyk M. (2010): *Sztuka żywego słowa*. Lublin.
- Kozlianinova I.P., Promptova I.J. (red.) (2002): *Sceničeskaâ reč': Učebnik dlâ cmydentov teatpal'nyh učebnyh zabeđenij*. 3-e izdanie. Moskva.
- Kucharska B. (2012): *Folklor dziecięcy i sposoby jego zastosowania w pracy dydaktycznej z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” nr 2, s. 83–93.
- Kumaniecki K. (1986): *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa.
- Niesporek-Szamburska B. (2010): *Dziecięce zabawy językiem a gry językowe w poezji dla dzieci*. [W:] *Dziecko, język, tekst*. Red. M. Wójcik-Dudek. Katowice, s. 230–244.
- Majewska-Tworek A. (2010): *Szura, szumi, szeleści. Ćwiczenia fonetyczne tylko dla cudzoziemców*. Wrocław.
- Milewski S. (1997): *Frekwencja fonemów w tekstach mówionych dzieci w wieku przedszkolnym*. „Logopedia” 24, s. 6783.
- Milewski S. (1998): *Nagłosowe grupy spółgłoskowe w tekstach mówionych dzieci w wieku przedszkolnym*. [W:] *Logopedia jako nauka interdyscyplinarna – teoretyczna i stosowana*. Red. I. Nowakowska-Kempna. Katowice, s. 175–211.
- Milewski S. (2001): *Śródgłosowe grupy spółgłoskowe w tekstach mówionych dzieci w wieku przedszkolnym*. [W:] *Zaburzenia mowy*. Red. S. Grabias. T. 1. Lublin, s. 216–252.
- Milewski S. (2004): *Mowa dorosłych kierowana do niemowląt. Studium fonostatystyczno-fonotaktyczne*. Gdańsk.
- Milewski S. (2005): *Grupy spółgłoskowe w języku mówionym dzieci przedszkolnych*. „Logopedia” 43, s. 11–36.
- Milewski S. (2007): *Wygłosowe grupy spółgłoskowe w tekstach mówionych dzieci w wieku przedszkolnym*. [W:] *Opuscula linguistica Georgio Treder dedicata*. Red. E. Breza, A. Lica, Z. Lica. Gdańsk, s. 332–340.
- Milewski S. (2021): *Fonotaktyka i fonostatystyka w teorii i praktyce logopedycznej*. [W:] *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna. Rozwój sprawności językowych. Podstawowe problemy logopedyczne*. Red. A. Domagała, U. Mirecka. Gdańsk, s. 48–87.
- Milewski S., Kamińska B. (2016): *Grupy spółgłoskowe współczesnej polszczyzny w aspekcie normatywnym*. [W:] *Logopedia artystyczna*. Red. B. Kamińska, S. Milewski. Gdańsk, s. 194–212.
- Oczkoś M. (2007): *Sztuka poprawnej wymowy, czyli o bełkotaniu i fałnieniu*. Warszawa.
- Osowicka-Kondratowicz M., Zaorska M. (2018): *Otóż ciszą iście dziś się szczyćcie, gdyż cisi szczęśliwi żną i wy też żąć idźcie – o komponowaniu linguołamek w procesie kształcenia logopedów*. [W:] *Logopedia. Z zagadnień kształcenia, teorii i praktyki oraz zawodu*. Red. M. Osowicka-Kondratowicz. Olsztyn, s. 33–42.
- Rocławski B. (1986a): *Podstawy wiedzy o języku polskim dla pedagogów i logopedów szkolnych*. Gdańsk.
- Rocławski B. (1986b): *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*. Warszawa.
- Safonova L.S. (2014): *Rabota nad skorogovorkami i monofonami. Rabočaâ tetrad' dlâ praktičeskih zanätij po sceničeskoj peči*. Āroslavl'.
- Sambor J. (2001): *Język polski w świetle statystyki*. [W:] *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 503–526.
- Skorek E.M. (2000): *Z logopedią na ty. Podręczny słownik logopedyczny*. Kraków.
- Smirnova M. v. (2009): *Skopogovorki b pečevom treninge*. Sankt-Petersburg.
- Sołtys-Chmielowicz A. (1976): *Słowne ciągi trudne w języku polskim*. „Język Polski” nr LVI, s. 39–44.
- Sołtys-Chmielowicz A. (1990): *Linguołamki polskie*. „Głos Nauczyciela” V, nr 1, s. 39–44.
- Strzałkowska M. (2006): *Wierszyki tamiące języki*. Poznań.
- Surowaniec J. (2008): *Logopedyczne kompendium*. Kraków-Pysznica.
- Swietozarowa N. D. (red.) (1988): *Fonietika spontannoj rieczii*. Leningrad.

- Toczyska B. (1992): *Kama makaka ma! (wprawki dykcyjne)*. Gdańsk.
- Toczyska B. (1998): *Łamańce z dedykacją, czyli makaka ma Kama*. Gdańsk.
- Toczyska B. (2019): *Lepsza dykcja. Jak ćwiczyć, by wyćwiczyć*. Gdańsk.
- Walczak-Deleżyńska M., Deleżyński J. (2016): *Praca nad techniką i wyrazistością mowy studentów Wydziału Wokalnego Akademii Muzycznej we Wrocławiu*. [W:] *Logopedia artystyczna*. Red. B. Kamińska, S. Milewski. Gdańsk, s. 500–525.

Źródła internetowe

<<http://hamlet.edu.pl/skretacze-jezyka>>, dostęp: 16.11.2021.

<<https://pl.glosbe.com>>, dostęp: 10.12.2023.

Katarzyna Kaczorowska-Bray
Uniwersytet Gdański
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4510-9002>
e-mail: katarzyna.bray@ug.edu.pl

Nieprawidłowości w odżywianiu matki i dziecka jako czynniki ryzyka zaburzeń rozwoju umiejętności komunikacyjnych

Nutrition abnormalities in mothers and children as a risk factor for disorders in communication skills development

Abstrakt

Zaburzenia odżywiania diagnozowane są u od 8 do 10% kobiet, ze szczytem zachorowalności na początku wieku reprodukcyjnego, pod koniec okresu adolescencji. Z dostępnej literatury wynika, że u dzieci tychże matek występuje zwiększone ryzyko zaburzeń rozwoju, w tym problemów poznawczych, społecznych i emocjonalnych. Za czynnik podwyższający ryzyko pojawienia się trudności rozwojowych, w tym zaburzeń rozwoju mowy i języka, należy uznać także nieprawidłową, źle zbilansowaną dietę zarówno matek, jak i ich potomstwa. Działania, których celem jest kształtowanie właściwego podejścia i szerzenie wiedzy o wpływie właściwej diety na możliwości rozrodcze, zdrowie kobiety, przebieg ciąży i porodu oraz rozwój dziecka w każdym jego aspekcie, powinny stanowić część pierwszorzędowej profilaktyki logopedycznej.

Słowa kluczowe: zaburzenia odżywiania, dieta, rozwój psychomotoryczny, zaburzenia rozwoju mowy i języka

Abstract

Eating disorders are diagnosed in 8 to 10% of women, with their peak prevalence at the beginning of the reproductive age, i.e. at the end of adolescence. The available literature shows that children of such mothers show an increased risk of developmental disorders, including cognitive, social and emotional problems. Improper, unbalanced diet of both mothers and their offspring should also be considered a factor increasing the risk of developmental difficulties, including speech and language development disorders. Primary logopedic prevention should include activities aimed at shaping the right approach and spreading knowledge about the impact of a proper diet on reproductive capabilities, women's health, the course of pregnancy and childbirth as well as child development in all its aspects.

Keywords: eating disorders, diet, psychomotor development, speech and language development disorders

Wprowadzenie

Rozwój psychomotoryczny dziecka polega na przechodzeniu przez kolejne etapy, mające na celu zdobycie umiejętności samodzielnego funkcjonowania w świecie i właściwego odpowiadania na wyzwania stawiane przez otoczenie. Zmiany w zdolnościach poznawczych, emocjonalnych, motorycznych i społecznych zachodzą od początku życia dziecka, przez okres płodowy i noworodkowy, niemowlęstwo, dzieciństwo i okres dojrzewania (Cioni, Sgan-durra 2013: 3). Pomiędzy poszczególnymi sferami rozwoju istnieją silne zależności i korelacje. Jedną z umiejętności o zdecydowanie największym znaczeniu jest komunikowanie się z otoczeniem. Rozwój mowy i języka można potraktować przy tym jako swoisty papierek lakmusowy – wszelkie problemy zdrowotne i rozwojowe dziecka mogą i zazwyczaj mają wpływ na jego przebieg, powodując opóźnienia i zaburzenia.

Zaburzenia neurorozwojowe o wczesnym początku obejmują szeroki zakres schorzeń wpływających na funkcjonowanie dzieci. Łącznie dotyczą one ponad 10% wszystkich dzieci, przy czym pewne niepełnosprawności widoczne są przez całe życie danej osoby (Bourgeron 2015: 9). Dla większości tych zaburzeń wskazać można specyficzne, towarzyszące im problemy w rozwoju mowy i języka. Jak pisze Józef Porayski-Pomsta (2015: 48): „Kwestia biologicznych i społecznych aspektów akwizycji języka i rozwoju mowy dziecka jest oczywista – akwizycja języka i rozwój mowy zależą od ogólnego rozwoju dziecka oraz od warunków, jakie zapewnia dziecku jego rodzina i najbliższe otoczenie”. Grupa najmłodszych logopedycznych podopiecznych, wymagających wczesnej diagnozy i terapii, nie zmniejsza swej liczebności, a nawet wraz ze wzrostem przeżywalności dzieci zagrożonych zaburzeniami rozwojowymi, wydaje się wzrastać.

Bruce K. Shapiro i Mark L. Batshaw (2013: 292–293), pisząc o globalnym opóźnieniu rozwojowym, do czynników ryzyka obok wcześniactwa, komplikacji okołoporodowych, ekspozycji na substancje szkodliwe, zaliczają także niską wagę urodzeniową, przewlekłe problemy zdrowotne, niski poziom socjoekonomiczny rodziny oraz nieprawidłowości wynikające z funkcjonowania i trybu życia matki. Do czynników tych zaliczyć należy także zaburzenia odżywiania i/lub nieprawidłową dietę kobiet w okresie reprodukcyjnym, szczególnie w czasie ciąży, oraz dzieci niezależnie od okresu ich rozwoju. Czynniki te nie muszą skutkować uszkodzeniem neurologicznym, będąc jednocześnie źródłem globalnym trudności rozwojowych dziecka.

Zaburzenia odżywiania (ang. *eating disorders*, EDs) to ciężkie schorzenia, o których mówi się od dawna, choć dopiero od lat 80. XX w. zaczęto je uznawać za problem psychiatryczny. Od tego czasu definicja tych zaburzeń

wciąż ewoluuje. Pojawiają się one częściej u kobiet, zwykle w okresie dojrzewania lub na początku dorosłego życia. Frekwencja EDs w ciągu całego życia kobiet waha się od 8 do 10%, ze szczytem zachorowalności na początku wieku reprodukcyjnego, pod koniec okresu adolescencji (Le Floch i in. 2022: 20). Z dostępnej literatury wynika, że u dzieci matek z EDs występuje zwiększone ryzyko zaburzeń rozwoju, w tym problemów poznawczych, społecznych i emocjonalnych. Częściej wykazują także zaburzenia rozwoju językowego i motorycznego, szczególnie widoczne po pierwszym roku życia (Barona i in. 2017). Ponadto istnieją dowody na to, że dzieci z tej grupy są bardziej podatne na wystąpienie zaburzeń odżywiania (Martini, Barona-Martinez, Micali 2020: 449).

Prawidłowe odżywianie jako element profilaktyki zaburzeń rozwoju komunikacji

Rola matczynych czynników żywieniowych w rozwoju płodu stała się ważnym tematem dopiero w XX w. Obecnie przez wielu autorów odżywianie jest traktowane jako główny czynnik egzogenny odpowiedzialny za przebieg rozwoju (por. Rathus 2004: 425; Jopkiewicz, Suliga 2005: 47; Speck 2005: 217; Nisbett 2010: 85). Podkreśla się, że optymalne odżywianie odgrywa kluczową rolę przed zajściem w ciążę, w jej trakcie i po narodzeniu dziecka. „Nieprawidłowe odżywianie się kobiety będącej potencjalnie matką, następnie kobiety w ciąży oraz sposób żywienia niemowlęcia mogą mieć poważne konsekwencje zdrowotne, które rozciągają się na dalsze życie człowieka. Nawet krótki okres niedożywienia w trakcie rozwoju zarodkowego i płodowego może zredukować liczbę komórek w tkankach przechodzących właśnie okres krytyczny” (Jopkiewicz, Suliga 2005: 47). Według *European Society for Clinical Nutrition and Metabolism* (ESPEN) niedożywienie jest to stan wynikający z braku wchłaniania lub braku spożywania substancji żywieniowych, prowadzący do zmiany składu ciała, upośledzenia fizycznego i psychicznego funkcjonowania organizmu oraz wpływający niekorzystnie na wynik leczenia choroby podstawowej. Niedożywienie charakteryzuje się brakiem równowagi między zapotrzebowaniem danej osoby na składniki odżywcze a ich spożyciem. Spowodowane niewystarczającą podażą energii, białka, witamin i minerałów jest współczesnym globalnym problemem, utrudniającym rozwój małych dzieci (Roberts i in. 2022: 1).

Wydaje się, że w Europie i Ameryce Północnej przypadki niedożywienia są już sporadyczne, choć ich istnienia wykluczyć nie można. Z ubóstwem w tych częściach świata mogą się łączyć raczej niedobory składników odżywczych,

niezbędnych dla prawidłowego rozwoju dziecka. Zachowania żywieniowe ludzi są bardzo różne i zależne m.in. od przynależności do danej grupy społecznej. Osoby żyjące w trudnych warunkach materialnych zazwyczaj spożywają pokarmy słabo lub niezróżnicowane (Świdwerska, Budzyńska-Jewtuch 2008: 93). Częstość występowania niedożywienia w grupie matek jest wyższa w krajach o niskim i średnim dochodzie (10–19%) w porównaniu z krajami o wysokim dochodzie, przy czym różnice występują w zależności od regionu (Lassi i in. 2021: 2). Jednakże nawet wysoki poziom socjoekonomiczny nie gwarantuje diety opartej na właściwie dobranych składnikach odżywczych. Przykładem mogą być Stany Zjednoczone, gdzie większość kobiet nie wypełnia zaleceń dotyczących zdrowego odżywiania oraz wagi przed i w trakcie ciąży, nie trzymając się podstawowego przesłania: „jedz lepiej, a nie więcej” (Marshall i in. 2021: 608).

Odżywianie kobiety przed zajściem w ciążę i w okresie ciąży

Związek między płodnością a stylem życia jest widoczny na wszystkich etapach procesu reprodukcji kobiety, począwszy od etapu zajścia w ciążę, a skończywszy na powikłaniach porodu i pólgu (Hajduk 2012: 93). Dieta jest jednym z głównych czynników środowiskowych, które wpływają na przebieg ciąży, rozwój płodu i zdrowie matki. Jednakże prawidłowo zbilansowana dieta powinna być wprowadzona już w okresie prekonceptyjnym, ponieważ może ona zapobiec wielu późniejszym problemom, dotyczącym tak matki, jak i jej potomstwa. Właściwy sposób odżywiania kobiet przed zajściem w ciążę sprzyja bowiem dostarczeniu organizmowi zasobów składników odżywczych, które organizm może wykorzystywać na potrzeby związane z rozwojem płodu (Wierzejewska, Jarosz 2012: 966)¹.

Prawidłowe żywienie może wywierać duży wpływ na płodność zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Mimo postępu nauk medycznych, niepłodność nadal jest częstym zaburzeniem, można wręcz stwierdzić, że w obecnych czasach spotyka się coraz większą liczbę par z tym problemem. Światowa Organizacja Zdrowia (ang. *World Health Organization*, WHO) ujęła niepłodność w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych, traktując ją jako schorzenie XXI w. i chorobę cywilizacyjną, a leczenie zaburzeń płodności zakwalifikowała do podstawowych praw człowieka. Globalny

¹ Jest to dobrze udokumentowane np. w odniesieniu do żelaza. Szacuje się, że niedobór żelaza dotyczy w Polsce około 20% kobiet w wieku rozrodczym. Powoduje to szybszy deficyt w czasie ciąży i prowadzi do rozwoju niedokrwistości (Wierzejewska, Jarosz 2012: 966).

rozmiar problemu potwierdza fakt, że dotyczyć może (stale lub okresowo) około 60–80 mln par na świecie². W krajach wysoko rozwiniętych ponad 10–18% par w okresie prokreacyjnym ma problem z płodnością (Raport 2015), a w krajach afrykańskich i Ameryki Południowej frekwencja zaburzenia jest nawet wyższa (Bojanowska, Kostecka 2018: 425).

Coraz powszechniej za podłoże zaburzeń płodności uznaje się nieracjonalną dietę i niewłaściwy styl życia, a zwłaszcza spożywanie wysoko przetworzonej żywności, ubogiej w witaminy i minerały, jak również niewystarczający poziom aktywności fizycznej oraz częste sięganie po używki, takie jak, alkohol, papierosy, kawa (Świątkowska 2013). Są to czynniki modyfikowalne, których oddziaływaniu w dużym stopniu można zapobiegać. Istnieje wiele chorób, zwanych dietozależnymi, w zasadniczy sposób wpływających na możliwości poczęcia dziecka oraz na przebieg ciąży, które w znacznej mierze wynikają z nieracjonalnego i niezbilansowanego sposobu żywienia lub niewłaściwej jakości zdrowotnej żywności (Roszkowski, Roszkowska 2009). W celu zminimalizowania ryzyka, zgodnie z zaleceniami, mniej więcej pół roku przed planowanym poczęciem należy zmienić tryb życia (Świątkowska 2013: 103). W tym okresie należy wystrzegać się używek i przestrzegać właściwej diety. Jak wskazuje Dorota Świątkowska: „Racjonalna dieta powinna zawierać pięć posiłków dziennie i być zbilansowana pod względem wartości odżywczej: zawartości białka, tłuszczu (w tym niezbędnych nienasyconych kwasów tłuszczowych), węglowodanów, witamin, składników mineralnych oraz błonnika; bardzo istotna jest odpowiednia kaloryczność ustalona indywidualnie, uwzględniająca rodzaj i częstotliwość aktywności fizycznej” (tamże: 102). Autorka podkreśla przy tym konieczność dopasowania diety do potrzeb konkretnej osoby i jej ewentualnych problemów zdrowotnych, np. otyłości, cukrzycy, nadciśnienia, chorób tarczycy bądź nietolerancji pokarmowych.

Odrębnym problemem, na który należy zwrócić uwagę, jest masa ciała kobiety starającej się o dziecko. I tutaj zalecany jest „złoty środek” – kobietom, których wskaźnik masy ciała świadczy o nadwadze lub otyłości, zaleca się schudnięcie, a tym z niedowagą powinno się rekomendować przytycie³,

² Badania przeprowadzone w populacji północnoamerykańskiej wykazały, że zaburzenie to występuje u 7–9% kobiet w wieku 15–34 lat, 25% w wieku 35–39 lat i 30% w wieku 40–44 lat (Bojanowska, Kostecka 2018: 425).

³ Według WHO w XXI w. występowanie otyłości wzrosło do rangi epidemii. Polska zajmuje miejsce w czołówce krajów Europy z wysokim odsetkiem kobiet cierpiących na nadwagę i otyłość. Badania POL-MONICA przeprowadzone w Polsce kolejno w latach 1984, 1988, 1993 i 2001 pozwoliły na wskazanie, że nadmierną masę ciała stwierdza się u 72% mężczyzn i 60% kobiet, otyłość zaś zanotowano u 28% badanych (Buksińska-Lisik i in. 2006: 72). Biorąc pod uwagę jedynie kobiety w wieku rozrodczym, ocenia się, iż w Polsce u 14,2%

ponieważ i jedno, i drugie odchylenie od prawidłowej masy ciała skutkować może trudnościami w zajściu w ciążę, nieprawidłowym jej przebiegiem, podwyższa ryzyko powikłań okresu porodu i wpływać może na stan dziecka. Otyłość u kobiety jest częstą przyczyną nieregularnych cykli miesięczkowych, zwiększa ryzyko niepłodności oraz ryzyko poronień. Należy także dodać, iż znacząco zmniejsza ona efektywność leczenia niepłodności. Jak stwierdza Monika Hajduk (2012: 93): „Tkanka tłuszczowa jest nie tylko »rezerwuarem« energii, ale także aktywnym narządem endokrynnym wpływającym na wydzielanie i działanie różnych hormonów”. Powoduje istotne zaburzenia na osi podwzgórzowo-przysadkowo-jajnikowej. Otyłość nie tylko upośledza płodność kobiet, ale także zwiększa ryzyko powikłań w czasie ciąży i porodu (Lech 2010: 37), które skutkować mogą późniejszymi problemami rozwojowymi dziecka. Częściej w tej grupie kobiet notuje się poronienia, nadciśnienie indukowane ciążą, stan przedrzucawkowy, rzucawkę. Wyższa jest także frekwencja powikłań zakrzepowych, zapalenia pęcherzyka żółciowego, cukrzycy, zaburzeń wewnątrzmacicznego rozwoju dziecka lub makrosomii płodu (tamże: 40). Dzieci matek, których wartość wskaźnika BMI przekracza 30 kg/m^2 , znajdują się w grupie podwyższonego ryzyka wystąpienia wad rozwojowych układu nerwowego. Wzrost wskaźnika BMI o 1 kg/m^2 powoduje wzmożone ryzyko wystąpienia rozszczepu kręgosłupa. Częściej dochodzi w tej grupie kobiet do cesarskiego cięcia. Zwiększa się wskaźnik umieralności okołoporodowej noworodków, a ryzyko obumarcia wewnątrzmacicznego płodu jest ponad trzykrotnie wyższe niż u kobiet o prawidłowej masie ciała (tamże: 41).

O ile otyłość jest stosunkowo nowym problemem, traktowanym jako przypadłość cywilizacyjna, o tyle, jak pisze Medard Lech (2010: 37): „Większość dotychczasowych badań naukowych poświęcono zagadnieniom wpływu niedoborów żywieniowych podczas ciąży na występowanie poronień, wcześniactwa i urodzeń dzieci z małą wagą”. Bez odpowiedniej ilości tkanki tłuszczowej (około 17–22% składu ciała) nie może dojść u dziewcząt do regularnego miesiączkowania. U kobiet chorujących na anoreksję zaburzenia te są na tyle poważne, że uniemożliwiają zajście w ciążę. Badanie NHS II wykazało, iż ryzyko niepłodności spowodowanej zaburzeniami owulacji u kobiet bardzo szczupłych (indeks masy ciała $\text{BMI} < 20 \text{ kg/m}^2$) było o 38% wyższe niż u kobiet z prawidłową masą ciała, natomiast ryzyko niepłodności spowodowanej innymi przyczynami było wyższe o 47% (Szostak-Węgierek 2011: 433).

tej grupy stwierdzono nadwagę, u 12,5% zaś otyłość, co ma niekorzystny wpływ na funkcjonowanie całego organizmu, w tym układu płciowego kobiety.

Niestety, w przypadkach wielu kobiet zachowania niewłaściwe, świadczące wręcz o występowaniu zaburzeń odżywiania, nie kończą się wraz z zajęciem w ciążę. Być może wiele przyszłych matek zbyt dosłownie traktuje stwierdzenie, iż „ciąża to nie choroba” i nie zamierza zmieniać swojego dotychczasowego trybu życia, w tym także diety, a nadmierna często troska o zachowanie figury jest dla nich kwestią nadrzędną. Dostrzeżenie tych problemów poskutkowało stworzeniem nowych terminów, a mianowicie terminu *pregoreksja*, czyli anoreksja ciążowa oraz *ortoreksja*. Pierwszy z nich jest pojęciem z zakresu psychologii popularnej. Jako jednostka *pregoreksja* nie została jeszcze wyodrębniona ani w kryteriach ICD-10, ani w klasyfikacji DSM-5, jednak pojawia się już często w polskich publikacjach naukowych (np. Harasim-Piszczatowska, Krajewska-Kułak 2017; Grajek i in. 2023). Trudno w przypadku tak stosunkowo niedawno dostrzeżonego problemu określić dokładne dane epidemiologiczne, jednak wstępne ustalenia wskazują, że *pregoreksja* dotyczy 2–4% wszystkich ciężarnych (Grajek i in. 2023: 1182)⁴. Zachowania typowe dla *pregoreksji* są takie same, jak w przypadku jadłowstrętu psychicznego, a więc notuje się nadmierne kontrolowanie wagi, obsesyjne odchudzanie się i restrykcyjne diety, a także intensywne ćwiczenia fizyczne. Niestety, w grupie ciężarnych odnotowano również przyjmowanie leków moczopędnych i przeczyszczających, co wpływa niekorzystnie nie tylko na kobietę, lecz przede wszystkim na rozwój płodu, mogąc doprowadzić do poronienia bądź spowodować niedorozwój fizyczny i/lub umysłowy dziecka. Dziecko *pregorektyczki* jest bardziej narażone na wady rozwojowe, niedorozwój układów i narządów, a szczególnie na powstanie wad cewy nerwowej, wynikających z niedoboru mikroskładników. Konsekwencją niedożywienia matki podczas ciąży jest ponadto niska masa urodzeniowa dziecka – poniżej 2500 g⁵. Przyrost masy ciała kobiety poniżej wartości rekomendowanych wiąże się z dwukrotnie wyższym ryzykiem niskiej masy urodzeniowej dziecka (Harasim-Piszczatowska, Krajewska-Kułak 2017: 365). To zaś powoduje wystąpienie kolejnych istotnych konsekwencji w postaci

⁴ Termin „*pregoreksja*” po raz pierwszy pojawił się w 2008 r. w programie telewizyjnym „The Early Show” i w stacji Fox News. Określono nim zaburzenia żywienia występujące u kobiet ciężarnych, które nadmiernie zmniejszały liczbę kalorii w diecie i wykonywały intensywne ćwiczenia fizyczne. Pierwsze przypadki anoreksji ciążowej odnotowano w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii (Harasim-Piszczatowska, Krajewska-Kułak 2017: 364).

⁵ Jak podaje UNICEF niska masa urodzeniowa notowana jest co roku u ponad 20 mln noworodków (<<https://www.unicef.org/nutrition/maternal>>, dostęp: 14.11.2022, godz. 12:25). Zważywszy na ryzyko wystąpienia w tej grupie istotnych problemów rozwojowych, jest to znaczący problem społeczny, choć sytuacja wydaje się poprawiać – niska masa urodzeniowa dotykała 17,5% dzieci narodzonych w 2000 r. i 14,6% urodzonych w roku 2015 (Fontaine i in. 2023: 1).

podwyższonego ryzyka rozwoju chorób przewlekłych w wieku późniejszych, szczególnie cukrzycy, nadciśnienia i chorób układu sercowo-naczyniowego (Kapka-Skrzypczak i in. 2011: 218). W grupie dzieci i młodzieży urodzonych z niską masą urodzeniową stwierdzono znaczne deficyty w wynikach poznawczych i motorycznych w porównaniu do dzieci urodzonych z prawidłową wagą, przy czym szczególnie widoczne było to w przypadku badanych o masie urodzeniowej poniżej 2000 g (Upadhyay i in. 2019). Biorąc pod uwagę wpływ anoreksji ciężarnych na rozwijający się płód, należy podkreślić wagę tego problemu dla zdrowia publicznego (Grajek i in. 2023: 1182) i zaznaczyć, że jest to problem, któremu można i trzeba zapobiegać.

Ortoreksja (z greckiego *orthos* – ‘właściwy, prawidłowy’; *orexia* – ‘apetyt, pożądanie’) to zaburzenie odżywiania, które charakteryzuje się obsesją na punkcie spożywania zdrowej żywności. Początek zaburzenia jest trudny do dostrzeżenia, ponieważ „często zaczyna się od podjęcia decyzji dotyczącej zmian żywieniowych w celu zmniejszenia ryzyka chorób, poprawienia kondycji i wydłużenia życia lub eliminacji z diety nietolerowanych pokarmów. Te motywy uznawane są za zmiany korzystne i pozytywne dotyczące stylu życia. Jednak granica pomiędzy zdrowym odżywianiem, a obsesją w tym zakresie jest niemal niewidoczna” (Rzońca, Bień, Iwanowicz-Palus 2016: 266). W konsekwencji tych, wydawałoby się, godnych pochwały działań dochodzi do niedoborów żywieniowych, wynikających z eliminacji nie tylko szkodliwych, ale i wartościowych produktów. Skutki takich działań mogą być groźne dla kobiety, ale przede wszystkim dla jej dziecka. Zbigniew Łosiowski (1990: 348–349), zajmując się problematyką uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego związanego z niedożywieniem matki, stwierdził, że:

- u matek z niedostatecznym lub nieprawidłowym odżywianiem stwierdza się wyraźnie większą częstość poronień, martwych porodów oraz urodzeń dzieci z małą wagą urodzeniową niż w ogólnej populacji;
- stany niedożywienia płodu (będące wynikiem niedożywienia matki lub upośledzonej czynności łożyska) mają wpływ na wzrost i rozwój dziecka w okresie prenatalnym, szczególnie na jego ośrodkowy układ nerwowy (Nisbett 2010: 85–86);
- zmiany patologiczne w tymże układzie objawiają się głównie małą masą mózgu, zmniejszoną liczbą neuronów, zmniejszoną ilością kwasów deoksy- i rybonukleinowych, a także lipidów;
- stopień uszkodzenia mózgu płodu zależy od intensywności i długości czasu trwania niedożywienia, a także od stadium rozwoju układu nerwowego;
- dzieci, które przebyły wyraźny stan niedożywienia w okresie płodowym lub bezpośrednio po urodzeniu, mogą rozwijać się z opóźnieniem zarówno fizycznym, jak i umysłowym.

Aneta R. Borkowska i Łucja Domańska (2008) stwierdzają, że działanie czynników środowiskowych w okresie prenatalnym ma głównie konsekwencje negatywne. Organy, które w momencie zadziałania takiego czynnika znajdują się w okresie maksymalnego wzrostu komórkowego, są w największym stopniu narażone na uszkodzenia. Wśród najczęściej oddziałujących na płód teratogenów wyodrębnia się zazwyczaj trzy kategorie, określane jako trzy „D”: używki, leki i narkotyki (ang. *drugs*), choroby (ang. *diseases*) oraz dieta (ang. *diet*) (Schaffer 2012: 76). Podsumowując, należy więc stwierdzić, że niewłaściwa dieta kobiety w ciąży może mieć teratogeny wpływ na rozwój potomstwa, w tym rozwój umiejętności komunikacyjnych.

Niedożywienie dziecka a problemy rozwojowe we wczesnym okresie życia

Przebieg rozwoju mózgu na wczesnych etapach życia jest w dużym stopniu zaprogramowany i w dużym stopniu niezależny od doświadczenia. Niemniej jednak istnieją ważne i możliwe do kontrolowania czynniki środowiskowe, które w zasadniczy sposób wpływają na wczesny rozwój układu nerwowego, w tym odżywianie, redukcja toksycznego stresu i wzbogacanie środowiska (Georgieff i in. 2018). Spośród tych czynników żywienie leży w bezpośrednim kompetencjach opiekunów medycznych.

Właściwie dobrana i zbilansowana dieta wspiera rozwój, natomiast niedobory żywieniowe i/lub nadmierne spożycie określonych typów pokarmu stwarzają ryzyko dla kształtującego się układu nerwowego. Jest to jedna z najważniejszych zmiennych, które mogą utrudniać rozwój mózgu, zarówno w aspekcie jego kształtowania, jak i problemów funkcjonalnych. Dieta nadmiernie bogata w tłuszcze i węglowodany wiąże się z procesami zapalnymi, które mogą mieć wpływ na rozwój mózgu płodu. Tego typu diety kojarzone są z zaburzeniami funkcji poznawczych – zaburzeniami neuropsychiatrycznymi, takimi jak depresja, ADHD, ASD lub stany lękowe (Cortés-Albornoz 2021: 14). Niedożywienie w czasie ciąży może natomiast powodować zaburzenia kształtowania się i dojrzewania struktur mózgowych, zwłaszcza ciała migdałowatego, kory przedczołowej, podwzgórza i autonomicznego układu nerwowego. Skutkuje m.in. uszkodzeniem tkanki nerwowej, zaburza różnicowanie komórek nerwowych, redukuje liczbę synaps, opóźnia mielinizację. Należy przy tym pamiętać, że rozwijający się układ nerwowy jest bardziej podatny na konsekwencje niedoborów żywieniowych niż mózg dorosłych (Sethi i in. 2022), szczególnie w okresie do 2 roku życia. Niedożywienie, które nastąpiło w tym okresie, powoduje konsekwencje widoczne

na dalszych etapach rozwoju, nawet jeśli wprowadzona zostanie wówczas prawidłowa, właściwie zbilansowana dieta (EL Hioui 2019). Wraz z upływem czasu ujawniają się deficyty poznawcze, w tym trudności pamięciowe, spowolnienie rozwoju intelektualnego, specyficzne trudności w uczeniu się i przyswajaniu podstawowych umiejętności szkolnych. Często notowane są zaburzenia uwagi i nadpobudliwość psychoruchowa, problemy emocjonalne i trudności w nawiązaniu relacji w grupie rówieśniczej. W przypadkach skrajnych diagnozuje się niepełnosprawność intelektualną (tamże). Istnieją również badania potwierdzające podwyższone ryzyko wystąpienia schorzeń psychicznych, takich jak schizofrenia, stany lękowe, depresja, zaburzenia osobowości i problemy emocjonalne (Sethi i in. 2022: 76). Z punktu widzenia logopedy dzieci z wyżej wskazanymi trudnościami rozwojowymi wymagają diagnozy logopedycznej i w większości przypadków podjęcia działań terapeutycznych.

Niedożywienie notowane jest nie tylko u osób dorosłych. Pozostaje jednym z najpilniejszych globalnych wyzwań zdrowotnych, dotyczącym głównie niemowląt i dzieci. Diagnozuje się je u jednego na pięćdziesiąt dzieci na całym świecie. Na początku 2020 r. Światowa Organizacja Zdrowia ogłosiła szacunkową liczbę 181,9 mln niedożywionych dzieci w krajach rozwijających się, przy czym w tychże państwach umierało 5 mln niedożywionych dzieci poniżej 5 roku życia rocznie⁶. Niedożywienie jest na świecie przyczyną prawie połowy zgonów dzieci w tej grupie wiekowej. Jedną z jego konsekwencji jest bowiem osłabienie funkcjonowania układu odpornościowego i podwyższenie ryzyka śmierci z powodu chorób zakaźnych (Fontaine i in. 2023: 1).

Niedożywienie występuje w różnych postaciach:

- wyniszczenie (niska masa ciała w stosunku do wzrostu, zwykle w wyniku poważnej i ostrej utraty wagi),
- zahamowanie wzrostu (niski wzrost w stosunku do wieku, odzwierciedlający chroniczne lub nawracające niedożywienie),
- niedowaga (niska masa ciała w stosunku do wieku),
- niedobory witamin i minerałów.

Szacuje się, że w 2020 r. około 149 mln dzieci w wieku poniżej 5 lat wykazywało zahamowanie wzrostu, a około 45 mln wyniszczenie (Fontaine i in. 2023: 1). Niedożywienia nie można jednak przypisać wyłącznie brakowi pożywienia lub niedoborom składników odżywczych, raczej wynika ono

⁶ Niedożywienie w dzieciństwie ma ogromny wpływ zarówno na zdrowie populacji, jak i na gospodarkę, prowadząc do ogromnych wydatków publicznych. Na przykład w Wielkiej Brytanii w 2007 r. wydatki publiczne związane z chorobami, wynikającymi z niedożywienia, szacowano na ponad 13 mld funtów rocznie (Ray i in. 2014).

ze złożonej kombinacji czynników biologicznych i środowiskowych. Ostatnie badania wykazały, że również mikrobiom jelitowy jest ściśle zaangażowany w metabolizm składników diety, wzrost, trening układu odpornościowego i zdrowy rozwój (tamże).

Od dawna panuje przekonanie, że szczególnie niedobory białka i witamin mogą spowodować opóźnienia tak w rozwoju fizycznym, jak i umysłowym dziecka. Także niedobory nienasyconych kwasów tłuszczowych, żelaza, jodu, kwasu foliowego prowadzą do znacznego pogorszenia funkcji ośrodkowego układu nerwowego lub skutkują wręcz powstaniem nieodwracalnych jego wad (Wolański 2006: 146). Mózg jest w znacznym stopniu chroniony przed skutkami niedożywienia. Jak stwierdza Napoleon Wolański (2006: 146), „tkanka nerwowa ma [...] być może genetycznie zdeterminowane, zapewne utrwalone w procesie ewolucji, pierwszeństwo w dostępie do źródeł energii w organizmie”. Jednak jeśli stan niedożywienia trwa przez długi okres, może to powodować zmiany w budowie i funkcjonowaniu mózgu (tamże). Będące skutkiem niedożywienia obniżenie ilorazu inteligencji utrzymuje się przy tym także w wieku dorosłym (Wolański 2006: 147; Jopkiewicz, Suliga 2005: 47). Jak podaje Wolański, na podstawie badań niedożywionych dzieci i zwierząt stwierdzono, że „nawet w drugim pokoleniu silnie niedożywionych matek mózgowy DNA i liczba komórek były u potomstwa o 13% niższe, chociaż masa mózgu i całego ciała były normalne” (Wolański 2006: 110). U zwierząt stwierdzono także obniżoną zdolność uczenia się. Poważne niedożywienie, definiowane jako istotne zahamowanie wzrostu i znaczna niedowaga, zaburzają rozwój dzieci w sposób widoczny zarówno w okresie wczesnego dzieciństwa (opóźniony rozwój poznawczy, behawioralny i motoryczny), jak i nauki szkolnej (niższy iloraz inteligencji i osiągnięcia szkolne).

W sytuacjach mniej skrajnych negatywny wpływ niedożywienia na funkcjonowanie dziecka jest pośredni, choć także istotny: powoduje, że dziecko takie jest apatyczne, męczliwe, pozbawione energii, zaś jego zainteresowanie światem jest ograniczone. Kłopoty w koncentracji uwagi i niska motywacja pogłębiają problemy w nauce. Co ważne, niedożywienie powoduje obniżenie odporności ustroju i większą podatność na infekcje (Wolański 2006: 139; Bee 2008: 88).

O ile negatywny wpływ niedożywienia na rozwój psychoruchowy dzieci jest stosunkowo dobrze udokumentowany, to wpływ nadwagi/otyłości jest nadal niejasny (Suryawan i in. 2021: 136). Tymczasem są to zjawiska, które bardzo często występują łącznie. Zarówno niedożywienie, jak i nadwaga/otyłość to problemy zdrowia publicznego, które mogą dotyczyć dzieci już w wieku poniżej 5 roku życia. Chociaż w ostatnich latach liczba dzieci z zahamowaniem wzrostu, wynikającym z niedożywienia, na całym świecie

spadła, liczebność grupy z nadwagą wzrosła. W 2019 r. Światowa Organizacja Zdrowia podała, że niedożywienie i nadwaga/otyłość współlistnieją w ponad jednej trzeciej krajów o niskich i średnich dochodach (tamże).

Podsumowanie

Według Światowej Organizacji Zdrowia medycyna profilaktyczna jest jednym z trzech działów nauk medycznych (zapobieganie, leczenie, rehabilitacja). Obejmuje wszelką działalność mającą na celu zapobieganie chorobom w przypadkach indywidualnych oraz opanowanie chorób i zapobieganie ich występowaniu w zbiorowiskach ludzkich (Jachimowicz-Wołoszynek 2008: 166). W jej obrębie wyróżnia się trzy poziomy, a mianowicie: profilaktykę pierwotną (ang. *primary prevention*), wtórną (ang. *secondary prevention*) oraz trzeciorzędową (ang. *tertiary prevention*). Działania, których celem jest kształtowanie właściwego podejścia i szerzenie wiedzy o wpływie właściwej diety na możliwości rozrodcze, zdrowie kobiety, przebieg ciąży i porodu oraz rozwój dziecka w każdym jego aspekcie, wpisują się przede wszystkim w założenia profilaktyki pierwotnej. Jest ona określana także jako profilaktyka pierwszej fazy. Dotyczy całej populacji lub znacznej jej części, a jej celem jest obniżenie ryzyka występowania chorób przez działania niedopuszczające do zaistnienia warunków bądź czynników wywołujących schorzenie (Alexander 1998; Węsierska 2012). Działanie to należy także traktować jako składową profilaktyki logopedycznej, której głównym celem jest dbałość o prawidłową bazę kształtowania się umiejętności komunikacyjnych.

W rozwoju dziecka, biorąc pod uwagę aspekt żywienia, wyodrębnia się cztery odrębne etapy:

- okres ciąży,
- od narodzenia do sześciu miesięcy – karmienie piersią,
- od sześciu do 12 miesięcy – wprowadzenie stałego pokarmu,
- powyżej 12 miesiąca życia – przejście na dietę rodzinną.

Każdy z tych etapów powinien być uwzględniany w wywiadzie prowadzonym przez logopedę, mającego świadomość potencjalnych zaburzeń, wynikających z nieprawidłowego przebiegu procesu odżywiania. Pytanie o ogólny stan zdrowia i dietę powinno rozpoczynać każdy proces diagnostyczny.

Gdy w roku 1989 wydano pracę pod redakcją Bronisława Rocławskiego *Opieka logopedyczna od poczęcia*, wydawało się to podejściem nowatorskim, dla wielu logopedów zaskakującym. Musiało minąć trochę czasu, aby terapeuci nie tylko zaakceptowali taki pogląd, ale i dostrzegli potrzebę jego rozszerzenia o oddziaływania profilaktyczne poprzedzające zajście w ciążę,

podkreślając konieczność planowania ciąży czy rezygnacji w czasie jej trwania z używek, których wpływ jest niezwykle dla dziecka w okresie płodowym szkodliwy. W logopedyczną profilaktykę pierwszorzędową wpisać należy także dbałość o prawidłowe żywienie kobiety, pragnącej zapewnić swojemu dziecku optymalne warunki rozwoju i jego właściwą dietę.

Problematyka karmienia i przyjmowania pokarmu przez pacjentów w różnych grupach wiekowych na dobre zagościła w świadomości logopedów. Wydaje się jednak konieczne, aby zainteresowanie tą tematyką rozszerzyć o zagadnienia właściwego doboru diety logopedycznych podopiecznych/pacjentów. Nie chodzi przy tym o wyłączenie lub wchodzenie w kompetencje dietetyków, doradców laktacyjnych, lecz o uznanie ogromnego wpływu, jaki na rozwój dziecka i funkcjonowanie osób, które korzystają z terapii logopedycznej, ma ich sposób żywienia.

Literatura

- Alexander D. (1998): *Prevention of Mental Retardation: Four Decades of Research*. *Mental*. „Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews” 4, s. 50–58.
- Barona M., Taborelli E., Corfield F., Pawlby S., Easter A., Schmidt U., Treasure J., Micali N. (2017): *Neurobehavioural and cognitive development in infants born to mothers with eating disorders*. „Child Psychol Psychiatry” 58(8), s. 931–938.
- Bee H. (2008): *Psychologia rozwoju człowieka*. Przekład A. Wojciechowski. Poznań.
- Bojanowska M., Kostecka M. (2018): *Dieta i styl życia jako czynniki wpływające na płodność*. „Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych”. T. 67, nr 2(319), s. 425–439.
- Borkowska A.R., Domańska Ł. (2008): *Plastyczność mózgu*. [W:] *Podstawy neuropsychologii klinicznej*. Red. Ł. Domańska, A.R. Borkowska. Lublin, s. 113–125.
- Bourgeron T. (2015): *What Do We Know about Early Onset Neurodevelopmental Disorders?* [W:] *Translational Neuroscience: Toward New Therapies [Internet]*. Red. K. Nikolich, S.E. Hyman. Cambridge, s. 9–22.
- Buksińska-Lisik M., Lisik W., Zaleska T. (2006): *Otyłość – choroba interdyscyplinarna*. „Przew Lek” 1, s. 72–77.
- Carson R.C., Butcher J.N., Mineka S. (2003): *Psychologia zaburzeń*. Vol. 2. Przekład W. Dietrich. Gdańsk.
- Cioni G., Sgandurra G. (2013): *Normal psychomotor development*. „Handb Clin Neurol.” 111, s. 3–15.
- Cortés-Albornoz M.C., García-Guáqueta D.P., Velez-van-Meerbeke A., Talero-Gutiérrez C. (2021): *Maternal Nutrition and Neurodevelopment: A Scoping Review*. „Nutrients” 13, 3530, s. 1–18.
- EL Hioui M. (2019): *The Cognitive Effects of Malnutrition*. „Clin Neuro Neurological Res Int J” 2(2): 180015.
- Fontaine F., Turjeman S., Callens K., Koren O. (2023): *The intersection of undernutrition, microbiome, and child development in the first years of life*. „Nat Commun” 14, 3554, s. 1–8.
- Georgieff M.K., Ramel S.E., Cusick S.E. (2018): *Nutritional influences on brain development*. „Acta Paediatr.” 107(8), s. 1310–1321.
- Grajek M.K., Grot M., Kujawińska M., Nigowski M., Kryśka S. (2023): *Pregoreksja i jej znaczenie dla procesów fizjologicznych zachodzących u płodu – przegląd aktualnej wiedzy*. „Psychiatr. Pol.” 57(6), s. 1181–1194.

- Hajduk M. (2012): *Wpływ masy ciała na płodność u kobiet*. „Endokryinol. Otył. Zab. Przem. Mat.” 8, s. 93–97.
- Harasim-Piszczatowska E., Krajewska-Kułak E. (2017): *Pregoreksja – anoreksja kobiet ciężarnych*. „Pediater Med Rodz” 13(3), s. 363–367.
- Jachimowicz-Woloszynek D. (2008): *Profilaktyka jako element promocji zdrowia*. [W:] *Promocja zdrowia dla studentów studiów licencjackich kierunku pielęgniarstwo i położnictwo*. T. I: *Teoretyczne podstawy promocji zdrowia*. Red. A. Andruszkiewicz, M. Banaszekiewicz. Lublin, s. 166–168.
- Jopkiewicz A., Suliga E. (2005): *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*. Radom–Kielce.
- Kapka-Skrzypczak L., Niedźwiecka J., Skrzypczak M., Diatczyk J., Wojtyła A. (2011): *Dieta ciężarnej a ryzyko wad wrodzonych dziecka*. „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”. T. 17, nr 4, s. 218–223.
- Lassi Z.S., Padhani Z.A., Rabbani A., Rind F., Salam R.A., Bhutta Z.A. (2021): *Effects of nutritional interventions during pregnancy on birth, child health and development outcomes: A systematic review of evidence from low- and middle-income countries*. „Campbell Syst Rev.” 17(2), s. 1–66.
- Lech M. (2010): *Otyłość a ciąża, poród i stan zdrowia w późniejszym okresie życia kobiety*. „Forum Zaburzeń Metabolicznych”. T. 1, nr 1, s. 37–45.
- Le Floch M., Crohin A., Duverger P., Picard A., Legendre G., Riquin E. (2022): *Prevalence and phenotype of eating disorders in assisted reproduction: a systematic review*. „Reprod Health” 19(1), s. 1–38.
- Łosiowski Z. (1990): *Uszkodzenie ośrodkowego układu nerwowego związane ze niedożywieniem matki*. [W:] *Neurologia dziecięca*. Red. J. Czohańska. Warszawa, s. 348–349.
- Martini M.G., Barona-Martinez M., Micali N. (2020): *Eating disorders mothers and their children: a systematic review of the literature*. „Archives of Women’s Mental Health” 23, s. 449–467.
- Marshall N.E., Abrams B., Barbour L.A., Catalano P., Christian P., Friedman J.E., Hay W.W. Jr, Hernandez T.L., Krebs N.F., Oken E., Purnell J.Q., Roberts J.M., Soltani H., Wallace J., Thornburg K.L. (2021): *The importance of nutrition in pregnancy and lactation: lifelong consequences*. „Am J Obstet Gynecol.” 226(5), s. 607–632.
- Nisbett R.E. (2010): *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ*. Przekład M. Szymczukiewicz. Sopot.
- Porayski-Pomsta J. (2015): *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*. Warszawa.
- Rathus S. A. (2004): *Psychologia współczesna*. Przekład B. Wojciszke. Gdańsk.
- Ray S., Laur C., Golubic R. (2014): *Malnutrition in healthcare institutions: a review of the prevalence of under-nutrition in hospitals and care homes since 1994 in England*. „Clin. Nutr.” 33, s. 829–835.
- Roberts M., Tolar-Peterson T., Reynolds A., Wall C., Reeder N., Rico Mendez G. (2022): *The Effects of Nutritional Interventions on the Cognitive Development of Preschool-Age Children: A Systematic Review*. „Nutrients” 14, 532, s. 1–15.
- Rocławski B. (red.) (1989): *Opieka logopedyczna od poczęcia*. Gdańsk.
- Roszkowski W., Roszkowska H. (2009): *Epidemiologia żywienia*. [W:] *Żywność człowieka a zdrowie publiczne*. Red. J. Gawęcki, W. Roszkowski. Warszawa, s. 56–67.
- Rzońca E., Bień A., Iwanowicz-Palus G. (2016): *Zaburzenia odżywiania – problem wciąż aktualny*. „Journal of Education, Health and Sport” 6(12), s. 267–273.
- Schaffer R.H. (2012): *Psychologia dziecka*. Przekład A. Wojciechowski. Warszawa.
- Shapiro B.K., Batshaw M.L. (2013): *Developmental Delay and Intellectual Disability*. [W:] *Children with Disabilities*. Red. M.L. Batshaw, N.J. Roizen, G.R. Lotrecchiano. 7th ed. Baltimore–London–Sydney, s. 291–306.
- Sethi P., Prajapati A., Mishra T., Chaudhary T., Kumar S. (2022): *Effects of Malnutrition on Brain Development*. [W:] *Nutrition and Psychiatric Disorders. Nutritional Neurosciences*. Red. W. Mohamed, F. Kobeissy. Singapore, s. 75–88.

- Speck O. (2005): *Niepełnosprawni w społeczeństwie*. Przekład W. Zejdlar. Gdańsk.
- Suryawan A., Jalaludin M.Y., Poh B.K., Sanusi R., Tan V.M.H., Geurts J.M., Muhardi L. (2021): *Malnutrition in early life and its neurodevelopmental and cognitive consequences: a scoping review*. „Health and Sport Nutrition Research Reviews” 35(1), s. 136–149.
- Szostak-Węgierek D. (2011): *Sposób żywienia a płodność*. „Medycyna Wieku Rozwojowego” XV(4), s. 431–436.
- Świątkowska D. (2013): *Żywienie a płodność. Dieta kobiet w okresie prokreacyjnym*. „Pediater Med Rodz” 9 (1), s. 102–106.
- Świdowska M., Budzyńska-Jewtuch I. (2008): *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania. Ogólne zagadnienia rozwoju biologicznego*. Łódź.
- Upadhyay R.P., Naik G., Choudhary T.S., Chowdhury R., Taneja S., Bhandari N., Martines J.C., Bahl R., Bhan M.K. (2019): *Cognitive and motor outcomes in children born low birth weight: a systematic review and meta-analysis of studies from South Asia*. „BMC Pediatrics” 19, 35, s. 1–15.
- Węsierska K. (2012): *Wstęp*. [W:] *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*. T. 1. Red. K. Węsierska. Katowice, s. 7–12.
- Wierzejska R., Jarosz M. (2012): *Niedożywienie i zaburzenia odżywiania u kobiet w wieku prokreacyjnym*. „Postępy Nauk Medycznych”. T. XXV, nr 12, s. 965–970.
- Wolański N. (2006): *Rozwój biologiczny człowieka*. Warszawa.

Ewa Hrycyna

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2932-1313>

e-mail: ewa.hrycyna@uwm.edu.pl

Rozumienie czasowników ruchu przez dzieci z autyzmem – część 1

Understanding verbs of movement in children with autism – part 1

Abstrakt

Celem artykułu jest odpowiedź na pytanie o to, jak dzieci z autyzmem rozumieją wybrane czasowniki ruchu. Posługując się metodą wielokrotnego studium przypadku, zbadano trójkę dzieci z autyzmem o zróżnicowanym poziomie nasilenia cech autystycznych i o zróżnicowanym poziomie posługiwania się językiem, uczęszczających do klas nauczania początkowego. Badanie miało charakter wstępny. Jego wyniki ukazały pewne prawidłowości dotyczące rozumienia czasowników ruchu (w ich znaczeniu podstawowym, dosłownym). Badane dzieci potrafiły rozpoznać nazwę czasownika, odnieść ją do odpowiednich zdarzeń w rzeczywistości, odzwierciedlić semantyczne cechy czasowników oraz właściwy dla nich prosty schemat składniowy. Zachodziły natomiast między odpowiedziami dzieci różnice – ilościowe i jakościowe – w odniesieniu do konkretnych czasowników, co opisano i poddano interpretacji. Liczba i jakość udzielanych przez dzieci odpowiedzi była powiązana z poziomem nasilenia cech autystycznych i ich bezpośredniego odpowiadania kryteriom DSM oraz poziomem posługiwania się językiem.

Słowa kluczowe: autyzm, czasownik, rozumienie czasowników ruchu

Abstract

The aim of the article is to determine how children with autism understand selected verbs of movement. Applying the multiple case study method, the author examined three children with autism with varying levels of autistic features and varying levels of language skills who attend early education classes. The examination was preliminary in its nature. Its results revealed certain regularities regarding the understanding of verbs of movement (in their basic, literal meaning). The children were able to recognize the verb, relate it to appropriate real events, act out the semantic features of the verb and use a simple syntactic sentence pattern with it. There were, however, quantitative and qualitative differences between the children's answers regarding particular verbs, which was described and interpreted. The quantity and quality of the children's responses were related to the level of severity of autistic features and their direct correspondence to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders criteria and the level of language skills.

Keywords: autism, verb, understanding verbs of movement

Wprowadzenie

W historii badań nad autyzmem i formułowania jego kryteriów diagnostycznych od początku pojawiały się odniesienia do mowy, języka i komunikacji. Wiadomo, że stan sprawności językowych i komunikacyjnych u osób z autyzmem jest zróżnicowany. Istotnym wskaźnikiem umiejętności językowych jest słownictwo – w jego aspekcie ilościowym i jakościowym. Słowniki osób z autyzmem mogą być zasobne lub ograniczone ilościowo, najbardziej charakterystyczne natomiast są zmiany jakościowe (Hrycyna 2022, 2023). Związana z kategorią zdarzenia percepcja czynności wymaga bardziej zaawansowanych umiejętności poznawczych niż percepcja przedmiotów konkretnych: wykrywania sceny, wnioskowania o prędkości i kierunku elementów sceny w oparciu o bodźce wzrokowe, przedsiorkowe, proprioceptywne. Czasowniki są bardziej niż inne części mowy wrażliwe na zaburzenia językowe, ustalenie ich referencji i znaczenia jest mniej oczywiste niż w przypadku rzeczowników. Wymaga odnoszenia się do zjawisk mniej dostępnych percepcji zmysłowej; dynamicznych, złożonych, wieloaspektowych i relacyjnych. Czasowniki są trudniejsze do wyodrębnienia ze strumienia mowy (Crandall, McDaniel & al. 1990; Fernandes, Amato & Molini-Avejonas 2011: 7). Nadto w języku polskim zróżnicowane i złożone wzorce odmiany mogą utrudniać wykrywanie i rozróżnianie form czasownika lub czasowników podobnie brzmiących. W czasownikach bardziej niż w rzeczownikach konkretnych ujawnia się symboliczny charakter znaku językowego. Czasownik jest kluczowym elementem w tworzeniu narracji. Są zatem podstawy, by sądzić, że badanie rozumienia i/lub używania czasowników przez osoby z ASD ma wysoki walor poznawczy i praktyczny.

Dokonując wyboru przedmiotu badań własnych nad rozumieniem czasowników w autyzmie, zdecydowałam się na podkategorię czasowników ruchu: czasowniki przemieszczania się. Czasowniki ruchu są wyodrębniane jako osobna, homogeniczna grupa w każdej klasyfikacji semantycznej, podstawowe czasowniki tego typu należą do językowych uniwersaliów, są prototypowymi formami czasownika jako części mowy. Semantyka ruchu predestynuje je do roli prototypowej w kategorii aspektu (ważna np. w funkcji narracyjnej), ponieważ ruch to działanie, które ma jasno określony punkt wyjścia, przebieg oraz punkt docelowy (Łaziński 2020: 107–115).

Stan badań

Czasowniki ruchu w języku osób z autyzmem bardzo rzadko bywały przedmiotem zainteresowań badawczych. Według Pauli Menyuk i Kathleen Quill, czasowniki te są przyswajane przez dzieci z autyzmem, ale ich użycie może być ograniczone do kontekstu, w którym słowo zostało poznane, co świadczy o zbyt wąskim zakresie jego znaczenia. Występują ograniczenia rozumienia i używania czasowników deiktycznych, wymagających wykrycia perspektywy, np. *came-go* (*choć-idź*) (Menyuk, Quill 1985: 137). Na podstawie analizy mowy spontanicznej dzieci z autyzmem o zróżnicowanym poziomie sprawności intelektualnej i językowej, Susan Douglas wywnioskowała, że dzieci te używają czasowników akcjonalnych w dość szerokim zakresie – prawie wszystkie dzieci, z wyjątkiem jednego, osiągnęły w tej kategorii najwyższy poziom zróżnicowania leksykalnego (Douglas 2012: 49). Wyniki dotyczące używania czasowników deiktycznych były zróżnicowane (Douglas 2012: 57–58). Badania Julii Parish-Morris wykazały, że w czasownikach ruchu dzieci z autyzmem lepiej przetwarzają informację dotyczącą sposobu wykonania czynności niż kierunku (Parish-Morris 2011: 84).

Teoretyczne podstawy badań

Z uwagi na ograniczone ramy niniejszego artykułu jedynie sygnalizuję podstawy teoretyczne badań, szerzej przedstawię je w odrębnym opracowaniu. Opieram się na definicji, kryteriach diagnostycznych i opisie autyzmu zawartym w najnowszej klasyfikacji zaburzeń psychicznych, DSM-5-TR, pod nazwą: *zaburzenia należące do spektrum autyzmu* (DSM-5-TR 2024). Ważnymi pracami w operowaniu pojęciem rozumienia języka były prace Dorothy Bishop (1997/1999) i Jolanty Panasiuk (2017). Korzystałam z prac lingwistycznych poświęconych semantyce i składni czasowników ruchu (przegląd zob. np. Sędziak 1993 i Walasek 2001) lub zawierających odniesienia do tej grupy czasowników (np. Łaziński 2020); poddawałam analizie koncepcje generatywne, strukturalistyczne oraz kognitywne. Nurtem wiodącym w analizie i interpretacji jest językoznawstwo kognitywne, zwłaszcza koncepcja definicji kognitywnej Jerzego Bartmińskiego (Bartmiński 2006: 43–49).

Metodologia

Badania będące podstawą niniejszego artykułu stanowią część szerszego projektu badawczego. Przedmiotem badań jest wybrany aspekt kompetencji i sprawności semantyczno-leksykalnej dzieci z autyzmem: rozumienie czasowników ruchu. Celem tego artykułu jest deskrypcja i interpretacja sposobu rozumienia czasowników ruchu w ich znaczeniu podstawowym przez dzieci z autyzmem o zróżnicowanym nasileniu cech autystycznych oraz zróżnicowanym poziomie posługiwania się językiem, uczęszczające do klas nauczania początkowego. Jest to okres kształtowania się pojęć i operacji metajęzykowych (zob. Panasiuk 2017). Kolejny artykuł zostanie poświęcony innym, bardziej zaawansowanym aspektom rozumienia czasowników ruchu. Faktem badawczym (Grabias 2019: 294) są określone zachowania językowe – werbalne i niewerbalne badanych dzieci – występujące w odpowiedzi na stymulację bodźcami językowymi – tu: zdaniami zawierającymi czasowniki ruchu.

Na podstawie istniejącej już wiedzy zakładam, że dzieci z autyzmem posługujące się językiem polskim dysponują czasownikiem jako częścią mowy i leksykalnym wykładnikiem kategorii zdarzenie, natomiast rozumienie i używanie czasowników może być u nich w większym lub mniejszym stopniu ograniczone. Zakładam również, że stopień nasilenia cech charakterystycznych dla autyzmu oraz poziom posługiwania się językiem u dzieci znajdzie swoje odzwierciedlenie w tym, w jaki sposób rozumieją one czasowniki ruchu.

Główny problem badawczy całego projektu badawczego brzmi: Jak dzieci z autyzmem rozumieją czasowniki ruchu w ich znaczeniu podstawowym?

W części badań opisanej w niniejszym artykule uszczegóławiają go następujące pytania:

1. Czy istnieją pewne prawidłowości w rozumieniu czasowników ruchu przez dzieci z autyzmem, które potwierdzają zasadność szerszej zakrojonych badań na większej grupie dzieci?
2. Jakie są umiejętności badanych dzieci w zakresie rozumienia czasowników ruchu:
 - a. Czy badane dzieci dysponują cechami semantycznymi właściwymi dla czasowników ruchu?
 - b. Czy badane dzieci dysponują schematem składniowym prostych zdań z czasownikami ruchu?

3. Czy są takie czasowniki ruchu, o których można sądzić, że są rozumiane najlepiej przez badane dzieci z autyzmem?
 - a. Czym cechują się te czasowniki ze względu na dostępność percepcyjną kodowanej czynności [DP], inherentne cechy semantyczne [CS], wykładniki gramatyczne cech semantycznych: walencję syntaktyczną [WS], walencję semantyczną [WSem] oraz cechy pragmatyczne [CP].
4. Czy są takie czasowniki ruchu, o których można sądzić, że są rozumiane w sposób ograniczony przez badane dzieci z autyzmem?
 - a. Czym cechują się te czasowniki ze względu na dostępność percepcyjną kodowanej czynności [DP], inherentne cechy semantyczne [CS], wykładniki gramatyczne cech semantycznych: walencję syntaktyczną [WS], walencję semantyczną [WSem] oraz cechy pragmatyczne [CP].
5. W jaki sposób zróżnicowanie wewnętrzne grupy pod względem poziomu funkcjonowania językowego i nasilenia cech autystycznych znajduje odzwierciedlenie w sposobie rozumienia czasowników ruchu?

Badanie miało charakter pilotażowy¹, jakościowo-ilościowy, przeważała strategia jakościowa. Metodą badawczą było wielokrotne studium przypadku. Na dalszym etapie badań, po zebraniu odpowiednio liczebnych grup – dzieci z autyzmem i dzieci bez zaburzeń rozwojowych, w normie biologicznej – zostanie włączona jako pomocnicza metoda porównawcza. Zastosowane metody, techniki i narzędzia badawcze użyte w całym projekcie badawczym to: wywiad, analiza dokumentacji, obserwacja ustrukturuwana, ankieta oraz test (fragment). W prezentowanych w tym artykule badaniach wykorzystano:

- a) wywiad – jawny, standaryzowany, przeprowadzony za pomocą narzędzia: Zestaw Kwestionariuszy do Diagnozy Spektrum Autyzmu (ASRS).
- b) analiza dokumentacji – tu: opinie wydane przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną nr 1 w Olsztynie.
- c) obserwacja ustrukturuwana na podstawie odgrywania scen (*act-out task*) do zdań z czasownikami ruchu, z wykorzystaniem sporządzonych własnoręcznie przez prowadzącą badanie oraz zakupionych zabawek; dyktafon; autorski kwestionariusz obserwacji (zob. Hagendorf 1983).

Badanie rozumienia mowy jako bytu niedostępnego bezpośrednio obserwacji jest trudne i wiąże się z wieloma ograniczeniami, zwłaszcza w badaniach z udziałem dzieci. Dodatkowo, badanie rozumienia czasowników przysparza większych trudności niż badanie rozumienia np. rzeczowników konkretnych. Pełne zbadanie wszystkich aspektów znaczenia czasownika jest niemożliwe do zrealizowania w jednym projekcie badawczym. Wiadomo,

¹ Był to pilotaż w ramach badań jakościowych, różni się on od klasycznych badań pilotażowych stosowanych w badaniach ilościowych.

że każda metoda ma swoje możliwości i ograniczenia, ponadto, jak wskazał Hagendorf, w odniesieniu do badania rozumienia czasowników u dzieci – w różnych próbach badawczych są aktywowane inne struktury znaczenia (Hagendorf 1983: 236). Szczególne wyzwania metodologiczne towarzyszą badaniu rozumienia mowy w populacji osób z autyzmem. W autyzmie występuje wiele cech, tj.: wysoki poziom lęku, zaburzenia funkcji wykonawczych i in., które mogą wpływać na jakość wykonanego zadania/udzielonej odpowiedzi. Jak wykazały najnowsze badania, zachowania językowe dzieci z autyzmem są bardzo wrażliwe na kontekst sytuacyjny. Brak reakcji badanego lub reakcja nietypowa, inna, niż oczekiwano, nie muszą świadczyć o problemach w rozumieniu. Uznanie opisywanych trudności w badaniu rozumienia mowy u dzieci z autyzmem nie powinno blokować prób jak najlepszego zrozumienia tego zjawiska, każe natomiast zwrócić szczególną uwagę na właściwy badaniom naukowym wymóg proporcjonalnego uzasadnienia oraz maksymalizowanie prawdopodobieństwa, że uzyskane wyniki będą odpowiadać – w możliwie najwyższym stopniu – stanowi faktycznemu.

W swoich badaniach, aby zmaksymalizować prawdopodobieństwo właściwej interpretacji reakcji dziecka, zadbałam o odpowiedni kontakt z nim, atrakcyjność prób badawczych, możliwie najmniej obciążającą metodę i procedurę badawczą oraz szczegółowe zasady kodowania odpowiedzi. Nadto, osobne miejsce w całym projekcie badawczym zostanie poświęcone charakterystyce sposobu udzielania odpowiedzi przez poszczególne dzieci.

Dla celów badawczych wybrano czasowniki ruchu: przemieszczania się w przestrzeni, odpowiednio zróżnicowane semantycznie i porównywalne ze sobą. Sformułowano proste zdania z tymi czasownikami, typowe pod względem semantycznym i jednoznaczne. Odegranie znaczeń podanych zdań wymagało dokonywania operacji na poziomie pojęciowym, dysponowania relewantnym zasobem cech semantycznych oraz prostymi strukturami morfologicznymi i syntaktycznymi. Czasowniki użyte zostały w formie czasu teraźniejszego, trzeciej osoby, liczby pojedynczej. Rozumienie użytych form gramatycznych wymagało umiejętności przyjęcia perspektywy obserwatora, kształtującej się także na etapie rozwoju myślenia pojęciowego – abstrakcyjnego.

Na bieżącym etapie badań cechy definicyjne czasowników i strukturę ich znaczenia rekonstruowałam w oparciu o definicje zawarte w słownikach. Podstawową bazą źródłową były: *Inny słownik języka polskiego* pod redakcją Mirosława Bańki (2000), *Wielki słownik języka polskiego* Piotra Żmigrodzkiego (od 2007), *Uniwersalny słownik języka polskiego* pod redakcją Stanisława Dubisza (2003), *Słownik syntaktyczno-generatywny czasowników*

polskich Kazimierza Polańskiego (1980), *Słownik walencyjny predykatów języka polskiego Walenty* (2012). Baza danych zostanie poszerzona. Przy określaniu frekwencji oparłam się na słowniku Haliny Zgólkowej *Świat w dziecięcych słowach* (2019). Został on opracowany na podstawie bardzo dużego korpusu tekstów dzieci przedszkolnych (do klasy zerowej włącznie). Ramy artykułu uniemożliwiają udostępnienie całej dokumentacji z tej części badań. W aneksie załączam pojedynczy przykład „surowego” (nie ma on jeszcze kształtu definicji) opracowania pierwszej grupy analizowanych czasowników (zał. 2).

Aby ocenić jakość odpowiedzi, przyjęto dwie kategorie oceny: odpowiedź prawidłowa, odpowiedź nieprawidłowa (w tym brak odpowiedzi). Jest to duże uproszczenie, niezbędne jednak do przeprowadzenia pierwszego etapu analizy. Odpowiedź prawidłowa to odegranie scenki zawierającej relewantne cechy semantyczne danego czasownika, odróżniające go od innych z tej samej podkategorii semantycznej. Odpowiedzi nieprawidłowe to kategoria szeroka i zróżnicowana, co zostanie osobno opisane i zinterpretowane w odrębnej części badań. W przypadku braku odpowiedzi, w procedurze badań uwzględniono ponowne dwie próby oddzielone przerwami, aby upewnić się, czy brak odpowiedzi utrzymuje się.

Rodzice wyrazili zgodę na udział dziecka w badaniu oraz zostali poinformowani o jego celu i przebiegu. Każde zadanie rozpoczynano wtedy, gdy zaobserwowano u dziecka odpowiednią gotowość: brak zachowań wskazujących na stan rozregulowania, zadrażnienia, dekompensacji behawioralnej. W pierwszej kolejności rodzic wypełniał kwestionariusz ASRS oraz udostępniał dokumentację dziecka. Następnie przeprowadzono badanie testowe (tutaj nieopisywane) oraz obserwację ustrukturowaną z wykorzystaniem odgrywania scen. Po prezentacji modelowej, osoba badająca wypowiadała zdania z czasownikami przemieszczania się z prośbą (np. *Pokaż [wyróżna pauza]: Lucek idzie do domu*) o odegranie scenki za pomocą zabawek (lista zdań zob. Aneks zał. 1).

Charakterystyka grupy badawczej

Badaniem objęto trójkę dzieci z autyzmem o zróżnicowanym poziomie funkcjonowania językowego i zróżnicowanym nasileniu cech autystycznych. Doboru dzieci do grupy badawczej dokonano w oparciu o następujące kryteria: rozpoznanie zaburzeń ze spektrum przez lekarza psychiatrę; normatywny poziom rozwoju intelektualnego; uczęszczanie do klas 1–3 (placówki

ogólnodostępne, integracyjne, specjalne); sprawności interakcyjne na poziomie wystarczającym do wzięcia udziału w próbach badawczych. Kryteria wykluczające: rozpoznane zaburzenia współwystępujące wpływające istotnie na sprawności komunikacyjne, przyjmowanie leków znacznie wpływających na funkcjonowanie poznawcze dziecka.

Dokonano charakterystyki klinicznej i społecznej badanych w oparciu o wywiad oraz analizę dokumentacji. Wyniki te ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyka grupy badawczej

Kategoria	D1	D2	D3
rozpoznanie	autyzm	autyzm	autyzm [WF]
sprawność intelektualna	w normie	w normie	w normie
pleć	chłopiec	dziewczynka	chłopiec
wiek biologiczny	10	9	8
etap edukacji	3 klasa	3 klasa	2 klasa
typ klasy	ogólnodostępna	specjalna	specjalna
warunki bytowe	bardzo dobre	bardzo dobre	bardzo dobre
środowisko rodzinne	wspierające	wspierające	wspierające

Źródło: opracowanie własne.

Dokonano charakterystyki zróżnicowania wewnątrzgrupowego. Za istotne kategorie różnicujące uczestników badania uznano nasilenie cech autystycznych, specyficzność cech oraz występowanie nietypowego języka. Zróżnicowania wewnątrzgrupowego dokonano w oparciu o wyniki kwestionariusza ASRS (wersja dla rodzica), a dokładnie: a) wyniku ogólnego wskazującego na liczbę cech charakterystycznych dla autyzmu (poziom ich nasilenia), składającego się z wyników skal: Relacje społeczne/komunikacja (RSK), Nietypowe zachowania (NZ), samoregulacja (SR); b) skali DSM wskazującej na objawy bezpośrednio odpowiadające kryteriom autyzmu w DSM-IV-TR oraz c) skali terapeutycznej Nietypowy język (NZ), wskazującej na nietypowy stan umiejętności językowych². Wynik podskali Nietypowy język jest niewystarczający do scharakteryzowania grupy pod względem logopedycznym, dlatego uwzględnę dodatkowe dane oparte na obserwacji i analizie dokumentacji, aby sformułować kategorie obrazujące poziom posługiwania się językiem.

² Nie należy traktować wyniku skali Nietypowy język jako diagnozy stanu mowy, języka i komunikacji badanych dzieci.

Tabela 2. Zróżnicowanie wewnątrzgrupowe uczestników badania

	D1	D2	D3
ASRS Wynik ogólny (RSK, NZ, SR)	bardzo wysoki ^a	wysoki do bardzo wysoki	niski
ASRS Wynik skali DSM	bardzo wysoki	wysoki do bardzo wysokiego	przeciętny
ASRS Nietypowy język (NJ)	podwyższony do bardzo wysokiego	przeciętny do bardzo wysokiego	przeciętny
O+D	mała liczba używanych słów, początek łączenia wyrazów, echolalie bezpośrednie	duża liczba używanych słów, mówienie zdaniami, początek formułowania dłuższych wypowiedzi, echolalie odroczone, błędy gramatyczne i semantyczne	duża liczba używanych słów, posługiwanie się wypowiedziami dialogowymi i monologowymi, w historii rozwoju mowy echolalie bezpośrednie i odroczone
Kategoria	niski poziom posługiwania się językiem	średni poziom posługiwania się językiem	wysoki poziom posługiwania się językiem

^a Kategoryzacje wyników ASRS: **Wynik bardzo wysoki**: opisano znacznie więcej zachowań budzących niepokój niż zazwyczaj. **Wynik wysoki**: opisano więcej zachowań budzących niepokój niż zazwyczaj. **Wynik podwyższony**: opisano nieco więcej zachowań budzących niepokój niż zazwyczaj. **Wynik przeciętny**: opisano tyle zachowań budzących niepokój co zazwyczaj. **Wynik niski**: opisano mniej zachowań budzących niepokój niż zazwyczaj. Źródło: opracowanie na podstawie *Zestawu Kwestionariusza do Diagnozy Spektrum Autyzmu* ASRS (Goldstein i in. 2016) oraz badań własnych.

Stan dzieci w grupie badawczej charakteryzuje wyraźny stopień zróżnicowania, na co wskazują: wynik ogólny; wynik skali DSM oraz poziom posługiwania się językiem. Dokonanie zróżnicowania wewnątrzgrupowego jest warunkiem przeprowadzenia klarownej analizy. W szerszej zakrojonych badaniach analiza zróżnicowania zostanie pogłębiona pod względem jakościowym.

Rozumienie czasowników – wyniki badań

Zgodnie z ujawniającymi się w materiale tendencjami oraz dla klarowności wyводу podzielę czasowniki z tej części badania na trzy podgrupy.

1. Czasowniki: *skakać, iść, biec, krążyć, kroczyć, tuptać, wracać, jechać, pływać, lecieć*

Tabela 3a. Odpowiedzi badanych

Czasownik	D1	D2	D3
skacze	+	+	+
idzie	+	+	+
biegnie	+	+	+
krąży	–	–	+
kroczy	–	–	+
tupta	–	–	–
wraca	+	+	+
jedzie	–	+	+
pływie	+	+	+
leci	+	+	+

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3b. Podsumowanie wyników

Odpowiedzi	D1	D2	D3
odpowiedzi prawidłowe	6	7	10
odpowiedzi nieprawidłowe	4	3	1

Źródło: opracowanie własne.

Największej liczby prawidłowych odpowiedzi udzieliło dziecko D3, najmniej prawidłowych odpowiedzi udzieliło dziecko D1, odpowiedzi D2 są pod względem ilościowym bliższe odpowiedziom dziecka D1 niż D3. Zestawiając te wyniki ze scharakteryzowanym wcześniej zróżnicowaniem wewnętrznym, można zauważyć wyraźną, i dającą się dobrze przewidzieć w świetle aktualnej wiedzy o autyzmie, tendencję, że poprawne odpowiedzi są powiązane z niższym poziomem i specyficznością cech charakterystycznych dla autyzmu oraz lepszym poziomem posługiwania się językiem.

Analizując wyniki pod względem jakościowym, w pierwszym etapie zestawiałam je w tabeli, w której przedstawiłam czasownik, jego cechy oraz odpowiedzi konkretnych uczestników badania. Na użytek artykułu dokonam syntetycznego omówienia tych wyników.

A. Czasowniki: *iść, skakać, krążyć*: czasowniki nazywające różne rodzaje przemieszczania się.

Zdania z czasownikami *iść, skakać* zostały odegrane prawidłowo przez wszystkie dzieci. [DP:] Czynności, do których odnoszą się te czasowniki,

są stosunkowo łatwe w percepcji, dotyczą dużych, miarowych ruchów kończyn dolnych, skutki ruchu są wyraźnie widoczne [CS:]³. Kodowane podkategorie semantyczne to: środek, sposób, droga, podłoże; dodatkowo czynności mogą być charakteryzowane ze względu na [kierunek], [tempo]. [WS:] Składnia czasownika wymaga uwzględnienia jednego uczestnika zdarzenia. [WSem:] Uczestnikiem jest człowiek lub inna istota ożywiona. [CP:] Typowymi funkcjami wypowiedzi, w których mogą być użyte te czasowniki, są funkcje działania i informowania. Frekwencja użycia jest wysoka, w przypadku *iść* – bardzo wysoka (Aneks, z. 3). Zdanie z czasownikiem *krążyć* zostało odegrane prawidłowo tylko przez jedno dziecko D3 – o niskim nasileniu cech charakterystycznych dla autyzmu i wysokim poziomie posługiwania się językiem. Czasownik ten [DP:] koduje czynność trudniejszą w percepcji, jednostka ruchu jest rozłożona w czasie, ruch odbywa się po drodze zbliżonej do okręgu. [CS:] Kodowana podkategoria semantyczna to droga (*po okręgu*). [WS:] Składnia czasownika uwzględnia wykonawcę czynności oraz drogę, którą pokonuje. [WSem:] Wykonawcą ruchu mogą być ciała niebieskie, drogą – tor. [CP:] Typowymi funkcjami wypowiedzi, w których może być użyty ten czasownik, są funkcja informowania i działania. Frekwencja użycia jest niska.

B. Czasowniki *biec*, *kroczyć*, *tuptać* – czasowniki nazywające różne rodzaje chodzenia.

Zdanie z czasownikiem *biec* zostało prawidłowo odegrane przez wszystkie dzieci. [DP:] Czynność, którą nazywa, jest stosunkowo łatwo dostępna percepcyjnie. [CS:] Kodowane podkategorie semantyczne to: tempo, środek, sposób, podłoże; czynność można także charakteryzować ze względu na [kierunek], [miejsce]. [WS:]. Obligatoryjne wymagania składniowe uwzględniają wykonawcę czynności. [WSem:] Wykonawcą może być człowiek i inne istoty ożywione. [CP:] Typowymi funkcjami wypowiedzi, w których mogą być użyte te czasowniki, są funkcja informowania i działania, frekwencja użycia jest wysoka. Zdanie z czasownikiem *kroczyć* zostało prawidłowo odegrane tylko przez jedno dziecko D3 – o najniższym nasileniu cech autystycznych i najwyższym poziomie posługiwania się językiem. W zdaniu z czasownikiem *tuptać* nie udzielono w grupie badawczej żadnej w pełni prawidłowej odpowiedzi, choć odpowiedź dziecka D3 była bardzo zbliżona do prawidłowej. Czynności nazywane czasownikami *kroczyć*, *tuptać* są [DP:] mniej dostępne percepcyjnie, istota tych czynności zawiera się w „małych” cechach ruchu (sposób

³ W kategorii CS, czyli cech semantycznych, wskazuję na zakodowane subkategorie semantyczne; a tam, gdzie jest to konieczne, podaję ukonkretnioną cechę.

stawiania kroków). [CS:] Zakodowane w czasowniku cechy semantyczne to tempo, środek, sposób; czynności mogą być dodatkowo charakteryzowane ze względu na sposób i miejsce, przez które odbywa się ruch. Podkategoria sposób w przypadku *kroczyć* jest wypełniona przez dwie cechy semantyczne (*wolno, dostojnie*). [WS:] Obligatoryjne wymagania składniowe wyznaczają kategorię wykonawcy czynności. [WSem:] Wykonawcą może być człowiek i inne istoty ożywione; w przypadku czasownika *tupać*: zwykle dziecko lub małe zwierzę. [CP:] Typowymi funkcjami wypowiedzi, w których mogą być użyte te czasowniki, są funkcja informowania i działania, frekwencja użycia *kroczyć* jest niska, *tupać* – wysoka.

C. Czasowniki *jechać, płynąć, lecieć* – czasowniki nazywające poruszanie się w różnych przestrzeniach za pomocą środków lokomocji.

Zdania z czasownikami *pływać, latać* zostały odegrane prawidłowo przez wszystkie dzieci. Czynności, do których odnoszą się te czasowniki: [DP:] wydają się łatwo dostępne dla percepcji wzrokowej. [CS:] Kodowane podkategorie semantyczne to: powierzchnia, środek, [sposób]. [WS:] Obligatoryjne wymagania składniowe wyznaczają kategorię wykonawcy czynności; nieobligatoryjne dodatkowo dla kategorii środka, za pomocą którego odbywa się czynność: maszyna dla *lecieć*. [WSem:] Wykonawcą jest człowiek, w przypadku *lecieć* także ptaki, zwierzęta mające skrzydła i maszyny. [CP:] Typowymi funkcjami wypowiedzi, w których mogą być użyte te czasowniki, są funkcja informowania i działania. Frekwencja użycia jest wysoka. Zdanie z czasownikiem *jechać* zostało prawidłowo odegrane przez dziecko D3 – o najniższym nasileniu cech autystycznych i najwyższym poziomie posługiwania się językiem oraz dziecko D2 – o wysokim do bardzo wysokiego nasileniu cech autyzmu, w wysokim lub bardzo wysokim stopniu bezpośrednio odpowiadających kryteriom DSM oraz średnim poziomie posługiwania się językiem. To, co odróżnia ten czasownik od pozostałych, to [CS:] cecha semantyczna: kierunek. [WS:] Obligatoryjne wymagania składniowe wyznaczają kategorię wykonawcy czynności; nieobligatoryjne dodatkowo dla kategorii środka, za pomocą którego odbywa się czynność. [WSem:] Wykonawcą jest człowiek, środkiem: maszyna. [CP:] frekwencja użycia jest bardzo wysoka.

2. Czasowniki: *wchodzić (do, na), wychodzić, schodzić, przychodzić, odchodzić, przechodzić*

Tabela 4a. Odpowiedzi badanych

Czasownik	D1	D2	D3
wchodzi do	+	+	+
wychodzi z	–	+	+
wchodzi na	–	+	+
wchodzi po	+	+	+
schodzi z	–	+	+
przychodzi do	–	+	+
odchodzi od	–	+	+
przechodzi przez	–	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4b. Podsumowanie wyników

	D1	D2	D3
odpowiedzi prawidłowe	1	7	7
odpowiedzi nieprawidłowe	7	1	1

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki były zróżnicowane. Najwięcej odpowiedzi prawidłowych udzieliło dziecko D3 o niskim nasileniu cech charakterystycznych dla autyzmu i najwyższym poziomie funkcjonowania językowego oraz dziecko D2, o wysokim do bardzo wysokiego nasileniu cech autystycznych, w wysokim do bardzo wysokiego stopniu odpowiadające kryteriom diagnostycznym DSM oraz średnim poziomie posługiwania się językiem. Najmniej prawidłowych odpowiedzi udzieliło dziecko D1 o bardzo wysokim nasileniu cech autystycznych, w bardzo wysokim stopniu odpowiadających bezpośrednio kryteriom diagnostycznym DSM oraz niskim poziomie posługiwania się językiem.

Zdanie z czasownikiem *wchodzić do* zostało odegrane przez wszystkie dzieci. Zdanie z czasownikiem *przechodzić przez* zostało odegrane nieprawidłowo przez wszystkie dzieci. Pozostałe zdania zostały odegrane prawidłowo przez dziecko D2 o wysokim do bardzo wysokiego nasileniu cech autystycznych oraz średnim poziomie posługiwania się językiem oraz dziecko D3 o niskim nasileniu cech charakterystycznych dla autyzmu i najwyższym poziomie funkcjonowania językowego. Specyfika czasowników z tej grupy jest następująca: [DP:] percepcja zdarzeń nazywanych przez czasowniki wymaga bardziej zaawansowanych umiejętności w zakresie analizy czasowej i przestrzennej. [CS:] Czasowniki te są bardziej semantycznie złożone:

‘idąc zaczyna znajdować się...’, ‘idąc opuszcza...’ itd. Zakodowane subkategorie semantyczne to: sposób, faza, kierunek (do wewnątrz, na zewnątrz, w górę, w dół, od czegoś, przez coś) oraz miejsce; czynności mogą być charakteryzowane ze względu na sposób (*wchodzić do*, *wychodzić*, *wchodzić na*) oraz cel (*wychodzić*). [WS:] Wymagania składniowe otwierają miejsce dla wykonawcy czynności; nadto dodatkowo dla kierunku (*wchodzić do*) i miejsca, przez które odbywa się ruch (*przechodzić przez*). Czasowniki z tej grupy mają bardziej – niż czasowniki z grup wcześniejszych – rozbudowaną walencję nieobligatoryjną. [WSem:] Wykonawcą może być człowiek i inne istoty ożywione. [CP:] Typowymi funkcjami wypowiedzi, w których mogą być użyte te czasowniki, są funkcja działania i informowania. Frekwencja użycia wszystkich czasowników jest wysoka.

3. Czasowniki: *wracać*, *gonić*, *uciekać*

Tabela 5a. Odpowiedzi badanych

Czasownik	D1	D2	D3
wracać	+	+	+
gonić (x goni y)	–	–	+
gonić (y goni x)	–	–	+
uciekać (x ucieka przed y)	–	–	+
uciekać (y ucieka przed x)	–	+/-/– ^a	+

^a Ponieważ pierwsze zdanie z czasownikiem *uciekać* zostało odegrane raz trafnie, drugi raz – przy zamianie ról – nietrafnie, zdecydowałam się dwukrotnie powtórzyć próbę. Odpowiedzi były nietrafne, więc ogólna ocena odpowiedzi w tej próbie także została zaliczona jako nietrafna.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5b. Podsumowanie wyników

	D1	D2	D3
odpowiedzi prawidłowe	1	1	4
odpowiedzi nieprawidłowe	4	3	0

Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak w poprzednio opisywanych grupach czasowników, najwięcej w pełni prawidłowych odpowiedzi udzieliło dziecko D3 o niskim nasileniu cech charakterystycznych dla autyzmu i najwyższym poziomie funkcjonowania językowego oraz dziecko D2 o wysokim do bardzo wysokiego nasileniu cech autystycznych, w wysokim do bardzo wysokiego stopniu odpowiadających

kryteriom DSM oraz średnim poziomie posługiwania się językiem. Najmniej prawidłowych odpowiedzi udzieliło dziecko D1 o bardzo wysokim nasileniu cech autystycznych, w bardzo wysokim stopniu odpowiadających kryteriom DSM oraz niskim poziomie posługiwania się językiem.

Zdanie z czasownikiem *wracać* zostało prawidłowo odegrane przez wszystkie dzieci. [DP:] Percepcja czynności wracania wymaga bardziej zaawansowanej niż w czasownikach z poprzednich grup analizy czasowej i przestrzennej. [CS:] Subkategorie właściwe temu czasownikowi to kierunek, czas, miejsce. [WS:] Składnia czasownika wymaga uwzględnienia kategorii wykonawcy, nieobligatoryjnie kierunku, wyrażanego we frazach NPAdl, NPAbI. [WSem:] Wykonawcą może być istota ożywiona lub nieożywiona. [CP:] Czasownik ten występuje typowo w wypowiedziach o funkcji działania i informowania. Frekwencja użycia jest wysoka. Zdania z czasownikami *gonić*, *uciekać* zostały odegrane prawidłowo przez dziecko D3 o niskim nasileniu cech charakterystycznych dla autyzmu i najwyższym poziomie funkcjonowania językowego. W odpowiedziach dziecka D2 o wysokim do bardzo wysokiego nasileniu cech autystycznych, w wysokim do bardzo wysokiego stopniu odpowiadających kryteriom DSM oraz średnim poziomie posługiwania się językiem prawidłowo zostały odegrane cechy: sposób, tempo; nieprawidłowo zaś najbardziej relewantne dla tych czasowników relacje między uczestnikami zdarzenia, kierunek, intencja. Dziecko D1 o bardzo wysokim nasileniu cech autystycznych, w bardzo wysokim stopniu odpowiadających kryteriom DSM oraz niskim poziomie posługiwania się językiem nie odegrało zdań z tymi czasownikami. [DP:] Percepcja tych czasowników wymaga zaawansowanej analizy czasowej i przestrzennej, nadto wykrywania ról uczestników zdarzenia i ich relacji, która ma charakter dynamiczny. Czasowniki zawierają komponent intencjonalny, który nie podlega bezpośredniej obserwacji. [CS:] W czasownikach *gonić*, *uciekać* zakodowane są subkategorie: sposób, kierunek, tempo, intencja. [WS:] Czasownik *gonić* obligatoryjnie otwiera miejsce dla obiektu, wyrażanego we frazie rzeczownikowej NPAcc; *uciekać* obligatoryjnie dla wykonawcy czynności, fakultatywnie dla innych charakterystyk czynności wyrażonych we frazach rzeczownikowych (NpAbl)+(NPAdl)+(NPPerI)+(NPD)+NPCaus). [WSem:] Wykonawcą i odbiorcą dla wszystkich czasowników jest człowiek i inne istoty ożywione. [CP:] Typowymi funkcjami wypowiedzi, w których mogą być użyte te czasowniki, są funkcja informowania i działania. Frekwencja użycia jest wysoka.

Omówienie wyników

W nawiązaniu do postawionych pytań badawczych, przedstawiam omówienie uzyskanych wyników.

- a. Przeprowadzone badania ukazują pewne prawidłowości dotyczące rozumienia czasowników ruchu w ich znaczeniu podstawowym, dosłownym przez dzieci z autyzmem i pozwalają stwierdzić, że badania na większej grupie dzieci będą uzasadnione.
- b. Sposób wykonania zadań wskazuje na to, że dzieci z autyzmem o różnym poziomie nasilenia cech autystycznych, w tym bezpośrednio odpowiadających kryteriom DSM oraz o różnym poziomie funkcjonowania językowego, potrafią rozpoznać nazwę czasownika, odnieść ją do odpowiednich zdarzeń w rzeczywistości, odzwierciedlić semantyczne cechy czasowników oraz właściwy dla nich prosty schemat składniowy. Zachodzą natomiast między odpowiedziami dzieci różnice – ilościowe i jakościowe w odniesieniu do konkretnych czasowników.
- c. Niektóre czasowniki zostały prawidłowo odegrane przez wszystkie dzieci. Były to czasowniki kodujące czynności łatwo lub stosunkowo łatwo dostępne percepcyjnie, semantycznie proste, o niskich wymaganiach składniowych obligatoryjnych i nieobligatoryjnych, o szerokiej łączliwości semantycznej, wysokiej frekwencji, występujące typowo w wypowiedziach o funkcji działania i informowania.
- d. Więcej odpowiedzi nieprawidłowych pojawiało się w przypadku czasowników, które: nazywają czynności mniej dostępne bezpośredniej percepcji, wymagające bardziej zaawansowanej analizy i syntezy wzrokowej, czasowej, przestrzennej; zawierające semantyczną cechę kierunku względem obiektu, co pokrywa się z wynikami badań Julii Parish-Morris (2011); sposobu wykonywania czynności, gdy ruchy ciała są trudniej dostrzegalne, bardziej wyspecyfikowane niż w przypadku podstawowego dla tej kategorii czasownika *iść*; kodujące intencję uczestnika zdarzenia; semantycznie bardziej złożone; obrazujące sceny o większym poziomie dynamiczności; mające wyższe wymagania składniowe obligatoryjne i nieobligatoryjne. Frekwencja użycia niektórych z tych czasowników była niska. Czasowniki te występują typowo w wypowiedziach o funkcji działania i informowania.
- e. Liczba i jakość udzielanych przez dzieci odpowiedzi była – zgodnie z przyjętym założeniem – powiązana z poziomem nasilenia cech autystycznych i bezpośrednio odpowiadających kryteriom DSM oraz poziomem posługiwania się językiem. Liczba poprawnych, pełnych odpowiedzi była największa u dziecka D3 o najniższym poziomie cech autystycznych i wysokim poziomie

posługiwania się językiem; najmniejsza u dziecka D1 o bardzo wysokim poziomie cech autystycznych, bezpośrednio odpowiadających DSM i niskim poziomie funkcjonowania językowego. Odpowiedzi dziecka D2 o wysokim do bardzo wysokiego poziomie cech autystycznych, bezpośrednio odpowiadających kryteriom DSM-5 oraz średnim poziomie funkcjonowania językowego były – w zależności od zadania – bliższe odpowiedziom dziecka D1 lub D3.

Konkluzja

Kompetencja semantyczno-leksykalna wykształca się u dzieci z autyzmem w sposób swoisty, a ich sprawności w tym zakresie są zróżnicowane, zależnie m.in. od poziomu nasilenia cech charakterystycznych dla autyzmu i ich specyficzności oraz poziomu posługiwania się językiem. Wyników badań nie można uogólniać, pozwalają one natomiast na postawienie hipotez, które będą podlegały weryfikacji w szerszej zakrojonych badaniach. Brzmieć one mogą następująco: Dzieci z autyzmem przyswajają semantyczną kategorię ruchu oraz czasowniki ruchu, będące jej głównymi wykładnikami leksykalnymi. Potrafią rozpoznać nazwę czasownika, odnieść ją do rzeczywistości pozajęzykowej; odzwierciedlić proste semantyczne cechy czasowników oraz właściwy dla nich prosty schemat składniowy. Trudność może im sprawiać rozumienie czasowników z cechami semantycznymi dotyczącymi kierunku – gdy jest on inny niż prosto przed siebie; sposobu wykonywania czynności, gdy ruchy kończyn są znacząco bardziej wyspecyfikowane niż w przypadku podstawowego dla tej kategorii czasownika *iść* oraz intencji; czasowników złożonych semantycznie i składniowo, obrazujących zdarzenia dynamiczne, wymagających wykrywania relacji między uczestnikami sceny. Rozszerzenie badań w tym obszarze, według przyjętej metodologii, jest zasadne i potrzebne. Czasownik silnie warunkuje rozwój języka i sprawności w budowaniu wypowiedzi, zwłaszcza narracyjnych. Jego przyswajanie wiąże się z koniecznością posiadania odpowiednio rozwijających się umiejętności poznawczych, w tym językowych, oraz adekwatnego doświadczenia językowego, stąd bywa dla dzieci zadaniem trudnym. Czasownik jest podatny na zaburzenia mowy i nie jest wykluczone, że może być tą częścią mowy, która będzie trafnie różnicować między sobą różne populacje posługujące się językiem. Kolejny artykuł zostanie poświęcony sprawności w zakresie odpowiednio głębokiego rozumienia znaczeń czasowników ruchu.

Skróty źródeł słownikowych

- SS-GCP Pol – Polański K. (1980): *Słownik syntaktyczno-generatywny czasowników polskich*. Wrocław.
- ISJP Bań – Bańko M. (red.) (2000): *Inny słownik języka polskiego*. T. 1–2. Warszawa.
- USJP Dub – Dubisz S. (red.) (2003): *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. I–III. Warszawa.
- WSJP Żmi – Żmigrodzki P. (red.) (od 2007): *Wielki słownik języka Polskiego*, <https://wsjp.pl>
- Walenty – Zespół Inżynierii Lingwistycznej IPI PAN (2012): *Słownik walencyjny predykatów języka polskiego „Walenty”*.
- Zgół Świat – Zgółkowa H. (2019): *Świat w dziecięcych słowach*. Poznań.

Klasyfikacje medyczne

- DSM-5-TR – Gałęcki P. (red. nauk. wyd. polskiego) (2024): *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych*. Wyd. 5. Text revision. DSM-5-TR. Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne.

Literatura

- Bartmiński J. (2006): *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin.
- Bishop D.V.M. (1997/1999): *Uncommon understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Hove.
- Crandall M.C., McDaniel J., Watson L.R., Yoder P.J. (2019): *The Relation Between Early Parent Verb Input and Later Expressive Verb Vocabulary in Children with Autism Spectrum Disorder*. „Journal of Speech, Language and Hearing Research” 62(6), s. 1787–1797.
- Douglas S. (2012): *Understanding Actions, States, and Events: Verb Learning in Children with Autism*. Seria: Studies on Language Acquisition. Berlin.
- Fernandes F.D.M., Amato C.A.H., & Molini-Avejonas D.R. (2011): *Language assessment in autism*. [W:] *A comprehensive book on autism spectrum disorders*. Red. M.-R. Mohammadi. Rijeka, s. 3–22.
- Goldstein S., Naglieri, J.A., Wrocławska-Warchala E., Wujcik R. (2016): *ASRS. Zestaw Kwestionariuszy do Diagnozy Spektrum Autyzmu. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Warszawa.
- Grabias S. (2019): *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*. Lublin.
- Hagendorf H. (1983): *Some aspects of verb meaning*. [W:] *Concept development and the development of word meaning*. Red. Th.B. Seiler, W. Wannenmacher. Nowy Jork.
- Hrycyna E. (2022): *Vocabulary in autism spectrum disorders. Part 2: Qualitative description the category of things and events / Słownictwo w zaburzeniach należących do spektrum autyzmu. Część 2: Charakterystyka jakościowa – kategoria rzeczy i zdarzeń*. „Logopedia Silesiana” 11(1), s. 1–34.
- Hrycyna E. (2023): *Vocabulary in autism spectrum disorders. Part 3: Qualitative description – the category of relations / Słownictwo w zaburzeniach należących do spektrum autyzmu. Część 3: Charakterystyka jakościowa – kategoria relacji*. „Logopedia Silesiana” 11(2), s. 1–32.
- Łaziński M. (2020): *Wykłady o aspekcie polskiego czasownika*. Warszawa.
- Menyuk P., Quill K. (1985): *Semantic problems in autistic children*. [W:] *Communication problems in autism*. Red. E. Shopler, G. Mesibov. Nowy Jork, s. 127–144.

- Panasiuk J. (2017): *Językowe rozumienie świata. Od kodu polikonkretnego do hierarchicznego*. „Prace Językoznawcze” XIX/3, s. 199–221.
- Parish-Morris J. (2011): *Relational vocabulary in preschoolers with autistic spectrum disorder: The role of dynamic spatial concepts and social understanding*. Philadelphia [unpublished doctoral dissertation], <<https://scholarshare.temple.edu/handle/20.500.12613/2099>>, dostęp: 31.03.2021.
- Saloni Z. (1976): *Cechy składniowe polskiego czasownika*. Wrocław.
- Walasek H. (2001): *Próba klasyfikacji czasowników ruchu oparta na semantycznych opozycjach binarnych*. [W:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Red. R. Cudak, J. Tambor. Katowice, s. 476–487.

ANEKS

Załącznik nr 1 – Zdania z czasownikami ruchu

Lucek idzie. Lucek skacze. Lucek krąży.

Lucek biegnie. Lucek kroczy. Lucek tupta.

Lucek leci. Lucek płynie. Lucek jedzie.

Lucek wchodzi do domu. Lucek wychodzi z łóżka. Lucek schodzi z dachu. Lucek przechodzi do dziewczynki. Lucek schodzi z dachu. Lucek odchodzi od drzewa. Lucek przechodzi przez linę.

Lucek wraca. Lucek goni dziewczynkę. Dziewczynka goni Lucka. Dziewczynka ucieka przed Luckiem. Lucek ucieka przed dziewczynką.

Załącznik nr 2 – Analiza semantyczna czasowników ruchu – opracowanie surowe

Przykład: Czasowniki: *iść, skakać, krążyć*

Tabela I. Cechy semantyczne

<i>iść</i> [Idzie do domu]		<i>skakać</i> [Skacze]	<i>krążyć</i> [Kraży]
przemieszczać się		poruszać się	poruszać się / wykonywać ruch
S: wysuwając naprzód raz jedną, raz drugą w taki sposób, że zawsze co najmniej jedna stopa dotyka ziemi [+ inne dodatkowe charakterystyki sposobu]		S: silnie odbijać się od ziemi / odrywać się na chwilę od ziemi odbijając się [+ inne dodatkowe charakterystyki sposobu]	
Ś: za pomocą nóg		Ś: za pomocą nóg	–
K: [przed siebie w jednym kierunku; + zbliżanie, oddalanie się]		K: unosić się w górę i poruszać w jakimś kierunku, a potem znów upadać na ziemię	K: po trasie kształtem zbliżonej do okręgu / ruchem kołowym
P: ziemia		P: ziemia – powietrze – ziemia	
T: [+ szybko, wolno]		–	
		K: w górę	
P: ziemia		P: ziemia – powietrze – ziemia	
M: [+ miejsce, przez które odbywa się ruch]		M: [+ miejsce]	

Objaśnienia: S – sposób, K – kierunek, Ś – środek, za pomocą którego odbywa się ruch, P – podłoże, T – Tempo, M – miejsce. Zapis w nawiasie kwadratowym ze znakiem + oznacza cechy, które fakultatywnie mogą charakteryzować daną czynność.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: ISJP Bań, USJP Dub, WSJP Żmi, SS-GCP Pol.

Tabela II. Wykładniki składniowe cech semantycznych

	<i>iść</i>	<i>skakać</i>	<i>krążyć</i>
walencja ob.	1 – subiekt	1 – subiekt	2 – subiekt, drogaNPNom po NPLoc
walencja n.o.	kierunek (zbliżania, oddalania się, miejsce, przez które odbywa się ruch; tempo; sposób	miejsce, sposób	–

Źródło: opracowanie własne na podst. SS-GCP, Walenty.

Tabela III. Walencja semantyczna

	<i>iść</i>	<i>skakać</i>	<i>krążyć</i>
subiekt czynności	człowiek i inne istoty ożywione	człowiek i inne istoty ożywione	ciała niebieskie + tor

Źródło: opracowanie własne na podst. SS-GCP, Walenty.

Tabela IV. Cechy pragmatyczne

	<i>iść</i>	<i>skakać</i>	<i>krążyć</i>
typowa funkcja komunikacyjna	działanie informowanie	działanie informowanie	informowanie działanie
frekwencja	bardzo wysoka	wysoka	–

Źródło: opracowanie własne. Frekwencja na podstawie: Zgól Świat.

Urszula Jęczeń
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-7322>
e-mail: urszula.jeczen@mail.umcs.pl

Opis w diagnozie logopedycznej oligofazji

Description in the logopaedic diagnosis of oligophasia

Opis – malowanie rzeczy dla uszu za pomocą dźwięku
(Piis de 1785: 3 za: Witosz 1997: 20)

Abstrakt

Artykuł dotyczy opisu mówionego w wykonaniu dorosłych mężczyzn z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym. W logopedycznej sytuacji diagnostycznej to właśnie teksty mówione są najczęściej przedmiotem analizy. Opis jest formą wypowiedzi trudniejszą niż opowiadanie, wymaga bowiem znacznego zaangażowania intelektualnego nadawcy. Poprzez odwołanie się do normatywnych cech opisu możemy z łatwością wskazać te deskrypcje, które nie realizują procedur świadczących o nabytej sprawności narracyjnej. Wyniki badań pokazują, że dorośli mężczyźni z niepełnosprawnością w stopniu znacznym nie opanowali struktury wypowiedzi i „interakcyjnej techniki jej realizacji” (Grabias 2021: 18). W przypadku zaburzenia mowy, jakim jest oligofazja, opanowanie tejże struktury jest z reguły ogromnym problemem i koresponduje z trudnościami natury poznawczej i językowej. Pomimo licznych ograniczeń, badani są w stanie współkonstruować dyskurs, chociaż powstała wypowiedź narracyjna nie spełnia wymogów opisu.

Słowa kluczowe: opis, opis mówiony, niepełnosprawność intelektualna w stopniu znacznym, części składowe opisu

Abstract

The article is concerned with the oral description provided by adult males with a severe intellectual disability. In logopaedic diagnostics, the object of analysis often assumes the form of oral texts. Description is a form of utterance that is more difficult than narrative because it requires considerable intellectual involvement on the part of the sender. By referring to the normative features of description we can easily indicate descriptions that do not follow the procedures that are said to demonstrate the acquired narrative competence. The study results show that adult males with a severe intellectual disability have not learned the structure of this kind of utterance and the “interactive technique of its realization” (Grabias 2021: 18). In the case of oligophasia, which is a speech disorder, it is usually an immense problem to acquire this structure, a problem that is connected

with cognitive and linguistic difficulties. Despite numerous limitations, the participants of the study were able to co-construct discourse, although the produced narrative utterances did not meet the requirements of description.

Keywords: description, oral description, severe intellectual disability, components of description

Czym jest opis?

Opis jest jedną z form wypowiedzi narracyjnych – obok opowiadania i dialogu. Te trzy formy wypowiedzi „stanowią naturalne wyposażenie ludzkiego umysłu i są sposobem człowieka na istnienie” (Grabias 2021: 17). Opis postrzegany jest jako „jedna z form podawczych¹ w utworze literackim” (Sierotwiński 1986: 164). Należy do elementarnych form wypowiedzi (Dobrzańska 1992). Systematyczne badania nad wyznacznikami opisu prowadzone były przez Bożenę Witosz. Jej zdaniem (1997: 56, 132) „opis jest tekstem, którego nadawca orzeka o X tak, że orzeka wyłącznie o cechach X – cechach inherentnych X i cechach X w relacji do Y (X jest jakiś). [...] Tekst opisu reprezentuje zawsze jakiś porządek, [...] opis jest gatunkiem mowy, który wyróżnia się wieloma regułami strukturalizującymi²”. Janusz Sławiński (2000: 222), który w swoim szkicu zajmuje się opisem jako składnikiem literackiego tekstu narracyjnego, stawia następującą hipotezę: „opis stanowi bardziej elementarną formę wypowiedzi narracyjnej niż opowiadanie”. Zdaniem Stanisława Grabiasa zaś umiejętność tworzenia opisu, gospodarowania przestrzenią, jest znacznie trudniejsza niż „budowanie następstw czasowych w opowiadaniu” (Grabias 2021: 27), dlatego wykształca się dopiero około dziesiątego roku życia.

Jak pisze Bożena Witosz (1996: 20): „za modelową strukturę opisu uznaje się wyliczenie – najprostszą i najmniej restrykcyjną konstrukcję syntaktyczną, dopuszczającą możliwość amplifikacji, intruzji i inwersji bez naruszania sensu całości struktury”. Badaczka uważa, że opis obiektu obejmuje jego

¹ W odwołaniu do rozważań Ewy Wolańskiej i Adama Wolańskiego (2019: 211–225) „forma podawcza stanowi sposób językowego utekstowania określonych treści pozajęzykowych” (s. 211). Samo pojęcie „formy podawczej zostało zapożyczzone z teorii literatury od Stefánii Skwarczyńskiej, która mianem tym określała nadrzędne struktury organizujące dzieła literackie i paraliterackie, takie jak opowiadanie, opis, monolog, dialog itp.” (Skwarczyńska 1954: 316–392), za: Wolańska, Wolański 2019: 211). Aleksander Wilkoń (2002: 224), mówiąc o formach podawczych tekstu, wymienia: narrację – opis – komentarz.

² Najbardziej całościowego opracowania opisu jako kategorii dzieła literackiego oraz opisu jako gatunku (typu) tekstu (wypowiedzi) występującego samodzielnie lub stanowiącego strukturalną część innego gatunku realizowanego w oficjalnych i nieoficjalnych interakcjach językowych dokonała Bożena Witosz (1997).

nazwę, wyliczenie części składowych, określenie związków przestrzennych i relacji między nimi, ponadto wymienienie i waloryzację obiektu i jego części (tamże: 25). W wypowiedzi, jaką jest opis, winien obowiązywać pewien porządek, tzw. „semantykę przestrzeni w języku fundują: trójwymiarowość przestrzeni percepcji (relacje góra: dół, przód: tył, prawo: lewo); odległość (relacje blisko: daleko); graniczność (relacje wewnątrz: zewnątrz); pozycja podmiotu percepcyjnego” (Piętkowa 1989: 45).

Francuski teoretyk literatury Philippe Hamon (1972: 465) we wstępie do swoich rozważań w następujący sposób różnicował opis i opowiadanie:

Czytelnik natychmiast rozpoznaje opis: odbija on jaskrawo od opowiadania, opowiadanie „zatrzymuje się”, sceneria „przechodzi na pierwszy plan” itd. Jednakże ten sam czytelnik nie potrafi zdefiniować opisu jako odrębnej jednostki na podstawie ścisłych kryteriów formalnych i/lub funkcjonalnych; jedyne bowiem kryterium, jakim się posługuje, odwołuje się na ogół mgliście do innych pojęć (opis opisuje rzeczy, a opowiadanie wydarzenia), lub jest to kryterium morfologiczne (opis miałby się posługiwać przymiotnikami, a opowiadanie czasownikami).

Aleksander Wilkoń wyróżnił dwa rodzaje realizacji językowej: 1) semantyczne typy wypowiedzi, do których zalicza narrację (opowiadanie) i deskrypcję (Wilkoń 2002: 109–176) oraz 2) formy podawcze tekstu: monolog i dialog (Wilkoń 2002: 180–186; por. Galilej 2017: 165). Ten sam autor określił opis jako „strukturę językową o wiele bardziej złożoną od narracji [...]” (2002: 135), chociażby z następującego powodu, iż „opis dysponuje wielką ilością środków językowych i różnymi ich kombinacjami” (2002: 135). Jak zauważa badacz: „opis ze swej struktury jest spójny, jeśli opiera się na jakimś łądzie, który może być zbudowany z wielu czynników, np. połączenie punktów widzenia jakiegoś wycinka rzeczywistości (np. z góry, z przodu, z lewa...) z wiedzą o tej rzeczywistości” (2002: 157). W zależności od tego, czy na pierwszy plan wysuwają się zjawiska dynamiczne, rozwijające się w czasie, czy statyczne, rozmieszczone w przestrzeni, wyróżnia się dwie podstawowe formy: opis i opowiadanie (Głowiński i in. 1998: 358–359), za pomocą których narrator ukazuje świat przedstawiony. W badaniach Danuty Ostaszewskiej (1991: 63) „opisy statyczne (synchroniczne) to opisy, w których obiekty lub ich cechy przedstawione są w »zerowej« perspektywie czasowej. Brak tu określonego czasowego następstwa, występuje natomiast sytuacja względnej czasowej równowagi. Na pierwszy plan w tego typu funkcjonalnych kontekstach wysuwa się perspektywa przestrzenna, pozwalająca porównać takie opisy do malarskich obrazów, utrwalających szereg odrębnych epizodów”. Opis łączy dwie nakładające się na siebie figury stylistyczne: „wyliczenie z hierarchią składników (najważniejsze na początku, najmniej ważne na końcu wyliczenia)” (Wilkoń 2002: 156). Jak pisze Cecylia Galilej: „cechą znamioną dla

opisu statycznego, odróżniającą go od dynamicznego, jest fakt, że opisywane wydarzenia nie wynikają jedno z drugiego, lecz są równorzędne wobec siebie” (Galilej 2017: 165).

Inną kwestią poruszaną przez badaczy jest zwrócenie uwagi na potrzebę znacznego zaangażowania intelektualnego nadawcy. Według Bożeny Witosz (1997) w potocznej świadomości wiąże się to z charakterystyką czegoś lub kogoś za pomocą wyliczenia możliwie najpełniejszej listy jego atrybutów. Ponadto, w tekstach mówionych, kiedy brakuje czasu na przemyślenia, zaobserwować można tendencję, którą można określić jako „ucieczka od opisu” (tamże: 109). W logopedycznej sytuacji diagnostycznej to właśnie teksty mówione są najczęściej przedmiotem analizy. Dane z analiz opisów w tekstach mówionych przeprowadzone przez Bożenę Witosz (1997) pokazują m.in: odejście od deskrypcji poprzez posługiwanie się nazwą własną przedmiotu w miejsce jego opisywania. Według autorki „posługiwanie się nazwą przedmiotu zwalnia od obowiązku jego dalszej charakterystyki” (tamże: 110). Do innych zabiegów stosowanych w nieoficjalnych opisach mówionych zaliczyć możemy posługiwanie się konstrukcjami porównawczymi w postaci zdań porównawczych, ujawniających relacje podobieństwa oraz zaimków: „ten”, „taki”, „ta”, „taka” (tamże: 111).

Wykładnikami kategorii opisu są najczęściej przymiotniki, w dalszej kolejności występują rzeczowniki, przysłówki i wyrażenia przyimkowe.

W ujęciu Ewy Wolańskiej i Adama Wolańskiego (2019: 218) „opis służy prezentacji obiektu – człowieka, przedmiotu, zjawiska, sytuacji itp. – przez podanie jego części składowych, ich właściwości oraz wzajemnych związków. Autor opisu, dokonując analizy wyodrębnionego z rzeczywistości pozajęzykowej obiektu, musi uchwycić jego strukturę, rozpoznać najważniejsze elementy składowe i ich właściwości, by w efekcie dokonać jego scalenia”. Zdaniem autorów zasadniczą rolę odgrywają formy językowe nazywające części składowe obiektu i charakteryzujące jego właściwości oraz statyczne relacje przestrzenne realizowane poprzez użycie: przyimków, wyrażen przyimkowych, przysłówków lokatywnych oraz zaimków przysłownych. Porządek gwarantuje zastosowanie kryterium ważności od elementu najważniejszego do najmniej ważnego lub kryterium odległości (najpierw elementy bliższe, potem dalsze) (tamże: 219–220). Jak podają autorzy, nazwa „obektu zajmuje także pozycję inicjalną w opisie człowieka. Punkt wyjścia do portretowania danej osoby może stanowić nazwa własna (imię i/lub nazwisko), nazwa gatunkowa (np. kobieta, starzec, dama), nazwa pospolita, zaimek osobowy lub nieokreślony. Wyodrębnienie obiektu z przestrzeni i nazwanie go skupia uwagę odbiorcy i pozwala rozwijać tekst. Wskazuje, wokół czego będzie się rozgrywała treść opisu” (Krauz 2001: 381–385 za: Wolańska, Wolański 2019: 220).

Opis, obok opowiadania i charakterystyki, jest jedną z podstawowych form wypowiedzi. Z perspektywy dydaktycznej Maria Nagajowa podaje następującą definicję opisu: „szkolna forma wypowiedzi, mająca kilka odmian, znacznie różniących się między sobą ze względu na przedmiot i funkcję opisu. Biorąc pod uwagę przedmiot opisu, wyróżniamy następujące jego odmiany: opis przedmiotu, wyglądu człowieka, sytuacji oraz opis doznań wewnętrznych. Jeśli weźmiemy pod uwagę funkcje, jakie realizujemy za pomocą tej formy wypowiedzi, to należy zwrócić uwagę na funkcję, która usprawnia percepcję rzeczywistości oraz na sprawność w zakresie informowania o czymś lub o kimś” (Nagajowa 1990: 133).

Opis to podstawowa forma wypowiedzi, nie tylko w kontekście edukacyjnym, która służy prezentacji rzeczywistości ujmowanej przede wszystkim poprzez zmysły. Opowiadający zdaje relację z tego, co widzi, co czuje lub czego dotyka. W literaturze pięknej opis uznawany jest za podstawowy, oprócz opowiadania, składnik narracji. W praktyce szkolnej natomiast jest on samodzielną formą wypowiedzi, która może przybierać różne odmiany (Dereń 2005: 145). W odróżnieniu od opowiadania wymaga użycia innego zasobu leksykalnego, do redagowania opisu wykorzystuje się bowiem słownictwo statyczne, tj. rzeczowniki i przymiotniki, a z czasowników te, które oznaczają stany rzeczy („jest”, „leży”, „znajduje się”, „zwisą”). Opowiadanie zaś wymaga słownictwa dynamicznego, tzn. przede wszystkim czasowników (tamże: 148). Opis jest formą wypowiedzi trudniejszą niż opowiadanie. Wynika to m.in. z jego wymuszonego obiektywizmu, podczas gdy w opowiadaniu uczeń – oddając przeżycia i wrażenia własne lub swojego bohatera – jest osobiście zaangażowany w wypowiedź (tamże: 158).

Opis w badaniach logopedycznych

We współczesnych badaniach logopedycznych temat narracji powraca wielokrotnie, zwłaszcza w pracach dotyczących opisu sprawności narracyjnych w kontekście oceny interpretowania rzeczywistości oraz realizacji makro- i mikrostruktury tekstu. Rozważania poświęcone temu zagadnieniu pojawiają się w tekstach dotyczących umiejętności narracyjnych dzieci rozwijających się typowo oraz w zaburzeniach mowy³. Jest to zatem zagadnienie

³ Logopedia, podobnie jak inne dyscypliny wiedzy, podejmuje badania nad narracją przede wszystkim ze względu na specyfikę zaburzeń komunikacji językowej w poszczególnych jednostkach patologii mowy. Logopedia sięgnęła do narracji ze względu na potrzebę opisu i oceny wiedzy zawartej w umyśle osoby badanej. Badania nad narracją są prowadzone na gruncie logopedii w odniesieniu do różnych zaburzeń językowych. Przede wszystkim

ważne, pozwalające pogłębić wiedzę na temat nabywania kompetencji narracyjnej w warunkach prawidłowego rozwoju i poznać przyczyny niepowodzeń w tworzeniu tekstów narracyjnych w zaburzeniach mowy. Dzięki poczynionym – na gruncie literatury przedmiotu – zabiegom w zakresie opisu „normatywnych cech gramatycznych, leksykalnych, stylistycznych i gramatycznych narracji, opisu [...] można np. wspomóc prace nad tworzeniem logopedycznych narzędzi do badania różnych form dyskursu, jak również ulepszyć metody rozwijania bądź przywracania utraconych umiejętności narracyjnych, opisowych” (Wolańska, Wolański 2019: 212).

Umiejętność tworzenia narracji w formie opisu została omówiona m.in. w pracach Anety Domagały (2001: 133–148) oraz Stanisława Grabiasa (2015: 13–35; 2021: 13–29). Na drodze poszukiwań cech właściwych opisowi sformułowano „standardy”, którym teksty opisu podlegają. W badaniach tych ocena obejmowała następujące elementy strukturalne tekstu: 1) generalizacja zdarzeń: stosowanie formuł rozpoczynających opis i pozwalających na prezentowanie treści opisywanych zdarzeń, np.: „obrazek przedstawia”, „na tym obrazku widać” itp.; 2) przestrzenność: treść opisu jest ustrukturyzowana hierarchicznie w plany zdarzeń (Grabias 2015: 2021); zagospodarowanie przestrzeni obrazka, tzn. pokazanie usytuowania przestrzennego elementów budujących rzeczywistość względem siebie i w odniesieniu do części obrazka (Domagała 2001); 3) prezentatywność zdarzeń: zdarzenia dzieją się w określonych planach przestrzeni i są ujmowane zgodnie z doświadczeniem mówiącego (Grabias 2015, 2021); poinformowanie odbiorcy, jaki wycinek rzeczywistości został przedstawiony na obrazku, jakie elementy składają się na tę rzeczywistość oraz charakterystyka tych elementów (Domagała 2001); 4) atemporalność: zatrzymanie czasu narracji w ramie „teraz”, nazywając czynności i stany uchwycone w przebiegu ich trwania i je charakteryzujące (Domagała 2001).

Z badań należy wymienić również opracowanie Ewy Dziecioł-Chlibiuk (2019: 327–350) na temat realizacji struktury opisu na podstawie wypowiedzi ustnych i pisanych osób z uszkodzonym słuchem oraz Urszuli Jęczeń i Olgi Rękawek (2023: 49–66). Przywołany artykuł dotyczy opisu jako formy wypowiedzi pisanej na przykładzie wypowiedzi/tekstów uczniów z niepełnosprawnością w stopniu lekkim oraz wypowiedzi mówionej, w przypadku której analiza oparta została na realizacji takich procedur, jak: generalizacja zdarzeń, przestrzenność, prezentatywność, atemporalność.

opowiadania i opisu. Pokazuje to bogata literatura przedmiotu, np.: Borkowska 1998; Domagała 2001, 2015; Grabias i in. 2002; Woźniak 2005; Pluta-Wojciechowska 2011; Kozera-Wierchoś 2015; Ciszewska-Psujek 2020; Maciejewska (red.) 2021; Kozłowska 2021; Szypra 2023.

Metody, narzędzia badawcze oraz charakterystyka badanych

Temat niniejszego artykułu wyrasta z obserwacji poczynionych na marginesie badań logopedycznych dotyczących sprawności narracyjnych oraz przekonania, że istnieje potrzeba analizy tegoż zagadnienia w przypadku zachowań językowych osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną doświadczają licznych trudności w zakresie umiejętności językowych. Jak pokazują badania (Nartowska 1980; Zalewski 1992; Nadolska 1995; Minczakiewicz 1997; Rakowska 1997, 2003; Tarkowski 1999; Michalik 2006; Kaczorowska-Bray 2012, 2017; Wątołek 2014), mają one trudności na płaszczyźnie składniowej, leksykalnej, semantycznej, fleksyjnej oraz artykulacyjnej. Trudności leksykalne i gramatyczne sprawiają, że wypowiedzi osób z niepełnosprawnością intelektualną są mało precyzyjne, ubogie pod względem treściowym, a często nawet nielogiczne. Trudnościom językowym towarzyszą utrudnienia komunikacyjne w zakresie form narracyjnych. Wyjątkowe problemy wywołują sytuacje, kiedy pojawia się konieczność wypowiedzania się na tematy oderwane od tego, co dzieje się tu i teraz. Charakterystyczna jest nadmierna „przerzutność zainteresowań dziecka, które nie wyczerpując danego wątku, rozpoczyna nowy. Opis zdarzeń jest płytki i najczęściej ograniczony do wymienienia tego, co przyciągnęło uwagę narratora” (Kaczorowska-Bray 2017: 145). Często brakuje wskaźników zespolenia tekstu i płynności w przechodzeniu od jednego wypowiedzenia do kolejnego. Na gruncie polskim umiejętności narracyjne dzieci z diagnozą lekkiego stopnia niepełnosprawności były analizowane m.in. przez Józefę Bałachowicz (1995), Halinę Nadolską (1995), Anetę Domagałę (2001: 133–148) i Agnieszkę Wątołek (2014). Porównując wyniki badań z trzech grup (dzieci z niepełnosprawnością w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym), Katarzyna Kaczorowska-Bray (2017) ustaliła, iż stopień możliwości intelektualnych badanych wpływa na długość tworzonych przez nich tekstów, zasób słownictwa czynnego oraz poziom złożoności składniowej wypowiedzi. Najslabiej w badanych próbach wypadły dzieci z niepełnosprawnością w stopniu znacznym.

Według Ewy Kudłacik (2002) dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną rozumieją słowa z życia codziennego, szczególnie te, które towarzyszą stałym czynnościom. Mowa rozwija się z opóźnieniem. Ich wypowiedzi tworzone są ze zdań prostych z licznymi agramatyzmami, zaś porozumiewanie z tymi osobami jest utrudnione ze względu na ograniczony zasób słownictwa i brak pojęć abstrakcyjnych.

Niniejszy artykuł omawia jeden semantyczny typ wypowiedzi, jakim jest opis w dwóch odsłonach: statyczny (portret królowej) i dynamiczny (rodzinny obiad). Materiał do wstępnego omówienia charakterystycznych cech opisu pochodzi z wypowiedzi pięciu mężczyzn z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym (IQ według ICD-10 – 20–34; wiek umysłowy – od 3 do poniżej 6 lat). Wszyscy badani byli osobami dorosłymi w wieku, odpowiednio: B = 37 lat, A = 37 lat, Ł = 29 lat, R = 43 lata i G = 25 lat⁴. U żadnej z badanych osób nie współwystępują zaburzenia sprzężone z niepełnosprawnością intelektualną. W doborze grupy uwzględniono dane z obserwacji zachowań językowych, szczególnie ich sprawności interakcyjnych, sprawności dialogowych oraz językowych sprawności społecznych. U wszystkich badanych w diagnozie logopedycznej orzeczono oligofazję⁵. Były to osoby zdrowe fizycznie, podczas badania cechowała je dobra kondycja psychiczna.

Narzędziem badawczym były dwa obrazki⁶. Dzięki obrazkom nadawca wypowiedzi miał „gotowe” treści, które wymagały od niego werbalizacji. Ponadto skonstruowany w takich warunkach „opis z obserwacji daje badającemu możliwość oceny tekstu pod względem adekwatności przekazywanych informacji oraz pozwala na analizę porównawczą wypowiedzi osób badanych” (Domagała 2001: 135). Materiał uzyskano drogą ustną. Sytuację badawczą zorganizowano w taki sposób, aby pojawiła się dodatkowa przesłona zasłaniająca obrazek przed wzrokiem odbiorcy wypowiedzi. Miało to na celu zaangażowanie nadawcy w tworzoną przez siebie wypowiedź⁷. W opisywanej sytuacji eksperymentalnej nie uniknięto zachowań, kiedy badani mężczyźni

⁴ Ze względu na politykę prywatności w artykule pojawiły się tylko inicjały imion badanych.

⁵ Oligofazja rozumiana jako zaburzenie mowy, którego wyznacznikiem są trudności w opanowaniu systemu językowego oraz zasad użycia języka, co w efekcie utrudnia, a czasami uniemożliwia budowanie i rozumienie wypowiedzi (por. na ten temat Mirecka, Kowal 2018: 15–38).

⁶ Bazę materiałową artykułu stanowią teksty ustne powstałe na podstawie dwóch obrazków: https://it.wikipedia.org/wiki/File:Callegari,_Giovanni_Battista_-_Ritratto_di_Maria_Luigia,_duchessa_di_Parma.jpg (link do obrazka). Dzieło przedstawiające Portret Marii Luigi austriackiej pędzla Giovana Battisty Borghesiego to obraz olejny na płótnie (252 x 198 cm) wykonany około roku 1837–1839 i zachowany w Galerii Narodowej w Parmie; <https://www.simplemost.com/should-you-have-pay-thanksgiving-dinner/>

⁷ Podejście do narracji jako wypowiedzi tworzonej jedynie przez nadawcę zostało poddane krytyce w pracach Grace Wales Shugar (1975, 1995) i Barbary Bokus (1978, 1985, 1991). Badaczki podkreślały, że opowiadania dziecięce są konstruowane w procesie interakcji mówiący – słuchacz i postulowały analizowanie wypowiedzi narracyjnej nie jako monologu, ale jako pewnego wspólnego osiągnięcia uczestników sytuacji wypowiedzi (Dudzic 2008: 235). Zgromadzony w takich okolicznościach zadaniowych materiał empiryczny w postaci opowiadania nie odzwierciedla – zdaniem autorek – w pełni spontanicznych i indywidualnych osiągnięć dziecka w rozwoju kompetencji narracyjnej, jest

występowali w roli narratora w interakcji z osobą badającą, która w pewnym zakresie „wyznaczała” sposób konstruowania tekstu opisu, a czasami modyfikowała realizowaną wypowiedź. Opisy powstały zatem we wspólnym polu działania, biorąc jednak pod uwagę fakt, że badani mężczyźni mieli diagnozę niepełnosprawności intelektualnej w stopniu znacznym, w tak nakreślonych warunkach narracji mogli czuć się bardziej pewnie w interakcji z osobą badającą, która stawiała przed nimi nowe zadania do wykonania⁸.

Analiza wyników badań

Zaprezentowane w niniejszym artykule wypowiedzi⁹ zostaną przedstawione w określonym porządku. Wypowiedzi poszczególnych osób zamieszczono w tabeli, zaś pod nią dokonano analizy. Kryteria i sposób oceny umiejętności tworzenia narracji w formie opisu zostały zaczerpnięte z prac m.in.: Anety Domagały (2001: 133–148), Stanisława Grabiasa (2015: 13–35; 2021: 13–29) oraz Ewy Wolańskiej i Adama Wolańskiego (2019: 211–225).

Tabela 1. Deskrypcje badanych

Osoba badana	Opis postaci – portret królowej	Opis sytuacyjny – rodzinny obiad
1	2	3
B = 37 lat	<i>Dama, ubrana w sukienkę, rękawiczki, koronę ma, naszyjniki, takie coś na sukience ma, już, tyle. (Kim jest ta kobieta?) Królowa. (Dlaczego uważasz, że jest to królowa?) Ma koronę. Ma taką szarfę taką tutaj. Na tej... (Czy obecnie możemy spotkać tak ubrane kobiety?) Tylko w historii było. (Kiedy według Ciebie mógł powstać ten obraz?) To jeszcze jak nas na świecie nie było chyba. (W jaki sposób zatytułowałbyś ten obraz?) Nie wiem.</i>	<i>Na obrazku oni coś jedzą, jakieś mięso czy... jedzą. Jakies śniadanie jest czy... Tutaj na pierwszym tym, dziadek, a babcia, wnuczki i wnuk chyba. (A gdzie oni się znajdują?) To chyba jakieś muzeum, w muzeum pewnie są. (Dlaczego muzeum?) Tutaj widać takie... stara lampa jest, stara szafa i świecznik. (O jakiej porze dnia ci ludzie jedzą posiłek?) Chyba zima, tak mi się wydaje, że zima (Dlaczego?) Nie wiem. Po południu.</i>

„raczej odbiciem określonego typu kompetencji komunikacyjnej dziecka w danym kontekście sytuacyjnym” (Shugar, Bokus 1988: 25).

⁸ W ocenie Małgorzaty Kościelskiej (1995) dzieci z niepełnosprawnością intelektualną były bardziej aktywne językowo w sytuacji oddzielnej percepcji obrazka z nieoceniającym dorosłym. Podobne prawidłowości wskazała Aneta Domagała (2001: 133–148). Na temat współtworzenia tekstu narracyjnego przez dziecko i osobę dorosłą odnajdziemy w artykule Urszuli Jęczeń i Małgorzaty Sroki (2023: 225–247).

⁹ Część materiału językowego została zebrana na potrzeby pisania pracy dyplomowej. Autorka składa podziękowania Pani Małgorzacie Staniak za jego udostępnienie.

cd. tabeli 1

1	2	3
A = 37 lat	<i>Lata 30? Królowa siedzi sobie, na tronie i trzyma jakąś gałąź. (Jak wygląda?) Zielona. Ma suknię białą, w żółte te kwiatki, ma rękawiczki białe, szal niebieski, naszyjnik z koronek, kolczyki ma, koronę. (Czyli kim jest ta kobieta?) Królową. (Czy obecnie można spotkać takie kobiety na ulicach?) Nie. (A dlaczego?) To kiedyś było tak. Z dawnych, w latach 30. (Potrafisz nadać tytuł temu obrazkowi?) Nie wiem, nie kojarzę nic z tego.</i>	<i>Rodzinka siedzi przy stole. Mama trzyma dziecko, tata coś tam robi, to znaczy dziadek. Szczotkę trzyma dziadek, babcia coś tam nakłada na talerzach, tata je, córka siedzi obok. Jakieś pomarańcze, nakryte do stołu, jakieś jajka są tutaj też, świecznik jest, woda. (Gdzie zostało wykonane to zdjęcie?) W mieszkaniu. (Po czym poznajesz, że to mieszkanie?) Pokój jest tutaj. Wieczorem (Dlaczego wieczorem?) Bo świeczka jest, są. Tak, jak jest rodzinka. (Potrafisz nadać tytuł temu obrazkowi?) Wigilia.</i>
Ł = 29 lat	<i>Królowa. Siedzi na tronie, no i siedzi w pałacu (A jak wygląda?) Sukienka, rękawiczki, nosi koronę. Siedzi na tronie, patrzy. (To kim jest ta kobieta, jak myślisz?) Elżbieta II. (Myślisz, że to Elżbieta II?) No. (A dlaczego tak myślisz?). [Brak odpowiedzi]. (A gdzie obecnie można spotkać takie osoby?) W tych czasach nie, ale w pałacu. (Jak myślisz, czy to jest portret z dawnych lat, czy zdjęcie zrobione w naszych czasach?) Stare. (W jaki sposób zatytułowałbyś ten portret?) Siedzi i patrzy.</i>	<i>Obiad jedzą, rozmawiają, a ten kroi kurczaka. Ciężko powiedzieć. Matka z dzieckiem, dziecko, jeszcze tamte siedzi. (Jeszcze chciałbyś coś powiedzieć?) Oni jedzą, więc. (Gdzie zostało wykonane to zdjęcie?) W domu. (A w jakiej porze dnia?) W październiku. (Czy rano, czy wieczorem, czy po południu?) Po południu. (Dlaczego?) Bo tak to jest. Czasami jem z tatą. (Nadaj tytuł temu obrazkowi) Rodzinne spotkanie.</i>
R = 43 lata	<i>Królewna, siedzi na tronie. (Jak wygląda?) Młodo. (W co jest ubrana?) Taką opaskę i w spódnicy jest ubrana. (Coś jeszcze?) I coś jeszcze... kukły... kukły jakieś trzyma. (Kim jest ta kobieta?) Królewną. (Po czym poznajesz, że jest ona królewną?) Bo ma koronę. (A czy obecnie można spotkać takie osoby?) Chyba nie. (Z jakich czasów to zdjęcie może pochodzić?) Nie wiem. Dawne. (Czy potrafisz nadać tytuł) Królewna.</i>	<i>Tutaj, a tutaj jedzą posiłek. To jest na święta pewnie. (Kogo widzisz na tym obrazku?) Yyy jakąś rodzinę. Mama, tata, dzieci, mąż i żona. (Gdzie zostało wykonane to zdjęcie?) Gdzieś w domu. (Po czym to poznajesz?) Są te... meble. (A w jakiej porze dnia?) Lato. (Nie w porze roku, tylko porze dnia.)... (Rano, po południu, czy wieczorem?) Po południu. (Dlaczego po południu?) (Nadaj tytuł) Tytuł, tytuł... yyy rodzina je obiad.</i>
G = 25 lat	<i>No okej, to tak, widzę Panią yyy na pewnym krześle, nie, przepraszam, na tronie eee, która ma na sobie koronę, yyy, ładną sukienkę, no jakieś tam rękawiczki, chyba zimowe, nie wiem. Ma jakąś wstęgę yyy jakieś coś tam wisi i w ręku trzyma yyy, co ona tu trzyma, no jakiś wianek, jakieś nie wiem co to może być, nie mogę tego określić. (Czy chcesz coś dodać?) Jest rozstawiona, coś takiego. (A kim jest ta kobieta?) Ona jest jakąś</i>	<i>Widzę tu rodzinę, która, no, siedzi przy stole. No i coś tam jedzą. No jakiś tam Pan kroi kurczaka, wokół niego są talerze, mnóstwo jakichś takich ozdób. Eee z tyłu, za tym Panem, eee, stoi świecznik, no i duża szafa. Eeee, co mogę jeszcze opisać. Widzę rodzinę, która chyba coś świętują, nie mam pojęcia. (Gdzie zostało wykonane to zdjęcie?) Nie wiem, to chyba jakiś zwyczaj, ale takie rzeczy panują chyba w Anglii gdzieś. (W jakim</i>

cd. tabeli 1

1	2	3
	<i>królową. (Dlaczego tak myślisz?) Bo ma na głowie koronę i jakiś tam na szyi, jakieś naszyjniki, coś tam. (A czy obecnie można spotkać takie osoby, np. na ulicy?) Raczej nie. (A dlaczego?) Nie wiem, były na przykład w średniowieczu albo nie wiem gdzieś, no ze średniowiecza. (Czy potrafisz nadać tytuł?) Może to też być królowa Anglii, Elżbieta II.</i>	<i>pomieszczeniu to zdjęcie zrobiono?) No myślę, że chyba jakaś kuchnia czy coś. (Po czym poznajesz, że to kuchnia?) Z różnym jedzeniem. (A o jakiej porze dnia zrobiono to zdjęcie?) Myślę, że chyba... nie wiem, jakiś wspólny obiad, tak mi się wydaje. Nie wiem jak to określić. (Czy ty jadasz obiad w taki sposób?) Niekoniecznie. (A w jaki?) Nie wiem jak to określić, po prostu mam za mały stół w kuchni. (Nadaj tytuł) Spotkanie przy stole.</i>

Źródło: opracowanie własne.

Jak pokazuje powyższa tabela, podstawowym wyznacznikiem wypowiedzi jest stosunkowo uboga ilość tekstu. Podczas realizacji opisu sytuacyjnego (R = 43 lata) pojawiły się jedynie takie czasowniki jak: „jedzą”, „je”, „są”. Wypowiedź sprowadza się jedynie do wyliczenia cech opisywanej sytuacji. Dorośli mężczyźni z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym zarówno w przypadku „opisu postaci”, jak i opisu „rodziny przy stole” wskazali jedynie najistotniejsze elementy obrazka. Rzadko pojawiały się w tekstach nazwy ogólne, rzeczownik „rodzina” został użyty przez trzy osoby, w tym jedno zdrobnienie „rodzinka”, wynikające najprawdopodobniej z użycia formy potocznej. Jeśli chodzi o nazwy członków rodziny, mężczyźni posługiwali się określeniami wskazującymi na typ pokrewieństwa: „mama”, „tata”, „dziadek”, „wnuki”, „maż”, „żona”, pojawiły się także leksemy: „pan” i „ten”. Co do określenia miejsca, w którym spożywany jest rodzinny obiad, badani podali nazwę dopiero w odpowiedzi na pytania pomocnicze, naprowadzające. Odpowiedzieli prawidłowo z wyjątkiem jednej osoby, która stwierdziła, że obiad jest spożywany w „muzeum”. Tego typu stwierdzenie mogło pojawić się w związku z wystrojem pomieszczenia: „stara szafa” oraz „świecznik”.

Punktem wyjścia do portretowania danej osoby – w przypadku zaprezentowanych wypowiedzi – była „nazwa gatunkowa” (por. Wolańska, Wolański 2019: 2018) „kobieta”, „królowa”, „dama”, „pani”. Wyodrębnienie obiektu z przestrzeni i nazwanie go pozwoliło rozwinąć tekst i pomimo widocznych braków w zasobie leksykalnym poradzić sobie z kategorią prezentatywności. Teksty osób z niepełnosprawnością intelektualną cechowały się stosunkowo niską frekwencją użycia przymiotników. Tylko jedna osoba posługiwała się podstawowymi nazwami kolorów, np.: „zielona”, „biała”, „w żółte kwiatki”, „rękawiczki białe”, „szal niebieski”. Natomiast pozostali mężczyźni nie używali nazw kolorów w ogóle. Jeden z nich użył przymiotnika oceniającego „ładną”.

Wraz z małą liczbą przymiotników w tekstach osób niepełnosprawnych intelektualnie pojawia się adekwatnie mała liczba rzeczowników. Pojęcia nadrzędne oraz abstrakcyjne występują sporadycznie, dominują zaś nazwy konkretne. Umiejętność porządkowania wiedzy i kategoryzacji zjawisk uzależniona jest zawsze od możliwości poznawczych badanych osób. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną, zwłaszcza w stopniu znacznym, porządkują rzeczywistość w sposób indywidualny. Mężczyźni napotykali kłopoty z precyzyjnym nazwaniem desygnatów odnoszących się do królowej, np. elementów stroju (w przypadku pierwszego obrazka) oraz przedmiotów dobrze znanych z życia codziennego (naczyni, desygnatów znajdujących się na stole), w trakcie opisu obrazka sytuacyjnego. Zdarzały się również pomyłki w ich nazywaniu. Słowo „sztućce” zostało zastąpione słowem „szcztotka”, analogicznie „wieniec” został nazwany „kukłą”.

Realizacja językowej kategorii przestrzenności opisu jest sprawą niejednoznaczną. Na podstawie analizy zebranego materiału można stwierdzić, że została ona zachowana w tekstach trzech osób, u pozostałych dwóch zrealizowana została w niewielkim stopniu. To, co jest oczywiste, to brak podziału na plan pierwszy, drugi oraz tło. Nie pojawiły się nazwy stron oraz kierunków. Tylko jeden mężczyzna dokonał próby wyodrębnienia planów oraz tła: „tutaj na pierwszym tym dziadek”.

W wypowiedziach badanych dominują przyimki proste: „w”, „na”, „obok”, w jednej deskrypcji pojawił się przyimek wraz z zaimkiem „wokół niego”, oraz tylko jedno wyrażenie przyimkowe „z tyłu”. Nie odnotowano przysłówków miejsca, natomiast występuje częste użycie zaimka przysłownego „tutaj”, „tu”. Zdaniem Anety Domagały „zaimek przysłowny zajmuje miejsce, które powinno być wypełnione konkretną informacją o usytuowaniu przestrzennym przedmiotów względem siebie” (Domagała 2001: 141).

W każdym z pozyskanych tekstów zrealizowana została kategoria atemporalności poprzez użycie czasu teraźniejszego. Wyjątkowo w jednym opisie pojawiła się forma przeszła czasownika „jeść” – „jedli”. Jednostkowo pojawiły się czasowniki nazywające statyczność i niezmienność, takie jak: „jest”, „mieć”. Częściej występują czasowniki czynnościowe. Tych czasowników jest zdecydowanie więcej: „kroi”, „nosi”, „wisi”, „siedzą”, „dzieje się”, „nakłada”. Analizując użyte czasowniki, można zauważyć, iż występują one w formie trzeciej osoby liczby pojedynczej (w opisie portretu królowej) oraz w trzeciej osobie liczby mnogiej w celu nazwania czynności wykonywanych przez podmiot zbiorowy. Mężczyźni z niepełnosprawnością intelektualną nie opisywali zachowań psychicznych oraz nie informowali o emocjach towarzyszących postaciom przedstawionym na obrazkach. W deskrypcjach w formie opisu pominięte zostały nazwy emocji.

Poza użyciem czasu teraźniejszego niewiele jest innych wyrażen wskazyjących na ramę czasową opisu. W pozyskanych od osób z niepełnosprawnością intelektualną tekstach nie występują inne sformułowania w rodzaju: *teraz, w tej chwili*, które z pewnością wpłynęłyby na jasność przekazu oraz skutkowały większą liczbą informacji o tym, co dzieje się na obrazku.

Pozyskane opisy są nieuporządkowane pod względem makrostruktury. Główna przyczyna takiego stanu rzeczy może wynikać z faktu posługiwania się potocznym językiem mówionym, który ze swej definicji jest strukturą otwartą, w odróżnieniu od tekstu pisanego¹⁰. Podczas czynności mówienia zwykle brakuje czasu, aby zaplanować swoją wypowiedź na tyle, by uniknąć zbędnego chaosu. Charakterystyczne jest również to, że wiele elementów zostaje wówczas opisanych powierzchownie lub zupełnie pominiętych, co skutkuje niedostatkami informacji. W czterech tekstach możemy mówić o pojawieniu się swoistego wstępu, natomiast wyraźny sygnał końca pojawia się tylko w przypadku jednej osoby: „już”, „tyle”. Kolejną kwestią jest brak umiejętności porządkowania. Na pytanie o porę dnia, kiedy rodzina je obiad, badani mężczyźni odpowiadali np.: „w październiku”, „latem”, co unaocznia deficyty w rozumieniu i błędnym różnicowaniu sekwencji, np.: pory dnia / pory roku.

Tytuły nadawane tekstom narracyjnym przez uczestników badania były mało zróżnicowane. W różnym stopniu odpowiadały treściom opisów. Przykłady najbardziej adekwatnych to: „Wigilia”, „Rodzinne spotkanie” oraz „Spotkanie przy stole”. Mniej zgodne prezentują się następująco: „Królowna”, „Siedzi i patrzy” oraz „Elżbieta II”.

W deskrypcjach dominowały zdania proste. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną posługują się potoczną odmianą języka mówionego, który w swojej specyfice nie pozwala na budowanie zdań rozbudowanych, bogatych treściowo. Są to krótkie, rzeczowe komunikaty, których zasób leksykalny jest ubogi z dominantą konkretnego słownictwa oraz deficytami w zakresie określeń specjalistycznych. Niepełnosprawni intelektualnie mężczyźni nie wiedzą, jak nazwać niektóre przedmioty, np.: „wieniec laurowy”, „kotary”. Wynika to z faktu niskiej frekwencji użycia tych słów w języku codziennym. W wypowiedziach zdarzają się również błędy językowe i agramatyzmy, jednak nie są one na tyle poważne, by zagrażać miały zrozumiałości komunikatu.

Podsumowując pozyskane deskrypcje, odnosimy wrażenie, iż łatwiejszy w opisie był obrazek przedstawiający „rodzinny obiad”. Wypowiedzi na temat sytuacji są dłuższe, a badani dostrzegli i opisali więcej elementów. Najprawdopodobniej wynika to z faktu, iż sytuacja przedstawiona na ilustracji jest

¹⁰ Różnice między językiem mówionym a tekstem pisanym wraz z bogatym stanem badań zostały przedstawione w artykule Ewy Dzieciół-Chlibiuk (2019: 327–350).

znana z własnych doświadczeń i przeżyć. Niektóre osoby trafnie zinterpretowały rzeczywistość, utożsamiając sytuację z uroczystym obiadem. Jeśli chodzi o obrazek przedstawiający „portret królowej”, to odpowiedzi pozyskane na jego podstawie udowodniły, że osoby poddane badaniu mają zarysowany w swoim umyśle obraz królowej, ale jest on pełen luk i niejasności.

Wnioski z badań

Obserwacje, które pojawiły się podczas analizy zebranego materiału egzemplifikacyjnego, dowodzą, że schematy poznawcze zawierające całościową wiedzę jednostki na temat danego obiektu i reprezentujące jego ogólne, stałe cechy (Trzebiński 2002) w postaci wypowiedzi narracyjnej, jaką jest opis, praktycznie nie istnieją w umysłach osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym. Braki w schematach skutkują tym, że w wypowiedziach nie zawsze zachowany jest odpowiedni porządek. Tak zwana „semantyka przestrzeni w języku” winna być zorganizowana poprzez: trójwymiarowość przestrzeni percepcji, odległość, graniczność i pozycję podmiotu percepcyjnego (Piętkowa 1989: 45), zaś tych elementów w prezentowanych deskrypcjach zabrakło. Porządek zachowany został poprzez zastosowanie kryterium ważności, od elementu najważniejszego (królowa, rodzina) do najmniej ważnego (por. Wolańska, Wolański 2019: 219). Badani mężczyźni dysponują bardzo ograniczonym zasobem słownictwa. „Mowa i komunikacja są skupione wokół »tu i teraz«. Język jest używany bardziej w celach komunikacji niż wyrażania myśli. Zrozumiałe są proste komunikaty werbalne i niewerbalne” (DSM-V 2015: 19). Pomimo niezwykle ubogiego repertuaru leksykalnego, wciąż są gotowi do komunikowania się z innymi i współkonstruowania dyskursu¹¹. Posługując się ograniczonym kodem językowym, są w stanie przekazywać treści pozwalające unaocznic wiedzę o rzeczywistości, w której żyją (por. Krzemińska 2012).

Wypowiedzi osób z niepełnosprawnością intelektualną na temat obrazków mogą posłużyć do badania zagadnienia interferencji gatunków mowy, np. określenia, jak duże jest podobieństwo między opisem a definicją. „Niewątpliwie interesujące wyniki może przynieść określenie relacji podobieństwa między strukturą opisu i strukturą definicji kognitywnej. Chociaż gatunki mają różny cel, ponieważ opis ma za zadanie odpowiedzieć na pytanie: jaki jest X, a definicja: czym jest X, to jednak obie wypowiedzi odwołują się w swej konstrukcji do listy właściwości przedmiotu X, prezentowanych w określo-

¹¹ Dyskursu rozumianego jako „zachowania językowe w określonym kontekście sytuacyjnym” (Shugar, Bokus 1988: 19).

nym porządku” (Witosz 1997: 133). Biorąc pod uwagę relację podobieństwa rodzinnego, opis i definicję kognitywną, można potraktować je jako teksty bliskie sobie pod pewnymi względami.

Dostrzeżone zjawiska wymagają dalszych badań, a także skłaniają do zaproponowania działań aplikacyjnych, co zostanie przedstawione w kolejnej publikacji.

Literatura

- Balachowicz J. (1995): *Konstruowanie tekstu uczniów klas II–IV na temat obrazka*. [W:] *Sprawności językowe dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Red. J. Balachowicz, J. Paluszewski. Warszawa, s. 7–17.
- Bokus B. (1985): *O aktywności językowej małego dziecka i jej sytuacyjnych uwarunkowaniach*. „Studia Pedagogiczne” 48, s. 39–56.
- Bokus B. (1988): *Konstruowanie tekstu narracyjnego jako wspólne osiągnięcie dyskursu dziecko – dorosły (studium nad twórczym użyciem języka przez dziecko w roli narratora)*. [W:] *Twórczość dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Red. G.W. Shugar, B. Bokus. Wrocław, s. 19–50.
- Bokus B. (1991): *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Kielce.
- Borkowska A. (1998): *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*. Lublin.
- Ciszewska-Psujek U. (2020): *Sprawność narracyjna mężczyzn uzależnionych od alkoholu*. Nieopublikowana rozprawa doktorska napisana w Katedrze Logopedii i Językoznawstwa Stosownego UMCS pod kierunkiem dr hab. Jolanty Panasiuk, prof. ucz.
- Dereń E. (2005): *Opis a opowiadanie: typowe słownictwo szkolnych form wypowiedzi*. „Nauczyciel i Szkoła” nr 3–4(28–29), s. 145–159.
- Dobrzańska T. (1992): *Gatunki pierwotne i wtórne. (Czytając Bachtina)*. [W:] *Typy tekstów*. Red. T. Dobrzańska. Warszawa.
- Domagała A. (2001): *Kategorie generujące opis i ich realizacja u osób upośledzonych umysłowo*. [W:] *Zaburzenia mowy*. T. 1. Red. S. Grabias. Lublin, s. 133–148.
- Domagała A. (2015): *Narracja i jej zaburzenia w ośpieniu alzheimerowskim*. Lublin.
- Dudzik A. (2008): *Struktura opowiadań tworzonych przez dzieci dwuipół- i trzypółletnie w interakcji z dorosłym*. „LingVaria” nr 1(5), s. 238–247.
- Dzięcioł-Chlibiuk E. (2019): *Realizacja struktury opisu na podstawie wypowiedzi ustnych i pisanych osób z uszkodzonym słuchem*. „Logopedia Silesiana”. T. 8, s. 327–350.
- Galilej C. (2017): *Językowo-semantyczno-pragmatyczne wyznaczniki opisu, opowiadania i rozważania w XVII-wiecznych koledach Jana Żabczyca*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Linguistica” 51/1, s. 161–176, <<http://dx.doi.org/10.18778/0208-6077.51.01.11>>, dostęp: 15.01.2023.
- Grabias S. (2021): *Wypowiedź jako narzędzie w diagnozie i terapii logopedycznej. Dialog, opowiadanie, opis*. [W:] *Narracja w diagnozie i terapii logopedycznej*. Red. A. Maciejewska. Siedlce, s. 13–29.
- Grabias S., Kurkowski M., Woźniak T. (2002): *Logopedyczny test przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym*. Lublin.
- Hamon Ph. (1972): *Qu'est-ce qu'une description?* „Poétique”, s. 465–485.
- Hamon Ph. (1983): *Czym jest opis?* Przekład A. Kuryś, K. Rytel. „Pamiętnik Literacki” z. 1, s. 195–220.
- Jęczeń U., Rękawek O. (2023): *Ocena sprawności językowej, komunikacyjnej i grafomotorycznej na przykładzie opisu. Studium przypadku ucznia z niepełnosprawnością intelektualną*

- w stopniu lekkim. „Logopaedica Lodziensia” 7, s. 49–66, <<https://doi.org/10.18778/2544-7238.07.04>>, dostęp: 29.01. 2023.
- Jęczeń U., Sroka M. (2023): *Współtworzenie tekstu narracyjnego przez dziecko i osobę dorosłą w zespole Pradera-Williego i zespole Downa. Studia dwóch przypadków*. „Logopedia” 52(2), s. 225–247.
- Kaczorowska-Bray K. (2012): *Zaburzenia komunikacji językowej w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną*. [W:] *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. J. Bleszyński, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk, s. 36–64.
- Kaczorowska-Bray K. (2017): *Kompetencja i sprawność językowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym, umiarkowanym i lekkim*. Gdańsk.
- Kościelska M. (1995): *Oblicza upośledzenia*. Warszawa.
- Kozłowska M. (2021): *Narracja u dzieci i młodzieży z padaczką*. Nieopublikowana rozprawa doktorska napisana w Katedrze Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS pod kierunkiem dr. hab. Tomasza Woźniaka, prof. ucz.
- Kozera-Wierchoś M. (2015): *Narracja w upośledzeniach umysłowych. Na podstawie zachowań językowych dzieci z zespołem Downa*. Nieopublikowana rozprawa doktorska napisana w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS pod kierunkiem prof. dr. hab. Stanisława Grabiasa.
- Krauz M. (2001): *Przeformułowanie tematu w tekście opisu*. [W:] *Stylistyka a pragmatyka*. Red. B. Witosz. Katowice, s. 378–387.
- Kryteria Diagnostyczne z DSM-V. Desk Reference*. Wrocław 2015.
- Krzemińska D. (2012): *Język i dyskurs codzienny osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Gdańsk.
- Maciejewska A. (red.) (2021): *Narracja w diagnozie i terapii logopedycznej*. Siedlce.
- Michalik M. (2006): *Diagnozowanie kompetencji lingwistycznej ucznia szkoły specjalnej*. Kraków.
- Mirecka U., Kowal E. (2018): *Realizacja fonemowo-sylabowej struktury wyrazów w mowie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. „Logopedia” 47/1, s. 15–38.
- Nadolska H. (1995): *Kompetencja narracyjna uczniów na różnym poziomie inteligencji: przejawy – uwarunkowania – tendencje rozwojowe*. Białystok.
- Nagajowa M. (1990): *ABC metodyki nauczania języka polskiego dla początkujących nauczycieli*. Warszawa.
- Nartowska H. (1980): *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*. Warszawa.
- Ostaszewska D. (1991): *Organizacja tekstu a problem gromadzenia i scalania jego informacji*. Katowice.
- Piętkowa R. (1989): *Funkcje wyrażeń werbalizujących kategorie przestrzenne (na materiale współczesnej poezji polskiej)*. Katowice.
- Pluta-Wojciechowska D. (2011): *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*. Kraków.
- Rakowska A. (1997): *Struktura słownictwa wypowiedzi mówionych dzieci lekko upośledzonych umysłowo (na materiale list frekwencyjnych)*. [W:] *Sprawności językowe. Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*. Red. J. Ożdżyński, T. Rittel. Kraków, s. 355–363.
- Rakowska A. (2003): *Język, komunikacja, niepełnosprawność intelektualna. Wybrane zagadnienia*. Kraków.
- Shugar G.W. (1975): *Konstruowanie tekstów w ramach epizodów werbalnych jako forma aktywności językowej dziecka we wczesnym okresie nabywania języka*. „Psychologia Wychowawcza” z. 4, s. 465–485.
- Shugar G.W. (1995): *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*. Warszawa.
- Shugar G.W., Bokus B. (1988): *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Wrocław.
- Sierotwiński S. (1986): *Słownik terminów literackich. Teoria i nauki pomocnicze literatury*. Wrocław.
- Skwarczyńska S. (1954): *Wstęp do nauki o literaturze*. Warszawa.

- Sławiński J. (2000): *Próby teoretycznoliterackie*. Kraków.
- Szpyra K. (2023): *Kompetencja narracyjna u dorosłych osób z mózgowym porażeniem dziecięcym*. Niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Danuty Pluty-Wojciechowskiej, Uniwersytet Śląski.
- Tarkowski Z. (1999): *Zaburzenia mowy dzieci upośledzonych umysłowo*. [W:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*. Red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska. Opole, s. 489–495.
- Trzebiński J. (2002): *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk.
- Wątopek A. (2014): *Kompetencja językowa uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków.
- Wilkoń A. (2000): *Spójność i struktura tekstu*. Kraków.
- Witosz B. (1996): „Anarchiczna” struktura opisu? [W:] *Tekst i jego odmiany*. Red. T. Dobrzańska. Warszawa, s. 19–30.
- Witosz B. (1997): *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji. Zagadnienia struktury tekstu*. Katowice.
- Wolańska E., Wolański A. (2019): *Formy podawcze narracji, opisu i argumentacji w ujęciu systemowo-funkcjonalnej analizy dyskursu*. „Prace Językoznawcze” XXI/2, s. 211–225. DOI 10.31648/pj.3921, dostęp: 29.01.2023.
- Woźniak T. (2005): *Narracja w schizofrenii*. Lublin.
- Zalewski T. (1992): *Opóźniony rozwój mowy*. Warszawa.

Małgorzata Rutkiewicz-Hanczewska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3685-0352>
e-mail: rutkiewi@amu.edu.pl

Marta Korendo
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1088-8675>
e-mail: marta.korendo@up.krakow.pl

Afazja rozwojowa (SLI/DLD) i zespół Aspergera w kontekście diagnozy: o możliwości współwystępowania zaburzeń

Diagnosis of developmental aphasia (SLI/DLD) and Asperger's syndrome: on the possibility of disorders co-occurrence

Abstrakt

Artykuł jest poświęcony zależnościom między afazją i zespołem Aspergera, które w ujęciu tradycyjnych taksonomii należą do odrębnych zaburzeń neurorozwojowych, wpływających na zdolności językowe oraz komunikacyjne dzieci. Przedmiot artykułu stanowi ocena możliwości współwystępowania specyficznych zaburzeń językowych (SLI/DLD) oraz zespołu Aspergera u tej samej jednostki, co tym samym potwierdza zasadność prowadzenia diagnozy dymensjonalnej. Autorki dokonują przeglądu literatury, omawiają kryteria włączające i wyłączające diagnozę SLI/DLD oraz ZA, a także uwikłanej pomiędzy nimi jednostki o nazwie deficyt semantyczno-pragmatyczny w nawiązaniu do klasyfikacji ICD, DSM oraz najnowszych ustaleń opublikowanych w literaturze przedmiotu. Prezentują dwa spojrzenia badaczy na ewentualną możliwość nakładania się wspomnianych deficytów, wskazując na dane z badań porównujących umiejętności językowe, a także genetyczne aspekty ich ewentualnego nakładania się.

Słowa kluczowe: afazja rozwojowa, SLI, DLD, zespół Aspergera, diagnoza dymensjonalna

Abstract

This article is devoted to the relationship between aphasia and Asperger's syndrome (AS), both of which, according to traditional taxonomies, represent separate neurodevelopmental disorders that affect children's language and communication skills. The article is supposed to assess the possibility of co-occurrence of specific language impairment (SLI) and AS in the same individual, thus confirming the validity of the dimensional approach. The authors review literature on the subject, discuss inclusion and exclusion criteria

for the diagnosis of SLI and AS, as well as a disorder in-between them called semantic pragmatic disorder. This is done with reference to the ICD and DSM classifications as well as the most recent findings published in the literature. They present two research perspectives on the possible overlap of the discussed disorders, pointing to data from studies comparing language skills and genetic aspects of such an overlap.

Keywords: developmental aphasia, SLI, Asperger's syndrome, dimensional approach

Diagnoza zaburzeń rozwojowych, których specyfika bezpośrednio lub pośrednio ma charakter lingwistyczny, nie należy do najłatwiejszych. Najwięcej trudności interpretacyjnych w orzecznictwie przysparzają dwie jednostki: specyficzne zaburzenie językowe (tj. afazja rozwojowa, dalej SLI/DLD) oraz zespół Aspergera (dalej ZA), który zgodnie z klasyfikacją Światowej Organizacji Zdrowia, ICD-11, został ponownie włączony do zaburzeń ze spektrum autyzmu. Wspomniany dylemat klasyfikacyjny dotyczy wyjątkowej sytuacji, w której diagnosta obserwuje zarówno cechy ZA oraz charakterystyczne zaburzenia w zakresie funkcjonowania systemu językowego właściwe SLI/DLD. I chociaż te trudności diagnostyczne są oczywiste w kontekście wiedzy na temat niewyraźnych i nieoczywistych granic pomiędzy DLD i innymi zaburzeniami neurorozwojowymi (Bishop i in. 2017: 1077), to w taksonomiach zwykle nie dopuszcza się miejsc przejściowych, nieostrych. Oczekuje się klasycznej, opartej na twierdzeniach Arystotelesa, klasyfikacji, nie akceptuje się tzw. cech nieprototypowych, rozmytych. Tymczasem zarówno SLI/DLD, jak i ZA mają charakter rozwojowy, w literaturze podkreśla się także ich wysoką dziedziczność, heterogeniczność pod względem objawów, nasilenia, rokowania oraz współwystępowania (Tagen-Flusberg 2015: 1045). Już na tym poziomie opisu łączy je wiele podobieństw.

Specyfika SLI/DLD

Za podstawowy wyznacznik SLI/DLD uznaje się zaburzenia lingwistyczne przy znacznie lepszym poziomie umiejętności niejęzykowych, chociaż i one wedle najnowszych badań zespołu Courtenay F. Norbury (2016) znajdują się na poziomie poniżej normy rozwojowej. Jeśli chodzi o kryteria włączające i wyłączające diagnozę SLI/DLD, to wytyczne zawarte w ICD-10¹, DSM-5 (Morrison 2016) nie są zbieżne. W klasyfikacji ICD-10 afazję wyszczególnia się w rozdziale o symbolu F80 i tytule *Specyficzne zaburzenia rozwoju*

¹ ICD-10. Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta. Tom I. Centrum systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia 2012. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, ICD-10. Volume I. World Health Organization 2009.

mowy i języka. Są to zaburzenia wynikające z upośledzenia prawidłowych wzorców nabywania umiejętności językowych, obserwowane od wczesnych stadiów rozwoju osobniczego. Wśród kryteriów wyłączających ich diagnozę znajdują się: 1) zaburzenia neurologiczne, 2) zaburzenia w sferze czuciowej, 3) upośledzenie umysłowe i 4) negatywnie oddziałujące na rozwój jednostki czynniki środowiskowe. Za markery diagnostyczne uznano tu zaburzenia mowy i języka polegające często na trudnościach zarówno w ekspresji (F80.1), jak i w rozumieniu mowy (F80.2), przy czym podkreślono, że wymienione jednostki nie obejmują autyzmu, afazji nabytej, mutyzmu wybiórczego, opóźnienia rozwoju mowy spowodowanego upośledzeniem słuchu oraz upośledzenia umysłowego.

Z kolei w ICD-11² afazja znajduje się w rozdziale *Zaburzenia neuro-rozwojowe* (6A0) pod kodem 6A01.2 oznaczającym *rozwojowe zaburzenie języka* (ang. *developmental language disorder*, DLD). Wśród wyróżniających je cech zawarto takie, jak: trudności w wytwarzaniu i rozumieniu języka (mieszane) (6A01.20) i w nadawaniu języka (6A01.21) oraz w komunikowaniu się (6A01.22)³, które są nieadekwatne do wieku rozwojowego i poziomu funkcjonowania intelektualnego jednostki. Wśród markerów wyłączających zapisano czynniki społeczne i kulturowe, anatomiczne oraz neurologiczne, z zaznaczeniem, że etiologia DLD jest złożona i często nieokreślona.

Jak widać, w obręb DLD włączono także zaburzenia semantyczne i pragmatyczne języka (tzw. trudności w komunikowaniu się), których nie daje się wyjaśnić przez związek z autyzmem. Mowa o kategorii 6A01.22. Widzimy tu nawiązanie do klasyfikacji afazji w ujęciu Isabelle Rapin i Doris A. Allen (Rapin 1996: 646; por. Rapin, Allen 1983; Allen 1989), w której autorki wskazywały na sześć podtypów afazji (nazywanej DLD): werbalną agnozę słuchową (ang. *verbal auditory agnosia*), deficyt fonologiczno-syntaktyczny (ang. *phonologic/syntactic deficit disorder*), deficyt programowania fonologicznego (ang. *speech programming deficit disorder*), dyspraksję werbalną (ang. *verbal dyspraxia*), deficyt leksykalno-składniowy (ang. *lexical-syntactic deficit disorder*) oraz wspomniany wyżej deficyt semantyczno-pragmatyczny (ang. *semantic pragmatic deficit disorder*)⁴. W DSM-5 odpowiada mu kod

² Zob. <https://icd.who.int/en/>. Od stycznia 2022 r. obowiązuje klasyfikacja ICD-11. Instytucje obowiązuje pięcioletni okres przejściowy na jej wdrożenie.

³ Poza trzema wymienionymi jednostkami w zakresie DLD włączono także rozwojowe zaburzenie języka z innymi określonymi zaburzeniami językowymi (6A01.23), inne określone rozwojowe zaburzenia mowy lub języka (6A01.Y) oraz rozwojowe zaburzenia mowy lub języka, nieokreślone (6A01.Z) (<https://icd.who.int/en/>).

⁴ Polskojęzyczne omówienie klasyfikacji znajdzie Czytelnik w: Czaplewska, Kaczorowska-Bray (2002: 64); Krasowicz-Kupis (2012: 63).

F80.89 [315.39], czyli społeczne (pragmatyczne) zaburzenie komunikacji (ang. *social (pragmatic) communication disorder*, SPCD)⁵, które wraz z zaburzeniami języka, artykulacji, płynności mowy z początkiem w dzieciństwie, nieokreślonymi zaburzeniami komunikacji, innymi określonymi zaburzeniami neurorozwojowymi oraz nieokreślonymi zaburzeniami neurorozwojowymi zalicza się do zaburzeń komunikacji (Morrison 2016: 61–68).

Z kolei afazję w DSM-5 nazywa się zaburzeniem językowym (ang. *language impairment*, LI) i oznacza symbolem F80.2 [315.32]. W tym ujęciu obejmuje ono problemy lingwistyczne, których manifestacja ujawnia się w zakresie zarówno zdolności rozumienia, jak i nadawania mowy, co wpływa negatywnie na sukcesy osiągane w szkole, a następnie i w życiu zawodowym. Obserwowane trudności językowe mogą pojawiać się zarówno w języku pisanym, mówionym, jak i migowym, oraz obejmować wszystkie poziomy systemu lingwistycznego – od leksyki, przez morfologię, po składnię. Dzieci z tej grupy rozwojowej zaczynają zwykle mówić z opóźnieniem o różnym zakresie rozpiętości (Morrison 2016: 61). W tej klasyfikacji nie wspomina się zatem o korelacji poziomu inteligencji werbalnej i niewerbalnej, a nawet zaznacza się, że chociaż LI należy różnicować z upośledzeniem umysłowym, to obie jednostki mogą ze sobą współistnieć, podobnie jak autyzm czy ADHD (Morrison 2016: 61).

Odmienne ujęcia dotyczące diagnozy SLI/DLD pojawiają się także w najnowszych publikacjach, prezentujących wyniki badań eksperymentalnych z udziałem dzieci z afazją. Ten brak konsensusu dotyczy takich czynników, jak: korelacja inteligencji werbalnej i niewerbalnej, potencjalne deficyty neurologiczne, norma w zakresie słuchu czy wpływ czynników środowiskowych.

Na podstawie ustaleń opisanych przez zespół Dorothy V.M. Bishop (2017: 1075–1077) uznano, że DLD obejmuje zaburzenia języka utrudniające codzienne funkcjonowanie jednostki, wpływające na jej przyszłość edukacyjną i zawodową, których nie można powiązać z żadną biomedyczną etiologią. Termin ten – w przeciwieństwie do dyskusyjnego i mylącego określenia SLI – ma długą tradycję użycia⁶, pojawił się ostatecznie w ICD-11, a ponadto jest zbieżny częściowo z występującym w DSM-5 określeniem *zaburzenie językowe* (LI).

⁵ Na ten temat szerzej w dalszej części artykułu.

⁶ Pojęcie *rozwojowe zaburzenia języka* (ang. *developmental language disorders*) w literaturze specjalistycznej jest używane od paru dekad (por. Allen 1989; Allen, Rapin 1992), lecz propozycja zastąpienia terminu afazja, a właściwie specyficznego zaburzenia językowego, tj. SLI, terminem DLD (ang. *developmental language disorder*) pojawiła się na skutek międzynarodowej i wielodyscyplinarnej debaty (panelu), opublikowanej w 2017 r. (Bishop i in. 2017).

Zdaniem badaczy diagnozy SLI/DLD nie wyklucza (a zatem nie należy do kryterium wyłączającego diagnozę DLD) obecność neurobiologicznych oraz środowiskowych czynników ryzyka. Wyłączono także wymóg dysproporcji pomiędzy poziomem inteligencji werbalnej i niewerbalnej. Co istotne w kontekście naszych rozważań, podkreślono, że SLI/DLD może współwystępować z innymi zaburzeniami neurorozwojowymi, np. z ADHD (Bishop i in. 2017: 1075–1077).

Brak zasadności utrzymywania tezy o dysproporcji w zakresie IQ werbalnego i niewerbalnego u dzieci z SLI/DLD potwierdza swoimi badaniami także zespół Courtenay F. Norbury (2016: 1254–1255). Jej zdaniem nasilenie deficytów językowych, problemów społecznych, emocjonalnych, behawioralnych, a także osiągnięć szkolnych nie koreluje z przeciętnymi wynikami w zakresie niewerbalnego IQ ani z wynikami poniżej przeciętnej, w związku z czym dostęp do świadczeń medycznych i terapeutycznych nie powinien zależeć od poziomu niewerbalnego IQ. Tym bardziej że odrzucenie tego kryterium diagnostycznego pozwoliło wyłonić spośród grupy eksperymentalnej aż 11,11% dzieci z zaburzeniami lingwistycznymi. Z kolei na podstawie restrykcyjnego kryterium, obecnego w ICD-10, tj. rozbieżności pomiędzy zdolnościami werbalnymi i niewerbalnymi, udało się wyodrębnić zaledwie 1,07% dzieci. To oznacza, że wymóg minimalnego poziomu niewerbalnych zdolności poznawczych nie jest uzasadniony, dlatego też nie pojawia się w DSM-5 (Norbury i in. 2016: 1255).

Do kryteriów wyłączających diagnozę SLI/DLD, poza dysfunkcjami w zakresie budowy i funkcji twarzy oraz jamy ustnej, należą także trudności związane ze słuchem (Leonard 2006: 32), co oznacza, że dzieci niesłyszące są wyłączone z diagnozy SLI/DLD. Eksperymenty z udziałem dzieci posługujących się językiem migowym potwierdzają, że w tej grupie także pojawiają się dzieci z trudnościami w opanowaniu systemu językowego, chociaż nie ma on charakteru oralnego. Zwraca uwagę również podobny rozkład procentowy w zakresie epidemiologii SLI/DLD u dzieci słyszących (około 7%) i niesłyszących (6,4%). Obie grupy charakteryzuje silna heterogeniczność w zakresie nasilenia deficytów oraz zaburzonych sfer językowych. Ponadto, trudności w opanowaniu języka migowego nie daje się wyjaśnić słabą ekspozycją na ten język, niższym poziomem funkcji poznawczych, społecznych czy motorycznych⁷ (Mason i in. 2010: 45–46).

Jeśli chodzi o kryterium wyłączające deficyty w zakresie budowy i funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego, to również na poziomie neurologicznym można wskazać na istniejące nieprawidłowości o charakterze

⁷ Mowa tu o motoryce oralnej (Leonard 2006: 23).

neurologicznym u dzieci z SLI/DLD. Polegają one na odmiennościach w budowie bruzdy Sylwiusza i planum temporale, na braku asymetrii półkulowej, nieprawidłowościach w budowie zakrętów Heschla (zob. Maryniak 2011: 162).

Na podstawie powyższych doniesień widzimy, że wiedza na temat kryteriów włączających i wyłączających ewoluuje, co oznacza, że ocena kliniczna obserwowanych trudności rozwojowych należy do wyjątkowo istotnych, podobnie jak i wzorce obserwowanych deficytów.

Specyfika ZA

Historia kategoryzowania zespołu Aspergera pokazuje ewolucję definiowania zaburzeń ze spektrum autyzmu oraz nierozwiązane do chwili obecnej problemy z różnicowaniem ZA i autyzmu. Dążenie do dychotomicznego podziału obu zaburzeń, motywowane kategorialnym podejściem w tradycji diagnostycznej (medycznej i psychologicznej), nie przyniosło spodziewanych efektów i w konsekwencji doprowadziło do włączenia ZA do spektrum zaburzeń autystycznych, zarówno w obowiązującym od 2013 r. DSM-5, jak i przyjętym w 2022 r. ICD-11.

Autyzm jako odrębna jednostka nozologiczna pojawił się pierwszy raz w DSM-III w 1980 r. i został umieszczony w nowej klasie zaburzeń określanej jako całościowe zaburzenia rozwojowe (ang. *pervasive developmental disorder*, PDD). W 1994 r. w nowelizacji DSM (DSM-IV, a następnie DSM-IV-R) w ramach PDD wyodrębniono także ZA (Klin 2006). Podobne podejście w definiowaniu i różnicowaniu autyzmu i ZA przyjęło ICD-10.

Wpływ na rozumienie obu zaburzeń miały sposoby opisu odkrytych zjawisk przez Leo Kanner (w 1943 r.) oraz Hansa Aspergera (w 1944 r.). Odkrycie w latach 70. i 80. XX w. prac Aspergera z tego zakresu pozwoliło na porównanie opisanych przez obu psychiatrów pacjentów i rozpoczęcie dyskusji o relacji zespołu Aspergera i autyzmu. Badane przez H. Aspergera i L. Kanner osoby stanowiły nieliczną grupę, niejednorodną pod względem wieku, poziomu deficytów poznawczych oraz rozwoju sprawności językowych i komunikacyjnych. Ponadto na konceptualizację Aspergera miały wpływ opisy schizofrenii i zaburzeń osobowości (nazwał obserwowany u pacjentów stan „autystyczną psychopatią”), podczas gdy Kanner inspirował się pracami Arnolda Gesella i jego podejściem rozwojowym (stworzył pojęcie „autyzmu dziecięcego”).

Próby zestawiania ze sobą ZA i autyzmu nie doprowadziły do konsensusu i ostatecznego stworzenia potwierdzonych skutecznością w praktyce

kryteriów diagnostycznych. Nie zostały one nigdy całkowicie zwalidowane i zawsze wzbudzały wątpliwość diagnostów.

W dyskursie naukowym pojawił się pogląd, że ZA oraz autyzm stanowią kontinuum, a ich rozróżnienie opiera się na określeniu stopnia nasilenia typowych deficytów. Zaliczano do nich: zaburzenia interakcji społecznych, komunikacji, ograniczone wzorce zachowań i zainteresowań (tzw. triada zaburzeń autystycznych).

W ICD-10 znalazły się trzy jednostki, których niejasne kryteria przyczyniły się do wymiennego ich stosowania lub błędnie stawianych diagnoz: autyzm dziecięcy (F84.0), zespół Aspergera (F.84.5) oraz autyzm atypowy (F.84.1).

Do diagnostycznych obszarów autyzmu zaliczono (ocena każdego deficytu miała charakter ilościowy i wymagała wykazania określonej liczby dysfunkcji w obrębie każdej z wymienionych poniżej pozycji):

1. Nieprawidłowy lub upośledzony rozwój wyraźnie widoczny przed 3. rokiem życia.
2. Jakościowe nieprawidłowości wzajemnych interakcji społecznych.
3. Jakościowe nieprawidłowości w porozumiewaniu się.
4. Ograniczone, powtarzające się i stereotypowe wzorce zachowania, zainteresowań i aktywności.

Stopniowe opisywanie szerszego fenotypu autyzmu zaowocowało pojawieniem się określenia „autyzm atypowy”, który rozpoznaje się wtedy, kiedy objawy pojawiły się później w stosunku do wieku typowego dla rozpoznawalności autyzmu dziecięcego lub jeśli badany nie spełnia wszystkich jego kryteriów diagnostycznych. W tych przypadkach obecne są pewne cechy sugerujące autyzm, ale nie są spełnione pełne kryteria autyzmu lub innego zaburzenia należącego do grupy PDD (Towbin 2005).

Dla diagnozy różnicowej autyzmu i zespołu Aspergera według ICD-10 kluczowe znaczenie ma ocena rozwoju mowy, ponieważ stwierdzenie ZA warunkowane jest brakiem „istotnego klinicznie opóźnienia w zakresie języka mówionego i rozumienia języka lub rozwoju czynności poznawczych. Rozpoznanie wymaga stwierdzenia, że wypowiedzanie pojedynczych słów było rozwinięte do 2. roku życia lub wcześniej oraz że komunikatywne wyrażenia były w użyciu do 3. roku życia lub wcześniej” (ICD-10).

Właśnie to kryterium przyczyniło się najbardziej to chaosu diagnostycznego, przede wszystkim do stawiania diagnoz autyzmu dzieciom z zespołem Aspergera oraz ze współwystępującym opóźnieniem rozwoju mowy lub SLI/DLD.

Kryterium rozwoju mowy ma swoje źródło w opisach zarówno L. Kanner, jak i H. Aspergera. Leo Kanner badał dzieci, z których wiele nie rozwijało mowy. Te, które mówiły, miały trudności z komunikacją, nietypowy,

idiosynkratyczny język, częste echolalie, odwracały zaimki ja – on (mówiły w odniesieniu do siebie w 3. osobie liczby pojedynczej). L. Kanner zaobserwował również nietypowe zachowania, w tym powtarzalne ruchy, takie jak machanie rękoma lub kołysanie ciałem (McPartland, Volkmar 2012).

Hans Asperger natomiast badał dzieci mówiące, z nietypowo dla wieku rozwiniętym językiem, wykazujące się swoistą nadkompetencją (Korendo 2013), oznaczającą posługiwanie się językiem właściwym dla osób dorosłych. W ZA jako deficyty wskazywano przede wszystkim: słabą prozodię (monotonność wypowiedzi, ograniczony zakres wzorców intonacyjnych), nietypowe tempo wypowiedzi oraz braki kompetencji komunikacyjnej (nie dostosowanie wypowiedzi do sytuacji, niespójność narracji, brak zdolności podtrzymywania dialogu) (McPartland, Volkmar 2012).

Ponieważ opisy obu psychiatrów dokonane zostały jako uogólnienie stworzone na nielicznych, heterogenicznych grupach, nie mogły stanowić właściwego źródła poznania opisywanych zjawisk, ale wyznaczyły ramy myślenia, które na kilka dziesięcioleci uniemożliwiły dokonanie prawidłowego rozróżnienia autyzmu i zespołu Aspergera. Stąd też koncepcja określenia wszystkich podtypów PDD terminem „zaburzenia ze spektrum autyzmu” i odejścia od diagnoz różnicowych wewnątrz tej kategorii.

Kolejne wydania najpierw DSM-5, a następnie ICD-11 nie różnicują już poszczególnych podtypów PDD-NOS (ang. *Pervasive Developmental Disorder-Not Otherwise Specified*), zastępując je jednostką o nazwie „spektrum zaburzeń autystycznych” (ang. *Autism Spectrum Disorder*, ASD).

DSM-5 przewiduje trzy kryteria diagnozy ASD:

1. Klinicznie znaczące, stałe nieprawidłowości w obrębie komunikacji społecznej i interakcji.
2. Ograniczone, powtarzalne wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności.
3. Objawy muszą wystąpić we wczesnym dzieciństwie (ale mogą nie manifestować się w pełni, dopóki oczekiwania społeczne nie przekroczą ograniczonych możliwości dziecka).

Główne zmiany zawarte w DSM-5 polegają na połączeniu w jedno kryterium deficytów w zakresie komunikacji werbalnej oraz interakcji społecznych. Pojawiła się także próba umożliwienia oceny nasilenia zjawiska w trójstopniowej skali oznaczanej jako L-1/L-2/L-3. Wycofano również kryterium opóźnienia rozwoju mowy oraz wieku pojawienia się deficytów na rzecz określenia „początek we wczesnym dzieciństwie” (pkt 3). Po wycofaniu różnicowania zaburzeń, pozostawiono możliwość dookreślenia zaburzeń na dwa ich rodzaje: „Asperger-type” lub „Kanner-type” (Hrycyna 2019).

ICD-11 nie powtórzyło za DSM-5 sposobu oceny i podziału zaburzeń ASD. Tym razem przyjęto jako podstawę diagnozy kryterium rozwoju intelektual-

nego oraz języka funkcjonalnego. Konfiguracja tych dwóch kryteriów dała następujący efekt w postaci podziału ASD na:

1. Zaburzenie ze spektrum autyzmu bez zaburzeń rozwoju intelektualnego i z łagodnym upośledzeniem lub bez upośledzenia funkcjonalnego języka (6A02.0).
2. Zaburzenie ze spektrum autyzmu z zaburzeniem rozwoju intelektualnego i z łagodnym upośledzeniem lub bez upośledzenia funkcjonalnego języka (6A02.1).
3. Zaburzenie ze spektrum autyzmu bez zaburzeń rozwoju intelektualnego i z zaburzonym językiem funkcjonalnym (6A02.2).
4. Zaburzenie ze spektrum autyzmu z zaburzeniem rozwoju intelektualnego i z zaburzeniem języka funkcjonalnego (6A02.3).
5. Zaburzenie ze spektrum autyzmu bez zaburzeń rozwoju intelektualnego i z brakiem języka funkcjonalnego (6A02.4).
6. Zaburzenie ze spektrum autyzmu z zaburzeniem rozwoju intelektualnego i z brakiem języka funkcjonalnego (6A02.5).
7. Inne zaburzenia ze spektrum autyzmu (6A02.Y).
8. Zaburzenie ze spektrum autyzmu, nieokreślone (6A02.Z).

Zaproponowany w ICD-11 podział ASD budzi wątpliwość praktyków ze względu na trudności w ocenie rozwoju intelektualnego dzieci z autyzmem, które nie podejmują współpracy podczas badania testowego. Nie istnieje standaryzowane narzędzie diagnostyczne umożliwiające pokonanie bariery współdziałania z badającym w pewnej grupie pacjentów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

ASD i SLI/DLD a zaburzenie semantyczno-pragmatyczne

W DSM-5 pod symbolem F80.89 [315.39] występuje jednostka o nazwie „społeczne (pragmatyczne) zaburzenie komunikacji” (ang. *social (pragmatic) communication disorder*, SPCD). Cechuje się ona trudnościami z praktycznym używaniem i rozumieniem języka, co prowadzi do tworzenia wypowiedzi niedostosowanych społecznie. Dzieci z SPCD wykazują trudności z takimi sytuacjami komunikacyjnymi, jak: witanie i żegnanie kogoś, komunikowanie określonych faktów. Nie radzą sobie one z dostosowywaniem języka do różnych sytuacji komunikacyjnych, czasu, miejsca i osoby, do której się mówi; z trudem przestrzegają reguł konwersacji, trzymania się tematu rozmowy. Problem sprawia im używanie gestów niewerbalnych i podtrzymywanie kontaktu wzrokowego. Nie rozumieją treści ukrytych w przekazach werbalnych,

zwłaszcza zawierających wyrażenia idiomatyczne, a także o humorystycznym charakterze (Morrison 2016: 65). Wymienione cechy uwzględniano wcześniej w opisie autyzmu (ASD), a wyróżniały je mniejsze nasilenie obserwowanych deficytów, powtarzalnych zachowań i ograniczonych zainteresowań (Reisinger i in. 2011: 1701–1703; Félix i in. 2022: 1–21). W DSM-5 zostały one wyłączone z diagnozy ASD. W naszym pojęciu wspomniane trudności w pragmatyce językowej i zachowaniach wpisują się w obraz zespołu Aspergera.

Problem z różnicowaniem zaburzeń semantyczno-pragmatycznych oraz lingwistycznych cech ASD i objawów SLI/DLD ma swoje źródło w kolejności opisów omawianych zjawisk. Pierwszy raz termin „zaburzenia semantyczno-pragmatyczne” pojawił się w latach 80. XX w. i został upowszechniony we wspomnianej wyżej klasyfikacji Isabelle Rapin i Doris A. Allen (1983) jako podgrupa DLD. Znaczący dla rozumienia procesu różnicowania omawianych obszarów jest fakt, że nie istniał wtedy jeszcze podział na autyzm, zespół Aspergera, zespół Retta i autyzm atypowy. Nie wyróżniano podtypów PDD, zespół Aspergera nie stanowił osobnej jednostki nozologicznej, a prace Hansa Aspergera były dopiero tłumaczone na język angielski i upowszechniane szerszej grupie odbiorców. Autyzm diagnozowany był w ujęciu Kannerowskim, w rozumieniu wąskiego fenotypu. Dzieci z ZA nie miały możliwości spełnienia warunków kryterialnych dla diagnozy autyzmu, z kolei wykazywane przez nie cechy realizowały lingwistyczne objawy podtypu SLI/DLD w obszarze „zaburzeń semantyczno-pragmatycznych”. Nazwa podtypu SLI/DLD podawana przez Rapin brzmiała *semantic-pragmatic syndrome without autism* (1983), przy czym „bez autyzmu” odnosiło się do definicji zaburzenia z tego czasu.

I. Rapin i D. Allen, opisując zaburzenia semantyczno-pragmatyczne, dopuszczały jako kryterium włączające opóźniony rozwój mowy, co także na długo nie pozwoliło jednoznacznie wiązać tego zjawiska z zespołem Aspergera, dla którego, według ICD-10, opóźniony rozwój mowy był kryterium wyłączającym. Wszystkie te czynniki spowodowały, że relacja między zaburzeniami semantyczno-pragmatycznymi i ASD była i nadal jest przedmiotem licznych dyskusji. Wielu badaczy uznaje ten deficyt za formę wysoko funkcjonującego autyzmu (Bishop, Norbury 2002: 917). Jak słusznie zauważa Ewa Hrycyna (2019: 53), SPD jest terminem lingwistycznym. Może on zatem odnosić się do lingwistycznych skutków zespołu Aspergera lub wysoko funkcjonującego autyzmu albo do zaburzeń systemu językowego o odmiennej od autyzmu etiologii. W diagnozie ważny będzie zatem szerszy kontekst oceny funkcjonowania pacjenta.

Co istotne w kontekście naszych rozważań, w wymienionej klasyfikacji chorób zaznacza się, że SPCD może występować nie tylko samodzielnie, lecz

także wespół z innymi jednostkami diagnostycznymi, takimi jak: specyficzne zaburzenia uczenia się czy niepełnosprawność intelektualna (Morrison 2016: 64).

Współistnienie czy odrębność lingwistycznych deficytów?

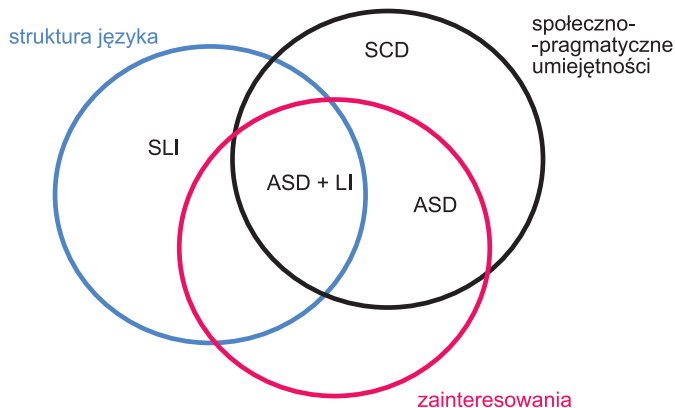
Wskazane wyżej cechy SLI/DLD oraz ZA mogą ze sobą współistnieć, tzn. nakładać się na siebie, zwłaszcza jeśli chodzi o trudności w rozwoju językowym. Zjawiska tego rodzaju nie dziwią w kontekście wiedzy o afazji nabytej, w której te same deficyty językowe mogą pojawić się na skutek różnie zlokalizowanych lezji, a także tożsame uszkodzenia mózgowia u różnych pacjentów mogą skutkować odmiennymi wzorcami zaburzeń lingwistycznych, co wiąże się z istnieniem niesklasyfikowanych profili afazji (Kasselimis i in. 2017: 65–66). Ponadto, zjawisko współchorobowości uczy nas tego, że zaburzenia nierzadko się na siebie nakładają, a dwa różne mechanizmy skutkują tym samym deficytem.

O współwystępowaniu deficytów rozwojowych wspomina się także jednoznacznie w DSM-5, o czym była mowa wyżej w kontekście SPCD czy LI. Również perturbacje terminologiczne związane z deficytem semantyczno-pragmatycznym, który pojawia się jako podtyp afazji zarówno w klasyfikacji I. Rapin i D.A. Allen (1983), jak i w ICD-11, a na podstawie cech charakterystycznych odpowiada wysoko funkcjonującemu autyzmowi lub zespołowi Aspergera (por. Hrycyna 2019: 51), sugerują możliwość współistnienia obu jednostek nozologicznych. Warto wspomnieć, że sami twórcy DSM-5 dopuszczają także możliwość współwystępowania zaburzenia językowego⁸ (ang. *language disorder*, LI) m.in. z niepełnosprawnością intelektualną, ADHD oraz autyzmem, chociaż ich zdaniem te deficyty jako samoistne należy różnicować.

Badacze już od dawna wskazują na sytuację nakładania się na siebie nieprawidłowości językowych w ASD, SLI/DLD oraz w ZA (określanym w literaturze zagranicznej społecznym (pragmatycznym) zaburzeniu komunikacji), jednocześnie poszukują specyficznych cech językowych właściwych dla każdego z nich. Podkreślają to zjawisko zgromadzone przez zespół Juliany Félix (2020) metadane z 18 badań koncentrujących się na zaburzeniach językowych z obszaru Portugalii.

⁸ Także w ujęciu Marii Pąchalskiej (2021: 126) w ten sposób sklasyfikowanemu zaburzeniu odpowiada afazja, nazywana przez autorkę neurorozwojową, a w dawnej nomenklaturze polskiej – alalia.

W literaturze można spotkać dwa ujęcia dotyczące ewentualnych korelacji między ASD, ZA oraz SLI. Jedna grupa badaczy wskazuje na możliwość częściowego nakładania się ASD i SLI na podstawie podobnych profili zaburzeń językowych. Dotyczy to autyzmu z zaburzeniami językowymi, który bywa postrzegany jako podgrupa ASD ze współwystępującym SLI (Bishop 2014: 389). W swoim eksperymencie Dorothy V.M. Bishop (2000) zauważyła, że niektóre oceniane dzieci wykazywały profil zaburzeń językowych lokujący się między SLI/DLD a autyzmem bez pełnej symptomatologii w postaci tzw. triady autystycznej. W kolejnych badaniach znów potwierdzono pogląd o braku ostrych granic między SLI a deficytem semantyczno-pragmatycznym oraz między deficytem semantyczno-pragmatycznym a autyzmem (Bishop, Norbury 2002). Wymienione różnice i podobieństwa, nakładanie się zaburzeń rozwojowych zostały zauważone w DSM-5, a także ICD-11. Korelacje pomiędzy nimi ilustruje rysunek 1, autorstwa D.V.M. Bishop (2014), pokazujący współzależności pomiędzy SLI/DLD a deficytem semantyczno-pragmatycznym, który w DSM-5 znajduje się w kategorii zaburzenia komunikacji, a zatem został wyłączony z klasy zaburzeń ze spektrum autyzmu, lecz nie jest w przeciwieństwie do ICD-11 potraktowany jako podtyp DLD. W tym ujęciu zauważa się zatem dzieci z autyzmem, które wykazują trudności językowe zbliżone do tych prezentowanych przez dzieci z SLI, oraz te mające problemy z pragmatyką językową, lecz niewykazujące ograniczonych zainteresowań i powtarzalnych, stereotypowych zachowań specyficznych dla autyzmu.



Rys. 1. Relacje pomiędzy specyficznym zaburzeniem językowym (SLI), społeczno-pragmatycznym zaburzeniem (SCD) oraz spektrum autyzmu (ASD) w ujęciu DSM-5

Źródło: za Bishop 2014: 389.

(Zbliżony schemat można znaleźć w starszym opracowaniu u Bishop (2000) oraz w wersji polskojęzycznej u Czaplewskiej i Kaczorowskiej-Bray 2002: 65).

Możliwość współwystępowania SLI i ASD opisała również Helen Tager-Flusberg (2015), która porównała wyniki badania dzieci z ASD z dziećmi z SLI/DLD oraz z grupą typowo rozwijających się rówieśników. Jej celem było przede wszystkim otrzymanie odpowiedzi na pytanie o mechanizm lepszych i gorszych wyników uzyskiwanych przez obie grupy uczestników eksperymentu. Okazało się, że dzieci z ASD i zaburzeniami językowymi miały zbieżne wyniki w porównaniu z dziećmi z SLI, a odmienne w stosunku do dzieci z ASD bez deficytów lingwistycznych. Pozwoliło to autorce na postawienie tezy, że podgrupa dzieci z ASD ma współistniejące SLI, a ponieważ wzorce popełnianych błędów były zbieżne, uznano, że u podstaw obniżonych umiejętności przetwarzania językowego (w eksperymencie było to powtarzanie pseudosłów) w obu porównywalnych grupach leżą te same mechanizmy. Popełniane błędy miały głównie charakter substytucji, rzadziej elizji, co według badaczki stanowi odzwierciedlenie trudności w tworzeniu lub dostępie do reprezentacji z poziomu fonemu. Zdaniem badaczki potwierdzeniem tej tezy mogą być doniesienia dotyczące neuroobrazowania u dzieci z SLI i ASD. W literaturze pojawiają się pewne prawidłowości dotyczące – nie wdając się w szczegóły – objętości kluczowych dla mowy obszarów mózgu, a mianowicie płata czołowego i skroniowego obu półkul. Dotyczą one także nietypowego wzorca asymetrii strukturalnej i funkcjonalnej dla mowy u dzieci z SLI i ASD (za Tager-Flusberg 2015: 1049). Argumentem potwierdzającym możliwość współwystępowania ASD i SLI jest także wysoka dziedziczność obu zaburzeń rozwojowych. Istnieją doniesienia mówiące o tzw. szerszym fenotypie ASD, co oznacza, że krewni pierwszego stopnia mogą wykazywać cechy zbieżne z ASD (Piven i in. 1997; Piven 2001; Ozonoff 2014; Cierpiałkowska, Sęk 2020: 476). Także wśród członków rodzin dzieci z ASD stwierdza się podwyższone wskaźniki potwierdzonych zaburzeń językowych oraz opóźnień w rozwoju języka. Badania sugerują, że SLI może występować częściej w rodzinach dzieci z ASD aniżeli w populacji ogólnej (Tager-Flusberg 2015: 1049).

Druga grupa specjalistów podważa hipotezę współistnienia ASD i SLI/DLD (Williams i in. 2008: 944–963). Jak podkreśla David Williams (2008), zarówno autyzm, jak i SLI/DLD są zjawiskami heterogenicznymi o zmieniającym się w czasie obrazie. ASD + LI oraz SLI/DLD mają więcej zbieżności na wczesnym etapie rozwoju dziecka (w wieku przedszkolnym), natomiast różnice ujawniają się wraz z wiekiem. Dodatkowo, jak stwierdza D. Williams, wspólne objawy nie muszą oznaczać identycznych przyczyn, np. na poziomie genetycznym oraz neurobiologicznym. Debatę o różnicowaniu SLI/DLD i ASD + LI uważa zatem za nierozstrzygniętą i postuluje dalsze poszukiwanie czułych markerów diagnostycznych.

Także Dorothy V.M. Bishop (2010 a, b) stawia pytanie, czy podobieństwa między ASD i SLI/DLD są jedynie powierzchowne (na poziomie objawów), czy wynikają ze wspólnej etiologii. Podkreśla znaczenie badań nad jakościowymi aspektami fenotypów językowych w ASD i SLI/DLD. Zastosowany w badaniach model wskazuje na możliwość istnienia nakładającej się etiologii genetycznej (ze szczególnym uwzględnieniem genu CNTNAP2), ale ostatecznie jej nie potwierdza. Inne badania (Nudel i in. 2020: 369–381) wskazują na powiązanie tego genu i jego wariantów z SLI/DLD, ASD, ADHD oraz apraxją mowy. We wnioskach zespołu Rona Nudela pojawia się istotny postulat osobnego badania różnych grup ASD oraz szczegółowej klinicznej oceny profilu językowego dzieci. Także te badania nie dały ostatecznej odpowiedzi na jednoznaczną wspólną genetyczną etiologię deficytów u porównywanych grup dzieci.

Prowadzone obecnie badania nie przynoszą ostatecznej odpowiedzi na pytanie o autonomię etiologiczną lub współprzyczynowość ASD i SLI/DLD. Wpływa na to zarówno szerokie spektrum poszukiwań, jak i heterogeniczność badanych grup. Niemniej w wielu opisach (Bishop 2010 a, b; Nudel i in. 2020; Hrycyna 2019) podkreśla się wagę dokładnych deskrypcji klinicznych, mogących przyczynić się do precyzyjnego doboru grup badawczych.

Warto zwrócić jeszcze uwagę na ujęcie Bruce'a Tomblina (2011), który sądzi, że oba zaburzenia rozwojowe najprawdopodobniej pokrywają się, lecz nie w ujęciu odrębnych jednostek diagnostycznych, a w postaci złożonej mieszaniny podobieństw i różnic, które widać również między dziećmi z SLI/DLD oraz ASD a ich typowo rozwijającymi się rówieśnikami. Wspomniany badacz przededefiniował spojrzenie na SLI/DLD i ASD, podając w wątpliwość zasadność istnienia (wyodrębniania) tych dwu odrębnych jednostek diagnostycznych.

Podsumowanie

Zauważane przez badaczy korelacje pomiędzy zaburzeniami, w obrazie których deficyt językowy jest pierwotny i takich, dla których stanowi tło dla trudności behawioralnych czy społeczno-pragmatycznych, są wciąż podkreślane i analizowane. O ile badania wykazują ich genetyczne nakładanie się, o tyle istnienie ich wspólnych fenotypów jest niepotwierdzone (Nudel i in. 2020).

Chociaż obecny stan wiedzy nie pozwala jednoznacznie postawić jednej wspólnej badaczom tezy o współistnieniu SLI/DLD i zespołu Aspergera, to z praktyki klinicznej wyłania się obraz potwierdzający możliwość ich współ-

istnienia. To z kolei oznacza, że właściwym kierunkiem działania – zamiast kategoryjnej nozologii – powinno być dokumentowanie heterogeniczności wspomnianych zaburzeń rozwojowych (Bishop i in. 2017: 1077), zwracanie się w kierunku diagnozy dymensjonalnej (Cieszyńska, Korendo 2021), która pozwala objąć swoim zasięgiem obserwowane trudności u wszystkich badanych dzieci, bez wyłączenia grupy niewpisującej się w dotychczasowe wytyczne różnych obowiązujących klasyfikacji.

Silna heterogeniczność opisanych deficytów rozwojowych i ich obecność na skali kontinuum każe pamiętać o tym, że w diagnozie najważniejszy jest zawsze objaw kliniczny. Nazwa jego manifestacji – czego przykładem są perturbacje terminologiczne tak w odniesieniu do afazji (Leonard 2006: 17–21; Czaplewska 2012: 85–100), jak i zespołu Aspergera – ma charakter wtórny, bo podlega zmianom uzależnionym od stanu aktualnych badań, sposobu ich interpretacji, rozwoju genetyki i nowych metod neuroobrazowych.

Literatura

- Allen D.A. (1989): *Developmental language disorders in preschool children: Clinical subtypes and syndromes*. „School Psychology Review” 18(4), s. 442–451.
- Bishop D.V.M. (2000): *Pragmatic Language Impairment*. [W:] *Speech and Language Impairments in Children. Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Red. D.V.M. Bishop, L.B. Leonard. East Sussex.
- Bishop D.V.M. (2010a): *Overlaps Between Autism and Language Impairment: Phenomimicry or Shared Etiology*. „Behavior Genetics” 40(5), s. 618–629.
- Bishop D.V.M. (2010b): *Which neurodevelopmental disorders gest researched and why?* „PLoS ONE” 5/11, e15112.
- Bishop D.V.M. (2014): *Ten questions about terminology for children with unexplained language problems*. „International Journal of Language & Communication Disorders” 49(4), s. 381–415.
- Bishop D.V.M., Norbury C.F. (2002): *Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: A study using standardized diagnostic instruments*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 43(7), s. 917–929.
- Bishop D.V.M., Snowling M.J., Thompson P.A., Greenhalgh T., and the CATALISE-2 consortium (2017): *Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 58(10), s. 1068–1080.
- Cierpiałkowska L., Sęk H. (red.) (2020): *Psychologia kliniczna*. Warszawa.
- Cieszyńska J., Korendo M. (2021): *Dymensjonalna diagnoza rozwoju dziecka*. Kraków.
- Czaplewska E. (2012): *Rozumienie pragmatycznych aspektów wypowiedzi przez dzieci ze specyficznym zaburzeniem językowym*. Gdańsk.
- Czaplewska E., Kaczorowska-Bray K. (2002): *Potrzeba rozwijania kompetencji komunikacyjnej u dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju mowy i języka*. „Logopedia” 30, s. 61–66.
- Félix J., Santos M.E., Benitez-Burraco A. (2022): *Specific Language Impairment, Autism Spectrum Disorders and Social (Pragmatic) Communication Disorders: Is There Overlap in Language Deficits? A Review*. „Review Journal of Autism and Developmental Disorders”, s. 1–21.

- Hrycyna E. (2019): *Zaburzenia semantyczne i pragmatyczne – problem terminologii*. „Logopedia” 48(1), s. 47–62.
- Jastrzębowska G. (2019): *Zaburzenia neurorozwojowe. Zmiany w podejściu teoretycznym i diagnostycznym*. „Logopedia” 48(1), s. 27–46.
- Kasselimis D.S., Panagiotis G.S., Christos P., Evdokimidis I., Potagas C. (2017): *The unbridged gap between clinical diagnosis and contemporary research on aphasia: A short discussion on the validity and clinical utility of taxonomic categories*. „Brain and Language” 164, s. 63–67.
- Klin A. (2006): *Autism and Asperger syndrome: an overview*. „Brazilian Journal of Psychiatry” 28, s. 3–11.
- Korendo M. (2013): *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*. Kraków.
- Krasowicz-Kupis G. (2012): *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej. SLI i inne zaburzenia językowe*. Sopot.
- Leonard L.B. (2006): *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*. Gdańsk.
- Mason K., Rowley K., Marshall C.R., Atkinson J.R., Herman R., Woll B., Morgan G. (2010): *Identifying specific language impairment in deaf children acquiring British Sign Language: Implications for theory and practice*. „British Journal of Developmental Psychology” 28, s. 33–49.
- McPartland J., Volkmar F.R. (2012): *Autism and related disorders. Handbook of clinical neurology*. Vol. 106, s. 407–418.
- Morrison J. (2016): *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*. Przekład R. Andruszko. Kraków.
- Norbury C.F., Gooch D., Wray C., Baird G., Charman T., Simonoff E., Vamvakas G., Pickles A. (2016): *The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 57(11), s. 1247–1257.
- Nudel R., Christiani C.A.J., Ohland J., Uddin Md J., Hemager N., Ellersgaard D.V., Spang K.S., Burton B.K., Greve A.N., Gantriis D.L., Bybjerg-Grauholm J., Jepsen J.R.M., Thorup A.A.E., Mors O., Nordentoft M., Werge T. (2020): *Language Deficits in Specific Language Impairment, Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder, and Autism Spectrum Disorder: An Analysis of Polygenic Risk*. „Autism Research” 13, s. 369–381.
- Ozonoff S., Young G.S., Belding A., Hill M., Hill A., Hutman T., Johnson S., Miller M., Rogers S.J., Schwichtenberg A.J., Steinfeld M., Iosif A.M. (2014): *The broader autism phenotype in infancy: when does it emerge?* „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry” 53(4), s. 398–407.
- Pachalska M. (2021): *Afazja u dzieci: nowe podejście teoretyczne, diagnostyczne i terapeutyczne*. [W:] *Afazjologia. Organiczne zaburzenia mowy*. Red. Z. Tarkowski. Warszawa, s. 123–146.
- Piven J. (2001): *The broad autism phenotype: A complementary strategy for molecular genetic studies of autism*. „American Journal of Medical Genetics” 105(1), s. 34–35.
- Piven J., Palmer P., Jacobi D., Childress D., Arndt S. (1997): *Broader autism phenotype: evidence from a family history study of multiple – incidence autism families*. „American Journal of Psychiatry” 154(2), s. 185–190.
- Rapin I. (1996): *Practitioner Review: Developmental Language Disorders: A Clinical Update*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 37(6), s. 643–655.
- Rapin I., Allen D.A. (1983): *Developmental language disorders: Nosologic consideration*. [W:] *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*. Red. U. Kirk, San Diego, s. 155–184.
- Reisinger L.M., Cornish K.M., Fombonne E. (2011): *Diagnosis differentiation of autism spectrum disorders and pragmatic language impairment*. „Journal of Autism and Developmental Disorders” 41(12), s. 1694–1704.

- Tager-Flusberg H. (2015): *Defining language impairments in a subgroup of children with autism spectrum disorder*. „Science China Life Sciences” 58(10), s. 1044–1052.
- Tomblin B. (2011): *Co-morbidity of autism and SLI: kinds, kin and complexity*. „International Journal of Language & Communication Disorders” 46(2), s. 127–137.
- Towbin K.E. (2005): *Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified*. [W:] *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Red. F.R. Volkmar, A. Klin, R. Paul, D.J. Cohen. New York, s. 165–200.
- Williams D., Botting N., Boucher J. (2008): *Language in Autism and Specific Language Impairment: Where Are the Links?*. „Psychological Bulletin” 134(6), s. 944–963.

Źródła internetowe

<<https://icd.who.int/en/>>, dostęp: 02.07.2023.

Tomasz Woźniak
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6745-9639>
e-mail: tomasz.wozniak2@mail.umcs.pl

Trzy wymiary znaku językowego i trzy typy schizofazji

Three dimensions of the linguistic sign and three types of schizophasia

Abstrakt

Celem artykułu jest typologia zaburzeń językowych występujących w przebiegu psychozy schizofrenicznej. Analizy wypowiedzi osób cierpiących na schizofrenię dowodzą, że mamy do czynienia z różnymi typami zjawisk powodujących niespójność tekstu. Interpretacja korpusu tekstów schizofatycznych, dokonana w perspektywie refleksji lingwistycznej, w powiązaniu z wnioskami z badań klinicznych, pozwala wyróżnić trzy podstawowe typy zaburzeń zachowań językowych w schizofrenii – typ zdeorganizowany, typ urojeniowy i typ schizofatycznego zubożenia tekstu. Ponadto praktyka wykazuje istnienie typów mieszanych schizofazji, we wszystkich wariantach kombinatorycznych pomiędzy trzema wymienionymi, co jest zjawiskiem analogicznym do problemów obserwowanych w przypadku diagnozy i klasyfikacji afazji. Wnioski lingwistyczne znajdują potwierdzenie w badaniach nad czynnością i funkcjonowaniem poszczególnych obszarów mózgu, przy uwzględnieniu lokalizacji miejsca zaburzeń językowych w danym zespole schizofrenicznym.

Słowa kluczowe: schizofazja, schizofrenia, diagnoza zaburzeń mowy, spójność tekstu, znak i system języka

Abstract

The aim of this article is to provide a typology of linguistic disorders occurring in the course of schizophrenic psychosis. Analyses of utterances made by people suffering from schizophrenia prove that there occur different types of phenomena causing textual incoherence. Linguistic interpretation of texts affected by schizophasia selected from the corpus, in conjunction with the conclusions based on clinical research, allows one to distinguish three basic types of linguistic behavioural disorders in schizophrenia – the disorganised type, the delusional type and the schizophatic text impoverishment type. Furthermore, everyday practice points to the existence of mixed types of schizophasia, in all possible combinations of the three variants, which is a phenomenon analogous to the problems observed in the diagnosis and classification of aphasia. Linguistic conclusions

are confirmed by studies on the functioning of particular brain areas, taking into account the site of language disorders in a given schizophrenic syndrome.

Keywords: schizophasia, schizophrenia, diagnosis of speech and language disorders, text coherence, sign, language system

Schizofrenia i schizofazja a badania lingwistyczne

Celem artykułu jest typologia zaburzeń językowych występujących w przebiegu psychozy schizofrenicznej. Analizy i indeksacji przejawów schizofazji z perspektywy klinicznej i lingwistycznej dokonano w piśmiennictwie polskim już pod koniec XX w. (Czernikiewicz 1998; Woźniak 2000). Analizy te opisywały jednak poszczególne fenomeny składające się na schizofazję raczej na poziomie inwentarza symptomów, nie przeprowadzając jej typologii (Czernikiewicz, Woźniak 2023).

Zabieg typologii schizofazji jest uzasadniony.

Po pierwsze, wzbogaca dotychczasową refleksję logopedyczną nad tym zaburzeniem mowy. Schizofazja w klasyfikacjach zaburzeń mowy nie była dzielona na różne rodzaje; traktowano ją ogólnie etiologicznie jako zaburzenie mowy osób chorych psychicznie (Styczek 1979), objawowo jako zaburzenie treści wypowiedzi, cechujące się brakiem logiki, zakłóceniami w procesie uogólniania i abstrakcji, niespójnością występującą w zbudowanych tekstach (Kaczmarek 1987) bądź jako efekt rozpadu systemu komunikacyjnego (Grabias 1996).

Po drugie, typologia zaburzeń schizofazycznych pozwala na lepsze rozumienie tego zaburzenia i dokładniejsze diagnostycznie określenie objawów. W medycznych klasyfikacjach międzynarodowych schizofazję, rozumianą jako zaburzenie mowy występujące w schizofrenii, pierwotnie wiązano z formalnymi zaburzeniami myślenia, a szczególnie z objawem niespójności semantycznej wypowiedzi (inkoherencja, sałatka słowna). Nawet obecnie ICD-11 stwierdza, że zaburzenia myślenia często manifestują się jako chaotyczna lub niezrozumiała mowa. DSM-5 zrezygnowało z terminu zaburzenia myślenia na rzecz „zdezorganizowanej mowy” jako zjawiska bardziej wymiernego diagnostycznie. Schizofazję odróżnia się od urojeń, przy czym oba te symptomy na ogół zalicza się do objawów pozytywnych schizofrenii (Andreasen, Olsen 1982). Terminem „objawy pozytywne” określa się w psychiatrii objawy „nadmiarowe”, „ponadnormatywne”, które nie występują u osób zdrowych (omamy, halucynacje, urojenia, rozbudowane, niespójne wypowiedzi). Termin „objawy negatywne” oznacza objawy „ubytkowe”, wiążące się z utratą posiadanych wcześniej sprawności (np. wycofywanie się z kontaktów społecznych, apatia, zredukowane, szczątkowe wypowiedzi).

Rozumienie schizofazji jako niespójności wypowiedzi w wymiarze formalnym i semantycznym było nawiązaniem do etymologii terminu: *schizo-* znaczy ‘rozszczepiam, rozdwarzam’, *fasis-* znaczy ‘mowa’ (greka klasyczna). Termin wprowadził do psychiatrii Emil Kraepelin na oznaczenie niespójnych wypowiedzi pacjentów psychotycznych.

Bardziej precyzyjne widzenie schizofazji zaproponowali Andrzej Czernikiewicz i Tomasz Woźniak (2001, 2023), którzy zdefiniowali ją jako zaburzenie mowy, które charakteryzuje się zanikiem spójności wypowiedzi, jej dezintegracją na poziomie pragmatycznym, semantycznym i formalnogramatycznym. W przeważającej liczbie przypadków schizofazję należy rozumieć jako utratę funkcji komunikacyjnej języka, występującą w przebiegu schizofrenii, szczególnie jej przewlekłych postaciach (ICD-11, 6A.20.2). Rozważania nad wielowymiarowością schizofazji prowadzą autorów do wniosku, że zaburzenie można ująć jako konfigurację czterech kategorii, tj. zjawisk:

- 1) związanych z niespójnością wypowiedzi,
- 2) wytwórczych na poziomie tekstu,
- 3) syntaktycznych,
- 4) leksykalnych.

Takie ujęcie schizofazji jest spójne z punktu widzenia struktury języka, ponieważ reprezentowane są w nim przejawy rozbicia realizacji struktur językowych na wszystkich poziomach, z wyjątkiem fonologicznego; na poziomie tekstu, zdania, leksemu i morfemu (Czernikiewicz, Woźniak 2023: 16).

Zaburzenia mowy w schizofrenii, chociaż stanowią jeden z osiowych objawów psychozy, przez lata stanowiły przedmiot badań dość ograniczonej liczebnie grupy badaczy (por. Sims 1995). Skupiano się głównie na zaburzeniach myślenia i zachowania osób ze schizofrenią, które to objawy związane są z urojeniami i halucynacjami. W ostatnich latach obserwujemy zmianę tego stanowiska. Powszechnie uznaje się wartość diagnostyczną i wielowymiarowość zaburzeń mowy w schizofrenii oraz rolę zmian neuroanatomicznych i neurofunkcyjnych, występujących w przebiegu choroby, jako podstawy wyjaśnienia powstawania zaburzonych wypowiedzi (Kuperberg 2010; de Boer i in. 2020; Czernikiewicz, Woźniak 2023). Rozważania kliniczne nad pozycją schizofazji w obrazie psychozy schizofrenicznej pozwalają na stworzenie modeli pięcioczynnikowych schizofrenii, na które składają się: zaburzenia poznawcze, dezorganizacja, czynniki wytwórcze, dysforia i zmniejszona ekspresja (Von Knorring, Lindstrom 1995; Wciórka i in. 1997; Toomey i in. 1997; por. Czernikiewicz, Woźniak 2023: 17).

Po trzecie, typologia schizofazji staje się nie tylko argumentem empirycznie potwierdzającym prawdziwość teorii lingwistycznych, ale też przyczynkiem do dyskusji nad ucieleśnieniem języka. Większość opracowań

klinicznych i lingwistycznych wskazuje na zespół zjawisk językowych obrazujących patologię wypowiedzi osób chorych na schizofrenię, co znajduje swoje odbicie we współczesnych badaniach nad czynnością i funkcjonowaniem poszczególnych obszarów mózgu. Przy lokalizacji miejsca zaburzeń językowych w schizofrenii najbardziej użyteczna jest koncepcja Petera Liddle'a, który mówi o trzech zespołach schizofrenicznych i do której nawiązanie znajdzie się we wnioskach prezentowanego artykułu (Liddle 1987, 1996).

Należy jednak podkreślić, że diagnoza schizofazji jest stwierdzeniem zaburzenia mowy, nie psychozy schizofrenicznej, i jako taka nie powinna być łączona tylko ze schizofrenią (choć schizofrenia jest jej najczęstszą przyczyną). Omawiana definicja schizofazji Czernikiewicza i Woźniaka opiera się na kryteriach niezależnych od etiologii, ponieważ należy założyć możliwość wystąpienia zaburzeń schizofatycznych także u ludzi niecierpiących na schizofrenię – np. u ludzi pozostających pod wpływem substancji psychoaktywnych lub ludzi działających w warunkach silnego stresu.

Zagadnienie analizy i oceny tekstu schizofatycznego zostało podjęte przy diagnozowaniu psychogennych zaburzeń mowy. Nieco odmiennie ujmuje się te zjawiska w narzędziach klinicznych i lingwistycznych.

Najpopularniejszą na świecie kliniczną skalą oceny zaburzeń mowy w chorobach psychicznych jest Skala do Oceny Myślenia, Języka i Komunikacji (ang. *Scale for Assessment of Thought, Language, and Communication*, TLC) opracowana w 1979 r. przez Nancy C. Andreasen z Uniwersytetu w Iowa City (Andreasen 1979a, 1979b, 1980; Andreasen, Grove 1986). TLC jest indeksem potencjalnych objawów klinicznych schizofazji, wyróżnianych z pozycji specjalisty bez przygotowania lingwistycznego. Jest to narzędzie mające charakter psychometryczno-kliniczny, niewystandaryzowany. Skala ta obejmuje opis 18 fenomenów językowych, które są oceniane na podstawie obserwacji lub zapisu magnetofonowego rozmowy. Są to: ubóstwo mowy (ang. *poverty of speech*), ubóstwo treści (ang. *poverty of content of speech*), natłok mowy (ang. *pressure of speech*), mowa roztargniona (ang. *distractible speech*), uskokowość (ang. *tangentiality*), zbaczanie wypowiedzi (ang. *derailment*), rozkojarzenie (ang. *incoherence*), nielogiczność (ang. *illogicality*), dźwięczenie (ang. *clanging*), neologizmy (ang. *neologisms*), przybliżenia słowne (metonimie) (ang. *word approximations*), drobiazgowość (ang. *circumstantiality*), utrata celu (ang. *loss of goal*), perseweracje (ang. *perseverations*), echolalia (ang. *echolalia*), blokowanie (ang. *blocking*), mowa sztuczna (ang. *stilted speech*), odnoszenie do siebie (ang. *self-reference*). Skala ta została przetłumaczona na język polski i spopularyzowana dzięki badaniom Andrzeja Czernikiewicza (1998, 2004).

Przykładem skali wywodzącej się z badań lingwistycznych, jest *Krótką Skala Oceny Schizofazji* (KSOS), która została opracowana przez Tomasza Woźniaka (Czernikiewicz 2004; Woźniak 2008). Podobnie jak TLC narzędzie to ma charakter psychometryczno-kliniczny, niewystandaryzowany, jednak kategorie oceny wymagają podstaw znajomości gramatyki i pojęć z zakresu językoznawstwa i psychologii. Kategorie oceny KSOS są następujące:

1. Spójność gramatyczna.
 - 1.1. Ocena zubożenia składni.
 - 1.2. Ocena zaburzeń konotacji linearnej.
2. Spójność semantyczna.
 - 2.1. Występowanie neologizmów idiolektalnych (wyrazów niemotywowanych systemem języka).
 - 2.2. Występowanie paronimów (budowanie wypowiedzi na podstawie podobieństwa brzmień).
3. Spójność pragmatyczna (strategie budowania dyskursu).
 - 3.1. Ocena zrozumiałości wypowiedzi.
 - 3.2. Ocena konkretności wypowiedzi (rozumianej jako lingwistyczne przejawy użycia kodu konkretnego, opartego na aktualnie dominujących bodźcach).
 - 3.3. Utrzymywanie się co najmniej dwóch objawów z pkt. 1 i 2 w dłuższych fragmentach wypowiedzi.

Dokładne omówienie sposobu diagnozowania obiema skalami, wraz z obszernymi przykładami oceny, można znaleźć w publikacjach na temat schizofazji (por. Czernikiewicz, Woźniak 2012, 2023).

Wymiary znaku językowego

Refleksja strukturalistyczna nad językiem doprowadziła do ujęcia go jako systemu semiotycznego. Teza taka implikowała istnienie znaków językowych, które składają się na system i reguły ich łączenia. W rozumieniu Ferdynanda de Saussure'a znak językowy jest dwudzielną jednostką językową, łączącą nie rzecz i nazwę, ale pojęcie (fr. *signifié*) oraz obraz akustyczny (fr. *signifiant*), który nie jest słyszalnym sygnałem akustycznym, ale psychiczną reprezentacją dźwięku, jego wyobrażeniem. Oznacza to, że znak językowy jest bytem psychicznym złożonym z dwóch składników (de Saussure 2002: 91). Jego cechami są: arbitralność (dowolność, konwencjonalność), linearność, niezmienność (w krótszym okresie czasu), semantyczność (odsyłanie do konkretnych rzeczy lub zjawisk), dwustopniowość i autonomiczność. Jednak rozważanie istnienia znaku językowego poza komunikacją, tylko

ze względu na system języka, ma sens ograniczony. W rozważaniach Karla Būlera (za: Grzegorzyczkowa 2007: 6) znak językowy stanowi już element pośredniczący między nadawcą i odbiorcą (dwoma składnikami niezbędnymi do tego, aby komunikacja w ogóle miała miejsce) a rzeczywistością. Każdy znak językowy jest skierowany do odbiorcy. Bez istnienia odbiorcy istnienie znaku nie ma większego znaczenia ani też sensu, ponieważ sensem jego istnienia jest, aby został odkryty przez odbiorcę. Odbiorca według wspólnych z nadawcą konwencji i schematów (w przypadku znaków konwencjonalnych, jakimi są znaki językowe) wnioskuje o treści, celu i intencji jego przekazu.

Filozofia języka przyjmuje za Charlesem W. Morrisem (1938) trzy wymiary znaku językowego: semantyczny, syntaktyczny i pragmatyczny. Wymiar semantyczny rozumiany jest w relacji znak językowy a przedmiot oznaczany (referent), wymiar syntaktyczny to formalna relacja między znakami wewnątrz języka, zaś wymiar pragmatyczny to relacja między znakiem a użytkownikami języka. O ile wymiar semantyczny i syntaktyczny zaznaczają się już we wcześniejszych rozważaniach strukturalistów, to wymiar pragmatyczny wywodzi się z koncepcji Morrisa. Koncepcja ta to klarowne i bardzo pojemne określenie wymiarów znaku językowego i mimo późniejszego rozwoju refleksji na ten temat, nie traci na swej aktualności.

Wsparciem zaproponowanej perspektywy jest stanowisko Romana Jakobsona, który traktując język jako system systemów, całościowy kod składający się z subkodów, wytwór pewnej wspólnoty językowej, nawoływał do maksymalnego realizmu badawczego i analizowania języka także z punktu wymiany mowy. Konieczność uwzględnienia odrębnych perspektyw nadawcy i odbiorcy, jako jednocześnie istniejących w komunikacji językowej, jest niczym innym jak uwzględnieniem reguł pragmatycznych, jako reguł komplementarnych wobec reguł formalnosemantycznych (Jakobson 1989: 145–148).

Dowartościowanie „użycia języka”, w filozoficznych aspektach analizy znaku językowego, przynosi też stanowisko Paula Ricoeura, który pragnąc przewyciężyć słabość *parole* (jako czegoś ulotnego) w stosunku do *langue* (jako trwałego systemu) posługuje się pojęciem dyskursu, rozumianego nie jako przemijające zdarzenie, dotyczące użytkowników języka, ale jako swoista struktura, pojęta w sensie syntetycznym – jako splatanie się i współgranie funkcji identyfikacji i orzekania w jednym zdaniu (Ricoeur 1989: 77–79). Swoisty splot pragmatyki i semantyki (rozumianej u Ricoeura jako „lingwistyka dyskursu”) sugeruje konieczność zależności i spójności obu tych wymiarów w zachowaniach językowych.

Analiza procesu konstruowania znaczeń w oparciu o znaki językowe wiedzie w stronę współczesnych teorii dyskursu. Teun A. van Dijk w swoich

rozważaniach nad dyskursem zaznacza (van Dijk 2001: 9–43), że jest on nieuchronnie kategorią o nieostrych granicach. Jest to forma użycia języka zależna od takich składników, jak: kto używa danej formy językowej?, jak?, dlaczego?, i kiedy? Dyskurs jest zdarzeniem komunikacyjnym, interakcją werbalną wyznaczaną przez trzy wymiary: a) użycie języka, b) przekazywanie idei, c) interakcja w sytuacjach społecznych. W opisie dyskursu jako struktury werbalnej można uwzględniać abstrakcyjne struktury formalne, ale tylko w ramach całego zdarzenia komunikacyjnego, w tym aktywności pozawerbalnej. Zarówno realizacje fonemów, jak i struktura zdania nie są niezależne od reszty wypowiedzi i kontekstu. Znaczenie nie jest czymś, co dyskurs ma, ale czymś, co przypisują dyskursowi użytkownicy języka. Wewnętrzne powiązania semantyczne dyskursu realizują się na poziomie mikro (koherencja między kolejnymi zdaniami – sądami) i poziomie makro (dotyczącym globalnych znaczeń i sensów). Wszystkie powiązania powinny być rozpatrywane w odniesieniu do odmian stylistycznych (funkcjonalnych) języka, schematów wypowiedzi, czy wreszcie aktów mowy. Dyskurs w tym ujęciu zbliża się do działania za pomocą języka, staje się rodzajem interakcji społecznej.

Stanisław Grabias (2015: 25–28) także traktuje dyskurs jako rodzaj interakcji społecznej i definiuje go jako proces nadawania znaczeń, których postać zależy od tego: kto mówi?, do kogo mówi?, w jakiej sytuacji?, i w jakim celu? W ujęciu tym znaczenie także jest wynikiem dynamicznego procesu, gry pomiędzy czynnikami społecznymi, psychologicznymi i lingwistycznymi.

W konkluzji należy przyjąć, że znak językowy powinien być rozpatrywany nie tylko w jednoznacznie określanych relacjach wyznaczanych przez reguły budowania zdań i przewidzianych systemem stałych związków semantyczno-kategorialnych, ale w całej siatce powiązań psychospołecznych wiążących się z regułami jego użycia: względnie stałymi społecznie, ale też okazjonalnymi. Model wymiarów znaku językowego Morrisa można przyjąć za aktualny, przy pełnej świadomości narastania komplikacji w obrębie szczegółowej analizy każdego z wymiarów: gramatycznego, semantycznego i pragmatycznego.

Typy tekstów schizofatycznych

Ze względu na praktyczny cel artykułu, jakim jest typologia tekstów schizofatycznych, przyjęto operacyjną definicję tekstu, określającą tekst jako werbalny rezultat aktu komunikacji językowej (Panasiuk, Woźniak 2001: 122).

Analiza typologiczna tekstów schizofatycznych pozwala nam wyróżnić trzy podstawowe ich rodzaje, ze względu na dominację głównych objawów patologii językowej. Wyróżnić należy teksty: zdeorganizowane, urojeniowe i zubożałe oraz stanowiące kombinacje wymienionych.

a. Zdeorganizowany typ schizofazji

W pierwszym wyróżnionym typie, najbardziej typowym dla schizofazji, dominują zjawiska składające się na dezorganizację tekstu. Są to:

- 1) zaburzenia konotacji linearnej i semantycznej,
- 2) zaburzenia leksykalne,
- 3) zubożenie syntaktyczne,
- 4) zaburzenia realizacji interakcji,
- 5) zaburzenia pragmatyki tekstu (Woźniak 2000; Lipski 2018; Czernikiewicz, Woźniak 2023).

Zaburzenia konotacji linearnej i semantycznej opisane przez Woźniaka (2000) stanowią zjawisko powszechnie występujące w schizofazji. Zaburzenia procesów konotacyjnych można rozpatrywać w dwu aspektach: jako zaburzenia konotacji linearnej, rozumianej jako prawdopodobne, bo przewidziane uzusem wystąpienie kolejnego składnika na linii tekstu, w znaczeniu zbliżonym do konotacji tekstowej w rozumieniu Renaty Grzegorzyczkowej (2004: 52), a także jako zaburzenie konotacji semantycznej, czy też w rozumieniu Bülera konotacji kategorialno-semantycznej, gdyż polega ona na konotowaniu przez jedne kategorie znaczeniowe jednostek innych kategorii znaczeniowych (Lipski 2017: 58). Najpełniejszym opracowaniem tego zagadnienia są badania Wojciecha Lipskiego nad konotacją w schizofrenii (Lipski 2018). Badacz wykazuje, że zaburzenia konotacji są zjawiskiem charakteryzującym wypowiedzi osób chorych na schizofrenię, przy czym zaburzenia te nie dotyczą wyłącznie wyrazów znajdujących się w bezpośrednim sąsiedztwie, ale przede wszystkim realizacji wyrazów tworzących szeregi i związki składniowe. Oznacza to, że zaburzenia konotacyjne nie mają wyłącznie charakteru związanego z liniowym następstwem wyrazów, lecz dotyczą raczej relacji współrzędnych i podrzędnych, które spajają składniki syntaktyczne, a także przekraczające granice zdania składniki tekstowe.

W przypadku zaburzeń leksykalnych w schizofazji można wyróżnić trzy główne problemy (Woźniak 2000; Czernikiewicz, Woźniak 2023: 32):

- 1) dezintegrację związków między nazwą a znaczeniem, przejawiającą się w przypisywaniu nazwom znaczeń z pominięciem relacji podobieństwa i przyległości. W efekcie oznacza to przenoszenie nazwy na znaczenia bez jakiegokolwiek uwzględnienia ich poprzedniej relacji znaczeniowych;

- 2) występowanie neologizmów, w tym głównie neologizmów idiolektalnych;
- 3) zaburzenia łączliwości pomiędzy wyrazami sąsiadującymi ze sobą na linii tekstu, co przejawia się m.in. w tworzeniu wypowiedzi opartych na mechanizmie podobieństwa brzmień (paronomii). Powoduje to pojawienie się w wypowiedzi zupełnie przypadkowo zestawionych wyrazów, mających jedynie jakiś wspólny element brzmienia.

W przypadku zubożenia syntaktycznego można przyjąć, że objaw ten obejmuje głównie trzy zjawiska: uproszczenie syntaktyczne, niespójność semantyczną wypowiedzi oraz ich mniejszą poprawność gramatyczną i występuje głównie u osób ze znacznym nasileniem schizofazji (Czernikiewicz 1998; Woźniak 2000, 2005).

Jak stwierdziliśmy wcześniej, dyskurs pojęty jako rodzaj interakcji społecznej odznacza się w komunikacji określonymi regułami, stanowi podstawę sprawności dialogowej i językowej sprawności społecznej, dzięki którym ujawniamy i dekodujemy ludzkie intencje (Grabias 2015: 25–28). W schizofazji proces ten ulega istotnemu zaburzeniu. Na zaburzenia spójności dyskursu w schizofrenii zwraca uwagę Czernikiewicz (1998). Wyniki jego badań wskazują, że najczęstszymi zaburzeniami są te, które dotyczą realizacji interakcji, szczególnie w zakresie jej spójności – ubóstwo treści, zbaczanie wypowiedzi, nielogiczność i utrata celu. Obserwacje Woźniaka (2000) prowadzą do wniosku, że osoby ze schizofazją często budowały pozornie spójną wypowiedź, która była niezrozumiała dla odbiorcy. Analizy takich wypowiedzi potwierdzają swoiste zaburzenia dyskursu schizofrenicznego – powiązanego gramatycznie, ale niekoherentnego.

Do opisanych wyżej przejawów językowych zaburzeń poznawczych (leksykalnych, semantycznych, narracyjnych) i interakcyjnych (dialogowych i społecznych) należy w analizie dezorganizacji pragmatyki tekstu dodać urojeniową interpretację rzeczywistości. Treści urojeniowe występują często razem z innymi przejawami dezorganizacji, potęgując efekt niespójności tekstu. Jeśli jednak wypowiedzi urojeniowe, niespójne pragmatycznie, występują bez cech dezorganizacji, należy je uznać za odrębny typ schizofazji.

Przykład wypowiedzi zamieszczony poniżej ilustruje podstawowe cechy zdeorganizowanego typu tekstu schizofatycznego:

B – a może pan przypomnieć jakie było moje pytanie? o czym miał pan opowiedzieć?

M4 – jak sobie wyobrażam dwieście milionów lat świetlnych//

B – no właśnie// no i nie odpowiedział mi pan//

M4 – (5 sek.) trzysta tryliony cytryn do jednej// do/ do piątego roku życia/ byłem w nagleżu jaskółki/ nie było co jeść w świecie// jadły tylko janowicze i iwaniuki// marceli pracował najciężej//

B – marceli to kto?

M4 – trzeci pan bóg// i umarł na ślad kuli/ bo sąsiad W. wziął mu wróble/ ptaki// za trzy dni jak była już konwalia wesola/ byłaby radosna/ mielibyśmy la las lepsze/ żywe/końs/ konia/ diabły/ w górze zamiast zamiast koncantryków/ byśmy usilnili yyy gwiazdy/ byśmy mieli też rakiety w kraju/ i byśmy wzięli broń/ i byśmy byli narodem przodującym// i tak jeszcze bardziej/ i byśmy osiągnęli wszystko za trzy dni// to to wziął wziął marcelemu po wróblach kuropatwy później / spuścił za zandryk/ zandryk spuścił/ nie mogliśmy kropki krwi sączyć na/ na życie jowialne tylko na jedną dziewczynę ze wsi / marię z./ /
(Czernikiewicz, Woźniak 2023: 140)

Zamieszczony wyżej fragment zawiera cechy dezorganizacji powodowane głównie przez duże nagromadzenie neologizmów i metonimii oraz związane z tym zaburzenia konotacji semantycznej i linearnej, które otwierają zbyt wiele niepowiązanych ze sobą wątków tematycznych. Nie obserwujemy w wypowiedzi zubożenia syntaktycznego, ale nieprzewidywalność oraz niespójność semantyczna i pragmatyczna powoduje, że jest on zdezorganizowany i niezrozumiały dla odbiorcy.

b. Urojeniowy typ schizofazji

Urojeniowy typ schizofazji prezentuje mniejsze nagromadzenie zjawisk składających się na dezorganizację tekstu, ale wartość pragmatyczna tekstu zostaje zaburzona poprzez dominację treści urojeniowych. Urojenia można interpretować jako skutek przekształconego sposobu percepcji i przeżywania świata, jako wytwór umysłowy, który jest kształtowany językowo i wypowiedzany. Człowiek poprzez urojenia dostosowuje się do zmienionego postrzegania rzeczywistości, starając się, aby jego zachowanie było dla niego zrozumiałe i bezpieczne (Feldman 1989; Kapur 2003). W takim ujęciu urojenia powstają w wyniku połączenia wewnętrznych bodźców generowanych przez neurochemiczne procesy oraz czynników kulturowych, które dają podstawy urojeniowej interpretacji świata, a opierają się głównie na zapamiętanych narracjach. Rozbudowane systemy urojeniowe obejmują całościowe wytłumaczenie świata a nawet własnego życiorysu. Przykładem mogą być wypowiedzi 18-letniego mężczyzny, na początku psychozy, którego całe wypowiedzi pozostają w wirtualnym świecie stworzonym przez jego umysł. Świat jest w tym ujęciu polem rozgrywki tajnych organizacji, które wykorzystują nieznanne technologie i angażują też do współpracy samego opowiadającego:

...dalej nie powiem/ nie powiem// to jest moja tajemnica// jak się dostałem do CIA/ tego nie powiem/ mogę powiedzieć wszystko/ ale co wiem o CIA to jest moja tajemnica//

B – ale ja nie pytałem o CIA ale pytałem o KGB//

- M – KGB to dziecinada/ radecznica¹/ radecznicy które? opium? heroina? czy zastrzyk androidalny? tylko które zastrzyki/ mówi//*
- B – zastrzyk androidalny// to mnie zainteresowało//*
- M – to jest dziecinada/ to jest zastrzyk androidalny człowiek robi się androidalny// człowiek pod kontrolą// dyskietki andoridalne/ nie daje jedna/ co to cztery dyskietki na mózg/ i tak się kontroluje każdego agenta KGB/ tak się niszczy agentów NIKu/ kasuje się każdego człowieka z NIKu// transplantacje mózgow/ hitler/ stalin/ heimler/ i tak się rozpierdoliło całe KGB/ dlatego KGB jak to się mówi jest stalin/ hitler/ heimler/ stalin to ten//*
- B – stalin /jeszcze raz niech pan powtórzy//*
- M3 – ten który ma mózg stalina to człowiek który pracuje w antarktydzie// ten który ma mózg hitlera to kierowca formuły jeden// heimler/ robert k.// to są trzy mózgi/ szatanistyczne// ja jestem odkodowany czwarty//*

(Czernikiewicz, Woźniak 2023: 137–138)

c. Typ schizofatycznego zubożenia tekstu

Typ tekstów ze znacznym zubożeniem syntaktycznym zaznacza się w analizach tekstów zdezorganizowanych. Jednak cechy zubożenia na wszystkich poziomach, bez schizofatycznych cech dezorganizacji i przejawów urojeń, występują niekiedy w tekstach schizofatycznych samodzielnie. Jak dowodzą badania Czernikiewicza (1998), cechy zubożenia narastają w przebiegu schizofrenii, zwykle na tle innych objawów schizofazji, prawdopodobnie w wyniku postępujących zmian neuroanatomicznych i neurofunkcyjnych w mózgu. Przykład wypowiedzi zamieszczony niżej ilustruje zjawisko zubożenia:

- B – mhm/ a dlaczego ludzie chorują/ panie mariuszu?//*
- P – choroba wybiera// i więcej nic// ma za zadanie bojowe/ jedno// wykluczyć albo doprowadzić do celu//*
- B – co to znaczy/ że choroba wybiera?// kogo wybiera?//*
- P – najpierw musi być choroba/ później musi być y fizycznego/ życie/ ja to wiem//*
- B – co to znaczy?//*
- P – no/ dojrzewanie to jest/ więcej nic//*

(Archiwum własne autora)

W wypowiedzi poza uproszczeniem syntaktycznym i leksykalnym, urywaniem wypowiedzi obserwujemy zmniejszenie długości tekstu i brak intencji wyjaśnienia odbiorcy własnego stanowiska, bez cech urojeń czy dezorganizacji.

¹ Miejscość w województwie lubelskim, gdzie mieści się szpital psychiatryczny.

Wnioski

W podsumowaniu analizowanych przykładów należy stwierdzić występowanie trzech różnych typów tekstów, których rodzaj zaburzeń można interpretować w kategoriach założonych teoretycznie wymiarów znaku językowego:

- cechy zubożenia przejawiają się przede wszystkim w ograniczeniu liczby użytych jednostek językowych i uproszczeniu relacji między nimi;
- cechy dezorganizacji należy wiązać głównie z zaburzeniami wymiaru semantycznego znaku językowego;
- urojeniowy typ tekstu to praktyczne zniesienie wartości pragmatycznej wypowiedzi, stwierdzenie przez odbiorcę jej niedorzeczności.

Analiza obrazu klinicznego schizofrenii potwierdza proponowaną typologię, wiążąc różnice w zachowaniach werbalnych pacjentów z obserwowanymi zmianami neuroanatomicznymi i neurofunkcjonalnymi ujawniającymi się w przebiegu choroby (Liddle 1996; de Boer i in. 2020). Współczesne badania nad czynnością i funkcjonowaniem poszczególnych obszarów mózgu, przy uwzględnieniu lokalizacji miejsca zaburzeń językowych w schizofrenii, prowadzą do podobnych wniosków jak interpretacja rozpadu funkcjonowania mowy w jej wymiarach syntaktycznym, semantycznym i pragmatycznym. Najbardziej przydatna jest w tym przypadku przywoływana wcześniej koncepcja Liddle'a, która mówi o trzech zespołach schizofrenicznych (Liddle 1987, 1996). Są to:

1. **Zespół zubożenia psychomotorycznego** (ang. *psychomotor poverty*) obejmuje: ubóstwo mowy, spłaszczenie afektu i spowolnienie ruchowe.
2. **Zespół dezorganizacji** (ang. *disorganisation*) obejmuje: formalne zaburzenia myślenia o typie luźnych asocjacji oraz ubóstwo treści wypowiedzi i niedostosowanie afektu.
3. **Zespół błędnej oceny rzeczywistości** (ang. *reality distortion*), w przebiegu którego dominują urojenia i halucynacje.

Zespół zubożenia tekstu może korelować z zespołem zubożenia psychomotorycznego, zaburzeniami, w których obserwuje się ubóstwo mowy i zmniejszenie aktywności motorycznej w wyniku defektu kory prefrontalnej.

W przypadku zdeorganizowanego typu schizofazji wyraźne są przejawy zespołu dezorganizacji: zaburzenia cytoarchitektoniki mózgu dotyczą przedniej kory płatów czołowych w okolicy obręczy (ang. *anterior cingulate cortex*) oraz okolicy środkowej. Obserwuje się też zmniejszenie regionalnego przepływu krwi – rCBF – w tej okolicy. Czynnikiem rCBF jest ważną miarą aktywności neuronalnej. Niedostateczna wartość rCBF w tych okolicach prowadzi do obniżenia aktywności płata czołowego, najważniejszego z punktu

planowania wypowiedzi. Na poziomie tekstu odnotujemy przede wszystkim: utratę spójności globalnej, zaburzenia konotacji linearnej i semantycznej, zaburzenia leksykalne, zubożenie syntaktyczne.

W przypadku dominacji urojeń i błędnego rozpoznania rzeczywistości dochodzi do utraty spójności pragmatycznej wypowiedzi. Wiąże się to ze zmianami w okolicy zakrętu parahipokampalnego lewego płata skroniowego, które dotyczą odmienności w cytoarchitektonice przedniej okolicy hipokampa oraz w dominującym płacie skroniowym i zwiększeniem regionalnego mózgowego przepływu krwi (rCBF) w okolicy środkowej i przedniej lewego płata skroniowego oraz bocznej okolicy prefrontalnej (lewy płąt czołowy). Ponadnormatywna aktywność tych obszarów powoduje powstawanie omamów i innych zaburzeń percepcyjnych, co prowadzi do uruchomienia opisanych mechanizmów tworzenia się urojeń i błędnej oceny rzeczywistości, bez objawów ubytkowych czy objawów niespójności syntaktycznej i semantycznej.

W celu dokładniejszej analizy utraty spójności mowy, w różnych wymiarach znaku językowego, wraz z ich neuroanatomicznymi i neurofunkcjonalnymi korelatami należałoby oczywiście przeprowadzić badania większych grup osób ze schizofrenią, uwzględniające analizy językowe, neuroobrazowanie i statystyczne opracowanie wyników.

Literatura

- Andreasen N. (1979a): *Thought, language, and communication disorders. I: Clinical assessment, definition of terms, and evaluation of their reliability.* „Archives of General Psychiatry” 36, s. 1315–1321.
- Andreasen N. (1979b): *Thought, language, and communication disorders. II: Diagnostic significance.* „Archives of General Psychiatry” 36, s. 1325–1330.
- Andreasen N. (1980): *Scale of the Assessment of Thought, Language, and Communication (TLC).* Iowa City.
- Andreasen N., Grove W. (1986): *Thought, language, and communication in schizophrenia: Diagnosis and prognosis.* „Schizophrenia Bulletin” 12, s. 348–358.
- Andreasen N., Olsen S. (1982): *Negative vs positive schizophrenia.* „American Journal of Psychiatry” 39, s. 789–794.
- American Psychiatric Association (2013): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.* 5th ed. (DSM-5). Washington DC.
- Czernikiewicz A. (1998): *Językowy wymiar przewlekłej schizofrenii.* Lublin.
- Czernikiewicz A. (2004): *Przewodnik po zaburzeniach językowych w schizofrenii.* Warszawa.
- Czernikiewicz A., Woźniak T. (2001): *Schizofazja.* „Logopedia” 29, s. 7–36.
- Czernikiewicz A., Woźniak T. (2012): *Diagnoza psychogennych zaburzeń mowy.* [W:] *Diagnoza logopedyczna.* Red. S. Milewski, E. Czaplewska. Gdańsk, s. 415–480.
- Czernikiewicz A., Woźniak T. (2023): *Teksty schizofatyczne. Zagadnienia diagnozy zaburzeń mowy w schizofrenii.* Lublin.
- de Saussure F. (2002): *Kurs językoznawstwa ogólnego.* Przekład K. Kasprzyk. Warszawa.
- Feldmann H. (1989): *Aspekte der Wahndynamik.* „Fortsschritte der Neurologie, Psychiatries” 1, 67, s. 14–21.

- Grabias S. (1996): *Typologie zaburzeń mowy. Narastanie refleksji logopedycznej*. „Logopedia” 23, s. 79–90.
- Grabias S. (2015): *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii*. [W:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*. Red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak. Lublin, s. 13–35.
- Grzegorzczkowska R. (2004): *Wykłady z polskiej składni*. Warszawa.
- Grzegorzczkowska R. (2007): *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa.
- Jakobson R. (1989): *Znak i system języka*. [W:] tegoż: *W poszukiwaniu istoty języka 1. Wybór pism*. Red. M.R. Mayenowa. Warszawa, s. 141–149.
- Kaczmarek L. (1975): *Korelacyjna klasyfikacja zaburzeń słownego i pisemnego porozumiewania się*. „Logopedia” 12, s. 5–13.
- Kapur S. (2003): *Psychosis as a state of aberrant salience: a framework linking biology, phenomenology, and pharmacology in schizophrenia*. „American Journal of Psychiatry” 160, s. 13–23.
- Kuperberg G.R. (2010): *Language in schizophrenia. Part 1: An Introduction*. „Language and Linguistics Compass” 4(8), s. 576–589.
- Liddle P. (1987): *The symptoms of chronic schizophrenia. A reexamination of negative-positive dichotomy*. „British Journal of Psychiatry” 151, s. 145–151.
- Liddle P. (1996): *Syndromes in schizophrenia and their neuropsychological and neuroanatomical correlates*. [W:] *Schizophrenia: A neuropsychological perspective*. Red. C. Pantelis, H. Nelson, T. Barnes. New York, s. 299–316.
- Lipski W. (2017): *Wieloznaczność rozumienia terminu „konotacja” i jego aplikatywność w badaniach nad zaburzeniami mowy*. „Logopedia Silesiana” 6, s. 57–72.
- Lipski W. (2018): *Zaburzenia konotacji w schizofrenii*. Lublin.
- Morris Ch.W. (1938): *Foundations of the theory of signs*. [W:] *International encyclopedia of unified science*. Vol. I. No. 2. Red. O. Neurath, R. Carnap, Ch.W. Morris. Chicago, s. 1–59.
- Panasiuk J., Woźniak T. (2001): *Pojęcie tekstu a zaburzenia mowy*. [W:] *Zaburzenia mowy. Mowa – Teoria – Praktyka*. T. 1. Red. S. Grabias, Lublin, s. 108–132.
- Ricoeur P. (1989): *Język, tekst, interpretacja*. Przekład P. Graff, K. Rosner. Warszawa.
- Sims A. (1995): *Speech and Language Disorders in Psychiatry*. London.
- Styczek I. (1979): *Logopedia*. Warszawa.
- Toomey R., Kremen W., Simpson J., Samson J., Seidman L., Lyons M., Faraone S., Tsuang M. (1997): *Revisiting the factor structure for positive and negative symptoms: Evidence from large heterogeneous group of psychiatric patients*. „American Journal of Psychiatry” 154, s. 371–377.
- van Dijk T.A. (2001): *Badania nad dyskursem*. [W:] *Dyskurs jako struktura i proces*. Red. T. van Dijk. Przekład G. Grochowski. Warszawa, s. 9–44.
- Von Knorring L., Linstrom E. (1995): *Principal components and further possibilities with the PANSS*. „Acta Psychiatrica Scandinavica. Supplementum” 388, s. 5–10.
- Woźniak T. (2000): *Zaburzenia języka w schizofrenii*. Lublin.
- Woźniak T. (2005): *Narracja w schizofrenii*. Lublin.
- Woźniak T. (2008): *Standard postępowania logopedycznego w schizofazji*. „Logopedia” 37, s. 227–234.

Źródła internetowe

- de Boer N.J., van Hoogdalem M., Mandl R.C.W, Voppel A.E., Begemann M.J.H., van Dellen E., Wijnen F.N.K., Sommer I.E.C. (2020): *Language in schizophrenia: relation with diagnosis, symptomatology and white matter tracts*. „Schizophrenia” 6 (10); <<https://www.nature.com/articles/s41537-020-0099-3>>, dostęp: 12.09.2023.
- ICD-11, <<https://icd.who.int>>, dostęp: 10.09.2023.

Piotr Markiewicz

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Wojewódzki Szpital Specjalistyczny w Olsztynie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1977-2353>

e-mail: piotr.markiewicz@uwm.edu.pl

Dynamika zmian językowych w procedurze kraniotomii z wybudzeniem. Studium przypadku

The dynamics of linguistic changes in awake craniotomy.
A case study

Abstrakt

Kraniotomia z wybudzeniem (lub operacja mózgu z wybudzeniem) jest techniką, która umożliwia bezpieczne monitorowanie obszarów mózgu w celu usunięcia guza lub innej patologicznej tkanki mózgowej i ochrony zdolności językowych, poznawczych i motorycznych pacjenta. Taka procedura jest uznawana za złoty standard w resekcji tkanki mózgowej w obszarach funkcjonalnych (np. językowych, werbalnych). W artykule przedstawiono przypadek 23-letniego praworęcznego mężczyzny z glejakiem wielopostaciowym WHO-IV w lokalizacji ciemieniowej lewej oraz afazją i deficytami poznawczymi. Przedstawiono wyniki testów neuropsychologicznych w okresie przed- i pooperacyjnym.

Słowa kluczowe: kraniotomia z wybudzeniem, ocena neuropsychologiczna, afazja, guz mózgu

Abstract

Awake craniotomy (or awake brain surgery) is a technique that allows doctors to safely monitor areas of the brain to remove a tumour or another pathological brain tissue, so as to protect the patient's linguistic, cognitive, and motor abilities. Such a procedure is considered the gold standard for the resection of brain tissues in functional areas (e.g. linguistic, verbal). The study presents a 23-year-old right-handed man with WHO IV glioblastoma in the left parietal lobe, aphasia and cognitive deficits. The article reports the results of neuropsychological tests in the pre- and postoperative period.

Keywords: awake craniotomy, neuropsychological assessment, aphasia, brain tumour

1. Wstęp

Zmiany patologiczne w mózgowiu, jak np. glejaki, wpływają negatywnie na funkcjonowanie poznawcze, językowe i motoryczne. Takie zmiany mogą być usuwane fizycznie metodą kraniotomii, która polega na usunięciu fragmentu czaszki w celu wykonania zabiegu w samym mózgowiu (Fernández-de Thomas, Munakomi, De Jesus 2024). Kraniotomię wykonuje się dwoma podstawowymi metodami. Pierwsza z nich – tradycyjna – odbywa się w ogólnej anestezji pacjenta. Analizy pooperacyjne stanu pacjentów po użyciu takiej metody nie są jednoznaczne, a część wskazuje nawet na pogorszenie funkcji poznawczych i językowych. Głównym powodem takiego stanu rzeczy jest brak precyzyjnej wiedzy o aktualnym stanie funkcjonowania pacjenta, który w czasie operacji jest nieprzytomny i nie może ujawnić np. pogorszenia zdolności ekspresyjnych mowy (Dallabona i in. 2017; Habets i in. 2014; Rahman i in. 2017; Sinha i in. 2020).

W przeciwieństwie do metody tradycyjnej, druga metoda polega na usuwaniu materiału patologicznego z mózgowia w sytuacji, gdy pacjent jest przytomny i może reagować świadomie na polecenia wydawane z sali operacyjnej. Ta metoda, opisana po raz pierwszy w 1874 r. i nazwana kraniotomią z wybudzeniem lub operacją mózgu z wybudzeniem, pozwala na korową i podkorową stymulację (mapowanie) obszarów w pobliżu zmiany patologicznej w celu wykrycia rejonów funkcjonalnych motorycznie, poznawczo i językowo. Dzięki temu podczas operacji można zminimalizować ryzyko powikłań wynikających z uszkodzenia tych obszarów przy okazji usuwania zmiany patologicznej. Ponadto, ta druga metoda pozwala na stałe monitorowanie stanu pacjenta podczas usuwania zmiany patologicznej poprzez np. wykonywanie przez niego zadań językowych (Talacchi i in. 2013; Hall i in. 2021). Metaanalizy poświęcone kraniotomii z wybudzeniem z mapowaniem śródoperacyjnym wskazują na większe korzyści w porównaniu do metody tradycyjnej. Te korzyści dotyczą m.in. większego zakresu resekcji zmiany patologicznej i mniejszych powikłań pooperacyjnych (Gerritsen i in. 2019; Donders-Kamphuis i in. 2022: 1945). Dlatego też kraniotomia z wybudzeniem jest obecnie traktowana jako złoty standard w operacjach resekcji guzów mózgu zlokalizowanych w obszarach funkcjonalnych (np. związanych z mową lub pamięcią). W tego typu operacjach oczekuje się maksymalnego usunięcia patologicznej zmiany przy jednoczesnym zachowaniu funkcji poznawczych lub motorycznych (Lechowicz-Głogowska i in. 2022: 348).

Z uwagi na znaczną złożoność metody kraniotomii z wybudzeniem oraz konieczność zaangażowania wielospecjalistycznego zespołu operacyjnego,

jej wykonanie wiąże się z różnymi trudnościami. Z perspektywy tematyki niniejszego artykułu można wskazać na następujące problemy badawcze:

1.1. Dostępne przeglądy badań wskazują, że w trakcie kraniotomii z wybudzeniem dominują oceny funkcji językowych kosztem innych funkcji poznawczych. Ponadto, większość z nich ma charakter eksperymentalny, co utrudnia obiektywizację obserwacji dynamiki zmian językowych pacjentów podczas operacji (np. Ruis 2018: 1092).

1.2. Nie ma jednoznacznych i obowiązujących kryteriów kwalifikacji pacjentów do operacji kraniotomii z wybudzeniem z perspektywy językowej i poznawczej. W literaturze przedmiotu występują pojedyncze próby uregulowania tej tematyki. Przykładowo Santini i in. (2012) zaproponowali trzyetapowe podejście kwalifikacyjne pacjentów do procedury wybudzenia śródoperacyjnego: testy językowe i poznawcze, kwestionariusze psychologiczne i ocena psychofizjologiczna oraz ocena śródoperacyjna. W przypadku testów językowych i poznawczych autorzy proponują pozytywną kwalifikację, gdy spełnione są łącznie dwa kryteria: mniej niż 30% błędów w teście nazywania oraz wystarczające wyniki w testach neuropsychologicznych, a także brak zachowań wynikających z uszkodzeń obszarów czołowych mózgowia. Wymieniono przy tym następujące narzędzia testowe: *Trail Making Test* (w Polsce znany jako *Test Łączenia Punktów*), *Digit Span* (w Polsce znany jako *Powtarzanie Cyfr*), *FAS Word Fluency Test* (w Polsce znany jako *Test Fluencji Słownej*) i *FAB Frontal Assessment Battery*. W przypadku kwestionariuszy psychologicznych (polegających na samoocenie stanu emocjonalnego) wymieniono: *STAI-Y State and Trait Anxiety Symptoms Inventory Form Y* (w Polsce znany jako *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku*), *BDI Beck Depression Inventory* (w Polsce znany jako *Skala Depresji Becka* lub *Inwentarz Depresji Becka*) i *PASS-20 Pain Anxiety Symptoms Scale*. Natomiast ocenę psychofizjologiczną zdefiniowano przez pomiar reakcji skórno-galwanicznych (*SRR skin resistance response*) podczas wykonywania m.in. zadań matematycznych i relaksacji. W końcu ocena śródoperacyjna obejmowała oszacowanie subiektywnych odczuć bólowych i poziomu lęku (Santini i in. 2012).

Przedstawiona propozycja nasuwa liczne wątpliwości. Wyniki testów językowych i poznawczych nie powinny sztywno kwalifikować pacjentów do operacji z wybudzeniem, gdyż same ilościowe wyniki nie informują o tym, czy np. pacjent będzie współpracował świadomie (wykonywał polecenia) podczas operacji. Poza tym zaproponowany dobór narzędzi kwalifikacyjnych nie profiluje całościowej kompetencji językowej pacjenta (oceniane jest tylko nazywanie konfrontacyjne i fluencja słowna). W kontekście językowym warto także wskazać, że powyższa propozycja nie jest efektywna w przypadku polskiego pacjenta, gdyż obecnie nie dysponujemy żadnym znormalizowanym

narzędziem do oceny zaburzeń językowych o typie afazji w przypadku osób dorosłych, w tym narzędziem do oceny nazywania. Dlatego przyjmowanie np. kryterium mniej niż 30% błędów w teście nazywania w dyskwalifikacji z operacji jest nieuzasadnione psychometrycznie. Warto wskazać, że ostatnie analizy wykazały, iż nawet w przypadku ciężkich postaci afazji i nasilonych deficytów poznawczych można efektywnie wykonywać ocenę śródoperacyjną z wybudzeniem, o ile wykona się wcześniej rozległą diagnostykę funkcji językowych i poznawczych oraz odpowiednio zaadaptuje bodźce śródoperacyjne do indywidualnych możliwości każdego pacjenta. Co więcej, tacy pacjenci ujawniali stabilny pooperacyjny profil językowy lub nawet poprawę funkcji językowych (Donders-Kamphuis i in. 2022).

1.3. Nie ma także precyzyjnych kryteriów doboru metod oceny przedoperacyjnej i pooperacyjnej stanu funkcjonowania językowego pacjentów, zarówno w perspektywie krótkoterminowej (bezpośrednio po operacji), jak i długoterminowej (kilka i kilkanaście miesięcy po operacji). Z różnych badań wynika, że bezpośrednio po operacji (do kilku dni) występuje wyraźne pogorszenie stanu językowego i poznawczego pacjentów. Natomiast w dłuższej perspektywie czasowej ten stan ulega poprawie (Talacchi i in. 2013a). W retrospektywnych badaniach kohortowych wykazano, że w przypadku pacjentów z rozlanymi glejakami (WHO II-IV) tylko szybkość motoryczna i zdolności wzrokowo-przestrzenne ulegają istotnemu pogorszeniu po operacji (od 3 do 6 miesięcy). Pozostałe dziedziny neuropoznawcze zostają po operacji zachowane (funkcje pamięci i funkcje wykonawcze), a w przypadku funkcji językowych zanotowano nawet istotną poprawę (van Kessel i in. 2020). Warto wskazać, że typowa ocena pooperacyjna stanu językowego i poznawczego pacjentów dotyczy maksymalnie sześciu miesięcy. Jak dotąd niewystarczająco poznany wydaje się profil funkcjonowania takich pacjentów w jeszcze dłuższej perspektywie czasowej (np. 12–18 miesięcy po operacji, przy uwzględnieniu m.in. zmiennych przeżywalności, wznowy nowotworowej, efektów radio- i chemioterapii).

Celem niniejszego artykułu o charakterze eksploracyjnym jest studium przypadku pacjenta z glejakiem wielopostaciowym (WHO-IV), zakwalifikowanego do operacji kraniotomii z wybudzeniem, u którego wykonano szeroką ocenę neuropsychologiczną przed operacją oraz po operacji w krótszej i dłuższej perspektywie czasowej. Warto wskazać, że tematyka artykułu – chociaż przedstawiana z perspektywy neuropsychologicznej – dotyczy także zakresu oddziaływań logopedycznych, gdyż w operacjach kraniotomii z wybudzeniem uczestniczą coraz częściej logopedzi (w literaturze anglojęzycznej określani jako *speech and language therapists*) (O’Neill i in. 2020).

2. Osoba badana

Badanym był 23-letni, praworęczny mężczyzna (A.Z.). W 2021 r. A.Z. został przyjęty do Wojewódzkiego Szpitala Specjalistycznego w Olsztynie w celu diagnostyki stanu pourazowego głowy i napadów padaczkowych. W trakcie hospitalizacji rozpoznano glejaka wielopostaciowego WHO-IV w lokalizacji ciemieniowej lewej oraz zaburzenia językowe o typie afazji i deficyty poznawcze. W wywiadzie (od pacjenta i rodziny pacjenta) uzyskano następujące informacje: praworęczny, wzrok prawidłowy, bez niedosłuchu, poród 3 tygodnie po terminie metodą naturalną, APGAR=10, w dzieciństwie był leworęczny, potem oburęczny, a w końcu praworęczny. A.Z. mieszka z rodziną, ma wykształcenie zawodowe, jest bez obciążeń internistycznych, poprzednio nie był leczony psychiatrycznie, w dzieciństwie występowały stany drgawkowe gorączkowe oraz terapia antybiotykowa z powodu zapalenia ucha środkowego. W szkole A.Z. uczył się słabo (m.in. powtarzał klasę w szkole zawodowej). W wywiadzie wskazano na występujące w ostatnim czasie trudności w zakresie motoryki dużej i małej prawej ręki, opadnięty prawy kącik ust, trudności z pamięcią (według matki pacjenta A.Z. nie pamięta ważnych wydarzeń sprzed około trzech dni). W ocenie matki A.Z. stał się w ostatnim czasie „dziecinny” (bardziej zazdrosny, egocentryczny). Chowa jedzenie przed domownikami, więcej je i przytył 10 kg, jest też bardziej złośliwy w stosunku do ojca i brata oraz znacznie częściej zadaje pytania o różne sprawy rodzinne i społeczne. Zainteresowania A.Z. koncentrują się na motoryzacji, unika kontaktów z rówieśnikami i nie uczestniczy w wydarzeniach kulturalno-rozrywkowych.

3. Materiał kliniczny

Dokumentacja medyczna i diagnostyczna A.Z. jest złożona. Na potrzeby niniejszego artykułu można wskazać następujące kluczowe zagadnienia.

3.1. Zaburzenia neurorozwojowe

W okresie szkolnym A.Z. był kilkakrotnie badany w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Początkowo stwierdzono niską pamięć wzrokową i słuchową, obniżone myślenie arytmetyczne, osłabioną spostrzegawczość, koordynację wzrokowo-ruchową i sprawność grafomotoryczną oraz nieustalona lateralizację. Stwierdzono również nierównomierną strukturę uzdolnień, w tym duży zasób słownictwa oraz dobre myślenie przyczynowo-skutkowe

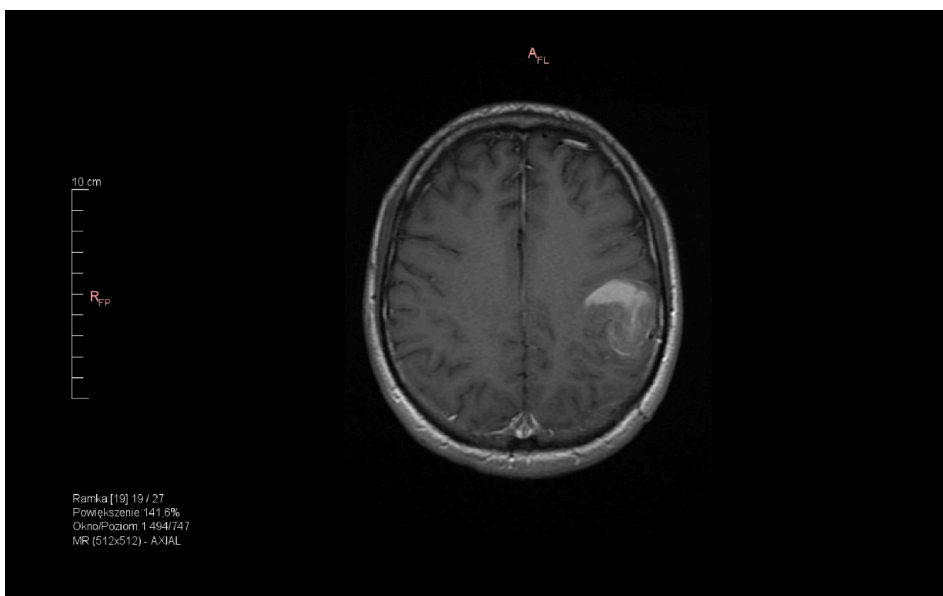
i abstrakcyjne. Rozpoznano specyficzne trudności w uczeniu się pod postacią dysortografii, dysgrafii i dysleksji. W późniejszych opiniach stwierdzono sprawność intelektualną poniżej przeciętnej, deficyty w zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych (pamięci wzrokowej i słuchowej, spostrzegawczości, syntezy wzrokowej, syntezy słuchowej). Rozpoznano dysleksję typu przestrzennego dysleksję, dysgrafię i dysortografię o dużym stopniu nasilenia.

3.2. Początki trudności zdrowotnych

Trudności zdrowotne miały swój początek około roku wcześniej i przejawiały się drętwieniem palców. W związku z tym A.Z. dostał skierowanie do lekarza neurologa, a ten wystawił skierowanie na wykonanie rezonansu magnetycznego (MR) głowy, elektroencefalografii (EEG) i elektromiografii (EMG). A.Z. oraz rodzina zwlekali z rejestracją zaleconych badań. Cztery miesiące po wizycie u neurologa A.Z. trafił do Szpitala Wojewódzkiego w Olsztynie z rozpoznaniem obrażeń wielonarządowych: kierowca samochodu osobowego w zderzeniu z drzewem. Stwierdzono ogniska stłuczenia mózgu w okolicach ciała modzelowatego i lewego płata ciemieniowego, obrzęk mózgu, ostrą niewydolność oddechową i złamania w okolicach L1, L2/L4 (odcinki lędźwiowe kręgosłupa). W kontrolnych badaniach tomografią komputerową (TK) ustalono częściową regresję zmian urazowych mózgowia i zalecono badanie MR w celu wykluczenia urazu aksonalnego. Podczas pobytu w Oddziale Neurologii rozpoznano padaczkę o podłożu organicznym, zmianę ogniskową o niejasnej etiologii w okolicy ciemieniowo-skroniowej lewej oraz uszkodzenie aksonalne okolic czołowych oraz stan po stłuczeniu mózgu. Z kolei podczas późniejszego pobytu w Uniwersyteckim Szpitalu Klinicznym w Olsztynie rozpoznano nowotwór niezłośliwy w postaci guza lewej półkuli mózgu w okolicy kory ruchowej, padaczkę objawową z napadami typu Jacksonowskiego, niedowład prawej kończyny górnej i ośrodkowy niedowład prawego nerwu twarzowego. Podczas następnego pobytu w Wojewódzkim Szpitalu Specjalistycznym w Olsztynie (A.Z. zgłosił się po półtoragodzinnym napadzie padaczkowym pod postacią drżenia prawej kończyny górnej i drżenia prawej połowy twarzy) zaplanowano zabieg operacyjny usunięcia zmiany w okolicy ciemieniowo-skroniowej lewej.

3.3. Kraniotomia z wybudzeniem i leczenie następcze

W Wojewódzkim Szpitalu Specjalistycznym w Olsztynie wykonano zabieg kraniotomii lewostronnej z wybudzeniem, z resekcją guza w okolicy ciemieniowo-skroniowej lewej (rys. 1 przedstawia lokalizację zmiany uwidocznioną w MR przed zabiegiem). Procedura przebiegła bez powikłań. Guz makroskopowo usunięto w całości bez zaburzeń funkcji poznawczych, które były rejestrowane podczas całego zabiegu. Po operacji obserwowano stopniową poprawę stanu neurologicznego, w tym stopniowe wycofywanie się niedowładu, oraz obecność zaburzeń mowy o zbliżonym nasileniu do okresu przedoperacyjnego.



Rys. 1. Lokalizacja guza w okolicy ciemieniowo-skroniowej lewej. Przekrój poziomy w MR
Źródło: Archiwum autora.

Trzy tygodnie po wypisie ze szpitala wystąpiły kolejne napady padaczkowe, dlatego włączono nowe leczenie przeciwpadaczkowe. Rodzina A.Z. stwierdziła u niego nasilone stany agresji zewnętrznej, apatię i myśli samobójcze. W tym czasie włączono radioterapię i chemioterapię. Po dwóch miesiącach wykluczono depresję. Po kolejnej fazie leczenia chemioterapeutycznego odbyła się konsultacja psychiatryczna, rozpoznano nieokreślone zaburzenia psychiczne spowodowane uszkodzeniem i dysfunkcją mózgu lub chorobą somatyczną (F06.9). W MR głowy nie stwierdzono wznowy.

W badaniu histopatologicznym tkanki, pobranej podczas operacji kranio-
tomii z wybudzeniem, rozpoznano guza mózgu: glejaka wielopostaciowego
(WHO-IV). Oznacza to najbardziej nasiloną formę złośliwości nowotworu.

4. Dane z badania neuropsychologicznego

Zgodnie z danymi przedstawionymi w pierwszej części artykułu, za-
planowano i zrealizowano ocenę neuropsychologiczną pacjenta A.Z. przed
operacją, w trakcie operacji oraz po operacji w krótszej i dłuższej perspekty-
wie czasowej. Znaczną część tej oceny stanowiła ewaluacja funkcji języko-
wych. Łącznie odbyło się pięć badań: [A] przedoperacyjne – kwalifikacyjne
do operacji z wybudzeniem, [B] śródoperacyjne – podczas stymulacji korowej
i podkorowej w trakcie mapowania obszarów funkcjonalnych mózgowia, po-
operacyjne – [C] bezpośrednio po zabiegu (pierwszy tydzień), [D] 3 miesiące
po zabiegu oraz [E] 18 miesięcy po zabiegu.

Schemat badania neuropsychologicznego (badania A, D, E) przedstawia
tabela 1.

Tabela 1. Schemat badania neuropsychologicznego

Funkcja	A	D	E
ogólny stan intelektualny	WAIS-R(PL)		WAIS-R(PL)
funkcje językowe	BDAE BNT Token Test	BDAE BNT Token Test	BDAE BNT Token Test
uczenie się i pamięć	CVLT BVMT-R	CVLT-2 BVMT-R	CVLT BVMT-R
funkcje wykonawcze	D-KEFS Tower Brixton Test	D-KEFS Tower Brixton Test	D-KEFS Tower Brixton Test
inne funkcje	próby prakcji	próby prakcji	próby prakcji
afekt/nastroj	BDI-II PSS-10	BDI-II PSS-10	BDI-II PSS-10

Oznaczenia skrótów: A – badanie przedoperacyjne, D – badanie 3 miesiące po operacji, E – badanie 18 miesięcy po operacji, WAIS-R(PL) – *Skala Inteligencji Wechslera*, BDAE – *Bostoński Test do Diagnozy Afazji* (wersja eksperymentalna), BNT – *Bostoński Test Nazywania* (wersja eksperymentalna), CVLT – *Kalifornijski Test Ucznienia się Językowego*, CVLT-2 – wersja eksperymentalna *Kalifornijskiego Testu Ucznienia się Językowego* (materiał bodźcowy dopasowany w zakresie kategorii i frekwencji), BVMT-R – *Brief Visuospatial Memory Test*, D-KEFS Tower – zadanie *Tower* z baterii *The Delis-Kaplan Executive Function System*, BDI-II – *Inwentarz Depresji Becka*, PSS-10 – *Skala Odczuwanego Stresu*
Źródło: opracowanie własne.

4.1. Okres przedoperacyjny

W procedurze kwalifikacji do kraniotomii z wybudzeniem wykonano badanie funkcji poznawczych i językowych. Tabela 2 przedstawia uzyskane wyniki ogólne.

Tabela 2. Wyniki badania kwalifikacyjnego – przedoperacyjnego

Funkcja	Skala	Wynik
ogólny stan intelektualny	WAIS-R(PL)	IQ=67, IQS=67, IQW=69 Rozumienie werbalne=71 Organizacja percepcyjna=76 Pamięć i dystraktory=53
funkcje językowe	BDAE	Rozmowa i opowiadanie=3/5 Rozumienie=108/119 Ekspresja oralna=173/187 Czytanie=60/78 Pisanie= nie wykonano
	BNT	33/60
	Token Test	25/36
uczenie się i pamięć	CVLT	A1-A5=29 (sten 1), A1=3 (sten 1), A5=6 (sten 1), B=6 (sten 5), A6=4 (sten 1), A7=3 (sten 1), Rozpoznawanie=9 (sten 1)
	BVMT-R	A1=2/12, A2=4/12, A3=4/12, Przypominanie=3/12, Rozpoznawanie=2/6, Fałszywe alarmy=3/6
funkcje wykonawcze	Brixton Test	Liczba błędów=26 (WP=2)
	D-KEFS	Liczba wykonanych=3/9, przekroczenia zasad=15
inne funkcje	Próby prakcji (Butler)	Bez dysfunkcji w wykonywaniu
afekt/nastroj	BDI-II	25 (sten 9)
	PSS-10	21 (sten 7)

Oznaczenia skrótów: WAIS-R(PL) – *Skala Inteligencji Wechslera*, BDAE – *Bostoński Test do Diagnozy Afazji* (wersja eksperymentalna), BNT – *Bostoński Test Nazywania* (wersja eksperymentalna), CVLT – *Kalifornijski Test Uczenia się Językowego*, BVMT-R – *Brief Visuospatial Memory Test*, D-KEFS Tower – zadanie Tower z baterii *The Delis-Kaplan Executive Function System*, BDI-II – *Inwentarz Depresji Becka*, PSS-10 – *Skala Odczuwanego Stresu*
Źródło: opracowanie własne.

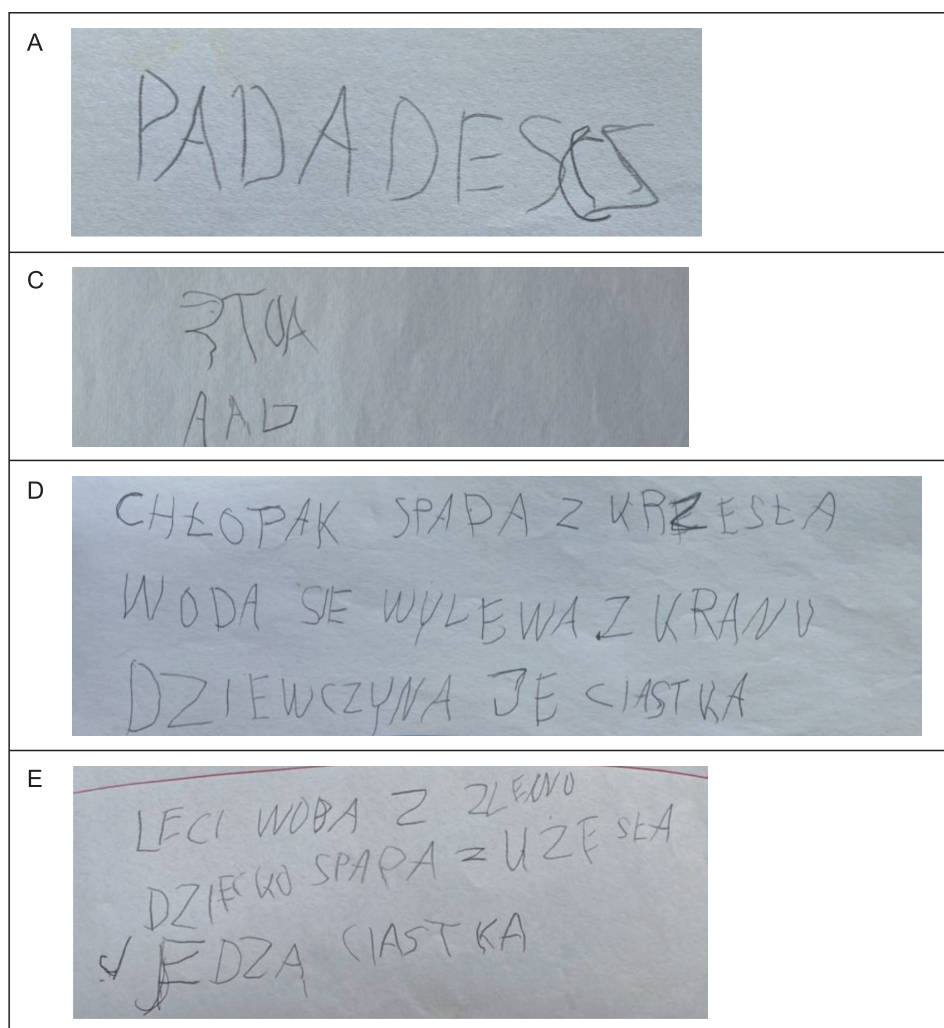
Uzyskane wyniki wskazują, że ogólna sprawność intelektualna pacjenta jest znacznie obniżona zarówno w skalach słownych, jak i bezsłownych. Wyniki czynnikowe (określone funkcje poznawcze z kilku podtestów) również ujawniają znaczne obniżenie możliwości A.Z. w zakresie rozumienia werbalnego, organizacji percepcyjnej oraz pamięci i odporności na dystraktory. Szczególnie niski (w granicach $-3.0/-4.0$ SD) jest wynik czynnikowy pamięci i odporności na dystraktory. Analiza poszczególnych zadań wykazuje, że A.Z. wykonał wszystkie podtesty słowne i bezsłowne poniżej wartości przeciętnej, z wyjątkiem podtestu Braki w Obrazkach (WP=8). Badany uzyskał wynik bardzo niski w podtestach Wiadomości (WP=4), Powtarzanie Cyfr (WP=2) i Symbole Cyfr (WP=1).

W zakresie funkcji językowych stwierdzono selektywne dysfunkcje nazywania (obecne parafazje semantyczne, omówienia, mniej nasilone parafazje fonetyczne oraz odroczone czasy odpowiedzi), cechy mowy nie płynnej, z zachowanym rozumieniem na materiale konkretnym i obniżonym na materiale abstrakcyjnym, z zachowanym powtarzaniem werbalnym, oraz trudności z głośnym czytaniem. Ze względu na nasilony niedowład i drżenia prawej ręki na życzenie pacjenta odstąpiono od badania pisania. Badany na prośbę badającego wykonał tylko próbę napisania dowolnego zdania z użyciem lewej niedominującej ręki (zob. rys. 2A). Podjęta próba sugeruje obecność zaburzeń o charakterze dysgrafii przestrzennej. Ogólnie biorąc, uzyskany materiał oceny językowej A.Z. wskazywał na obecność afazji/dysfazji transkorowej motorycznej.

W zakresie funkcji poznawczych stwierdzono deficyty uczenia się i pamięci na materiale słuchowo-werbalnym i wzrokowo-przestrzennym, deficyty funkcji wykonawczych w zakresie myślenia abstrakcyjnego i rozwiązywania problemów w warunkach przestrzegania zadanych reguł. Nie stwierdzono cech apraksji. W przypadku oceny stanu emocjonalnego zanotowano wysoki poziom nasilenia cech objawowych depresji oraz podwyższony poziom odczuwanego stresu.

Warto wskazać, że stwierdzając występowanie u pacjenta A.Z. cech afazji/dysfazji transkorowej motorycznej, należy z ostrożnością interpretować wyniki ogólnego funkcjonowania intelektualnego oraz wyniki uczenia się i pamięci na materiale słuchowo-werbalnym.

Całość uzyskanych wyników badania neuropsychologicznego w fazie przedoperacyjnej pozwoliła stwierdzić, że A.Z. powinien współpracować z zespołem operacyjnym podczas wybudzenia śródoperacyjnego (tj. w trakcie mapowania i usuwania zmiany patologicznej).



Rys. 2. Przykłady pisma pacjenta A.Z.

Oznaczenia: A – okres przedoperacyjny, C – okres pooperacyjny (3 dzień po operacji),

D – okres pooperacyjny (3 miesiące po operacji),

E – okres pooperacyjny (18 miesięcy po operacji)

Zródło: Archiwum autora.

4.2. Okres śródoperacyjny

Podczas zabiegu kraniotomii z wybudzeniem A.Z. współpracował z zespołem operacyjnym. W czasie mapowania śródoperacyjnego obszarów w pobliżu zmiany patologicznej zarejestrowano okresowe epizody blokady mowy, zaburzenia nazywania (anomia i parafazje fonetyczne), zaburzenia

mowy zautomatyzowanej, trudności z rozumieniem poleceń oraz zaburzenia kalkulii. Rejony stymulowane w tym czasie zostały oznakowane na korze i uznane za funkcjonalne. Podczas resekcji zmiany patologicznej nie zaobserwowano żadnych okresowych trudności w zakresie mowy ekspresyjnej i rozumienia mowy (dla celów badania śródoperacyjnego wykorzystano całość materiału dostępnego w Zeszytach Łuckiego oraz materiał bodźcowy z *Cambridge Semantic Battery*).

4.3. Okres pooperacyjny

W pierwszych dniach po operacji kraniotomii z wybudzeniem zaobserwowano znaczną poprawę motoryki prawej ręki – do tego stopnia, że można było przeprowadzić ocenę zdolności pisania. Ponadto, wykonane badanie przesiewowe do oceny afazji (*Frenchay Aphasia Screening Test*) ujawniło trudności w zakresie ekspresji werbalnej i fluencji słownej (w porównaniu do okresu przedoperacyjnego mowa była bardziej niepełna, a zakres wypowiedzi był znacznie ograniczony – do pojedynczych słów). Odnosząc się do zdolności pisania, rysunek 2C przedstawia przykładowe wykonanie przez A.Z. W tym wypadku badany próbował napisać zdanie na podstawie widzianego obrazka. Aspekt funkcjonalny pisma został praktycznie zniesiony. W innych zadaniach zdolności pisania zostały częściowo zachowane, np. w dyktandzie elementarnym.

Kolejne badanie odbyło się 3 miesiące po operacji. Tabela 3 przedstawia uzyskane wyniki ogólne.

Tabela 3. Wyniki badania 3 miesiące po operacji kraniotomii z wybudzeniem

Funkcja	Skala	Wynik
1	2	3
funkcje językowe	BDAE	Rozmowa i opowiadanie=4/5 Rozumienie=119/119 Ekspresja oralna=184/187 Czytanie=74/78 Pisanie= 102/126
	BNT	42/60
	Token Test	36/36
uczenie się i pamięć	CVLT-2	A1-A5=43, A1=5, A5=9, B=5, A6=7, A7=7, Rozpoznawanie=12, Błędne rozpoznania=0
	BVMT-R	A1=0/12, A2=3/12, A3=7/12, Przypominanie=5/12, Rozpoznawanie=4/6, Fałszywe alarmy=0/6

cd. tabeli 3

1	2	3
funkcje wykonawcze	Brixton Test	Liczba błędów=19 (WP=5)
	D-KEFS	Liczba wykonanych=4/9, przekroczenia zasad=5
inne funkcje	Próby prakcji (Butler)	Bez dysfunkcji w wykonywaniu
afekt/nastroj	BDI-II	16 (sten 7)
	PSS-10	21 (sten 7)

Oznaczenia skrótów: BDAE – *Bostoński Test do Diagnozy Afazji* (wersja eksperymentalna), BNT – *Bostoński Test Nazywania* (wersja eksperymentalna), CVLT-2 – wersja eksperymentalna *Kalifornijskiego Testu Uczenia się Językowego* (materiał bodźcowy dopasowany w zakresie kategorii i frekwencji), BVMT-R – *Brief Visuospatial Memory Test*, D-KEFS Tower – zadanie z baterii *The Delis-Kaplan Executive Function System*, BDI-II – *Inwentarz Depresji Becka*, PSS-10 – *Skala Odczuwanego Stresu*

Źródło: opracowanie własne.

Analiza przeprowadzonych badań wskazuje na poprawę w zakresie funkcji językowych, poznawczych i emocjonalnych. Na tym etapie cechy afazji/dysfazji transkorowej motorycznej praktycznie uległy wycofaniu. W próbach nazywania obecne były już tylko parafazje semantyczne, które bardziej odnosiły się do aktualizacji danych pamięciowych niż do procesów natury językowej. Analiza zdolności pisania również wskazywała na znaczną poprawę. W szczegółowej ocenie pisania w teście BDAE pacjent A.Z. uzyskał następujące wyniki: technika pisania=18/21, pisanie ciągów=32/47, dyktando elementarne=15/15, pisanie słów pod dyktando=9/10 (błędy ortograficzne), pisanie nazw pokazywanych desygnatów=9/10 (błędy ortograficzne), narracja pisemna=10/11, pisanie zdań pod dyktando=9/12.

Rysunek 2D przedstawia przykład pisania narracyjnego na podstawie widzianego obrazka.

Ostatnie badanie zostało wykonane 18 miesięcy po operacji. Tabela 4 przedstawia uzyskane wyniki ogólne.

Uzyskane wyniki wskazują, że ogólna sprawność intelektualna mężczyzny jest niska, zarówno w skalach słownych, jak i bezsłownych (wyniki w granicach $-2/-3$ SD). Analiza poszczególnych zadań wykazuje, że A.Z. wykonał część podtestów na poziomie wartości przeciętnych: Słownik (WP=10), Braki w Obrazkach (WP=10), Porządkowanie obrazków (WP=8). Poniżej przeciętnej lokują się pozostałe podtesty. Wynik bardzo niski A.Z. uzyskał tylko w podteście Symbole Cyfr (WP=3). W porównaniu do badania przedoperacyjnego obserwuje się poprawę w zakresie różnorodnych funkcji poznawczych i językowych, zaangażowanych w wykonywanie poszczególnych zadań.

Tabela 4. Wyniki badania 18 miesięcy po operacji kraniotomii

Funkcja	Skala	Wynik
ogólny stan intelektualny	WAIS-R(PL)	IQ=76, IQS=76, IQW=78
funkcje językowe	BDAE	Rozmowa i opowiadanie=4/5 Rozumienie=119/119 Ekspresja oralna=187/187 Czytanie=71/78 Pisanie=96/126
	BNT	44/60
	Token Test	34/36
uczenie się i pamięć	CVLT	A1-A5=29 (sten 1), A1=3 (sten 1), A5=7 (sten 1), B=4 (sten 3), A6=6 (sten 1), A7=3 (sten 1), Rozpoznawanie=14 (sten 4), Błędne rozpoznania=12 (sten 1)
	BVMT-R	A1=3/12, A2=2/12, A3=6/12, Przypominanie=2/12, Rozpoznawanie=5/6, Fałszywe alarmy=0/6
funkcje wykonawcze	Brixton Test	Liczba błędów=24 (WP=3)
	D-KEFS	Liczba wykonanych=5/9, przekroczenia zasad=2
inne funkcje	Próby prakcji (Butler)	Bez dysfunkcji w wykonywaniu
afekt/nastroj	BDI-II	25 (sten 9)
	PSS-10	22 (sten 7)

Oznaczenia skrótów: WAIS-R(PL) – *Skala Inteligencji Wechslera*, BDAE – *Bostoński Test do Diagnozy Afazji* (wersja eksperymentalna), BNT – *Bostoński Test Nazywania* (wersja eksperymentalna), CVLT – *Kalifornijski Test Uczenia się Językowego*, BVMT-R *Brief Visuospatial Memory Test*, D-KEFS Tower – zadanie Wieża z baterii *The Delis-Kaplan Executive Function System*, BDI-II – *Inwentarz Depresji Becka*, PSS-10 – *Skala Odczuwanego Stresu*
Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak w przypadku badania po odroczeniu trzymiesięcznym, również to badanie ujawniło wycofanie zaburzeń o typie afazji transkoroowej motorycznej. Zadania pisania w BDAE pozwoliły oszacować zdolności szczegółowe: technika pisania=15/21, pisanie ciągów=34/47, dyktando elementarne=15/15, pisanie słów pod dyktando=6/10 (błędy ortograficzne), pisanie nazw pokazywanych desygnatów=8/10 (błędy ortograficzne), narracja pisemna=9/11, pisanie zdań pod dyktando=9/12. W porównaniu do badania poprzedniego pismo pacjenta A.Z. zawiera więcej błędów o charakterze

paragrafii (zob. przykładowo rys. 2E). Większość zadań poznawczych angażujących funkcje pamięciowe i wykonawcze zostało wykonanych na niższym poziomie w porównaniu do badania po odroczeniu trzymiesięcznym.

5. Omówienie wyników

Przedstawione studium przypadku – zgodnie z zapowiedzią poczynioną we wstępie artykułu – ma charakter eksploracyjny. Z tego względu nie jest możliwe uogólnianie uzyskanych wyników. Z uwagi na brak podobnych prac w literaturze polskiej podjęto próbę globalnej i wieloetapowej oceny stanu poznawczego oraz językowego pacjenta po kraniotomii z wybudzeniem. Przeprowadzone badania i analizy pozwalają na następujące konstatacje:

5.1. Kraniotomia z wybudzeniem z mapowaniem śródoperacyjnym przynosi korzyści dotyczące m.in. większego zakresu resekcji zmiany patologicznej i mniejszych powikłań pooperacyjnych (Gerritsen i in. 2019; Donders-Kamphuis i in. 2022: 1945). W opisanym przypadku powikłania pooperacyjne wystąpiły wyłącznie w bezpośrednim okresie po zabiegu (pierwszy tydzień), a w kolejnych ocenach wycofały się.

5.2. W okresie szkolnym u pacjenta A.Z. stwierdzono sprawność intelektualną poniżej przeciętnej, deficyty w zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych (pamięć wzrokowa i słuchowa, spostrzegawczość, synteza wzrokowa, synteza słuchowa). Rozpoznano także dysleksję typu przestrzennego – dysleksję, dysgrafię i dysortografię o dużym stopniu nasilenia. Wydaje się, że część z tych rozpoznań powtórzyła się w prezentowanych badaniach neuropsychologicznych. Ogólna sprawność intelektualna A.Z. jest znacznie poniżej drugiego odchylenia standardowego. Dotyczy to badania w czasie, gdy była także obecna afazja/dysfazja transkorowa oraz w czasie, gdy tego typu dysfunkcja językowa uległa wycofaniu. Ponadto, analiza pisma ujawnia dysgrafię i dysortografię. Nie zaobserwowano przy tym wyraźnych cech dyslektycznych, z wyjątkiem zdolności głośnego czytania. W tym ostatnim przypadku cechy niedowładu nerwu twarzewego mogą wpływać na umiejętność głośnego czytania i niekoniecznie będą kwalifikowane pod postacią cech dyslektycznych.

5.3. Wydaje się, że strategia elastycznego podejścia w kwalifikacji pacjentów do operacji kraniotomii z wybudzeniem była korzystna w przypadku pacjenta A.Z. Gdyby trzymać się części zaproponowanych kryteriów przez zespół Santiniego (Santini i in. 2012), to A.Z. powinien zostać zdyskwalifikowany z zaplanowanego zabiegu na rzecz tradycyjnej metody z ogólnym znieczuleniem przez cały okres operacyjny (dotyczy to liczby błędów A.Z. w testach nazywania, deficytów funkcji wykonawczych oraz pamięciowych).

Zastosowana procedura wieloetapowego badania neuropsychologicznego wykazała, że pacjent nie tylko współpracował z zespołem operacyjnym podczas zabiegu, ale w kontrolnych badaniach uzyskał wyraźną poprawę funkcji językowych i poznawczych.

5.4. Metaanalizy efektów kraniotomii z wybudzeniem wskazują na systematyczną poprawę stanu funkcji poznawczych i językowej pacjentów (Talacchi i in. 2013a). W szczególności dotyczy to funkcji językowych (van Kessel i in. 2020). W przypadku opisywanego pacjenta A.Z. stwierdzono wycofanie się cech afazji/dysfazji transkorowej motorycznej, co potwierdzałoby ustalenia zespołu van Kessel (2020). Także w przypadku pozostałych dziedzin neuropoznawczych (funkcje pamięci i funkcje wykonawcze) stwierdzono w przypadku A.Z. brak pogorszenia w porównaniu do stanu przedoperacyjnego (po 3 miesiącach od zabiegu).

5.5. Typowa ocena pooperacyjna stanu językowego i poznawczego pacjentów dotyczy maksymalnie sześciu miesięcy. Nie do końca jak dotąd poznany wydaje się profil funkcjonowania w jeszcze dłuższej perspektywie czasowej (np. 12–18 miesięcy po operacji, przy uwzględnieniu m.in. zmiennych przeżywalności, wznowy nowotworowej, efektów radio- i chemioterapii). W przypadku pacjenta A.Z. przeprowadzono badanie kontrolne po 18 miesiącach, które ujawniło poprawę w zakresie ogólnego funkcjonowania intelektualnego (w porównaniu do okresu przedoperacyjnego), wycofanie objawów afazji/dysfazji transkorowej motorycznej i jednocześnie pogorszenie zdolności pisania oraz niektórych form pamięci oraz funkcji wykonawczych. Na tym etapie analiz trudno względnie jednoznacznie wskazać przyczynę takiej obserwacji. Niewykluczone, że przyczyn pogorszenia niektórych funkcji można doszukiwać się wśród efektów leczenia radio- i chemioterapeutycznego lub długotrwałego leczenia psychiatrycznego.

Literatura

- Dallabona M., Sarubbo S., Merler S., Corsini F., Pulcrano G., Rozzanigo U., Barbareschi M., Chioffi F. (2017): *Impact of mass effect, tumor location, age, and surgery on the cognitive outcome of patients with high-grade gliomas: a longitudinal study*. „Neuro-Oncology Practice” 4, s. 229–240.
- Donders-Kamphuis M., Vincent A., Schouten J., Smits M., Docter-Kerkhof C., Dirven C., Kloet A., Tewarie R.N., Satoer D. (2022): *Feasibility of awake brain surgery in glioblastoma patients with severe aphasia: Five case illustrations*. „Aphasiology” 37, s. 1944–1963.
- Fernández-de Thomas R J., Munakomi S., De Jesus O. (2024): *Craniotomy*. „Treasure Island (FL)”, <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK560922/>>, dostęp: 01.09.2024.
- Gerritsen J.K.W., Arends L., Klimek M., Dirven C.M.F., Vincent A.J.E. (2019): *Impact of intraoperative stimulation mapping on high-grade glioma surgery outcome: a meta-analysis*. „Acta Neurochirurgica” 161, s. 99–107.

- Habets E.J., Kloet A., Walchenbach R., Vecht C.J., Klein M., Taphoorn M.J. (2014): *Tumour and surgery effects on cognitive functioning in high-grade glioma patients*. „Acta Neurochirurgica” 156, s. 1451–1459.
- Hall S., Kabwama S., Sadeka A.R., Dandoa A., Roach J., Weidmann C., Grundy P. (2021): *Awake craniotomy for tumour resection: The safety and feasibility of a simple technique*. „Interdisciplinary Neurosurgery: Advanced Techniques and Case Management” 24. 101070, <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214751920306319?via%3Dihub>>, dostęp: 15.06.2024.
- Lechowicz-Głogowska B.E., Uryga A., Weiser A., Salomon-Tuchowska B., Burzyńska M., Fortuna W., Kasprowicz M., Tabakow P. (2022): *Awake craniotomy with dexmedetomidine during resection of brain tumours located in eloquent regions*. „Anaesthesiology Intensive Therapy” 54, s. 347–356.
- O'Neill M., Henderson M., Duffy O.M., Kernohan W.G. (2020): *The emerging contribution of speech and language therapists in awake craniotomy: A national survey of their roles, practices and perceptions*. „International Journal of Language & Communication Disorders” 55, s. 149–162.
- Rahman M., Abbate Matteo J., De Leo E.K., Kubilis P.S., Vaziri S., Bova F., Sayour E., Mitchell D., Quinones-Hinojosa A. (2017): *The effects of new or worsened postoperative neurological deficits on survival of patients with glioblastoma*. „Journal of Neurosurgery” 127, s. 123–131.
- Ruis C. (2018): *Monitoring cognition during awake brain surgery in adults: A systematic review*. „Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology” 40, s. 1081–1104.
- Santini B., Talacchi A., Casagrande F., Casartelli M., Savazzi S., Procaccio F., Gerosa M. (2012): *Eligibility criteria and psychological profiles in patient candidates for awake craniotomy: A pilot study*. „The Journal of Neurosurgical Anesthesiology” 24, s. 209–216.
- Sinha R., Stephenson J.M., Price S.J. (2020): *A systematic review of cognitive function in patients with glioblastoma undergoing surgery*. „Neuro-Oncology Practice” 7, s. 131–142.
- Talacchi A., Santini B., Casagrande F., Alessandrini F., Zoccatelli G., Squintani G.M. (2013): *Awake surgery between art and science. Part I: Clinical and operative settings*. „Functional Neurology” 28, s. 205–221.
- Talacchi A., Santini B., Casartelli M., Monti A., Capasso R., Miceli G. (2013a): *Awake surgery between art and science. Part II: Language and cognitive mapping*. „Functional Neurology” 28, s. 223–239.
- van Kessel E., Snijders T.J., Baumfalk A.E., Ruis C., van Baarsen K.M., Broekman M.L., van Zandvoort M.J.E., Robe P.A. (2020): *Neurocognitive changes after awake surgery in glioma patients: A retrospective cohort study*. „Journal of Neuro-Oncology” 146, s. 97–109.

Magdalena Osowicka-Kondratowicz
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0447-4954>
e-mail: magdalena.osowicka@uwm.edu.pl

Kształcenie logopedyczne – historia, terażniejszość, przyszłość. Z okazji dziesięciu lat logopedii na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie

Education in Speech Therapy – history, present, future.
Celebrating ten years of Speech Therapy
at the University of Warmia and Mazury in Olsztyn

Abstrakt

Artykuł poświęcony jest dziesięcioletniemu funkcjonowaniu studiów logopedycznych na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Jego zadaniem jest utrwalenie historii, pokazanie obszarów dydaktycznych i badawczych podejmowanych na kierunku, przeanalizowanie wybranych aspektów kształcenia przyszłych logopedów i wskazanie perspektyw rozwojowych.

Słowa kluczowe: logopedia, kształcenie logopedyczne, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Abstract

The article is devoted to presenting the speech therapy major at the University of Warmia and Mazury in Olsztyn after ten years of its functioning. The task is to record the history of the major, present the teaching and research areas undertaken in the field as well as analysing selected aspects of speech therapists' education and indicating developmental perspectives for the major.

Keywords: speech therapy, speech therapy education, University of Warmia and Mazury in Olsztyn

Logopedia to kierunek studiów, dziedzina nauki oraz profesja. We wszystkich z wymienionych obszarów logopedia przeżywa w ostatnim czasie rozkwit. Świadczy o tym stale rozwijająca się oferta edukacyjna uczelni wyższych, umożliwiająca studiowanie tego kierunku już nie tylko w ramach studiów podyplomowych, licencjackich i magisterskich uzupełniających, ale również jednolitych pięcioletnich. Wskazuje na to także wielość oraz istotność

stawianych i rozwiązywanych problemów badawczych, wykorzystywanie w badaniach nowoczesnych i obiektywnych metod poznania różnych zaburzeń kompetencji językowych i komunikacyjnych oraz kształtowania się mowy i języka w ontogenezie. Pola logopedycznych zainteresowań badawczych wykraczają obecnie daleko poza tradycyjne rozumienie tej dziedziny wiedzy i stele się poszerzają o nowe obszary. O rozkwicie logopedii świadczy również coraz większe zainteresowanie zawodem logopedy. Tę tezę, oprócz rozwijającej się oferty edukacyjnej uczelni wyższych, potwierdzają m.in. badania internetowe, a także to, jak sami logopedzi postrzegają własną rolę i tożsamość zawodową (por. Naruszewicz-Duchlińska 2018). W ostatnim czasie niezmiernie istotna jest również konsolidacja środowiska w ramach protestu związanego ze sprzeciwem wobec projektu rozporządzenia o niektórych zawodach medycznych, w konsekwencji którego wyłączono logopedów z wymienionego uregulowania, a środowisko podjęło prace nad projektem odrębnej ustawy o zawodzie logopedy jako samodzielnej i samorządnej profesji wraz z wnioskiem o uznanie logopedii za odrębną dziedzinę i dyscyplinę naukową. Wszystko to świadczy o rosnącej randze logopedii w aspekcie kształcenia, nauki oraz zawodu w społeczeństwie polskim.

Niniejszy artykuł stanowi pokłosie i zwieńczenie dziesięcioletniego funkcjonowania studiów logopedycznych na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Jego zadaniem jest utrwalenie historii, pokazanie obszarów dydaktycznych i badawczych podejmowanych na kierunku, przeanalizowanie wybranych aspektów kształcenia przyszłych logopedów i wskazanie perspektyw rozwojowych.

Choć historia kształcenia logopedów na UWM sięga 2001 r., mając swoje początki w ramach Podyplomowych Studiów z Logopedii prowadzonych na Wydziale Nauk Społecznych, to kształcenie logopedów na licencjackich studiach stacjonarnych na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie rozpoczęło się w r. akad. 2014/15 w ramach Instytutu Filologii Polskiej na Wydziale Humanistycznym UWM¹. Stacjonarne studia logopedyczne I stopnia powstały jako wynik współpracy trzech Wydziałów: Humanistycznego, Nauk Medycznych oraz Nauk Społecznych. Inicjatorem i organizatorem dziennej logopedii był Instytut Filologii Polskiej. Starania o powstanie kierunku podjęto w r. akad. 2012/13, a prace nad nim trwały dwa lata. W utworzenie stacjonarnych licencjackich studiów logopedycznych bezpośrednio zaangaż-

¹ Założycielką studiów podyplomowych była Lucyna Hurlo. Od 2011 r. działały one pod kierownictwem Małgorzaty Sławińskiej. Ostatni absolwenci Podyplomowych Studiów z Logopedii uzyskali dyplom w 2016 r. Z Podyplomowymi Studiami z Logopedii na UWM współpracowali m.in.: Marta Bogdanowicz, Marzenna Zaorska, Zbigniew Tarkowski, Stanisław Milewski.

zowany był zespół w składzie: Maria Biolik, Monika Czerepowicka, Alina Naruszewicz-Duchlińska, Magdalena Osowicka-Kondratowicz z Instytutu Filologii Polskiej przy współpracy: Małgorzaty Suświłło – dziekana Wydziału Nauk Społecznych; Anny Żurady – prodziekana ds. dydaktyki Wydziału Nauk Medycznych. Wymagana przepisami prawa dokumentacja związana z powołaniem kierunku liczyła ponad 600 stron. Opracowano m.in. koncepcję kształcenia, program studiów, sylabusy do wszystkich przedmiotów, sylwetkę absolwenta, efekty kształcenia, zagwarantowano minimum kadrowe, podpisano pierwsze porozumienia o współpracy z interesariuszami zewnętrznymi. Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej Uchwałą nr 714/2013 z dnia 7 listopada 2013 r. pozytywnie zaopiniowało wniosek Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie o nadanie Wydziałowi Humanistycznemu uprawnień do prowadzenia kształcenia na kierunku logopedia na poziomie studiów I stopnia o profilu ogólnoakademickim. W związku z tym Decyzją nr 27/2013/2014 Dziekana Wydziału Humanistycznego z dnia 22 stycznia 2014 r. powołano Zespół ds. Zapewnienia Jakości Kształcenia dla kierunku logopedia w następującym składzie: Magdalena Osowicka-Kondratowicz – przewodnicząca, Monika Czerepowicka, Iza Matusiak-Kempa, Alina Naruszewicz-Duchlińska oraz przedstawiciel samorządu studentów. Spotkanie inauguracyjne zespołu odbyło się 18 lutego 2014 r. Zespół rozszerzył następnie swój skład o osoby ze współpracujących z logopedią wydziałów – ówczesnego Wydziału Nauk Medycznych oraz Wydziału Nauk Społecznych. W ten sposób w składzie tego gremium została odzwierciedlona interdyscyplinarność logopedii jako kierunku studiów oraz dziedziny wiedzy i w tej formule zespół funkcjonuje do dziś.

W ramach pierwszej rekrutacji na logopedię w r. akad. 2014/15 zarejestrowało się 125 kandydatów. W wyniku zakończenia procesu rekrutacyjnego naukę 1 października 2014 r. podjęły 72 osoby jako pierwsi studenci dziennej logopedii na UWM². Pierwszych absolwentów studiów licencjackich olsztyńska logopedia doczekała się w czerwcu 2017 r. Dyplom ukończenia wyższych studiów zawodowych i tytuł licencjata w zakresie logopedii uzyskało wówczas 38 osób, a kolejna osoba we wrześniu. Prace dyplomowe można było pisać pod kierunkiem Jolanty Panasiuk, Magdaleny Zaorskiej oraz Joanny Białkowskiej. Jako pierwsza do egzaminu licencjackiego przystąpiła 17 czerwca 2017 r. Aleksandra Czarnuszewicz, stając się tym samym pierwszą absolwentką dziennej logopedii na UWM. Pracę pt. *Postępowanie logopedyczne*

² Podczas rekrutacji obowiązuje ocena predyspozycji kandydata – rozmowa kwalifikacyjna oceniająca predyspozycje do wykonywania zawodu logopedy.

w przypadku dyzartrii mózdkowej napisała pod kierunkiem naukowym Joanny Białkowskiej, recenzentem była Magdalena Osowicka-Kondratowicz.

Bardzo ważnym etapem w rozwoju logopedii na UWM było uruchomienie uzupełniających studiów magisterskich. Kontynuować kształcenie na studiach II stopnia na UWM w Olsztynie można od 1 października 2017 r. Inicjatorem powołania tej formy kształcenia była Magdalena Osowicka-Kondratowicz. Starania o powstanie studiów magisterskich z logopedii podjęto w r. akad. 2015/16. W prace bezpośrednio zaangażowany był zespół w składzie: Magdalena Osowicka-Kondratowicz, Alina Naruszewicz-Duchlińska oraz Monika Czerepowicka. Studia II stopnia powstały przy współpracy ówczesnego Wydziału Nauk Medycznych oraz Wydziału Nauk Społecznych. Dodatkowo nawiązano współpracę z Wydziałem Biologii i Biotechnologii. I tym razem wymagana przepisami prawa pełna dokumentacja do ministerstwa związana z powołaniem kierunku liczyła kilkaset stron. Opracowano m.in. koncepcję kształcenia, program studiów, sylabusy do każdego przedmiotu, sylwetkę absolwenta, efekty kształcenia, zagwarantowano minimum kadrowe, obsadę poszczególnych przedmiotów itp. Na nowo uruchomione studia logopedyczne II stopnia w ramach pierwszej rekrutacji w r. akad. 2017/18 zarejestrowało się 25 kandydatów. 1 października 2017 r. naukę rozpoczęło 20 osób, w tym 19 kobiet. Na studia logopedyczne II stopnia na UWM przyjmowani są wyłącznie kandydaci po licencjackich studiach logopedycznych lub innych

Tabela 1. Liczba osób rozpoczynających kształcenie na kierunku logopedia na UWM

Data	I stopień			II stopień	
	Rok I (w tym kobiety)	Rok II (w tym kobiety)	Rok III (w tym kobiety)	Rok I (w tym kobiety)	Rok II (w tym kobiety)
X 2014	72 (67)	–	–	–	–
X 2015	92 (89)	44 (40)	–	–	–
X 2016	73 (71)	51 (49)	41 (37)	–	–
X 2017	73 (70)	52 (51)	53 (50)	20 (19)	
X 2018	69 (68)	61 (61)	47 (47)	35 (34)	19 (18)
X 2019	56 (55)	54 (53)	58 (58)	37 (36)	39 (38)
X 2020	55 (51)	49 (48)	58 (57)	42 (41)	35 (35)
X 2021	54 (54)	50 (47)	50 (49)	47 (45)	39 (38)
X 2022	45 (43)	45 (45)	46 (43)	33 (32)	45 (42)
X 2023	51 (50)	37 (35)	47 (47)	30 (30)	32 (31)
X 2024	68 (67)	45 (44)	35 (33)	33 (33)	29 (29)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych dostarczonych przez Dziekanat Wydziału Humanistycznego UWM.

studiach ze specjalnością lub specjalizacją logopedyczną. Liczbę osób rozpoczynających w październiku w kolejnych latach kształcenie na logopedii obu stopni prezentuje tabela 1.

Pierwszych absolwentów uzupełniających studiów magisterskich olsztyńska logopedia doczekała się w czerwcu 2019 r. (tab. 3). Prace dyplomowe można było pisać pod kierunkiem Jolanty Panasiuk oraz Katarzyny Kaczorowskiej-Bray. Jako pierwsza do egzaminu magisterskiego przystąpiła 17 czerwca 2019 r. Magdalena Dzieńian, stając się tym samym pierwszą absolwentką dziennej logopedii na UWM z tytułem magistra. Pracę pt. *Wczesna interwencja logopedyczna w ocenie opiekunów dzieci przedwczesnie urodzonych* napisała pod kierunkiem Katarzyny Kaczorowskiej-Bray, recenzentem była Magdalena Osowicka-Kondratowicz.

W ciągu dziesięciu lat kształcenia (do października 2024 r.) studia licencjackie na kierunku logopedia ukończyło 388 osób, natomiast magisterskie studia uzupełniające 185 (tab. 2 i 3).

Tabela 2. Absolwenci licencjackich studiów na kierunku logopedia na UWM

Rok	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24
Liczba	38	51	48	56	51	48	47	49
Razem	388							

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych dostarczonych przez Dziekanat Wydziału Humanistycznego UWM.

Tabela 3. Absolwenci magisterskich studiów uzupełniających na kierunku logopedia na UWM

Rok	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24
Liczba	17	32	28	33	43	32
Razem	185					

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych dostarczonych przez Dziekanat Wydziału Humanistycznego UWM.

Logopedia od początku swego powstania, pomimo stałego rozszerzania oferty dydaktycznej uczelni i pogłębiania się niżej demograficznego, jest jednym z kierunków na Wydziale Humanistycznym UWM cieszącym się największym zainteresowaniem, a także z wysokim poziomem kontynuacji studiów na II stopniu przez studentów I stopnia oraz z niewielkim odsetkiem rezygnacji przez osoby rozpoczynające studia na pierwszym roku. Poza tym, jak obrazują dane liczbowe (tab. 1), studia logopedyczne na UWM są sfeminizowane. Podobnie jest w innych ośrodkach kształcących logopedów w Polsce, a w konsekwencji w zawodzie logopedy.

Kierunek logopedia na UWM powstał przy udziale pracowników różnych obszarów, bazując jednak w głównej mierze na pracownikach Instytutu Filologii Polskiej, przekształconego następnie w Instytut Polonistyki i Logopedii, a obecnie Katedrę Języka Polskiego i Logopedii. Organizacja całego procesu kształcenia odbywa się również w ramach prac wymienionej jednostki. Od momentu powstania stacjonarnej logopedii na UWM jej koordynatorem jest Magdalena Osowicka-Kondratowicz.

Kształcenie logopedów na studiach dziennych nie byłoby możliwe bez odpowiednio przygotowanego programu studiów. Logopedia jest dziedziną interdyscyplinarną, obejmującą wiedzę z zakresu teorii i praktyki logopedycznej, językoznawstwa, medycyny oraz nauk psychologicznych i pedagogicznych. W związku z tym przedmioty realizowane w ramach kierunku są zorganizowane w czterech blokach kształcenia: teoria, diagnoza i terapia logopedyczna, lingwistyczne podstawy logopedii, psychopedagogiczne podstawy logopedii, medyczne podstawy logopedii. W programie studiów logopedycznych I stopnia uwzględniono również przedmioty do wyboru układające się w dwie ścieżki: edukację teatralną oraz komunikowanie publiczne (od r. akad. 2014/15), obecnie jest to komunikacja w logopedii oraz teatr w logopedii (od r. akad. 2019/20), które pozwalają na uzyskanie tzw. kompetencji miękkich.

W ciągu ostatnich dziesięciu lat program studiów na logopedii I stopnia podlegał regularnej ewaluacji i weryfikacji. Zespół ds. Jakości Kształcenia podejmował regularne konsultacje w sprawach organizacyjnych i merytorycznych z przedstawicielami współpracujących wydziałów, osobami prowadzącymi zajęcia, radą programową oraz interesariuszami zewnętrznymi logopedii. Ankietowano również wykładowców oraz studentów kończących poszczególne lata studiów. W konsekwencji program studiów na logopedii ulegał przebudowie. Z niektórych przedmiotów zrezygnowano, inne wprowadzono do programu, w jeszcze innych dokonano przebudowy treści kształcenia, zmieniono liczbę godzin, formę zaliczenia, umiejscowienie w planie studiów, skorygowano nazwy itp. Dokonywane zmiany miały na celu jak najlepsze skorelowanie programu studiów z praktyką oraz jak najpełniejsze uwzględnienie w tym programie nowoczesnej wiedzy z zakresu logopedii oraz z zakresu dziedzin, z których dorobku logopedia korzysta. Niektóre zmiany wiązały się z koniecznością uwzględnienia w programie studiów licencjackich powołania logopedii II stopnia, jak również dostosowania do wymogów załącznika nr 3 do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2021 r. poz. 890 oraz z 2022 r.

poz. 1872). W programie studiów obowiązującym od 2014/15 r. liczba godzin obligatoryjnych o charakterze *stricte* logopedycznym, tj. w całości poświęconych zagadnieniom diagnozy i terapii logopedycznej, wynosiła 705 godzin, w tym 240 wykładów i 465 ćwiczeń, co stanowiło 35% przedmiotów kierunkowych. Oprócz tego przewidziano 60 godzin seminarium licencjackiego oraz 160 godzin praktyk. Obecnie godzin zajęć omawianego typu na I stopniu logopedii jest 830, w tym 240 wykładów i 590 ćwiczeń, co stanowi 40% przedmiotów kierunkowych. Liczba godzin poświęconych diagnozie i terapii logopedycznej oraz ich procentowy udział w grupie treści kierunkowych zwiększyły się, przy czym wzrost dotyczył ćwiczeń, a nie wykładów.

Program kształcenia na studiach II stopnia stanowi kontynuację kształcenia licencjackiego. W jego ramach przewidziano blok przedmiotów obowiązkowych, zorganizowanych w czterech obszarach kształcenia: ściśle logopedycznym, lingwistyczno-logopedycznym, medycznym oraz psychologiczno-pedagogicznym, uwzględniono też przedmioty do wyboru układające się w dwie ścieżki: logopedię kliniczną oraz logopedię edukacyjną i artystyczną. Obowiązkowe są praktyki zawodowe w wymiarze 160 godzin. Absolwent logopedii II stopnia w wyniku ukończenia studiów i odbycia praktyk otrzymuje dyplom ukończenia wyższych studiów i tytuł magistra logopedii. W pierwszym programie studiów liczba godzin obligatoryjnych o charakterze *stricte* logopedycznym, tj. w całości poświęconym zagadnieniom diagnozy i terapii logopedycznej, wynosiła 360 godzin, w tym 120 wykładów i 240 ćwiczeń, natomiast godzin do wyboru 135, w tym 15 wykładu i 120 ćwiczeń. Łącznie daje to 495 godzin, co stanowiło ponad 41% przedmiotów kierunkowych. Oprócz tego przewidziano 120 godzin seminarium magisterskiego oraz 160 godzin praktyk. Obecnie obligatoryjnych godzin zajęć omawianego typu na II stopniu logopedii jest 495, w tym 135 wykładów i 360 ćwiczeń, natomiast godzin do wyboru 165, w tym 30 wykładów i 135 ćwiczeń. Łącznie daje to 660 godzin, co stanowi 54% przedmiotów kierunkowych. Liczba godzin poświęconych diagnozie i terapii logopedycznej oraz ich procentowy udział w grupie treści kierunkowych zwiększyły się i w tym wypadku wyraźnie, przy czym wzrost dotyczył głównie ćwiczeń, a nie wykładów. W nowym programie studiów II stopnia większy nacisk położono na kształcenie praktycznych umiejętności związanych z terapią logopedyczną.

Tworząc program kształcenia na logopedii, skorzystano z najlepszych wzorców wypracowanych na uczelniach mających wieloletnie doświadczenie w kształceniu logopedów, z uwzględnieniem postulatów dotyczących standardów kształcenia logopedycznego formułowanych w literaturze przedmiotu (por. np. Biuletyn 2010) oraz przez Polskie Towarzystwo Logopedyczne

i Polski Związek Logopedów³. Wprowadzono również rozwiązania własne. Oprócz wyżej wymienionych zestawów przedmiotów do wyboru w programie kształcenia studiów I stopnia umieszczono takie „autorskie” przedmioty, jak np.: logopedyczny trening słuchowy, pragmatyka językowa w pracy logopedy, terapeutyczne funkcje literatury, komputer, media i nowe technologie w pracy logopedy. Obok przedmiotu logorytmika i umuzykalnienie uwzględniono przedmiot muzyka w terapii logopedycznej. Na studiach II stopnia wprowadzono natomiast przedmioty, takie jak: lingwistyczna analiza tekstu w normie i patologii, diagnoza idiolektu pacjenta, warsztaty umiejętności wychowawczych, warsztaty translatorskie, arteterapia i muzykoterapia, zdrowy styl życia, interdyscyplinarne nauczanie zintegrowane w logopedii, logopedyczne aspekty czytania i pisanie, nauczanie wymowy cudzoziemców, terapia logopedyczna dzieci z mniejszości narodowych i etnicznych, wymowa w śpiewie, komunikacja z pacjentem.

Efektywne kształcenie logopedów, nawet przy najlepiej skonstruowanym programie studiów, nie byłoby możliwe bez odpowiednio przygotowanej kadry oraz bez współpracy z logopedami praktykami oraz instytucjami zatrudniającymi logopedów. Nowy kierunek wykorzystał potencjał naukowców wszystkich współtworzących go wydziałów, specjalizujących się również w tematyce logopedycznej. W Instytucie Polonistyki i Logopedii, a następnie Katedrze Języka Polskiego i Logopedii zatrudniono także nowych wykładowców – teoretyków i praktyków logopedii. Od r. akad. 2015/16 Jolantę Panasiuk, natomiast od r. akad. 2017/18 Ewę Hrycyńską, a na stanowisku profesora wizytującego Katarzynę Kaczorowską-Bray. Od 2022/23 r. Katarzyna Kaczorowska-Bray pracuje na kierunku na stanowisku adiunkta naukowo-dydaktycznego. Od października 2015 r. współpracuje z logopedią Beata Mikitiuk, a od marca 2020 r. Iwona Grzesiak. 1 stycznia 2022 r. do Katedry Języka Polskiego i Logopedii przeszła Magdalena Zaorska, wykładająca na logopedii od początku jej powstania. Poza tym zatrudniono na stanowiskach asystentów dydaktycznych w wymiarze pół etatu absolventki logopedii na UWM, Katarzynę Balcerzak oraz Weronikę Głodkowską. Ta ostatnia jest równocześnie pierwszą doktorantką olsztyńskiej logopedii, przygotowującą pod kierunkiem Jolanty Panasiuk pracę pt. *Sprawność narracyjna kobiet z cukrzycą typu II*. Poza tym przez wiele lat z logopedią współpracowała najpierw jako pracownik Wydziału Nauk Społecznych,

³ Na temat historii logopedii w ośrodku gdańskim, warszawskim i wrocławskim por. Milewski 2012; Emiluta-Rozya 2012; Hartman, Bartosiewicz 2012; Porayski-Pomsta, Emiluta-Rozya 2018; Porayski-Pomsta 2021. Analiza danych pozyskanych od różnych uczelni kształcących logopedów zob. Gruba 2020.

potem jako asystent dydaktyczny w Katedrze Języka Polskiego i Logopedii, a obecnie na umowę cywilną Agnieszka Żywanowska. Oprócz wyżej wymienionych z Wydziału Humanistycznego zajęcia na logopedii prowadzili i/lub prowadzą m.in. Maria Biolik, Alina Naruszewicz-Duchlińska, Mariusz Rutkowski, Joanna Chłosta-Zielonka, Iwona Kosek, Renata Makarewicz, Iza Matusiak-Kempa, Mariola Wołk, Monika Czerepowicka, Sabina Kowalczyk-Wesołowska, Magdalena Osowicka-Kondratowicz, Sebastian Przybyszewski, Piotr Przytuła, Tomasz Jacheć. Od początku powołania kierunku z logopedią związany jest psycholog, specjalista z zakresu neuropsychologii i psychologii klinicznej Piotr Markiewicz. Z Wydziału Nauk Medycznych UWM, który od 1 października 2017 r. przekształcił się w Collegium Medicum UWM, tworzone przez Wydział Lekarski i Wydział Nauk o Zdrowiu, zajęcia na logopedii prowadzili lub prowadzą m.in. Jerzy Gielecki, Wojciech Kloc, Andrzej Kukwa, Mariusz Majewski, Maria Hortis-Dzierzbicka, Piotr Jurkowski, Anna Kozłowska, Alina Minarowska, Krystyna de Walden-Gałuszko, Hanna Zajączkiewicz, Joanna Białkowska, Michał Boraczyński, Krzysztof Dowgierd, Justyna Całka, Michał Ciucias. Z Wydziału Nauk Społecznych współpracowali lub współpracują z logopedią m.in. Marzenna Zaorska, Urszula Bartnikowska, Małgorzata Dankowska-Kosman, Krzysztof Gąseci, Anna Godlewska-Zaorska, Ewa Górniewicz, Ewelina Kamasz, Damian Labiak, Monika Maciejewska, Anna Małycka, Magdalena Marzec, Katarzyna Nosek-Kozłowska, Małgorzata Obara-Gołębiowska, Monika Ryndzionek, Małgorzata Sławińska. Z Wydziału Biologii i Biotechnologii od lat z logopedią współpracują, prowadząc zajęcia z embriologii i genetyki człowieka, Nina Smolińska oraz Agata Żmijewska i Marta Kieżun. W realizacji procesu dydaktycznego w ramach umowy cywilnoprawnej z olsztyńską logopedią wiele lat współpracowali i/lub obecnie współpracują m.in. Agnieszka Hamerlińska, Milena Gauer, Anna Banasiak, Zenobia Bogdanowska, Klaudia Dubicka, Małgorzata Kwiecień-Gęca, Aneta Maculewicz, Anna Parakiewicz, Katarzyna Wirchanowicz. Obsługę administracyjno-biurową logopedii od początku prowadzi Edyta Kulas.

Zainteresowania naukowe i zawodowe wykładowców logopedii na UWM obejmują zagadnienia związane m.in. z wadami twarzoczaszki, fonetyką, dyslalią, dysleksją, rozwojem mowy dziecka, nauką wymowy i języka cudzoziemców, profilaktyką i wczesną interwencją logopedyczną, zaburzeniami centralnego przetwarzania słuchowego, oligo-, balbuto-, surdo-, tyflo-, onko- i neurologopedią, neuropsychologią, spektrum autyzmu i innymi zaburzeniami mowy w psychiatrii, chorobami rzadkimi, terapią pacjentów w śpiączce i stanach ograniczonej świadomości, narracją w chorobach metabolicznych, komunikacją z pacjentem, komunikacją z dzieckiem, językiem

migowym i komunikacją alternatywną oraz wspomagającą, logorytmiką, zastosowaniem muzyki i elementów muzykoterapii w terapii logopedycznej, pedagogiką teatralną i logopedią artystyczną. Wszystkie subdyscypliny logopedii są tu więc reprezentowane.

Koniecznym warunkiem prawidłowej realizacji programu dydaktycznego jest posiadanie własnego zaplecza działalności dydaktyczno-praktycznej, w której studenci mogą obserwować zajęcia i zdobywać praktyczne umiejętności zawodowe. Takim zapleczem olsztyńskiej logopedii, oprócz współpracujących instytucji i specjalistów, jest działający przy kierunku gabinet logopedyczny z salą do obserwacji zajęć za lustrem weneckim. Starania o jego powstanie rozpoczęły się od momentu powołania kierunku. Inicjatorem była Magdalena Osowicka-Kondratowicz. Pierwszych pacjentów w gabinecie logopedycznym przyjęto pod koniec września 2015 r. w ramach Olsztyńskich Dni Nauki i Sztuki. Od tej pory gabinet jest wykorzystywany przez wykładowców w ramach ćwiczeń oraz warsztatów logopedycznych prowadzonych z udziałem pacjentów, a także uczestniczy w różnorodnych wydarzeniach organizowanych przez wydział i uczelnię. W czerwcu 2018 r., z inicjatywy Magdaleny Osowickiej-Kondratowicz oraz Ewy Hrycyny, studenci wyższych roczników logopedii uruchomili w gabinecie Studencką Poradnię Logopedyczną UWM, w której doskonalą swój warsztat, udzielając nieodpłatnych porad logopedycznych, stawiając diagnozy, programując i prowadząc terapie logopedyczne osób w różnym wieku i z różnymi niepełnosprawnościami. Gabinet, a przez to studencka poradnia, jest stale doposażany, nie tylko dzięki czynionym zakupom, lecz także przez studentów II roku I stopnia logopedii, którzy w ramach ćwiczeń z dydaktyki i metodyki postępowania logopedycznego samodzielnie przygotowują narzędzia i pomoce logopedyczne.

Na jakość kształcenia logopedów na UWM pozytywnie wpływa fakt, że na olsztyńskiej logopedii można rozwijać swe zainteresowania również w Studenckim Kole Naukowym Laboratorium Logopedyczne. Inicjatorem powołania koła przy kierunku była Magdalena Osowicka-Kondratowicz, która była również jego pierwszym opiekunem. Następnie opiekę nad kołem przejęły Ewa Hrycyna i Weronika Głodkowska. Członkinie koła, gdyż są to w większości kobiety, podejmują wiele inicjatyw, m.in. kilkakrotnie przygotowywały na Wydziale Humanistycznym Logopedyczny Bal Karnawałowy dla niedosłyszących dzieci – podopiecznych Specjalistycznego Ośrodka Diagnozy i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu PZG w Olsztynie, Ostródzie i Iławie oraz Stowarzyszenia na rzecz Dzieci z Zaburzeniami Słuchu i Mowy. Członkowie koła wygłaszają wykłady w ramach Czwartków z Humanistyką w Kętrzynie, Olecku i Olsztynie. Są jednocześnie jedynymi przedstawicielami studentów prezentującymi referaty na tej

impresie⁴. Uczestniczą także w wydarzeniach organizowanych w ramach wydziałowych obchodów Europejskiego Dnia Logopedy oraz Europejskiej Nocy Naukowców, prezentują się na uczelnianym święcie Dzień Otwartych Drzwi, a także biorą czynny udział w studenckich konferencjach naukowych, gdzie zdobywają wyróżnienia, a ich prace są publikowane. W ramach Laboratorium Logopedycznego swą działalność prowadzi także Studencka Poradnia Logopedyczna UWM.

Kolejnym kołem naukowym zrzeszającym studentów logopedii od początku powołania kierunku jest *Salve verbum*, którego założycielką i opiekunem naukowym jest Magdalena Zaorska. Koło to realizuje działalność związaną z logopedią artystyczną, w jego ramach odbywają się m.in. warsztaty aktorskie, dykcyjne, dubbingowe oraz warsztaty przygotowujące do pracy przed mikrofonem i kamerą. Organizowane są konkursy recytatorskie oraz te, których zadaniem jest doskonalenie wymowy, jak np. Ogólnopolski Konkurs na Najtrudniejszą Lingwołamkę i Skrętacz Języka. Członkowie koła biorą również udział w międzynarodowych konferencjach naukowych poświęconych teatrowi i sztuce żywego słowa. Kulisy procesu powstawania dzieła teatralnego, pracy nad rolą w spektaklu oraz kształcenia aktora poznają natomiast dzięki licznym wyjściom do Teatru im. Stefana Jaracza w Olsztynie i działającego przy nim Policealnego Studium Aktorskiego im. Aleksandra Sewruka. Koło często gości artystów olsztyńskiej sceny oraz pedagogów teatralnych z nią związanych, którzy wyjaśniają studentom niuanse szeroko rozumianej pracy artysty scenicznego.

Bardzo ważną i unikalną inicjatywą podjętą przy kierunku logopedia jest działający od 24 października 2022 r. Logopedyczny Punkt Konsultacyjny dla Dzieci, Młodzieży i Dorosłych z Zaburzeniami Psychicznymi założony przez Ewę Hrycinę. Celem działalności punktu jest prowadzenie badań naukowych dotyczących zaburzeń mowy w psychiatrii oraz popularyzowanie wiedzy o zaburzeniach mowy towarzyszących różnego typu problemom zdrowia psychicznego. W ramach działalności punktu prowadzone są darmowe konsultacje logopedyczne, w niektórych przypadkach także diagnoza i terapia logopedyczna. Z usług punktu korzystają obecnie zarówno dzieci, jak i dorośli. W ramach działalności popularyzatorskiej konsultacje w punkcie były oferowane w trakcie 21. Olsztyńskich Dni Nauki i Sztuki oraz Dniu Otwartym UWM 2023. 6 kwietnia 2023 r. założycielka

⁴ Czwartki z Humanistyką to cykliczna impreza skierowana do młodzieży licealnej, umożliwiająca uczestniczenie w warsztatach oraz wysłuchanie referatów na rozmaite tematy wygłaszanych przez wykładowców różnych kierunków prowadzonych na Wydziale Humanistycznym.

punktu wraz ze studentką ówczesnego III roku logopedii, Panią Roksaną Kucharską, zorganizowała warsztaty dla osób z zaburzeniami psychicznymi w Środowiskowym Domu Samopomocy w Bartoszycach, które spotkały się z bardzo pozytywnym odbiorem. Punkt ma swój profil na platformie Facebook (https://www.facebook.com/profile.php?id=100086752766477). Pojawiają się tam posty promujące literaturę naukową oraz informacyjne dotyczące m.in. różnych inicjatyw w ochronie zdrowia psychicznego podejmowanych w Olsztynie i okolicach.

Wszyscy zainteresowani studenci olsztyńskiej logopedii mają możliwość pogłębiania swej wiedzy i umiejętności w ramach działalności Warmińsko-Mazurskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Logopedycznego. Inicjatorem reaktywacji oddziału przy kierunku była Magdalena Osowicka-Kondratowicz, która również została jego przewodniczącą. Oddział oficjalnie powołano 29 lutego 2016 r. W jego ramach podjęto szereg inicjatyw, angażując się tak w życie uczelni, jak i lokalnej społeczności (por. np. Osowicka-Kondratowicz 2016/2017). W ramach działalności oddziału w czerwcu 2018 r. odbyła się I Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Szkoleniowa Warmińsko-Mazurskiego Oddziału PTL *Diagnoza, terapia i wsparcie osób z zaburzeniami mowy*. Poza tym pod szyldem PTL-u zorganizowano m.in. II Olsztyńskie Warsztaty Zaburzeń Centralnego Przetwarzania Słuchowego (wspólnie z Warmińsko-Mazurskim Centrum Słuchu i Mowy Medincus) oraz warsztaty Nowe Metody Diagnostyczne i Terapeutyczne w Zaburzeniach Połykania (wspólnie z Uniwersyteckim Szpitalem Klinicznym w Olsztynie), Międzynarodową Konferencję Naukową „Język edukacji. Język w edukacji” (wspólnie z Instytutem Polonistyki i Logopedii UWM), wernisaż podsumowujący projekt czytelniczy MyczytaMy (wspólnie z Przedszkolem Niepublicznym TEMPOO w Olsztynie), a także obchody Europejskiego Dnia Logopedii. W ramach spotkań naukowo-szkoleniowych WM PTL referaty wygłosili m.in. Cezary Łuszcz: *CAPD – definicja oraz Neuropatia słuchowa*; Piotr Markiewicz: *Agnozje słuchowe i amuzje*; Marta Darmofał: *Terapia SPPS – analiza przypadków*; Olga Bednarska: *Terapia logopedyczna u pacjentów z CAPD*, Alina Naruszewicz-Duchlińska: *Logopedzi o sobie samych – kilka uwag o (auto)prezentacji internetowej*; Katarzyna Gołędzinowska: *Implanty słuchowe – szanse, możliwości, oczekiwania, trudności*; Katarzyna Balcerzak: *Rola logopedii w terapii pacjentów w śpiączce i stanach ograniczonej świadomości*; Weronika Piotrowska: *Narracja kobiet z cukrzycą typu II*; Niuta Wanagiel: *Z historii olsztyńskiej logopedii*; Zenobia Bogdanowska: *Z historii olsztyńskiego klubu Jot*. Ponadto oddział WM PTL patroluje wszystkim inicjatywom podejmowanym na kierunku.

Poza wyżej wymienionymi inicjatywami, od października 2023 r. przy kierunku logopedia na UWM działa Klub „J”. Jego założycielką jest Zenobia Bogdanowska⁵. Zainteresowani studenci mają możliwość nie tylko obserwowania spotkań tej grupy samopomocowej, ale również uczą się moderowania tego typu zebrań. Szczególnie zaangażowane w te działania są dwie studentki Weronika Lipińska oraz Karolina Strauss. W ramach działalności klubu obecnie raz w miesiącu organizowane są same jego spotkania oraz dodatkowo również warsztaty dla dzieci i rodziców oraz seminaria naukowe z okazji Międzynarodowego Dnia Świadomości Jąkania.

Z powołaniem kierunku logopedia związane jest również wpisanie w kalendarz wydarzeń organizowanych cyklicznie na Wydziale Humanistycznym UWM uroczystych Wydziałowych Obchodów Europejskiego Dnia Logopedii. Inicjatorem była Magdalena Osowicka-Kondratowicz oraz Magdalena Zaorska. Wydarzenie jest organizowane od początku powołania kierunku i cieszy się dużą popularnością, skutecznie propagując wiedzę logopedyczną oraz zawód logopedii. Do udziału w prowadzonych przez studentów warsztatach logopedycznych dla maluchów zapraszane są przedszkola, a każdy zainteresowany do gabinetu logopedycznego na bezpłatną diagnozę. Przygotowywane są zajęcia otwarte z dykcji i emisji głosu. Ponadto prezentowane są materiały i narzędzia diagnostyczne oraz terapeutyczne na wystawie pomocy logopedycznych autorstwa studentów logopedii. W ramach Wydziałowych Obchodów Europejskiego Dnia Logopedii ma miejsce uroczyste rozstrzygnięcie Konkursu na Najtrudniejszą Lingwołamkę oraz Skrętacz Języka. Studenci logopedii prezentują również na forum publicznym swoje talenty artystyczne, przygotowując występy wokalne i teatralne. Organizowane są wykłady otwarte. Dotychczas w ramach obchodów Europejskiego Dnia Logopedii można było wysłuchać m.in. wykładów Andrzeja Czernikiewicza: *Od Homo naledi do Johna Nasha – czyli o związkach języka i schizofrenii*; Jolanty Panasiuk: *Gdzie w mózgu mieszka słowo?*; Natalii Prokopowej: *Rosyjskie teatralno-pedagogiczne technologie w praktyce logopedycznej*; Ewy Hrycyny: *Zaburzenia semantyczne i pragmatyczne u dzieci w wieku przedszkolnym*; Małgorzaty Rutkiewicz-Hanczewskiej: *O języku w kontekście afazji*; Piotra Markiewicza: *Ocena funkcji językowych w zabiegach kraniotomii z wybudzeniem*; Moniki Obrębskiej: *Styl mówienia w schizofrenii*; Ewy Jarmołowicz-Nowikow: *Czego uczymy się o języku i o sobie samych, badając gesty?*. Spośród innych

⁵ Klub J w Olsztynie działa z inicjatywy Z. Bogdanowskiej od stycznia 2007 r. we współpracy z Ogólnopolskim Stowarzyszeniem Osób Jąkających się OSTOJA, Polskim Związkiem Logopedów i Centrum ARKA Fundacji FROGOS, w którym pomoc i wsparcie mogą znaleźć osoby doświadczające jąkania, gielkotu z województwa warmińsko-mazurskiego.

wykładów otwartych organizowanych na logopedii warto wymienić wystąpienie profesora Stanford University School of Medicine oraz San Francisco Conservatory of Music Krzysztofa Izdebskiego: *Zawodowe zaburzenia głosu – The Professional Voice* oraz Stanisława Grabiasa: *Język w diagnozowaniu umysłu. Terapia logopedyczna a poznawcza i interakcyjna funkcja języka*.

Z powołaniem kierunku związana jest również organizacja Ogólnopolskiego Konkursu na Najtrudniejszą Lingwołamkę i Skrętacz Języka. Jego pomysłodawczynią jest Magdalena Zaorska. Konkurs od dziesięciu lat związany jest z olsztyńską logopedią, od ośmiu lat ma charakter ogólnopolski. Jest on adresowany do młodzieży szkół średnich oraz do studentów – wszystkich tych, którzy w przyszłości będą pracowali słowem. Celem konkursu jest zachęcenie uczestników do pracy nad estetyką słowa mówionego, jak również rozwijanie świadomości językowej oraz wyrabianie kreatywności językowej (Osowicka-Kondratowicz, Zaorska 2018). Zadanie polega na połączeniu słów skomplikowanych pod względem wymowy w ciekawy wiersz, rymowaną, wyliczaną lub innego rodzaju łamaniec językowy. Autorzy rywalizują w dwóch kategoriach – lingwołamka (maksimum 15 wyrazów) oraz skrętacz języka (minimum 50 wyrazów). W konkursie corocznie udział bierze ponad sto osób z różnych stron Polski. Nadesłane utwory ocenia jury w składzie: Magdalena Zaorska, Magdalena Osowicka-Kondratowicz oraz Monika Czerepowicka. Uroczyste rozstrzygnięcie konkursu następuje w ramach Wydziałowych Obchodów Europejskiego Dnia Logopedy. Laureaci otrzymują nagrody rzeczowe, zaś wyróżnione utwory są publicznie odczytane, a następnie publikowane na stronie internetowej, Facebooku kierunku oraz w lokalnej prasie. Planowane jest także wydanie nagrodzonych utworów w formie antologii. Konkurs corocznie odbywa się pod patronatem Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, tegoroczny również Polskiego Związku Logopedów. Ogólnopolski Konkurs na Najtrudniejszą Lingwołamkę i Skrętacz Języka jest oryginalną inicjatywą olsztyńskiej logopedii.

Z innych projektów realizowanych w ramach kierunku warto wymienić Blog Logosfera UWM (<http://logosferauwm.blox.pl/html>) oraz profil na Facebooku (<https://www.facebook.com/logosferauwm/>). Zostały one założone w ramach zajęć ze ścieżki specjalizacyjnej komunikowanie publiczne z inicjatywy Aliny Naruszewicz-Duchlińskiej. Zawierają aktualia dotyczące olsztyńskiej logopedii oraz informacje na temat wydarzeń powiązanych z logopedią (badania i konferencje naukowe, konkursy, szkolenia itd.) oraz wiadomości popularnonaukowe, opracowane przez pracowników i studentki olsztyńskiej logopedii.

Utrwalając historię olsztyńskiej logopedii, warto wspomnieć również o organizowanym w latach akad. 2021/22 oraz 2022/23 cyklu specjalistycz-

nych szkoleń dla studentów logopedii podnoszących kompetencje zawodowe i zwiększających szanse na zatrudnienia i start na rynku pracy. Szkolenia przygotowane były w ramach projektu pt. *Program Rozwojowy Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie*, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego – Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój. Odbyło się łącznie 7 szkoleń, powtórzonych dwukrotnie w r. akad. 2021/22 oraz 9 szkoleń, w tym 4 powtórzone dwukrotnie, w r. akad. 2022/23. Szkolenia dotyczyły stosowania *Testu Rozwoju Językowego TRJ (IBE)* oraz *Baterii Testów Fonologicznych BTF IBE* (wraz z egzemplarzami testów dla każdego z uczestników), terapii miofunkcjonalnej w zaburzeniach układu orofacialnego, stymulacji traktu ustno-twarzowego, wykorzystania elementów metody werbo-tonalnej w terapii osób z zaburzeniami w komunikacji językowej; nabycia uprawnień providera metody Neuroflow wraz z rocznym dostępem do Platformy APD Medical, Integracji Sensorycznej, masażu logopedycznego i terapii manualnej kompleksu ustno-twarzowego; innowacyjnej metody elektrostymulacji w logopedii (wraz z elektrostymulatorem dla każdego uczestnika), kinesiotapingu logopedycznego, treningu karmienia, rehabilitacji głosu – terapii zaburzeń czynności głosotwórczych. Wykładowcami byli m.in. Anita Lorenc, Agnieszka Borowiec, Andrzej Senderski, Renata Borowiecka, Magdalena Kochańska, Katarzyna Wiejak, Anna Kaczyńska, Anna Parakiewicz i in. W ciągu dwóch lat zorganizowano 444 miejsca szkoleniowe. Wydziałowym koordynatorem projektu była Magdalena Osowicka-Kondratowicz.

Dzienne studia logopedyczne na UWM istnieją dziesięć lat. W tym czasie podjęto szereg inicjatyw mających na celu doskonalenie jakości kształcenia na kierunku, poszerzenie oferty dydaktycznej, umożliwienie studentom pogłębiania wiedzy i umiejętności praktycznych składających się na warsztat zawodowy logopedy. W trakcie studiów studenci przyswajają zarówno wiedzę typowo logopedyczną, związaną z diagnostyką i terapią, jak i z dziedzin, z których dorobku logopedia korzysta i bez której edukacja logopedyczna nie ma racji bytu. Uprawianie zawodu logopedy z pewnością nie jest możliwe bez gruntownego przygotowania interdyscyplinarnego. Pragnąc wyposażyć studentów logopedii w jak najszersze kompetencje, w proces kształcenia zaangażowano wielu specjalistów z zakresu nie tylko logopedii, lecz także nauk tworzących jej podstawy. Jednocześnie umożliwiono studentom uczestniczenie lub współtworzenie rozmaitych projektów i wydarzeń, wykraczających poza plan studiów. Wykładowcy i studenci olsztyńskiej logopedii regularnie uczestniczą we wszystkich działaniach naukowych i popularyzatorskich organizowanych przez UWM, podejmują też liczne inicjatywy własne, współpracują także z lokalnymi mediami. W ten sposób

wpisują się nie tylko w życie uczelni, lecz także regionu Warmii i Mazur. Wszyscy zainteresowani studenci logopedii mają możliwość udzielania się na wielu polach, wykraczających poza program kształcenia, poszerzających kompetencje zawodowe, kulturowe oraz społeczne. Przyszłość olsztyńskiej logopedii wiązać należy przede wszystkim z umacnianiem kadry naukowej, zacieśnianiem współpracy ze środowiskiem społeczno-gospodarczym regionu i środowiskiem zawodowym logopedów oraz z instytucjami zatrudniającymi logopedów, podjęciem współpracy z licznymi już absolwentami olsztyńskiej logopedii, dostosowaniem programu studiów do wymogów projektowanej ustawy o zawodzie logopedy wraz z rozporządzeniami dotyczącymi efektów kształcenia. W pracach nad wymienionymi aktami prawnymi olsztyńska logopedia obecnie aktywnie uczestniczy.

Literatura

- Biuletyn (2010): „Biuletyn Logopedyczny” nr 1.
- Emiluta-Rozya D. (2012): *Historia logopedii w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie*. [W:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*. Red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk, s. 39–47.
- Gruba J. (2020): *Próba weryfikacji uczelni kształcących logopedów – analiza danych*. „Przegląd Logopedyczno-Pedagogiczno-Psychologiczny” 2, s. 39–51.
- Hartman E., Bartosiewicz U. (2012): *Interdyscyplinarność logopedii – szkoła wrocławska*. [W:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*. Red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk, s. 48–53.
- Milewski S. (2012): *Trzydzieści lat kształcenia logopedów w Uniwersytecie Gdańskim*. [W:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*. Red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk, s. 30–38.
- Naruszewicz-Duchlińska A. (2018): *Kim jest logopeda? O autoprezentacjach logopedów zamieszczanych w internecie*. [W:] *Logopedia: z zagadnień kształcenia, teorii i praktyki oraz zawodu*. Red. M. Osowicka-Kondratowicz. Olsztyn, s. 241–248.
- Osowicka-Kondratowicz M. (2016/2017): *Sprawozdanie z działalności Warmińsko-Mazurskiego Oddziału PTL w latach 2015–2016*. „Biuletyn Logopedyczny” nr 1–2(30–31), s. 237–240.
- Osowicka-Kondratowicz M. (2018): *Trzy lata kształcenia logopedów na studiach stacjonarnych w Instytucie Polonistyki i Logopedii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie*. [W:] *Logopedia: z zagadnień kształcenia, teorii i praktyki oraz zawodu*. Red. M. Osowicka-Kondratowicz. Olsztyn, s. 13–32.
- Osowicka-Kondratowicz M., Zaorska M. (2018): *Otóż ciszą iście dziś się szczyćcie, gdyż cisi szczęśliwi żną i wy też żąć idźcie – o komponowaniu lingwołamek w procesie kształcenia logopedów*. [W:] *Logopedia: z zagadnień kształcenia, teorii i praktyki oraz zawodu*. Red. M. Osowicka-Kondratowicz. Olsztyn, s. 33–42.
- Porayski-Pomsta J. (2021): *Logopedia w Uniwersytecie Warszawskim*. „Poradnik Językowy” 6, s. 7–21.
- Porayski-Pomsta J., Emiluta-Rozya D. (2018): *Logopedia warszawska. Historia i czasy współczesne*. „Studia Pragmalingwistyczne” X, s. 55–86.

RECENZJE, OMÓWIENIA, SPRAWOZDANIA, KOMUNIKATY

Zbigniew Tarkowski
Uniwersytet Medyczny w Lublinie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4970-8512>
e-mail: zbigniew.tarkowski@umlub.pl

O gielkocie polemicznie

About cluttering – polemically

„Prace Językoznawcze UWM” opublikowały artykuł Moniki Kaźmierczak pt. *Gielkot – historia i współczesność* (2024, XXVI/1: 219–233). Nie podważając jego wartości, zgłaszam kilka – w moim przekonaniu istotnych – uwag polemicznych pozwalających na pełniejszą analizę gielkotu, który Florence L. Myers (2018: 45) określiła jako „mikrokosmos różnych zaburzeń mowy i języka”.

1. Gielkot w ujęciu historycznym

Gielkot, czyli mowę bezładną, zauważono już w starożytności podczas wystąpień publicznych. Ważnego odkrycia dokonał w XVIII w. angielski specjalista od retoryki Thomas Sheridan (za: Kaźmierczak 2024), który wskazał na występowanie u niektórych mówców bezładu oraz bałaganu słownego, utrudniającego zrozumienie wypowiedzi. W sumie traktował gielkot jako zaburzenie globalne. Później do głosu doszli foniatrzy (głównie niemieccy), podkreślający aspekty prozodyczne (parcjalne) gielkotu: przyspieszone lub nieregularne tempo mówienia oraz jego niepłynność. W swojej przełomowej pracy z 1964 r. foniatra i logopeda Deso A. Weiss wrócił do globalnego pojmowania gielkotu, traktowanego jako centralne zaburzenie mowy obejmujące cały system komunikacyjny (mówienie, czytanie, pisanie, porozumiewanie się), którego zewnętrznym objawem są zaburzenia tempa i płynności mówienia. Książka ta zintensyfikowała nieco badania nad mową bezładną, prowadzone głównie przez logopedów, którzy skupili się jednak na jej aspektach prozodycznych oraz na związkach zachodzących między

gielkotem a jąkaniem. Stało się tak prawdopodobnie dlatego, że logopedom bliższa jest fonologia niż semantyka, gramatyka czy tekstologia. W literaturze przedmiotu dominują nadal prace pogładowe oraz prowadzona jest dyskusja w wąskim gronie specjalistów. Badania realizujące postulat logopedii opartej na dowodach naukowych (EBST) były podejmowane sporadycznie. Należy podkreślić, że gielkot jako jednostka zaburzeń mowy od początku budził wątpliwości i nadal jest przyjmowany z pewną rezerwą.

2. Osoba z gielkotem

Gielkot może wystąpić u przedstawicieli różnych grup społecznych. Już dawno zauważono (Tarkowski, Smul: 1988), że osoby z gielkotem można wskazać wśród polityków, księży, nauczycieli (w tym akademickich), menadżerów, biznesmenów. Są to ludzie inteligentni, mający bogate słownictwo, posługujący się rozwiniętym kodem językowym, chętnie przemawiający i konwersujący. Mimo posiadania rozlicznych sprawności, mówią chaotycznie, niezrozumiale, „bez ładu i składu”. Rzadko kiedy otrzymują jednak informacje zwrotne od słuchaczy o stanie swojej mowy. Są więc najczęściej nieświadomi jej zaburzenia oraz skłonni do obarczania odbiorców odpowiedzialnością za powstające trudności komunikacyjne. Kiedy wyjaśniałem biznesmenom istotę gielkotu, jeden z nich rozpoznał to zaburzenie u siebie, mówiąc: „Nie zdarzyło się, aby kelner przyniósł to, co zamawiałem. Na spotkaniu handlowe jeżdżę z pracownikiem, który często tłumaczy zebrany, co chciałem powiedzieć”.

3. Istota gielkotu

Gielkot jest najczęściej opisywany jako zaburzenie płynności mówienia połączone ze zbyt szybkim lub nieregularnym jego tempem (Spruit 2018). W tego rodzaju zaburzeniu dominują objawy niepłynności normalnej polegającej na niespastycznym: 1) powtarzaniu, przeciąganiu, pauzowaniu, wtrącaniu, 2) poprawianiu dźwięków mowy, 3) teleskopowości (czyli „stłaczaniu lub polykaniu głosek lub sylab”), 4) przedłużeniu czasu realizacji głosek, 5) wtrącaniu zbędnych elementów (*yyy, eee, uhm, no tak, wiesz, prawda*). Te nienapięte powtórzenia, przedłużenia, wtrącenia i pauzy mogą wynikać z trudności w wyborze odpowiednich słów (niepłynność semantyczna) lub konstrukcji zdaniowych (niepłynność gramatyczna). Należy podkreślić, że niepłynność mówienia stanowi objaw kilku zaburzeń mowy, np. afazji (afazja niepłynna), dyzartrii (dyzartria spastyczna), jąkania, gielkotu oraz

występuje jako zwykła (normalna) nie płynność mówienia u niemal każdego użytkownika języka w stanie zmęczenia lub zdenerwowania. Normalna nie płynność mówienia pojawia się u dzieci w okresie kształtowania się mowy i jest traktowana jako zjawisko rozwojowe. Występuje również na wczesnym etapie uczenia się języka obcego.

Nie płynności mówienia może towarzyszyć zbyt szybkie lub nieregularne tempo mówienia powodujące utratę kontroli nad wypowiedzią ustną (Spruit 2018; Myers 2018). Przeciętna szybkość wynosi 120–150 słów na minutę. Ale osoby szybko mówiące (np. sprawozdawcy, spikerzy, raperzy) są w stanie wypowiadać ponad 220 słów na minutę, a ich mowa jest zrozumiała. Za bardziej atrakcyjne jest uważane mówienie szybko niż wolne (Zyss, Zięba 2015). Za oznakę patologii uznano mówienie bardzo spowolnione (brady-lalia) lub bardzo przyspieszone (tachylalia), kiedy utrudnia ono w poważnym stopniu odbiór wypowiedzi. Nieregularne zmiany szybkości mówienia występują w chorobie afektywnej dwubiegunowej (depresja oraz mania), także w schizofrenii (schizofazja) (Zyss, Zięba 2015). Jak widać, samo przyspieszone tempo mówienia nie jest objawem patologii. Można mówić bardzo szybko, ale zrozumiale i wówczas jest to zaleta, a nie wada. Podstawowe znaczenie ma więc nie szybkość, lecz zrozumiałość wypowiedzi.

W międzynarodowych klasyfikacjach chorób i zaburzeń psychicznych diagnoza gielkotu jest spłycona, gdyż jest oparta na jego zewnętrznych objawach. W ICD-10 mowę bezładną (F.98.6) rozpoznaje się na podstawie tylko dwóch kryteriów: a) bezładu (tzn. „szybkie wypowiedzi z załamaniem się ich płynności, lecz bez powtórzeń i wahań”), który istotnie zmniejsza zrozumiałość wypowiedzi, b) czas trwania zaburzenia wynosi co najmniej trzy miesiące. Mało istotne zmiany zostały wprowadzone w ICD-11, gdzie gielkotowi nadano kod: 6A.01.1. i zaliczono do zaburzeń płynności mowy mających swój początek w okresie rozwojowym.

W ujęciu systemowym (Tarkowski, Góral-Pórola, Reichel 2016) struktura gielkotu składa się w czynników lingwistycznych, biologicznych, psychologicznych, społecznych oraz relacji między nimi. Do najważniejszych czynników psychologicznych należą: 1) zaburzenia myślenia, 2) zaburzenia uwagi, 3) obniżona świadomość językowa, 4) impulsywność, 5) negatywne emocje. Zaburzenia myślenia dotyczą jego toku (gonitwa myśli, persewercje, rozwlekłość) oraz struktury i funkcji (rozkojarzenie, wieloplanowość, ześli-zgiwanie się, niespójność myślenia). Zostały one opisane szczegółowo przez Blumę Zeigarnik (1969), włączone do klasycznej klasyfikacji logopedycznej (Kaczmarek 1988) oraz poświadczone wynikami badań przeprowadzonymi m.in. przez Monikę Kaźmierczak (2022). Zaburzeniom myślenia towarzyszy często wąski zakres uwagi słuchowej i jej słaba koncentracja, przez

co autokontrola jest wyraźnie obniżona. Powoduje to nieuważne słuchanie samego siebie oraz niezauważanie błędów językowych. Osoby z gielkotem są opisywane jako jednostki impulsywne, czyli popędliwe, nieopanowane, nadpobudliwe, gwałtowne, wybuchowe, nadwrażliwe (Tarkowski, Góral-Półrola, Reichel 2016). Są słabo zorganizowane i bywają nieświadome konsekwencji swojego zachowania. Ponadto mają tendencję zachowań kompulsywnych i napędowych, wymykających się spod kontroli (Myers 2018). Poziom świadomości językowej osób z gielkotem jest zróżnicowany – od jednostek świadomych, poprzez częściowo świadome, do zupełnie nieświadomych. Nawet jeśli słuchacze sygnalizują trudności w odbiorze takich osób, to są one mało krytyczne wobec tych uwag lub niezdolne do autokorekcji. Gielkot występuje często u osób z niepohamowanym temperamentem, który może maskować niepokój, frustrację i gniew (Myers 2018). Jeśli mowa bezładna jest uświadomiona, to może pojawić się lęk komunikacyjny oraz poczucie winy i wstydu z powodu braku kontroli nad swoimi wypowiedziami słownymi. Diagnozowanie gielkotu polega na jego rozpoznaniu, określeniu podtypu oraz odróżnieniu go od jąkania, schizofazji oraz oligofazji (Tarkowski 2002).

4. Rodzaje gielkotu

Zazwyczaj w zaburzeniach całościowych szuka się podtypów. W przypadku mowy wyróżnia się więc gielkot motoryczny oraz lingwistyczny, fonologiczny oraz strukturalny, artykulacyjny oraz psychogeny. Rodzi się zasadnicze pytanie, czy wymienione rodzaje gielkotu stanowią zbiory cech łącznych czy rozłącznych? Z obrazów gielkotu fonologicznego oraz strukturalnego, opracowanych przez Kaźmierczak (2024: 228–229), wynika, że te podtypy są rozłączne. Tymczasem często łączą się one ze sobą, tworząc podtyp mieszany o różnych konstelacjach.

W literaturze przedmiotu pojawia się termin „czysty gielkot”, ale nie wyjaśnia się, na czym ta „czystość” polega. Moim zdaniem, gielkot jest czysty, jeśli nie towarzyszy mu przyspieszone tempo mówienia i jego niepłynność. Taką postać nazywam gielkotem psychogenym. Jego istotą jest chaos myślenia i mówienia, dekoncentracja oraz impulsywność. Powstaje on w mowie wewnętrznej, której podstawowe cechy to: 1) niepełna składnia, 2) skrótowy charakter, 3) operowanie wyłącznie semantyką, 4) przewaga sensu słowa nad jego znaczeniem, 5) łączenie sensów (Wygotski 1989). Gielkot psychogeny jest wyrazem trudności w przekształceniu ogólnego sensu w konkretne znaczenie, zamysłu wypowiedzi w jej poprawną postać.

5. Metafora gielkotu

Przedstawione przez Kaźmierczak (2024: 255–257) metaforyczne wyjaśnienie istoty gielkotu jest mało czytelne. Aby ją wyjaśnić, autorka zestawia obraz (Matejki) oraz jego karykaturę (Wypiańskiego). Obraz odnosi do nadawcy (czyli osoby z gielkotem), a karykaturę do odbiorcy jego wypowiedzi. W podpisie ryciny widnieje podpis: Istota gielkotu. Na czym ona polega? Tego w dalszym opisie autorka jasno nie wyjaśnia. Z przedstawionej ryciny wynika, że nadawca ma jasny obraz wypowiedzi, a jej karykatura powstaje u odbiorcy. Taka metafora odpowiada tym osobom z gielkotem, które uważają, że wiedzą, co chcą powiedzieć i dobrze siebie rozumieją, a problemami komunikacyjnymi obciążają odbiorcę. W takim ujęciu mowa bezładna jest stresorem dla słuchacza, a nie dla nadawcy.

6. Gielkot nierozpoznany

Gielkot jest rzadko rozpoznawany u osób prominentnych, czego przykładem jest polityk Janusz Korwin Mikke oraz prezydent Lech Wałęsa. Ten pierwszy jest określany jako jękający się, a ten drugi jako mówiący emocjonalnie. W tygodniku społecznym „Nie” była specjalna rubryka zatytułowana „Pan Prezydent powiedział”, w której systematycznie zamieszczano wypowiedzi ustne, które miały go kompromitować, gdyż stanowiły rozpoznawalny element jego wizerunku. Przez wielu prezydent Lech Wałęsa był uznawany za charyzmatycznego trybuna ludowego oraz skutecznego demagoga (Łukasik-Turecka: 2000). Początkowo jego język (wiarygodny, spontaniczny, konkretny, bezpośredni) wypadał dobrze na tle socjalistycznej nowomowy (oficjalna, kłamliwa, ogólnikowa), kiedy ważne było, co się mówi, a mniej istotne było, jak się mówi (Bralczyk 1990). Tolerowano więc jego liczne wykołajenia językowe, których nie traktowano jako wady lub zaburzenie mowy, a jedynie rozpatrywano w kategorii odchylenia od normy językowej. Zdaniem Jerzego Bralczyka (1990: 62), Wałęsa „reprezentuje styl werbalny składający się z prostych, krótkich, niemal rąbanych zdań. Używa on także zdań wielokrotnie złożonych, w których popełnia najwięcej błędów językowych”. Najbardziej widoczną cechą języka Wałęsy jest jego potoczność (np. *krajem uciec do przodu*) oraz dosadność (np. *pan udaje polityka*) (Łukasik-Turecka 2000). Próbuje on nieudolnie korzystać ze stylu naukowego, a niektóre zapożyczone z niego słowa (*pluralizm, koncepcja, monopol, demokracja*) powtarza wielokrotnie w jednej wypowiedzi aż do z nudzenia słuchacza. W słowniku Wałęsy wyraźnie dominują czasowniki i jest niewiele

przymiotników (Łukasik-Turecka 2000). Stosuje on karkołomne połączenia frazeologiczne, dziwaczne metafory oraz przypowieści (np. *staliśmy nad przepaścią i zrobimy krok do przodu*). Jego mowa jest w zasadzie płynna, a jej tempo nieregularne, nieraz przyspieszone, szczególnie w stanie wzburzenia lub podniecenia emocjonalnego. Wypowiedzi Wałęsy są niespójne i pełne samozaprzeczeń (Łukasik-Turecka 2000; Bralczyk 1990). Były prezydent jest zdecydowanie lepszy w prowadzeniu dialogu niż monologu, a jego szybkie i celne riposty są groźne, o czym świadczą jego wywiady lub debaty telewizyjne. Zdaniem Bralczyka, stara się on przekształcić sytuację monologową w dialogową, poprzez błyskawiczne odpowiedzi na zarzuty lub żarty, wykazując wyjątkową reaktywność. Tej umiejętności nie wykorzystał podczas debat telewizyjnych decydujących o prezydenturze. Były one prowadzone w „stylu amerykańskim”, kiedy to dziennikarze zadają naprzemiennie pytania dwóm kandydatom na urząd prezydenta, nie dopuszczając do ich bezpośredniej rozmowy. Skazany na wypowiedzi monologowe Wałęsa przegrał ten najważniejszy pojedynek słowny ze swoim następcą, prezydentem Aleksandrem Kwaśniewskim.

Odbiór wypowiedzi ustnych Wałęsy był różny w zależności od roli, jaką pełnił. Kiedy był działaczem, jego liczne odstępstwa od normy językowej nie raziły przychylnych mu słuchaczy. Niektórzy wręcz wychwalali jego potoczny styl, diametralnie różny od obowiązującej wówczas socjalistycznej nowomowy. Gdy Wałęsa stał się politykiem o wielkich aspiracjach, wzrosły wobec niego wymagania językowe, którym po prostu nie sprostał. Nie był w stanie przejść od kodu ograniczonego (ograniczone słownictwo i prosta składnia) – tolerowanego u działacza – do kodu rozwiniętego (bogate słownictwo i urozmaicona składnia) – wymaganego od polityka. Jak zauważył Bralczyk, język Wałęsy nie zmienił się, a uległ zmianie jego odbiór: od przychylności do nieprzychylności. „Sąd, że norma publiczna nie dopuszcza wypowiedzi niespójnych, niekonsekwentnych, niepoprawnych językowo, wygłaszanych z nie najlepszą dykcją i z wyraźnymi cechami dialektycznymi – jest dość rozpowszechniony i trzeba przyznać, dość dobrze uzasadniony” (Bralczyk 1990: 63).

Próbowano analizować osobowość Wałęsy (Zaborowski 1995). W niepełnej charakterystyce podkreślano, że jest on człowiekiem o wysokiej inteligencji z obniżoną sprawnością językową. Nie zauważono jednak znamiennej chętności myślenia. Dostrzeżono natomiast, że posiada cechy przywódcze, silną potrzebę władzy, dominacji, niezależności. Podkreślano impulsywność, nerwowość, wybuchowość Wałęsy oraz mały krytycyzm wobec siebie.

U Wałęsy nie rozpoznano mowy bezładnej, mimo że ma ona wyraźne cechy gielkotu psychogenego. Nie był on świadomy tego zaburzenia, chociaż

przyznał, że ma zły język (Bralczyk 1990), ale jego refleksja ograniczała się przede wszystkim do błędów wymowy i dykcji. Mimo że wypowiedzi ustne Wałęsy były obiektem kpin i ataków, nie odczuwał on potrzeby terapii językowej, a gdyby mu ją zaproponowano, prawdopodobnie by z niej nie skorzystał.

7. Świadomość gielkotu

Łatwiej jest badać postawy wobec gielkotu, niż wyjaśniać jego istotę. Ze względu na jego świadomość osoby nim obciążone można podzielić na świadome oraz nieświadome swojej mowy bezładnej. Nie wiadomo, jaka jest proporcja między nimi. Uświadamianie gielkotu jest procesem, o którym decyduje wiele czynników, a przede wszystkim ogólna świadomość językowa nadawcy oraz informacje zwrotne odbiorcy. Ale nawet jeśli są one krytyczne, nie oznacza to, że zostaną przyjęte przez osoby z mową bezładną. Prowadzone badania społeczne nad postawami wobec nich natrafiają na problemy wynikające z powszechnej niewiedzy na temat gielkotu, występującej niestety także wśród logopedów, których kształcenie nie obejmuje najczęściej modułu „mowa bezładna” lub jest on realizowany w bardzo okrojonej formie. W tej sytuacji powstaje pytanie, o czym świadczą wyniki uzyskane na podstawie metod samoopisowych, badających deklaratywne postawy wobec gielkotu, na podstawie których nie można ustalić rzeczywistego zachowania?

8. Terapia gielkotu

Kaźmierczak (2024: 230) w podsumowaniu artykułu stwierdza, że „interwencja logopedyczna w gielkocie będzie zmierzać do optymalizacji procesu komunikowania się, a tym samym podniesienia komfortu życia klientów”. Tylko tyle. Lepiej takiego ogólnikowego wniosku było nie podawać, aby nie irytować rozczarowanych praktyków. Terapia gielkotu jest skomplikowanym procesem (Tarkowski, Góral-Półrola, Reichel 2017; Myers 2018), obejmującym trzy zasadnicze etapy: 1) rozpoznanie, 2) określenie celów terapii, 3) ocena i kontrola jej efektów. Powinna być ukierunkowana na rozwiązanie problemów osoby z gielkotem oraz uwzględniać jej perspektywę (Kaźmierczak 2022). Sama mowa bezładna, która nie sprawia bólu fizycznego i nie zagraża zdrowiu, nie jest problemem. Staje się nim, kiedy stanowi przeszkodę w realizacji celów edukacyjnych, zawodowych lub życiowych. Terapia gielkotu stawia wymagania, którym jest w stanie sprostać niewielu logopedów (Tarkowski 2023).

9. Przewycięzenie impasu w badaniach

Obserwuje się wyraźny zastój w badaniach nad gielkotem fonologicznym, sporadyczność badań psycholingwistycznych nad istotą mowy bezładnej oraz przenoszenie ich na płaszczyznę studiów społecznych. O wiele ciekawsze i zasadne wydaje się badanie gielkotu psychogenego (czystego), wymagające podejścia interdyscyplinarnego z udziałem lingwisty, logopedy i psychologa. Wynikami ich studiów należy zainteresować szersze grono polityków, nauczycieli (w tym akademickich), księży, menadżerów oraz biznesmenów, którym mowa bezładna utrudnia realizację zadań. Ta przeszkoda może otworzyć nowy, interesujący rynek usług logopedycznych.

Literatura

- Bralczyk J. (1990): *O języku Wałęsy*. „Teksty Drugie” 4, s. 60–81.
- Kaczmarek L. (1988): *Rewalidacja dzieci i młodzieży z zaburzeniami mowy*. [W:] *Pedagogika rewalidacyjna*. Red. A. Hulek. Warszawa, s. 178–186.
- Kaźmierczak M. (2022): *Perspektywa klienta w gielkocie*. „Logopeadica Łodziensia” 6, s. 117–132.
- Kaźmierczak M. (2024): *Gielkot – historia i współczesność*. „Prace Językoznawcze” XXVI/1, s. 219–233.
- Łukasik-Turecka A. (2000): *Wizerunek Wałęsy w świetle jego wypowiedzi*. Lublin.
- Myers F. (2018): *Istota mowy bezładnej a interwencja logopedyczna w gielkocie*. [W:] *Zaburzenia płynności mówienia*. Red. K. Węsierska, K. Gawel. Gdańsk, s. 44–63.
- Spruit M. (2018): *Gielkot – jak zrozumieć osoby mówiące niewyraźnie. Podręcznik diagnozy i terapii*. Kraków.
- Tarkowski Z. (2002): *Nowe ujęcie mowy bezładnej*. [W:] *Człowiek wobec ograniczeń. Niepełnosprawność, komunikowanie, diagnoza i terapia*. Red. Z. Tarkowski, G. Jastrzębowska. Opole, s. 187–196.
- Tarkowski Z. (2023): *Logopedia opiekuńcza*. „Logopedia” 52/1, s. 331–342.
- Tarkowski Z., Smul M. (1988): *Gielkot*. Warszawa.
- Tarkowski Z., Góral-Pórola J., Reichel I. (2016): *Gielkot*. [W:] *Patologia mowy*. Red. Z. Tarkowski. Gdańsk, s. 165–194.
- Weiss D.A. (1964): *Cluttering*. Prentice-Hall Foundation of Speech Pathology Series.
- Wygotski L.S. (1989): *Myślenie i mowa*. Przekład E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa.
- Zaborowski Z. (1995): *Osobowość Lecha Wałęsy*. Warszawa.
- Zeigarnik B.W. (1969): *Patologia myślenia*. Przekład I. Obuchowska. Warszawa.
- Zyss T., Zięba A. (2015): *Tempo mówienia – kilka uwag z psychiatrycznego punktu widzenia*. „Neurolingwistyka Praktyczna” 1, s. 15–26.

Małgorzata Karwatowska
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5582-3758>
e-mail: malgorzata.karwatowska@mail.umcs.pl

**Piosenka jako złożony fenomen kultury
(Leszek Tymiakin: *Teksty piosenek.
Perspektywa genologiczna. Lublin 2022, ss. 352*)**

**Song as a complex cultural phenomenon
(Leszek Tymiakin: *Song lyrics. A genological perspective.
Lublin 2022, pp. 352*)**

Wojciech Młynarski śpiewał: „Strasznie lubię cię, piosenko”, dając wyraz swoim uczuciom dla tego tekstu kultury, a po przeczytaniu książki Leszka Tymiakina zatytułowanej *Teksty piosenek. Perspektywa genologiczna* dochodzę do wniosku, że podobnie mógłby zanucić autor recenzowanego opracowania.

Monografia Leszka Tymiakina to nie tylko dzieło *stricte* naukowe, ale również niebywale wdzięczne, jeśli można – dokonując oceny książki pracownika naukowego – zastosować takie określenie. Urzekający urok pozycja ta zyskuje nie tylko dzięki cytatom zaczerpniętym z tekstów piosenek, które poddawane są różnorodnym analizom, ale prawdopodobnie również ze względu na reminiscencje i preferencje piszącego.

Przedmiotem badań Leszek Tymiakin uczynił piosenkę, co wydaje się zadaniem niełatwym choćby z racji wielokodowości tego gatunku. W monografii otrzymujemy historię piosenki od wieku XIX aż do czasów współczesnych. Wypada dodać i to, że zainteresowanie teoretyków literatury piosenką zaczęło się tak naprawdę dopiero w latach 70. XX w.¹, ale systematyczne analizy poświęcone temu tekstowi literatury i kultury zarazem

¹ Ważne były wówczas ustalenia takich badaczy, jak: Anna Barańczak, Edward Balcerzan i Michał Głowiński (por. np.: *Słownik literatury polskiej XX wieku; Słownik gatunków literackich* czy *Słownik terminów muzyki rozrywkowej*).

podejmowane były dopiero w ostatnich latach. Uwagę piosence poświęcali do tej pory przede wszystkim literaturoznawcy i kulturoznawcy, zwłaszcza związani ze środowiskiem poznańskim (por. np.: Kiec, Traczyk 2005; Traczyk 2009; Maleszyńska 2013; Gajda 2017; Gajda, Budzyńska-Łazarewicz 2017; Chrząstowska, Gajda i in. 2021).

Autor-lingwista postawił sobie ambitny, ale jednocześnie – sygnalizowany drugą częścią tytułu książki – jasno sprecyzowany cel, w osiągnięciu którego pomocna okazała się bogata baza materiałowa obejmująca piosenki: „masowe, popowe i niszowe; intymne i propagandowe; filmowe, festiwalowe i radiowe; wywodzące się z kultury wiejskiej i miejskiej; inspirowane folklorem etnicznym (romski, żydowski), sytuacyjno-okolicznościowym (wojenny, obozowy) czy środowiskowym (bohemiczny, żołnierski, przestępczy); wykonywane przy ognisku i na scenie; stanowiące trwałe świadectwo swoich czasów i podejmujące tematykę uniwersalną – ponadczasową” (Tymiakin 2022: 119). Zdecydowanie przeważają teksty polskie z XX w., repertuar zagraniczny służy natomiast analizie komparatystycznej. Z jednej strony, czytelnika może zastanawiać tak niejednorodny korpus tekstów (zabrakło bowiem jednoznacznego wskazania kryteriów, którymi kierował się Leszek Tymiakin, dokonując wyboru), z drugiej zaś, ogląd tak dużego i zróżnicowanego materiału wzbudza podziw, bowiem piszący doskonale nad nim panuje.

Badając teksty, wychodzi autor poza klasyczną analizę językoznawczą i patrzy na piosenkę z różnych perspektyw: genologicznej, tekstologicznej, aksjologii lingwistycznej, performatyki, a nawet kulturoznawstwa. Działanie takie pozwala mu na pokazanie jej wieloaspektowej, niejednorodnej, złożonej natury, która jednak posiada indywidualne cechy. Co warto podkreślić, Leszek Tymiakin łączy tym samym zainteresowania językoznawcze z trafną obserwacją przejawów kultury popularnej, ponieważ specyficzny charakter piosenki dowodzi, że to gatunek będący jednocześnie emanacją kultury i specyficzną formą językowego przekazu.

W podjętych analizach wykorzystuje – i słusznie – teorię zaproponowaną przez Marię Wojtak, według której gatunek to „twór abstrakcyjny (model, wzorzec) mający jednak różnorodne realizacje w formie wypowiedzi, a także: zbiór konwencji, które podpowiadają członkom określonej wspólnoty komunikatywnej, jaki kształt nadać konkretnym interakcjom” (Wojtak 2004: 16). Nie pomija jednak ważnych na ten temat spostrzeżeń Michaiła Bachtina, Stanisława Gajdy, Małgorzaty Kity, Danuty Ostaszewskiej, Stefanii Skwarczyńskiej, Aleksandra Wilkonia czy Urszuli Żydek-Bednarczuk. Segment teoretyczny monografii potwierdza erudycję autora, nie tylko w przypadku ustaleń dotyczących gatunku i jego typów, ale również w objaśnieniach pojęć

takich, jak: tekst, kultura, sytuacja komunikacyjna, emocje oraz piosenka i jej odmiany.

Niezwykle rzetelna, uporządkowana podbudowa teoretyczna jest doskonałą podstawą do opisów, analiz i interpretacji zawartych w części trzeciej recenzowanej książki. Zanim jednak do nich przejdziemy, zatrzymajmy się chwilę na rozdziale zawierającym prezentacje autorów tekstów. Leszek Tymiakin spośród całej plejady wybitnych tekściarzy przybliżyza zaledwie dziesięć nazwisk: Andrzeja Własta, Mariana Hemara, Ludwika Starskiego, Emanuela Szlechtera, Bronisława Broka, Jermiego Przybory, Agnieszki Osieckiej, Wojciecha Młynarskiego, Jonasza Kofty i Jacka Cygana. Autor dokonał subiektywnego wyboru, z którym nie sposób dyskutować, choć zabieg ten może budzić wątpliwości zwłaszcza w dobie wszechobecnego internetu, dającego możliwość odnalezienia każdego interesującego nas biogramu, z którego to medium *nota bene* Leszek Tymiakin korzysta, choć sięga także po literaturę tradycyjną/drukowaną. Z pewnością ważne jest jednak to, że przez opisane działania pragnie oddać swego rodzaju hołd ludziom, którzy – jak sam pisze – „kreowali narodową kulturę” (Tymiakin 2022: 96). Takie wyjaśnienie przekonuje.

W części trzeciej monografii autor koncentruje się na warstwie werbalnej tekstu, poddając analizie cztery komponenty: (1) kognitywny – w tym przypadku ogniskuje swą uwagę na tematach, motywach, detalach-pretekstach, wartościach; (2) strukturalny – skupia się nie tylko na metodologii językoznawczej, ale czerpie również z badań literaturoznawczych, stąd terminy takie, jak: świat przedstawiony, monolog liryczny czy „ja” liryczne; (3) pragmatyczny – otrzymujemy tu repertuar aktów mowy (np. stwierdzeń czy dyrektyw), a także omówienie funkcji: poznawczych, konatywnych i ludycznych w tekstach piosenek oraz (4) stylistyczny – prezentacja walorów stylu takich, jak: obrazowość, zrozumiałość i nastrojowość. W tym segmencie rozważań przybliżyza również badacz środki stylistyczne, które służą osiągnięciu tych cech.

Podkreślić wypada, że Leszek Tymiakin swobodnie, z lekkością godną pozazdroszczenia porusza się po zgromadzonym, ogromnym przeciwie materiału tekstowym. Badaczka charakteryzuje niebywale wartościowe cechy: rzetelność analiz, umiejętność trafnego kojarzenia przywoływanych danych tekstowych oraz zdolność – zwłaszcza w przypadku tak rozległej materii – syntetycznego formułowania myśli.

Książka ma logiczną, konsekwentną, przejrzystą kompozycję. Całość rozważań, składająca się z trzech części zasadniczych, otwiera wstęp, a zamyka swoista rekapitulacja całości, dopełnienie określone mianem PENDANT – stanowiące opis koncertu „Zielono mi”. Oddajmy głos autorowi, który tak

objaśnia tego typu zabieg: „Relacja z tego wydarzenia ma też pokazywać funkcjonowanie piosenki w kontekście estradowym (co bezpośrednio potwierdza jej wielokodowość jako charakterystyczną cechę gatunkową), ale także umożliwić przyglądanie się piosence jako fenomenowi kulturowemu stwarzającemu okazję do uczestniczenia człowieka w specyficznym akcie komunikacyjnym, kapitalnie ujawniającym złożoną sieć relacji zachodzących między wykonawcą, widzom/odbiorcą i całym tłem społeczno-kulturowej wymiany” (Tymiakin 2022: 309).

Do monografii dołączono również obszerny wykaz cytowanej literatury wraz z wyszczególnieniem źródeł internetowych, notą bibliograficzną i streszczeniami w dwóch językach: angielskim i rosyjskim.

W zakończeniu przywołać należy trafne słowa recenzentki wydawniczej – Marzeny Marczewskiej, która stwierdza: „Autorowi, koncentrującemu się na czterech dominantach [...], udało się stworzyć spójny, wieloaspektowy opis piosenki jako gatunku niejednorodnego, złożonego, ale jednak charakteryzującego się określonymi właściwościami” (z tylnej strony okładki).

Ta solidnie opracowana, napisana pięknym językiem monografia z pewnością okaże się interesująca nie tylko dla lingwistów, ale również dla przedstawicieli innych dyscyplin humanistycznych i społecznych oraz wszystkich tych, którzy lubią wsłuchiwać się w słowa piosenek. A nadzieja Leszka Tymiakina, którą żywił, życząc Czytelnikom we wstępie „nienuzającej, przydatnej lektury” (Tymiakin 2022: 11), po przeczytaniu książki w pełni zostaje zaspokojona.

Literatura

- Brodzka A. (red.) (1992): *Słownik literatury polskiej XX wieku*. Wrocław.
- Chrzastowska M., Gajda K. i in. (2021): *Polska w piosence (1989–2019)*. Poznań.
- Gajda K. (2017): *Szarpidruty i poeci. Piosenka wobec przemian społecznych i kulturowych ostatnich dekad*. Poznań.
- Gajda K., Budzyńska-Łazarewicz M. (2017): *Nowe słowa w piosence. Źródła. Rozlewiska*. Poznań.
- Kiec I., Traczyk M. (2005): *W teatrze piosenki*. Poznań.
- Maleszyńska J. (2013): *Apologia piosenki. Studia z historii gatunku*. Poznań.
- Pawlus M. (2008): *Słownik gatunków literackich*. Bielsko-Biała.
- Traczyk M. (2009): *Poezja w piosence. Od Tuwima do Świetlickiego*. Poznań.
- Tymiakin L. (2022): *Teksty piosenek. Perspektywa genologiczna*. Lublin.
- Wojtak M. (2004): *Gatunki prasowe*. Lublin.
- Wolański A. (2000): *Słownik terminów muzyki rozrywkowej*. Warszawa.

Recenzenci
XXVI tomu
„Prac Językoznawczych”
(zeszyty 1–4, 2024)
ISBN 1509-5304
eISSN 2450-0801

Sara Akram (Lublin)
Anis Nadiyah Che Abdul Rahman (Selangor,
Malezja)
Krzysztof Arcimowicz (Białystok)
Gabriela Augustyniak-Żmuda (Warszawa)
Shala Barczewska (Kielce)
Anna Bączkowska (Gdańsk)
Maria Biskup (Warszawa)
Edyta Błachut (Wrocław)
Jacek Jarosław Bleszyński (Warszawa)
Małgorzata Brożyna-Reczko (Kraków)
Iwona Burkaacka (Warszawa)
Anita Cątek (Kraków)
Jolanta Chojak (Warszawa)
Marta Chojnacka-Kuraś (Warszawa)
Waldermar Czachur (Warszawa)
Jarochna Dąbrowska-Burkhardt (Zielona
Góra)
Andrea Fernando De Carlo (Rzym, Włochy)
Wanda Decyk-Zięba (Warszawa)
Magdalena Derwojedowa (Warszawa)
Adam Dobaczewski (Toruń)
Izabela Domaciuk-Czarny (Lublin)
Anna Drogosz (Olsztyn)
Patrycja Duc-Harada (Kraków)
Arkadiusz Dudziak (Olsztyn)
Jerzy Duma (Warszawa)
Anna Dunin-Dudkowska (Lublin)
Andrzej S. Feret (Kraków)
Dorota Filar (Lublin)
Adam Głaz (Lublin)
Michał Głuszkowski (Toruń)
Karolina Gmerek (Szczecin)
Jolanta Góral-Pórola (Kielce)
Łukasz Grabowski (Wrocław)
Michał Grech (Wrocław)
Maciej Grochowski (Toruń)
Monika Grotek (Katowice)
Andreas Guder (Berlin, Niemcy)
Lubomir Hampl (Katowice)

Reviewers
of the 26th volume
of “Papers in Linguistics”
(issues 1–4, 2024)
ISSN 1509-5304
eISSN 2450-0801

Milena Hebal-Jeziarska (Warszawa)
Jolanta Ignatowicz-Skowrońska (Szczecin)
Ewa Jabłońska-Stefanowicz (Wrocław)
Leszek Jańczuk (Warszawa)
Violetta Jaros (Częstochowa)
Aleksandra Jarosz (Toruń)
Urszula Jęczeń (Lublin)
Barbara Kamińska (Gdańsk)
Matthias Kappler (Wenecja, Włochy)
Iwona Kaproń-Charzyńska (Toruń)
Małgorzata Karwatowska (Lublin)
Danuta Kępa-Figura (Lublin)
Aleksander Kiklewicz (Olsztyn)
Beata Kiszka-Pytel (Katowice)
Katarzyna Klessa (Poznań)
Mateusz Mikołaj Kłagisz (Kraków)
Mariusz Koper (Lublin)
Marta Korendo (Kraków)
Michał Kotin (Zielona Góra)
Mateusz Kowalski (Warszawa)
Ałła Kozhinova (Mińsk, Białoruś)
Ewa Koziol-Chrzanowska (Kraków)
Jarosław Krajka (Lublin)
Monika Kresa (Warszawa)
Felicja Księżyk (Opole)
Emilia Kubicka (Toruń)
Agata Kwaśnicka-Janowicz (Kraków)
Mariusz Leś (Białystok)
Jarosław Liberek (Poznań)
Zenon Lica (Gdańsk)
Iwona Loewe (Katowice)
Anita Lorenc (Warszawa)
Katarina Lozić Knezović (Split, Chorwacja)
Romana Łapa (Poznań)
Jacek Łagun (Olsztyn)
Marek Łukasik (Słupsk)
Alina Maciejewska (Siedlce)
Ewa Maciejewska-Mroczek (Warszawa)
Jacek Makowski (Łódź)
Adam Mazurkiewicz (Łódź)

Bożena Mazurkowa (Katowice)
Stanisław Milewski (Gdańsk)
Koji Morita (Tokio, Japonia)
Andrzej Moroz (Toruń)
Agnieszka Mysza (Rzeszów)
Krzysztof Nerlicki (Szczecin)
Paulina Nowak-Korcz (Łódź)
Alicja Nowakowska (Wrocław)
Anna Pajdzińska (Lublin)
Edyta Pałuszyńska (Łódź)
Daniela Pelka (Opole)
Anna Piechnik (Kraków)
Beata Piecychna (Białystok)
Michał Pieniak (Wrocław)
Dariusz Piwowarczyk (Gdańsk)
Szymon Pogwizd (Warszawa)
Laura Polkowska (Warszawa)
Ewa Rodek (Kraków)
Mirosława Sagan-Bielawa (Kraków)
Katarzyna Sicińska (Łódź)
Adam Siwiec (Lublin)
Roman Starz (Kielce)
Joanna Szadura (Lublin)
Krzysztof Szamburski (Warszawa)

Joanna Szczęk (Wrocław)
Michał Szczyszek (Poznań)
Joanna Szerszunowicz (Białystok)
Ewa Szkuclarek-Śmiechowicz (Łódź)
Jolanta Szpyra-Kozłowska (Lublin)
Dorota Szumska (Kraków)
Joanna Szydłowska (Olsztyn)
Magdalena Ślawska (Katowice)
Małgorzata Święcicka (Bydgoszcz)
Aleksandra Urzędowska (Kraków)
Krystyna Waszakowa (Warszawa)
Elżbieta Wierzbicka-Piotrowska (Warszawa)
Alicja Witalisz (Kraków)
Małgorzata Witaszek-Samborska (Poznań)
Alicja Witorska (Warszawa)
Kathleen Wittek (Berlin, Niemcy)
Katarzyna Wojan (Gdańsk)
Iwona Wowro (Katowice)
Mariusz Wszolek (Wrocław)
Marcin Zabawa (Katowice)
Dorota Zdunkiewicz-Jedynak (Warszawa)
Ewa Zmuda (Kraków)
Magdalena Żabowska (Toruń)
Ewa Żebrowska (Warszawa)

Informacja dla Autorów

Szczegółowe informacje na temat zasad przygotowywania artykułów do druku, procedury wydawniczej, kryteriów kwalifikacji tekstów oraz zasad recenzowania są zamieszczone na platformie czasopism na stronie Wydawnictwa UWM: <https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/pj>.

